

ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

**МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ТА ІНШИХ ПРОФЕСІЙ**

монографія

**Львів
СПОЛОМ
2023**

УДК 378.14.032.

М 74

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності ДСНС України, протокол № 3 від 26.10.2022 р.

Рецензенти: **Роман ГУРЕВИЧ**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України;
Василь КАРАБИН, доктор технічних наук, доцент.

Наукова редакція: **Мирослав КОВАЛЬ**, доктор педагогічних наук, професор
Андрій ЛИТВИН, доктор педагогічних наук, професор

Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с.

Розкрито теоретичний і методичний аспекти моделювання освітньої системи і педагогічної взаємодії в підготовці майбутніх фахівців. Проаналізовано сучасні підходи до проектування освітнього процесу в закладах професійної освіти у світлі вимог гуманістичної парадигми. Подано науково-методичні рекомендації з моделювання навчальної виховної та організаційно-управлінської діяльності закладів освіти різного рівня та профілю, зокрема професійної підготовки фахівців, що працюватимуть в органах і підрозділах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Дослідження виконано в межах теми НДР кафедри практичної психології та педагогіки ЛДУБЖД «Педагогічне забезпечення та психологічний супровід професійної підготовки та здоров'язбереження фахівців ризиконебезпечних професій у закладах вищої освіти».

Для науково-педагогічних, педагогічних та адміністративних працівників і здобувачів освіти (аспірантів, ад'юнктів, курсантів і студентів), стейкхолдерів, а також широкого кола дослідників у галузі теорії та методики професійної освіти.

© Автори, 2023

© Львівський державний університет безпеки життєдіяльності ДСНС України, 2023

ISBN 978-966-919-915-7

Вид-во "СПОЛОМ", 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	7
<i>Мирослав КОВАЛЬ</i>	
1.1. Концептуальні основи удосконалення української вищої школи в контексті сучасної парадигми освіти.....	7
<i>Григорій ВАСЯНОВИЧ, Світлана ВДОВИЧ</i>	
1.2. Методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях.....	18
<i>Андрій ЛИТВИН, Лариса РУДЕНКО</i>	
1.3. Побудова ефективних моделей освітніх систем і процесів професійної підготовки.....	41
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ І ПРОЦЕСІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	56
<i>Андрій ЛИТВИН</i>	
2.1. Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти.....	56
<i>Лариса РУДЕНКО</i>	
2.2. Модель системи формування комунікативної культури фахівців соціономічної сфери.....	78
<i>Юлія КОЛІСНИК-ГУМЕНЮК</i>	
2.3. Модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно- художніх дисциплін у педагогічних і художніх закладах вищої освіти.....	94
<i>Валерій СОЛОВЙОВ</i>	
2.4. Теоретична модель педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в закладах вищої освіти.....	110
<i>Мар'яна КУПЧАК</i>	
2.5. Модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	129
<i>Тетяна КОНІВІЦЬКА</i>	
2.6. Модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів....	143
<i>Віталій ЛИТВИН</i>	
2.7. Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів в освітньому процесі ЗВО.....	154
<i>Галина ФЕДЮК</i>	
2.8. Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення.....	165

<i>Ірина БАБІЙ</i>	
2.9. Модель системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування.....	180
<i>Світлана ВАСИЛИНА</i>	
2.10. Модель правової підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	192
<i>Олена ЗАМФЕРЕСКО</i>	
2.11. Модель професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності.....	202
РОЗДІЛ 3. АПРОБОВАНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	221
<i>Мирослав КОВАЛЬ</i>	
3.1. Модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО.....	221
<i>Михайло КОЗЯР, Мирослав КОВАЛЬ, Андрій ЛИТВИН</i>	
3.2. Модель формування професійної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту.....	243
<i>Оксана ПОВСТИН</i>	
3.3. Модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України.....	257
<i>Роксолана СІРКО, Володимир СЛОБОДЯНИК</i>	
3.4. Модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.....	280
<i>Мирослава КУСІЙ</i>	
3.5. Модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності.....	306
<i>Ігор КОВАЛЬ</i>	
3.6. Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.....	318
<i>Ярема ВЕЛИКИЙ, Андрій ЦЮПРИК</i>	
3.7. Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти.....	329
<i>Наталія ОЛЕКСІЄНКО</i>	
3.8. Модель формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту.....	355
<i>Оксана СТЕЛЬМАХ</i>	
3.9. Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальника.....	374
ПІСЛЯМОВА.....	387

ПЕРЕДМОВА

Загальносвітові тенденції, перетворення в усіх царинах життя Української держави на початку ХХІ ст., динамічні інтеграційні процеси, інформатизація та глобалізація суспільства, незмінне прагнення нашої країни стати рівноправним членом світового співтовариства детермінують модернізацію освітньої галузі, зокрема підготовки майбутніх фахівців. Соціально-економічні зрушення, глибокі перетворення, що відбуваються в економіці, виробництві та сфері послуг, а також сучасні виклики, реальні та ймовірні загрози потребують нового покоління компетентних фахівців, які поєднують фундаментальні знання та ґрунтовну практичну підготовку, здатні орієнтуватись у швидкоплинному світі, знаходити раціональні способи дії у складних, непередбачуваних ситуаціях. Для цього професійна освіта повинна максимально враховуватиме сучасні потреби, тісно інтегруватися з наукою та виробництвом. Докорінні зміни в завданнях вищої освіти, зумовлені трансформацією українського соціуму, вимагають оновлення підготовки фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО), удосконалення змісту освітніх програм, методів навчання і педагогічних технологій.

У межах синергетичної методології та системного підходу в науково-педагогічних дослідженнях нині широко використовується науковий метод моделювання, пов'язаний із дослідженням педагогічних явищ і освітніх систем шляхом проєктування понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів освітнього процесу в соціокультурному просторі. Модель відображає ступінь цілісності процесу чи явища, описує обставини і засоби його перебігу. У педагогіці здійснюється моделювання як змісту освіти, так і організації діяльності, а освітній процес вивчають не лише в статичній, а й у динамічній формі. Особливо важливо, що науково обґрунтована модель освітнього процесу дозволяє прогнозувати його розвиток, передбачати, проєктувати майбутній результат. Метод моделювання широко застосовується в сучасних науково-педагогічних дослідженнях як метод пізнання, метою якого є відображення цілісного процесу, зокрема задля створення моделі майбутнього фахівця (професіограми фахівця), моделювання змісту освіти, моделювання організації освітнього процесу, моделювання педагогічної діяльності, створення моделі професійної підготовки (моделювання освітньо-професійної програми) чи моделі формування та розвитку певного виду компетентності під час навчання. Крім того дослідники подекуди мають на меті вивчення та вдосконалення за допомогою моделювання управлінської діяльності, видів контролю або окремих видів занять.

На слушний погляд багатьох науковців, використання методу моделювання дає змогу прогнозувати подальший розвиток педагогічної системи й уможливує проєктування освітнього процесу, орієнтує педагогів на досягнення запланованих

результатів навчання, забезпечує впровадження й ефективне застосування інноваційних технологій, розвиває системне бачення адміністрацією оптимальних шляхів розв'язання освітніх проблем, служить дієвим фактором поліпшення ефективності всіх складових діяльності закладів освіти і підвищення якості підготовки випускників. Тому моделювання нині посідає провідну роль у науково-педагогічних дослідженнях, зокрема в галузі теорії та методики професійної освіти.

Монографія «Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій», підготовлена фахівцями Львівського державного університету безпеки життєдіяльності ДСНС України у тісній співпраці з освітянами інших закладів, зацікавленими у розв'язанні нагальних науково-педагогічних проблем. Колективна монографія містить матеріали, в яких подано теоретичні основи процесу моделювання підготовки фахівців, що спрямовані на формування ініціативних конкурентоздатних випускників, які володіють інноваційними технологіями, професійно успішних, спроможних адаптуватися до різноманітних умов життя та професійних ситуацій, а також авторські моделі професійної підготовки фахівців різних галузей науки і виробництва, у тому числі ризиконебезпечних професій, які пройшли експериментальну перевірку та засвідчили свою ефективність. У монографії розкрито теоретичний і методичний аспекти моделювання педагогічної системи, проаналізовано сучасні підходи до проектування освітнього процесу в закладах професійної освіти у світлі вимог гуманістичної парадигми освіти, подано науково-методичні рекомендації з моделювання навчальної виховної та організаційно-управлінської діяльності закладів освіти різного рівня та профілю.

Сподіваємось, що укладені в запропонованому виданні матеріали низки авторів будуть цікавими і корисними науково-педагогічним, педагогічним та адміністративним працівникам освіти, аспірантам, ад'юнктам, здобувачам, стейкхолдерам, а також широкому колу дослідників теорії та методики професійної освіти.

З вдячністю прийmemo та опрацюємо відгуки і пропозиції щодо вдосконалення змісту монографії, котрі просимо надсилати на електронну адресу: ldubzh.lviv@dsns.gov.ua.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Мирослав КОВАЛЬ

1.1. Концептуальні основи удосконалення української вищої школи в контексті сучасної парадигми освіти

Масштабні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, їх складність, суперечливість і недостатня наукова обґрунтованість детермінують зростання значущості національної системи освіти, передусім – професійної (професійно-технічної) та вищої. Розвиток економіки нашої держави залежить від кваліфікованого та конкурентоспроможного персоналу, фахівців усіх рівнів і профілів, підготовка яких здійснюється в системі освіти. Її завданням згідно законодавства є: забезпечення «суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу»; формування особистості, здатної «вільно мислити і самоорганізовуватися в сучасних умовах»; «збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства» тощо [18]. Розбудова системи освіти з урахуванням важливих пертурбацій в усіх царинах суспільного життя вимагає критичного осмислення досягнутого та зосередження зусиль на вирішенні гострих проблем, які не дають змоги підвищити якість освіти до рівня, що відповідає новим викликам часу [14]. На переконання провідних вітчизняних науковців, завдання оновлення освітньої галузі мають спрямовуватися на: підготовку особистості, що усвідомлює свою приналежність до українського народу, сучасної цивілізації, орієнтується в реаліях, тенденціях і перспективах соціокультурного розвитку історичної епохи, готова до життя та праці у глобальному світі, що змінюється; формування висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до творчої діяльності, професійного зростання, опанування й упровадження перспективних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних тощо [10, с. 179-181].

Сфера освіти, як і всі царини життя країни, зазнала відчутних змін в обставинах тривалої пандемії, локдаунів [25] і, особливо, в умовах воєнного стану в нашій державі. Кризові ситуації змусила Уряд, освітніх управлінців, громадянське суспільство шукати оперативні рішення щодо шляхів організації та підтримання освітнього процесу. Однак виклики і загрози сталому розвитку України в цих гостро кризових обставинах лише посилюють відповідальність освітян і науковців, обов'язок яких – підготувати молодь до сучасних і майбутніх викликів, забезпечити повноцінне відтворення персоналу для всіх ланок економіки, сфери обслуговування та галузі безпеки, гарантувати тяглість

духовного розвитку та наступність поколінь, нівелюючи цим прагнення ворога знищити нашу свободу та державність.

Нова освітня парадигма, актуалізуючи питання про місце і роль освіти в житті людини і суспільства відповідно до викликів ХХІ ст., визначає провідні аспекти освітнього процесу – біологічний, соціальний і гуманістичний [20]. Згідно з першим (біологічним) освіта має забезпечити людину необхідним комплексом знань і вмінь, що сприятиме адаптації біологічної природи індивіда до суспільного життя. Соціальний аспект освіти пов'язаний із формуванням потрібних для соціуму якостей особистості та передбачає засвоєння соціокультурного досвіду. Гуманістична ж сутність освіти полягає в допомозі людині щодо саморозвитку й духовного зростання. Відповідно до цього для самовизначення, гармонійного розвитку та самореалізації особистості потрібно побудувати адекватний реаліям цілісний процес здобування знань на основі органічного синтезу соціально-гуманітарних, природничо-наукових і професійно орієнтованих дисциплін, їх наповнення спільними гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями.

Загально визнаною метою освіти, зокрема вищої, є всебічний розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності та найвищої цінності суспільства, розвиток її здібностей, розумових і фізичних здатностей, виховання моральних якостей, формування громадян, спроможних до свідомого вибору, підвищення освітнього рівня соціуму, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу нації, забезпечення економіки кваліфікованими трудовими ресурсами [16].

Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 р. з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 рр., у Маастріхтському договорі 1992 р. Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли виробленню спільних підходів до вирішення глобальних, транснаціональних проблем освіти. У 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (в тому числі Україна), більшість з яких згодом сформулювали принципи Болонської декларації (1999 р.) [26].

Створення Європейського простору вищої освіти є ключовим для забезпечення мобільності та працевлаштування громадян, а також розвитку економіки, соціальної інфраструктури, наукової та культурно-мистецької сфери континенту в цілому. Провідні заклади вищої освіти взяли на себе завдання та головну місію створення Європейського простору вищої освіти, у тому числі базуючись з основних положеннях Болонської угоди. Надзвичайно важливим є те, щоб незалежність і автономія університетів забезпечували постійну адаптацію

систем вищої освіти і наукових досліджень до нових потреб, вимог суспільства та розвитку інновацій. Болонською декларацією передбачені розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом; зміна національних законодавчих актів стосовно працевлаштування іноземців; забезпечення робочими місцями випускників; спрощення взаємного визнання професійних кваліфікацій.

Після приєднання до Болонського процесу в Україні відбулася реформа вищої освіти: створення двоступеневої структури «бакалавр/магістр» шляхом упровадження коротших термінів навчання в поєднанні з незалежною акредитацією; уніфіковані критерії присвоєння освітніх кваліфікацій; оптимізація стандартів якості навчання; певна увага приділена імплементації міжнародних підходів, зокрема пов'язаних із транснаціональною освітою [12, с. 10]. Прийнято Закон «Про вищу освіту» (2014 р.), в якому визначено рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти, стандарти освітньої діяльності та вищої освіти, шляхи забезпечення якості вищої освіти; подано перелік типів закладів; розкрито структуру закладу вищої освіти та сутність організації освітнього процесу, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у ЗВО; окреслено фінансово-економічні відносини, міжнародне співробітництво, контроль у сфері вищої освіти [18].

Освітню мобільність у Європейському Союзі реалізує низка спеціалізованих програм із широким фінансуванням. Серед освітніх програм Європейського освітнього простору, які спрямовані на активізацію міжнародної співпраці та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців, програми «Erasmus in undus», «Tempus», «Socrates», «Молодь» (Youth Programme), Програма «Акція Жан Моне – Розуміння Європейської Інтеграції» (Jean Monet Action – Understanding European Integration), програма «Люди» тощо.

Для прикладу, програма «Erasmus» має на меті: вдосконалення навичок і здатності до працевлаштування студентів і сприяння конкурентоздатності європейської економіки; покращення якості викладання та навчання у сфері вищої освіти; виконання Стратегії модернізації вищої освіти в країнах-учасницях програми і розвиток потенціалу країн-партнерів; посилення міжнародного виміру в програмі ЕРАЗМУС+; підтримка Болонського процесу та діалогу щодо політики у країнах-партнерах. Проте, незважаючи на підтримку з боку ЄС, нею скористалися лише поодинокі ЗВО України, які налагодили реальні партнерські зв'язки з освітянами вищої школи країн Євросоюзу.

Системі вищої освіти України притаманна низка проблем, які перешкоджають підвищенню мобільності студентів. Це, зокрема, нестача матеріально-фінансового забезпечення, відсутність напрацьованих методів і механізмів академічного обміну, інфраструктури, яка забезпечує ефективний обмін, відмінність змісту освітніх програм і курсів дисциплін, а також

недостатній рівень підготовки з іноземних мов тощо. Вирішенню цих проблем певним чином сприяють міжнародні освітні проекти, метою яких є: підвищення якості й ефективності навчання, гарантування визнання дипломів та всебічний обмін інформацією [6].

Найголовніша з багатьох переваг європейської вищої школи – надзвичайно висока якість освіти. Підтримуємо думку, що університетам та іншим закладам вищої освіти України треба побудувати узгоджену ефективну систему, яка буде конкурентоспроможною у світі. Для того щоб бути здатними на це, потрібно чітко уявляти, що слід зробити кожному закладу вищої освіти, керівникам державних структур. Щоб входження України до Болонського процесу стало реальністю, треба провести не тільки серйозні реформи в галузі освіти, але й підвищити рівень відповідальності професорсько-викладацького складу та престиж педагогічних професій [12, с. 12-13].

Злам тисячоліть характеризується утвердженням у практиці навчання та виховання прийдешніх поколінь нового освітнього концепту – парадигми людиноцентризму, яка відображає гуманістичний аспект освіти, спрямована на всебічний особистісний розвиток людини (з урахуванням її індивідуальних здібностей, нахилів і можливостей, освітніх і освітньо-професійних намірів і потреб), забезпечення її успішної соціалізації [2, с. 17] та готовності до трудової діяльності. Як підкреслює президент НАПН України, академік В. Кремень, «концепт людиноцентризму – це вимога часу». Він має надзвичайно важливе значення для формування інноваційної діяльності кожної особистості та розвитку інноваційного мислення людства [9, с. 6].

До системотвірних чинників, що детермінують розвиток вищої школи у XXI ст., відносимо підвищені вимоги роботодавців і суспільства загалом до рівня підготовки фахівців, акцентування на компетентності та готовності випускників ЗВО виконувати професійні обов'язки, загострення конкуренції на світовому ринку праці, неспинну зміну переліку спеціальностей, переоцінку престижності багатьох професій, а також суттєву зміну освітніх завдань із деяких профілів навчання, пов'язану, передусім, з діджиталізацією всіх галузей життєдіяльності [23; 24]. Нині у вищій освіті відбувається перехід від вузької спрямованості та глибокої спеціалізації підготовки фахівців до намагань забезпечити повноцінне опанування всього проблемного поля майбутньої професійної діяльності. Економіці, сфері обслуговування та державним службам потрібні високоосвічені професіонали широкого профілю, що володіють компетентностями (мають ціннісні орієнтації, знання, вміння, навички і певний практичний досвід), необхідними не лише для ефективної роботи за здобутою спеціальністю, а й для кваліфікованої взаємодії із представниками суміжних галузей та успішного вирішення завдань у різних царинах. За сучасними вимогами спеціальність людини є підґрунтям, на базі якого можна з мінімальними витратами одержувати

й удосконалювати нові спеціалізації, затребувані залежно від конкретних ситуацій і викликів. Ця тенденція впродовж певного часу вже реалізується шляхом упровадження в закладах вищої освіти багаторівневої системи навчання «бакалавр – магістр». Нині відбувся перехід до підготовки українською освітою фахівців відповідно до Національної рамки кваліфікацій [13], узгодженої з міжнародною, і Державних (галузевих) стандартів освіти, побудованих на компетентнісній основі [11, с. 3-4].

Вища школа в Україні від 2015 р. діє за оновленим переліком галузей знань і спеціальностей. З 2019 р. модернізовані процедури забезпечення якості результатів навчання, передусім акредитації освітніх програм, яку здійснює Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти як незалежний постійно діючий колегіальний орган, що передбачено Законом України «Про вищу освіту» [18].

Безперечно, у зв'язку з проголошенням Україною наміру приєднатися до Європейського Союзу система освіти потребує докорінного реформування. Необхідна трансформація нашої системи вищої освіти до європейських вимог, упровадженні нових підходів і технологій навчально-виховного процесу.

Завдання освіти в інформаційну епоху полягає у формуванні професійної спрямованості та забезпеченні становлення особистості, яка здобуває фах, що визначатиме напрям подальшого життя та кар'єрні успіхи. У цьому полягає сутність і внутрішня логіка педагогіки професійної освіти як самостійної науки і вагової галузі сучасної освіти. Освітні стандарти загальної та професійної освіти повинні бути інтегрованими, мати ступеневий і наступнісний характер.

Відомо, що замовники кадрів нині висувають підвищені вимоги до рівня кваліфікації працівників, а отже – до випускників вищої школи. Їхні побажання лягають в основу професійних стандартів, які розробляють за участі та з урахуванням побажань асоціацій роботодавців у різних галузях і напрямках господарсько-економічної діяльності. Зараз активно відбувається процес створення таких професійних стандартів, а на їх основі – нового покоління державних стандартів вищої освіти. Зазначимо, що ознакою стандартів освіти нового покоління, згідно міжнародної практики, є орієнтація не лише на ресурси закладу освіти і зміст навчання, а на майбутні результати професійної підготовки (рівень компетентності випускників), що передбачає проектування освітніх програм з огляду на заплановану якість цих результатів – компетентність випускників. Отже, особливої актуальності набуває проблема обґрунтованого співвідношення вимог професійних стандартів і положень стандартів вищої освіти з підготовки бакалаврів і магістрів. Не менш важливою є участь стейкхолдерів у формуванні та корегуванні структури, змісту, методів і технологій реалізації освітніх програм підготовки фахівців різного рівня.

Перехід вищої школи від знаннєвого підходу до компетентнісного в навчально-виховній діяльності сприяє, передусім, переосмисленню змісту та методів освітнього процесу в усіх закладах. Адже утвердилось розуміння потреби побудови цілісної системи знань, умінь і якостей, необхідної для повноцінного опанування особистістю основами професійної діяльності, вдосконаленні сукупності знань про майбутню діяльність, її цілі, ефективні способи, засоби і сприятливі умови виконання, а також здатності застосовувати одержані знання, уміння, навички у відповідній діяльності. Важливим у цьому контексті став пошук можливостей поєднання, інтегрування теоретичних знань майбутнього фахівці з особистими, у тому числі практичними потребами, виховання ціннісних орієнтацій. З цієї позиції вплив принципів професійної педагогіки як науки про підготовку професійно компетентної особистості поширюється і на загальну середню освіту (передусім, старші класи). До потенційних абітурієнтів професійної, зокрема вищої, школи висуваються принципово інші вимоги, чітко визначаються цілі та завдання профілізації навчання та профорієнтації кожної особистості. Важливим у цій площині нам видається поєднання процесів диференціювання, індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації, що знаходить відображення в теоретичних концепціях педагогіки професійної освіти як науки про формування та розвиток особистості в системі професійно-освітніх відносин [8, с. 23].

На ринку освітніх послуг нашої країни досі спостерігаються значні деформації, пов'язані, передусім, із тривалим очікуванням нового освітнього законодавства, яке було прийнято лише в 2017 р., відсутністю дієвого, зацікавленого втручання органів влади у вирішення нагальних проблем галузі, а також ухваленням низки недостатньо продуманих і загалом невдалих кроків і реформ професійної та вищої школи. На авторитетну думку Н. Ничкало, освітні оновлення та реформування переважно спрямовувалися на зовнішні структурні зміни, до того ж здійснювалися в занадто стислі, науково та методично необґрунтовані строки [15, с. 4-5]. Унаслідок непослідовності, суперечливості підходів до визначення напрямів і характеру перетворень кризова ситуація в українській вищій освіті лише поглибилася. По суті, відбувається процес некерованого самовідтворення освітньої системи, її «відставання» від потреб суспільства. А тому вона із «засобу прогресивного розвитку» перетворилася на гальмо, а всі спроби її «реформування», запроваджені «згори», переростають у масштабні імітації, які лише консервують згадані проблеми» [19].

Натомість, на погляд науковців і практиків, у сучасних реаліях система вищої освіти вимагає значної модернізації, що потребує виваженої, адекватної державної підтримки на всіх рівнях. Концептуальні засади таких змін розкрито в роботах В. Андрущенка [1], Б. Гершунського [4], М. Євтуха [5], В. Кременя [9; 10] та ін. Поділяємо позицію низки вітчизняних дослідників, що мета

модернізації полягає в підвищенні якості освіти до європейського рівня, переорієнтації вищої школи на задоволення освітніх потреб і вимог ринку праці, посиленні конкурентоспроможності закладів освіти та затребуваності їх випускників. Це у свою чергу потребує структурних змін, оновлення всієї системи управління в освіті, прозорості кадрових призначень, виважених управлінських рішень [3, с. 9]. Однак прискіпливий аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить про певне ототожнення процесів реформування та модернізації освіти, що, на наш погляд, є неприйнятним. Адже модернізація освіти має бути спрямована не на докорінні зміни, як передбачає реформування, а на неперервне, продумане та послідовне оновлення принципів, підходів до навчання та виховання, перегляд і вдосконалення змісту освіти і педагогічних технологій. На сьогодні недостатньо, щоб освіта відповідала вимогам сучасності, – вона має випереджати розвиток суспільства. Тому, як слушно висловився В. Кремень, «модернізуючи освіту, маємо по-новому відповісти на ряд запитань: чого навчати, як учити, на чому вчити, скільки вчити...» [10].

Зазначимо, що розвиток цивілізації по-новому ставить питання про місце і роль освіти в житті соціуму та кожної людини. Дослідники філософії освіти виділили такі парадигми освітньої галузі, що змінюють одна іншу: традиціоналістсько-консервативна, езотерична, технократична, біхевіористська (раціоналістична), прагматична, гуманістична (особистісно орієнтована) [7, с. 44]. Демократизація суспільства зумовила виникнення й утвердження сучасної парадигми освіти, гуманістична сутність якої переносить центр уваги на розвиток особистості, її інтелектуальні потреби і міжособистісні відносини. Гуманістична парадигма, яку часто називають інноваційною, передбачає всебічне, максимальне розкриття індивідуальних здібностей людини, унікальних особливостей її психіки й інтелекту. Зрозуміло, що поява та розповсюдження цієї парадигми супроводжується розробленням нових цілей навчання та виховання, релевантних ціннісних орієнтацій, переосмисленням методологічних, теоретичних і методичних засад з урахуванням нових ідей, що суперечать попереднім підходам. У межах гуманістичної парадигми науковці виділяють п'ять основних її моделей [20]: освіта як формування наукової картини світу; освіта як професіоналізація особистості; освіта як формування культури інтелектуальної діяльності; освіта як підготовка людини до життя; освіта як безперервний розвиток і вдосконалення індивіда.

В умовах приєднання української вищої школи до Болонської угоди [26] запропоновані моделі доцільно доповнити поглядами провідних зарубіжних учених. Зокрема, цінною для нашого дослідження є критично-креативна концепція вищої освіти, яка передбачає створення атмосфери відповідальності, побудову середовища, що мобілізує студентів, стимулює їхню самопідготовку, індивідуальну роботу [21, с. 25]. За такого підходу викладачі формують для

студентів освітнє середовище, головне завдання якого – забезпечити активність, прагнення та творче ставлення до навчання, створити для цього належні умови. З цією метою провідні зарубіжні заклади вищої освіти реалізують цілодобовий доступ до своїх бібліотек, баз даних, Інтернет-джерел, іншої інфраструктури навчання та освітніх ресурсів [20]. Важливо, що при цьому зростає відповідальність за результати освіти самих студентів – майбутніх фахівців.

Якість вищої освіти забезпечують заходи, спрямовані на вдосконалення навчання та викладання, мобільність студентів і викладацького персоналу, урахування результатів міжнародних досліджень, побажань стейкхолдерів, роботодавців, професійних організацій та асоціацій, упровадження новітніх методів і технологій навчання [22].

Глобальний цивілізаційний рух і тенденції невинної модернізації та трансформації вищої освіти спонукають до побудови нових стратегій розвитку систем вищої школи в різних державах. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні серед ключових напрямів освітньої політики вказано такі: філософія людиноцентризму; компетентнісний підхід; урізноманітнення освітніх моделей, форм і засобів отримання освіти, доступність і неперервність освіти впродовж життя; національне виховання, розвиток, соціалізацію; здоров'язбережне середовище; забезпечення якості на інноваційній основі; інформатизація освіти, розвиток матеріально-технічної бази [14].

Значні зміни, з урахуванням нових орієнтирів, торкаються й оновлення поглядів на розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти. До зовнішніх векторів змін відносять: інтеграцію в європейський і світовий освітній простір, інтернаціоналізацію освітніх процесів; відкритість освітнього простору; інтенсивний розвиток високих технологій та інформатизацію, які стали невід'ємною частиною життєдіяльності людини; безперервність навчання протягом життя; індивідуалізацію соціальних та освітніх процесів; орієнтацію на потреби зовнішніх сторін, зацікавлених у якості результатів вищої освіти та їх вплив на модернізаційні процеси.

До внутрішніх векторів змін, які впливають на організацію та розвиток освітнього середовища ЗВО належать: цільові орієнтири – забезпечення якості освітніх послуг і результатів вищої освіти не лише за національними, а й міжнародними стандартами, задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти – майбутніх фахівців; соціально-психологічні орієнтири – зміна характеру взаємодії викладачів, курсантів, студентів, керівників закладів (перехід від академічного впливу до фасилітації, підтримки, заохочення, залучення); змістові орієнтири – упровадження в освітні програми, програми навчальних дисциплін завдань із формування актуальних навичок, soft skills і компетентностей, які дозволять людині бути конкурентною й успішною в умовах розвитку технологій, робототехніки, штучного інтелекту, інформаційної

насиченості, багатовимірності завдань; діяльнісні орієнтири – з одного боку, інтегрування та кооперація дій суб'єктів освітнього процесу, з іншого, персоналізація та індивідуалізація освітніх послуг; ресурсні орієнтири – зростання можливостей управлінських, дидактичних, виховних, пошукових, комунікаційних процесів завдяки постійному вдосконаленню ІКТ та інших технологій; урізноманітнення організаційних форм освітніх послуг і способів подання навчальних матеріалів, створення просторово-предметних умов із сучасним обладнанням для формування необхідних функціональних навичок і професійних компетентностей з огляду на перспективні завдання [17, с. 193].

Одним із пріоритетів, що визначає напрями розвитку української освіти, є її перетворення на дієвий важіль культурного та економічного зростання країни; побудови інноваційного середовища, у якому суб'єкти освіти опановують компетентності самостійного неперервного саморозвитку впродовж життя, стають конкурентоспроможними і затребуваними на європейському й світовому ринках праці. Отже, виконання основних кроків на шляху інтеграції до Європейського Союзу та світового інформаційного освітнього простору потребує прийняття новітньої нормативно-правової бази, ефективного організаційно-економічного механізму, продуктивної системи забезпечення мобільності, визначення надійних джерел фінансування та всебічної готовності до наполегливої співпраці із зарубіжними партнерами. У цьому контексті завданням вітчизняних закладів освіти є запозичення, розроблення та імплементація високопродуктивних моделей навчання, виховання та професійного розвитку майбутніх фахівців усіх рівнів і профілів підготовки.

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 12–15.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атика, 2008. 684 с.
3. Вітченко А. Модернізація освіти в Україні: стратегія прориву чи його імітація? *Університет*. 2010. № 1. С. 5–13.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
5. Євтух М. Б. Модернізація вищої школи. *Педагогічна газета*. 2002. № 4. С. 2.
6. Здіорук С. І., Богачевська І. В. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір : аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/> (дата звернення: 25.06.2021)
7. Калин В. И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике. *Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи* : зб. матеріалів II Міжнар. наук. конф., м. Харків, 15–16 квітня 2010 р. Харків : ХДАДМ, 2010. С. 44–46.

8. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
9. Кремень В. Г. Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 23. С. 3–10.
10. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
11. Луговий В. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій. *Вища школа*. 2010. № 9. С. 15–24.
12. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
13. Національна рамка кваліфікацій : додаток до постанови Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 104–111.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 10.06.2022).
15. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
16. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
17. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 186–199.
18. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 12.05.2022)
19. Стратегія модернізації України. Бачення незалежних експертів. *Джеркало тижня*. 2009. № 48 (12-18 грудня). URL: <http://www.dt.ua/3000/3050/68061/> (дата звернення: 13.12.2019).
20. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf (дата звернення: 25.06.2019).
21. Bar R. B., Tagg J. From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*. 1995. № 27. November–December. P. 13–25.
22. European University Association. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. URL: http://www.eua.be/Libraries/publicationshomepagelist/EUA_Trends_2015_web (дата звернення: 10.02.22).
23. Gurevych R., Koval M., Gordiichuk G., Shakhina I., Genkal S., Romanenko V. Improving the Training of Skilled Workers for Professional Activities in Educational Institutions of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14(1). P. 440–464.
24. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L., Pelekh Y., Didenko O., Muszkieta R., Żukow W. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies : The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*. 2020. Vol. 25. Issue 1. P. 583–609.
25. Nenko Yu., Orendarchuk O., Rudenko L., Lytvyn A. Anti-crisis management in higher education institutions of Ukraine during the Covid-19 pandemic. *Revista Brasileira de*

Educação do Campo. 2021. V. 6. URL: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12838> (дата звернення: 25.06.2022)

26. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. The European Higher Education Area. URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (дата звернення: 22.08.2021)

1.2. Методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях

Моделювання є важливою складовою прикладних наукових досліджень у педагогіці та психології. Як зазначає А. Лопатьєв, «моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних або природних систем, які зберігають деякі особливості об'єкта дослідження, що дає можливість представляти цей об'єкт у певних відношеннях та отримувати про нього нові знання. Моделювання як метод наукового дослідження виникло у зв'язку з необхідністю вирішувати завдання, які за певних причин не могли бути вирішені безпосередньо» [12, с. 6].

Проблеми моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях вивчали О. Борисова, Н. Боярчук, Т. Гуковська, Т. Гуменюк, М. Євтух, А. Єріна, Т. Ільїна, Л. Карасьова, Л. Ковальчук, Г. Козлова, С. Косянчук, В. Кушнір, Є. Лодатко, А. Лопатьєв, Е. Лузік, О. Мещанінов, І. Новік, Є. Павлютенков, О. Пономарьов, Н. Пусепліна, О. Столяренко, А. Теплицька, Л. Фрідман, В. Штофф та ін. Питання методології педагогічних і психологічних досліджень вивчали О. Адаменко, Г. Васянович, Л. Ваховський, Н. Гоголь, Л. Голубнича, С. Гончаренко, Н. Дічек, О. Дубасенюк, О. Касьянова, Є. Коваленко, В. Коваль, О. Сухомлинська, О. Туриніна, Є. Хриков та ін.

Особливістю моделювання є опосередкованість вивчення об'єкта (за допомогою іншого аналогічного об'єкта). Модель виступає проміжною ланкою між дослідником і об'єктом дослідження. Науковим підґрунтям методу моделювання вважається аналогія [12]. Моделювання передбачає вивчення об'єкта через дослідження створеної максимально подібної його копії (моделі) з подібними чи однаковими властивостями. Здобуту завдяки вивченню цієї моделі інформацію дослідник переносить на реальний об'єкт дослідження.

У педагогіці та психології моделі розглядаються в різних аспектах: як засіб наукового пізнання; як предмет дослідження; як засіб діяльності; як засіб навчання; як засіб прогнозування педагогічних і психологічних явищ; як засіб удосконалення і перетворення об'єкта; як засіб схематичного представлення структури досліджуваного педагогічного чи психологічного явища тощо.

Як зазначає Т. Гуменюк, «у теорії педагогічного проектування виділяють: прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальну модель, засновану на інформаційній базі даних і програмі дій; інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання; модель моніторингу – для створення механізмів зворотного зв'язку та способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів;

рефлексивну модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачуваних ситуацій» [7, с. 67].

Основними вимогами до моделей і моделювання є: адекватність (відповідність моделі наявному стану вирішення проблеми, тенденціям розвитку освіти, наявному стану теоретичної розробки проблеми), понятійна визначеність моделі (представлення моделі через розкриття системи понять та визначення системи понять, яка обумовлює основні структурні компоненти моделі та створює умови для комплексного та цілісного опису теоретичної та нормативної моделі експериментальної системи), універсальність (здатність моделі забезпечити досягнення результату у всіх освітніх установах, на підвищення ефективності діяльності яких спрямоване дослідження), спрямованість на інтенсифікацію функціонування досліджуваної системи, технологічність (висвітлення послідовності дій, їхніх етапів, засобів і форм, алгоритмів реалізації завдань формульовального експерименту), повнота (відображення всіх основних компонентів досліджуваного об'єкта і їхніх взаємозв'язків), відповідність моделі експериментальної системи методології дослідження, органічна єдність експериментальної моделі з іншими результатами дослідження, інформативність, поєднання в процесі моделювання різних видів моделей [18, с. 140–142], а також доцільність, відкритість, синергетичність (самоорганізованість складної системи), аксіологічність (орієнтованість на духовні, моральні, естетичні та інші цінності людини), вітагенність (зв'язок із життєвим досвідом) та ін. [9, с. 584].

Однією з обов'язкових вимог до обґрунтування педагогічних моделей Є. Хриков визначає знання сутності методологічних підходів, обраних для розв'язання досліджуваної проблеми [18, с. 143]. Саме завдяки правильно обраним методологічним підходам модель може стати самобутньою та інноваційною, забезпечити наукову новизну результатів дослідження. Адже від обраного дослідником методологічного підходу будуть залежати особливості розробленої моделі.

Отже, питання методології моделювання у педагогічних та психологічних дослідженнях є надзвичайно важливими.

Педагогіка та психологія як науки, які безпосередньо впливають на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагають чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних засад функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин у системах: педагог / психолог – учень / студент, педагог – педагог, учень – учень, студент – студент, педагог / психолог – батьки, психолог – психолог, особистість – особистість, психолог – клієнт і т. ін.

С. Гончаренко визначив поняття «методологія» як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання перетворення дійсності». На його думку, розрізняють часткову методологію як

сукупність методів у кожній науці та загальну методологію як сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства, а також філософську методологію як систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [6, с. 207]. В. Краєвський розглядає методологію як «систему діяльності щодо отримання знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень» та наголошує на двох аспектах: знаннєвому та діяльнісному, які є єдиним цілим у науковому дослідженні [10, с. 18].

На думку О. Отич, методологічні підходи розглядаються, «по-перше, як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника; по-друге, як напрями вивчення предмета дослідження» та «дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку» [15, с. 181].

Проаналізуємо основні методологічні підходи до моделювання в педагогічних та психологічних дослідженнях.

Методологія *екзистенціалізму* вибудовується на філософських ідеях плюралізму. Одними із засновників екзистенціалізму були С. К'єркегор (1813–1855 рр.) – датський мислитель і письменник (основні твори: «Або–або», «Страх і трепет», «Поняття страху», «Стадії життєвого шляху», «Хвороба до смерті») та Е. Гуссерль (1859–1938 рр.) – німецький філософ, засновник феноменології (твори: «Логічні дослідження», «Криза Європейських наук і трансцендентальна феноменологія»).

Нині екзистенціалізм є найвпливовішим напрямом гуманістичної думки, поширеним у всьому світі. Серед провідних представників цієї духовної течії – А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та багато інших.

Основні положення екзистенціалізму:

а) для людського існування характерне «зnelюднення» людини в сучасному світі, що спричинене антигуманною суттю техногенної ситуації;

б) людське існування є подвійним буттям: «буття у світі» неповторної й унікальної особистості, яка потрапила в чужий для неї світ; «співбуття» як співіснування людської особистості з іншими людськими особистостями та речами чужого для людини світу;

в) свобода – універсальна характеристика людського існування – формується за такою схемою:

– *момент втрати свободи*: матеріальний світ є постійною загрозою людського існування; людина, щоб протистояти вродженому довікллю (матеріальному світові), змушена пристосовувати (уподібнювати) своє буття

«буттю речей»; таке уподібнення призводить до втрати людиною своєї індивідуальності, перетворює її «в річ серед речей»;

– *момент здобуття свободи*: людина повертає собі унікальність через визначення і реалізацію унікальних, неповторних цілей; реалізація цілей надає людині множину можливостей (набір варіантів, із яких можна вибирати потрібний при здійсненні задуманої програми); множина можливостей ставить людину в ситуацію вибору, який є суттю свободи [1, с. 185].

У класичній українській філософії обґрунтування екзистенційного сенсу буття, гуманних стосунків, утвердження ідеї добра, милосердя, любові посилюється у працях Г. Сковороди. Філософ формулює думку таким чином: основною проблемою людського існування є щастя конкретної людини. Ця проблема розв'язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється «внутрішня», «сердечна», «єдина» людина. «Блаженна натура» – Бог – створила потрібне людині легким, а важке у досягненні – непотрібним, бо існує відповідність між справжніми потребами і засобами їх задоволення. Так оригінально розв'язується головна екзистенційна проблема – збіжність сутності й існування або ж людського щастя.

Виокремлені головні екзистенційні положення мають надзвичайно важливе методологічне значення для педагогічної та психологічної наук.

По-перше, згідно з гуманістичними поглядами екзистенціалістів, чим більше педагог чи психолог вільний духовно і забезпечений матеріально, тим більше він відповідальний за свою професійну діяльність, навчання і виховання учнів (студентів), формування особистості. Бути вільним – означає для екзистенціаліста не діяти і не думати так, як «діють і думають всі», бо саме такий стан речей призведе до тотальної безвідповідальності. Єдиний спосіб для педагога чи психолога подолати такий стан речей – самому стати особистістю, перестати жити відповідно до зовнішніх принципів.

По-друге, з погляду представників екзистенціалізму, людина, яка глибоко шанує свій власний вибір, буде ставити собі за найвищу мету самовіддане служіння істині, співвітчизникам і людству. Вона запобігатиме примітивному кар'єризму, кон'юнктурщині, аморальним засобам самоствердження у спільноті й досягненню успіху будь-якою ціною. Особистість із такою життєсмісловою орієнтацією буде не лише залишатися чесною перед самою собою й іншими людьми за будь-яких обставин, а й невтомно, не шкодуючи своїх сил і таланту, духовно зростатиме, тим самим слугуючи людству.

По-третє, однією з головних ідей в екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами навчально-виховного процесу. «Я» та «Інші» повинні перебувати і взаємодіяти в гармонії. Однак це можливо за умови, що Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного, отже, «Я» та «Інший» визначаються ситуацією і не вільні від будь-

якої приналежності. Ми обидва повинні зовнішньо проявлятися і, окрім «перспективи себе» – мого погляду на себе й інших на себе, мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене [14, с. 121].

По-четверте, всупереч усім зовнішнім впливам і факторам, індивід повинен виявити свій власний неповторний проект, який реалізується в трансцендентному творчому акті. У цьому, з погляду екзистенціалізму, виявляється вища свобода людини, за що вона повинна бути відповідальною. Вважати індивіда морально відповідальним за існуючий груповий проект – означає недооцінювати індивідуальну активність, умертвляти сенс існування.

По-п'яте, потужне методологічне значення має й обґрунтування екзистенціалізмом положення щодо людської комунікації. Згідно з цією теорією, спілкування в суспільстві, колективі має більше кількісний, ніж якісний характер, тому сфера, в якій перебуває індивід, спонукає останнього до «закриття» душі. Отже, індивід – це анонім, на свідомість якого тисне соціальне, тим самим не даючи можливості йому розкрити себе у повну людську силу. Звідси випливає висновок, що спілкування стає формалізованим, несправжнім, йому притаманні лукавство, фальшивість, нещирість тощо. Така ситуація знецінює сенс життя, людське існування набуває абсурдності. Якщо абстрагуватися від абсолютизації цієї думки, що отримала всебічне обґрунтування в А. Камю, то можна визнати, що сьогодні це справді одна з нагальних проблем для педагогічних і психологічних досліджень. Адже очевидно, що якість спілкування у студентських колективах, спілкування між педагогами, педагогами і студентами, психологом і його клієнтами безпосередньо впливає на їхнє буття, на здобуття майбутньої професії, врешті, на становлення цілісної особистості.

По-шосте, екзистенціальний підхід орієнтує на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, психологічної практики, формування особистості, розвитку емоційної сфери учнів та студентів [4, с. 11].

Отже, можна зробити висновок, що філософія екзистенціалізму своєрідно створює гуманну парадигму педагогічної та психологічної методології, її творче застосування у наукових дослідженнях може принести значну користь для науки, освітньої та психологічної практики.

Гуманізм, який базується на ідеях екзистенціалізму та виокремився як самостійний напрям у психології та педагогіці у 60-х роках ХХ століття, у психологічних і педагогічних дослідженнях орієнтований на вищі цінності, самоактуалізацію, автономію та свободу особистості, на розвиток її творчості, відповідальності, міжособистісних стосунків, на підтримку та зміцнення психічного здоров'я, прояв любові.

Представниками гуманістичного підходу є Д. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.

Основними положеннями гуманістичного підходу є такі:

1. Людина – найвища цінність. Кожна особистість – неповторна й оригінальна, має притаманні лише їй здібності й нахили, риси характеру, власні мотиви, спрямованість, волю до позитивної діяльності.

2. У кожній особистості є позитивне ядро. Завдання батьків, вихователів, вчителів, суспільства загалом – допомогти його розвинути, знайти сенс життя, визначити життєвий шлях.

3. Людина – це унікальна цілісна й автономна система, яка як цілісність перевершує суму своїх складових елементів. Отже, не можна робити висновки про людину, вивчаючи окремі її якості, функції, прояви.

4. Людина від народження є вільною. Свобода є абсолютною самоцінністю, яку не можна замінити жодними іншими соціальними цінностями. Саме тому ідеалом розвитку особистості є вільна і творча особистість, у якої рівномірно та гармонійно розвинуті всі здібності.

5. Людське буття та розвиток можливі тільки в контексті відносин і тісного взаємозв'язку між людьми. Саме досвід міжособистісної взаємодії формує особистість, відповідно із цих позицій і треба сприймати і вивчати особистість.

6. Особистість не є пасивним спостерігачем, вона самостійно вибудовує власне життя, формує власний світогляд і завжди має вибір, тому дитину не можна виховувати в рамках суворо регламентованого світогляду чи наперед визначеної системи цінностей, застосовуючи при цьому примус, насилля чи маніпуляції.

7. Кожна людина має великий потенціал для саморозвитку і самовдосконалення, спрямована в майбутнє, має власну мету, систему цінностей, сенс життя та за умови створення сприятливих умов може самостійно повністю реалізувати це. Людина постійно розвивається й усвідомлює себе як динамічну багаторівневу структуру.

У психології гуманістичний підхід означає безумовне прийняття клієнта з усіма його потребами, інтересами та проблемами, його всебічну підтримку, співпереживання, увагу до його внутрішніх переживань, сприяння та допомогу в прийнятті важливих життєвих рішень.

Одним із засновників гуманістичного напрямку в психології та педагогіці є К. Роджерс (1902–1990 рр.), який головними в розвитку особистості вважає самоусвідомлення і самооцінку, її уявлення про себе – «Я-концепцію», що формується у процесі взаємодії із соціумом, часто з конфліктами і протистояннями. К. Роджерс наголошує на необхідності формування гнучкої самооцінки, здатності сприймати новий досвід та на його основі переосмислювати власну систему цінностей. Це забезпечить психічну цілісність та психічне здоров'я особистості, не зважаючи на різні умови життя та діяльності.

На думку К. Роджерса, людина може повноцінно функціонувати, лише реалізувавши себе в навчальній чи професійній діяльності, у позитивних стосунках з іншими людьми, у наповненому подіями та змінами житті. Завдання педагога, психолога чи психотерапевта – активізувати власні сили, здібності та можливості людини для розв’язання проблем, що виникли, а не вирішувати їх за неї, не нав’язувати готових рішень, а стимулювати її активну діяльність щодо особистісного зростання та змін, які практично не мають меж [27]. Тому навчання і виховання мають полягати не в засвоєнні тих чи інших знань, а в розвитку і вдосконаленні особистості як результаті самостійного навчання. Отже, заклади освіти повинні, передусім, сприяти самовизначенню, самоактуалізації, розвитку та саморозвитку кожної особистості, пошуку нею своєї індивідуальності, власного життєвого шляху.

Ефективними навчання і розвиток особистості можуть бути лише тоді, коли вони є значущими для неї, саме тому в процесі навчання варто піднімати та вирішувати питання і проблеми, які є актуальними й цікавими для учнів та студентів. Педагог має позитивно й толерантно ставитися до своїх вихованців, приймаючи їх з усіма їхніми особливостями, проявляти емпатію, розуміти їх та їхні проблеми, допомагати і стимулювати до навчання і розвитку, створювати психологічний комфорт, забезпечувати свободу вибору та прояву, при цьому спілкуватися вільно, залишаючись самим собою. Актуальними прийомами у гуманному спілкуванні з учнями чи студентами є Я-висловлювання, прийоми активного слухання, безумовне прийняття і повага до особистості, позитивне ставлення, зоровий та фізичний контакт.

Згідно з гуманістичною теорією особистості А. Маслоу (1908–1970 рр.), основні характеристики особистості – потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття творчого потенціалу та любові, пов’язані з бажанням людини творити добро. На відміну від психоаналітичного підходу З. Фрейда, гуманізм А. Маслоу полягає в акцентуванні на інстинкті збереження людської популяції, коли люди допомагають і підтримують один одного, а не виявляють жорстокість та агресію (за З. Фрейдом). Процвітаюче суспільство можливе лише за умови самоактуалізації та саморозвитку здібностей і можливостей кожної особистості, знаходження шляхів формування та вдосконалення здорових, сильних та розумово повноцінних особистостей. Отже, лише повне задоволення гуманістичних потреб людини сприяє розвитку повноцінного гармонійного суспільства.

До таких потреб А. Маслоу відносить: фізіологічні потреби (вода, харчування, відпочинок, сон, житло та ін.), потреби в безпеці, стабільності, порядку, незалежності, захисті, свободі від страху, тривоги і хаосу, а також вищі потреби в любові, приналежності до певної спільності людей (сім’я, дружба, своє коло, референтна група та ін.), потреби в повазі та самоповазі (визнання іншими,

престиж, позитивна репутація, слава, почуття потрібності тощо), потреби в самоактуалізації, самовираженні та саморозвитку (реалізація вроджених здібностей і талантів) [26]. Ядром особистості, на його думку, є гуманістичні потреби в добрі, моральності та доброзичливості. З ними кожна людина народжується та їх реалізовує в сприятливих умовах (коли задоволені інші потреби, зокрема фізіологічні).

На необхідності постійного розвитку особистості з урахуванням власного досвіду та у постійній взаємодії з іншими людьми наголошував ще один представник гуманістичної психології Г. Олпорт (1887–1967 рр.). Особистість – це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних якостей індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем, передусім соціальним. Однак у цих стосунках немає рівноваги між доквіллям і людиною. Людина повинна увесь час встановлювати нові стосунки і розвивати наявні, тобто постійно «розвивати» гомеостаз. Отже, постійний розвиток особистості є основною формою її існування. Соціальні відносини конституують особистість, «відв'язуючи» її від біологічних потреб [22].

Кожна особистість, за Г. Олпортом, містить у собі сукупність якостей-мотивів, якостей-інтересів, актуальних у даний момент життя і діяльності, які визначають її поведінку. Народившись із певним набором таких якостей, людина розвивається, змінюється, а отже, змінюються, трансформуються її особистісні якості.

Людина реалізує себе також у якості біологічного виду. Оскільки в недавньому минулому методологія абсолютизації пріоритетності соціального над біологічним помітно деформувала проблему виховання, є необхідність звернутися до *антропологічної філософії та педагогіки*, які створюють своєрідну парадигму формування особистості.

Вітчизняна традиція антропологічного підходу започаткована Б. Грінченком, С. Васильченком, К. Ушинським та ін. Наприклад, у відомій праці «Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології» К. Ушинський називає педагогіку першим із мистецтв виховання, завданням якої є вивчення явищ природи й душі людської. Відповідальність за пізнання душі вихованця, передусім, покладається на вчителів, вихователів. «Вихователям ми ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо нашу душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни» [16, с. 200].

Сила процесу виховання, як стверджував К. Ушинський, виявляється не лише тим, наскільки воно відповідає природі людини, її справжнім потребам, а й тим, якою мірою педагог володіє необхідною сумою антропологічних знань. Тому вчений наполягав на створенні у вищому педагогічному закладі антропологічного факультету, адже «сприяти розвиткові мистецтва виховання

можна лише взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно ґрунтується» [16, с. 205].

Сучасні дослідження свідчать, що природа людини може змінюватися радикально, вона не є статичною величиною. Знайти в кожному конкретному випадку взаємодію соціального й біологічного в людині та здійснювати відповідний вплив у її динамічному розвитку – нагальна потреба виховання. Проте і нині деякі дослідники цієї проблеми зосереджують увагу на тому, що антропологія поглиблює розрив між філософією і конкретними науками про людину, зводить соціальне до індивідуального, ігнорує соціальну сутність людини тощо. Один із видатних представників філософської антропології М. Шелер формулює завдання цього вчення у такий спосіб: «Завдання філософської антропології – правильно вказати, як з основної структури людського буття... впливають всі специфічні монополії, звершення та справи людини: мета, совість, інструменти, зброя, ідеї праведного і неправедного, держава, керівництво, образотворчі функції мистецтва, міф, релігія, наука, історичність та соціальність» [20, с. 152]. Виходячи з цього завдання, філософ наголошує на тому, що надзвичайно важливо з'ясувати, як людина, що залежить від природного середовища, гуманізує це середовище, або ж, навпаки, чому і як вона його дегуманізує.

Отже, методологія філософсько-педагогічної антропології у науковому дослідженні може бути вартісною з таких позицій:

По-перше, усвідомлення амбівалентності людини, її діяльності. Будь-який акт свідомості є інтенціональним, спрямованим на предмети, але самі ці предмети можуть бути як «практичними», що презентують людську тілесність, так й «ідеальними», які презентують смисловий компонент людського буття. Людина потенційно (через причетність до Бога) здатна безмежно «прориватися» до цінностей, проте в силу своєї «світоглядної ущербності» й обмежень, які обтяжені сучасним «практицизмом» цивілізації, її можливості у цьому сенсі різко обмежуються структурними утвореннями переживання цінностей (але при цьому чим повноціннішою, духовно-моральнішою є особистість, тим ціннішими є для неї інші люди і весь навколишній світ, а не навпаки). Особистість має постійно перебувати у самопроєктуванні себе в духовних актах, щоб залишатися на високому рівні людяності, гуманності.

По-друге, вивчення окремих педагогічних та психологічних явищ повинно передувати спробі узагальнення.

По-третє, у дослідженні важливо враховувати, що людина вільна від вітальної залежності та «відкрита світові», у кожної людини є «свій світ». Одвічно надані їй центри «опори» та реакції навколишнього світу, в якому екстатично розчиняється тваринне, вона здатна досягнути власне «так-буття» через вітальну систему потягів та її чуттєвих функцій і органів чуття. Кожна

людина має створити власне «Я», але допомогти цьому повинен педагог, психолог, сім'я, близьке оточення.

По-четверте, методологія антропології дає можливість усвідомити, що «центри» нашої особистості, нашого «Я» не можуть існувати окремо. Щоб зробити крок у майбутнє, індивід повинен йти у напрямі конвергенції з усіма іншими. Водночас, синтез «центрів», свідомої діяльності не може відбуватися у будь-який спосіб. Це має статися завдяки зламу перепон людського егоїзму, надбання спільної культури, створення Духа землі. У людства немає майбутнього без об'єднання зусиль усіх народів, діалогу культур. Сучасні реалії (збройні агресії окремих держав та протистояння цивілізованого світу їм) повністю підтверджують цю думку.

По-п'яте, сучасна методологія педагогічної антропології акцентує увагу на тому, що освічена людина – це не стільки «людина, яка знає», навіть зі сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується у складних проблемах культури, здатна усвідомлювати своє місце у світі, серед інших людей.

По-шосте, сучасна антропологія доходить висновку про те, що будь-яке складне утворення особистості й індивідуальності формується на основі певного ансамблю природних властивостей людини як індивіда. Саме тому вона вчить враховувати у формоутворювальному процесі конституціональні, нейродинамічні, білатеральні властивості в їх сукупності.

Одним із сучасних філософсько-педагогічних напрямів є *герменевтика* (грець. *hermeneutike* – тлумачення). Центральною категорією цього вчення є «розуміння». Воно покладається в основу осмислення соціального й індивідуального буття людини. У вузькому сенсі герменевтика – це сукупність правил і технік тлумачення тексту в різних галузях знань (філологія, юриспруденція, богослов'я та ін.). Філософський аспект герменевтики полягає в обґрунтуванні ідеї нескінченності, що реалізується в принципі герменевтичного кола (кола розуміння). Цей принцип був сформульований Ф. Шлейєрмахером. Метою праці герменевта, згідно з поглядами філософа, є вживання у внутрішній світ автора. Це дає можливість цілісно віддзеркалити і зрозуміти історико-соціальні події, які висвітлює автор. Рамки цього вчення розширили Г. Гадамер, П. Рікер та ін.

Отже, методологія педагогічної та психологічної герменевтики є ціннісною у таких головних аспектах:

По-перше, дозволяє ґрунтовно аналізувати проблему взаєморозуміння у системах «педагог / психолог – учень / студент», «психолог – клієнт», «педагог – педагог», «психолог – психолог», «учень (студент) – учень (студент)», «учень (студент) – батьки», «педагог / психолог – батьки», «особистість – особистість»

та ін. З іншого боку, уможлиблює знаходження причин міжособистісного непорозуміння й оптимальні шляхи його усунення.

По-друге, адекватно досліджувати у поведінці особистості взаємозв'язок інтелектуальних, почуттєвих і вольових чинників. Контекст волі та безвольності, індиферентності у цьому вченні набуває особливого значення. Для подолання соціального тиску, прагнення до самореалізації особистість повинна виробляти в собі сильну волю, мужність, характер. Безвольна людина знімає з себе відповідальність за скоєні вчинки.

По-третє, продуктивно вивчати сутність вчинку людини. У цьому вченні вчинок пов'язується не лише з певною ситуацією, а, передусім, зі сформованим або несформованим «Я» особистості.

По-четверте, здійснювати аналіз рефлексивної діяльності особистості, встановлювати, наскільки особистість розуміє саму себе. Рефлексія – це той акт повернення до себе, яким суб'єкт опановує в інтелектуальній якості та духовно-моральному бутті об'єднувальний принцип операцій, серед яких він розпочинається як суб'єкт.

По-п'яте, педагогічна та психологічна герменевтика утверджує акт розуміння як методу наук про людський дух, а не лише про його природу.

По-шосте, ця теорія дозволяє особистості розуміти (себе) як характеристику буття, без якого це розуміння впадає в позицію несправжності.

По-сьоме, герменевтика дає можливість зрозуміти, яким чином набуваються і діють нові смисли в діалозі традицій, звичаїв, культурних надбань окремих особистостей, різних народів і культур (полікультурність).

Останнім часом привертає увагу і такий варіант методології, яким є **феноменологія**. Цей напрям безпосередньо взаємопов'язаний із неокантіанством. Його провідна ідея така: наука відрізняється не предметом або сферою досліджуваної дійсності, а методом, що визначає інші чинники пізнання, і принципами його вибору і реалізації. Феноменологічна педагогіка та психологія – неоднорідні у виборі проблем дослідження [17, с. 21–29]. Інтерпретація поняття «феномен» пов'язана з двома напрямками:

1. Перший близький до позицій І. Канта і його послідовників. Використовується цей термін для характеристики всього, що може бути предметом потенційного досвіду.

2. Другий взаємопов'язаний із розумінням феномена як наслідку акту інтелектуального споглядання.

Нині поняття «феномен» вживається як таке, що визначає будь-яку емпіричну даність, що вивчається. Феномен – це джерело теоретичної конструкції. Це щось безпосередньо наочне, дане.

Педагогічно та психологічно значущими феноменами є фундаментальні онтологічні поняття: взаємодія, контакт, страх, турбота, гра, вихованість, вимога, надія, послух, зустріч, вчення, захищеність, безпека тощо.

Феноменологічне вчення значною мірою базується на філософських засадах Г. Гегеля та І. Канта, але прямо не входить до жодного з цих вчень. Не задовольняючись його розумінням як «користі», «пояснення» і «відповідності», основоположник феноменології Є. Гуссерль (1859–1938 рр.) обрав новий підхід до розуміння істини. Послідовність усвідомлення первісного значення феномена була охарактеризована Є. Гуссерлем за допомогою терміна «феноменологічний метод», стрижнем якого стала операція «редукції» – повного визволення від вторинних значень, суб'єктивних установок у свідомості дослідника. Ця процедура усувала, на думку теоретика, протилежність між реальним буттям феномена і його ідеальним віддзеркаленням в уявленнях суб'єкта, який займається дослідженням.

Загальний підхід мислення до дослідження змісту предметів, процесів, смислів, що постають перед людською свідомістю, був сприйнятий послідовниками Є. Гуссерля – німецькими педагогами. Феноменологічні ідеї були своєрідним чином проінтерпретовані ними і спроектовані на галузь педагогічної теорії та практики. Першим найбільш ортодоксальним послідовником Є. Гуссерля став відомий теоретик А. Фішер (1880–1937 рр.). У «Дескриптивній педагогіці», яка вийшла у 1914 р., вчений запропонував власний підхід до використання процедур феноменологічного методу для розробки педагогічної проблематики. Його концепція базується на одному з ранніх підходів Є. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – методології фіксації феноменів, які самовиявляються (опису або дескрипції), і повною мірою відповідає висунутому ним методологічному регулятивному (принципу) – «До самих речей!».

Основи дескриптивної педагогіки у викладі А. Фішера віддзеркалюють особливості його гносеологічної позиції. Її особливість полягає в *запереченні внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою*, яка мислилася як головна, споконвічна даність людського існування. Вся педагогічна діяльність розглядається як реалізація «дидактичного інституту». За А. Фішером, теоретичне пізнання властиве лише теоретику-досліднику, а той, «хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає».

Предметом дескриптивної педагогіки є вивчення факту виховання в цілому й окремих фактів у їх історичній і сучасній послідовності, тобто максимального і повного опису окремих фактів педагогічної практики. Неможливість повторного відтворення більшості педагогічно значущих феноменів-потягів, афектів, вияву симпатій і антипатій диктує особливу методологічну вимогу до їх фіксації. Тут важливо враховувати такі кроки:

1. На першому «кроці» феноменологічного методу вони повинні бути описані (das Beschreiben) «як такі», «у природній дотеоретичній даності».

2. Другий «крок» повинен полягати у «підведенні себе до даності феномена» [21, с. 91] й одночасному дистанціюванні як від усього сьогочасного, так і заснованого на попередньому досвіді. Висловивши цю думку, А. Фішер вперше зламав традицію німецької гуманітарної педагогіки, яка розглядала як єдині процеси опису і розуміння. Конкретне проведення процедури визначається ним лише з дотриманням нових смислів із боку того, хто сприймає і використовує сталі наукові терміни.

3. Третій операціональний «крок» методу описаний теоретиком доволі розпливчато. На противагу А. Гуссерлю, А. Фішер переносить акцент із проблеми очищення свідомості дослідника на проблему смислового очищення змісту самого феномена і намагається осмислити механізм його дії як елемента реальності.

4. Четвертий «крок» – це фіксація «чистого феномена» терміном, повернення всього відкинутого – вільна інтерпретація зв'язків феноменів з іншими фактами, досвідом, традиціями, що отримала назву «дескриптивний аналіз». Цей вид аналізу, на противагу конструктивному, дозволяє, на думку теоретика, співставляти мінімізований зміст феномена з його представленістю у свідомості «переживаючого Я» без зміни його онтологічної характеристики. «Таким чином, стає можливим, передусім, виявити, а потім передати сутнісні ознаки повністю і систематично» [24, с. 94].

5. П'ятий «крок» спрямований А. Фішером на створення основ феноменологічного напрямку педагогіки. Але він досить слабкий у логіко-теоретичному відношенні.

У концепції феноменологічної педагогіки А. Фішера найбільш змістовними і методологічно відрефлексованими є проблеми, пов'язані з визначенням операціональних кроків дослідження, зі смислопродукованою активністю свідомості. Водночас, не зовсім зрозуміла можливість їх практичного застосування в реальній пізнавальній діяльності.

Ідеї А. Фішера суттєво вплинули на німецьких педагогів початку ХХ ст., зробивши своєю «методологічною домінантою» дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді, в якому вони себе виявляють.

Виходячи з гуссерлівської настанови на те, що найбільш досконалою ознакою істини є очевидність, П. Петерсен (1884–1952 рр.) розробив оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала символічну назву «дослідження педагогічних фактів». У подальшому О. Больнов, Ф. Канніг, М. Лангефельд, Р. Лохнер, В. Флітнер, Ю. Хеннінгсен, О. Шульце продовжують розробляти методологію феноменальної педагогіки та

психології, приділяючи особливу увагу питанням феноменологічного поля виховання. Наприклад, О. Больнов феноменологічним полем вважає внутрішній світ особистості. Ю. Хеннінгсен вводить і розкриває сутність поняття «педагогічна дійсність». Він користується і такими поняттями, як «дисципліна», «авторитет», «успіх», «штраф».

Сутнісний внесок у розвиток основ феноменологічної педагогіки вніс М. Лангефельд, праці якого надають імпульс дискусії про місце і роль феноменологічного методу в побудові педагогічної теорії та є хрестоматійними для сучасних педагогів Німеччини. Дотримуючись класичної установки феноменологів, він виходить не із загального поняття або аксіоми, а з представленої свідомості реальності та, поєднуючи в пізнанні прийоми опису, відлучення і редукції, педагог також відкидає другорядні деталі феномена до граничних «сутнісних» параметрів. Проте останні характеризують не біопсихічні, як у О. Больнова, а соціальні відносини і виражають у логічній формі не поняття, а судження, що сприяє формуванню ключової думки теоретика про сутність виховання як представленого всім універсального феномена, яка зводиться до розуміння того, що «виховання є спілкуванням (Umgang) дорослих із дитиною» [25, с. 101], і стає висхідною в його теорії «систематичної педагогіки».

Таким чином, феноменологічний напрям збагатив теорію педагогіки та психології низкою методологічно важливих позицій:

- визнання наявності специфічного досвіду, відмінного від емпіричного; проблему наявності установок свідомості дослідника;
- виокремлення специфічної ознаки, знаходження «межі», яка визначає охоплені традиційним педагогічним і психологічним поняттям предмети; інтерес до конкретної багатоманітності чуттєвого світу;
- переважну орієнтацію на матеріально-речовий аспект дійсності.

Цей напрям викликає значний інтерес у вітчизняних дослідників, які звертаються до вивчення різноманітних педагогічно та психологічно значущих феноменів як нетрадиційного намагання поєднати психологізм та емпіризм – один зі шляхів осягнення реальності через окремий опис об'єктів, представлених свідомістю, і процесів їх ідеальної побудови [17, с. 29].

Трансдисциплінарним напрямом у сучасній філософії та педагогіці є *синергетика*, яка здійснює пошук універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволуції складних (нелінійних) нерівноважних систем, що досліджуються у контексті різноманітних технологій. Іншими словами, синергетика є науковим знанням про системи, які саморозвиваються. Дослідники цього напрямку В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Дрюк, А. Євдюк, І. Єйген, У. Єшбі, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Стьопін, С. Тарнавський, М. Фейгенбаум, І. Хакен, С. Цюра та інші обґрунтовують думку, згідно з якою перехід від хаосу до порядку в різних системах (від фізичних до

соціальних) підпорядковується одним і тим самим фундаментальним принципам. Нестійкість і нестабільність – це два протилежні за змістом принципи, які доповнюють один одного в режимах розвитку процесів самоорганізації. У соціальному, зокрема освітньому плані, вони ніби врівноважують один одного. Нестійкість нелінійних систем – це, головне, режими надзвичайного зростання та ймовірний характер розпаду складно організованих структур поблизу моментів загострення. Тому, на думку Є. Князевої та С. Курдюмова, природа хаосу амбівалентна [8, с. 4].

Яким чином ці методологічні положення можуть бути використані в аспекті педагогічних та психологічних досліджень і навчально-виховного процесу? Нестійкість як базова якість усіх нелінійних самоорганізованих систем, на перший погляд, суперечить суті поняття «взаємодія», «узгодженість», «співпраця». Але, як слушно зазначає С. Цюра, самоорганізація у системі «викладач – студент» ґрунтується не лише на готовності обох суб'єктів до діалогу і співпраці, відповідних потребах, уміннях і середовищі, але і на:

а) відсутності впевненості у викладача і студента у тому, що абсолютно на всі питання є готові відповіді – однозначні аксіоми й істини;

б) баченні власних і чужих стереотипів та установок;

в) здатності сумніватися у поглядах і переконаннях, готовності до уточнення і зміни власних бачень;

г) навичок творчого і критичного мислення, звичних до самоаналізу, саморефлексії, що саме по собі вже вводить у стан нестабільності, «забираючи від результату і наново вводячи у процес»;

д) здатності до самокритики й адекватної самооцінки [19, с. 59–60].

З такого підходу логічно постає проблема взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, обопільного розв'язання тих завдань, які виникають у взаємній діяльності та визначені в педагогічних чи психологічних моделях. А вже якими будуть результати цієї взаємодії, реалізації запропонованих моделей, засвідчать дані, отримані в ході експериментальних досліджень.

Крім того, на думку дослідників проблем синергетики (Я. Свирський, Д. Чернавський), значний вплив на вияв рівня культури, вихованості особистості здійснюють інформаційні системи, які нині є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Вони сприяють або ж гальмують процес пізнання й діяльності людини, удосконалюють чи деформують світоглядні орієнтації й цінності індивіда. Питання полягає в тому, що нелінійними інформаційними системами практично неможливо ефективно управляти лінійними засобами, формами, методами. Тому втручання у внутрішній світ людини стає надто проблематичним.

Отже, синергетичний підхід у педагогіці та психології дає можливість:

– аналізувати педагогічні та психологічні явища у процесі їх самоорганізації;

– забезпечити інноваційний підхід до формування особистості, навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники взаємодії чи навчально-виховного процесу постають відкритими, саморегулюючими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності;

– обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, до яких відносяться: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи для зовнішнього середовища; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності; атракторність і гомеостатичність педагогічної системи; принцип нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності; самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу та ін. [1, с. 186].

Прагматизм (грец. прагма – діло, дія) – філософське вчення, яке розглядає дію, цілепокладальну діяльність у якості центральної, визначальної властивості людської сутності. Головними представниками прагматизму були В. Джеймс, Дж. Дьюї, Ч. Пірс та ін. Прагматизм як методологічний напрям педагогічної науки практично став застосовуватися з перших років його започаткування і сьогодні оперує категоріями, поняттями і фактами, адекватними реальній педагогічній діяльності. Розглянемо основні поняття методології прагматизму (мислення, знання, досвід, факт, діяльність, освіта).

Ще Платон наголошував, що мислення – це першооснова знання, чиста діяльність розуму, душі, вільної від будь-яких впливів чуттєвості всього того, що черпається зі світу речей і людського досвіду. Мислення є крилами душі.

Ч. Пірс (автор терміна «прагматизм») наголошував, що *мислення* – це засіб пристосування організму до навколишнього середовища з метою успішної дії. Цінність мислення полягає у його дієвості, продуктивності, можливості розв'язання життєвих завдань. Лише активний творчий розум здатний розвивати мислення особистості, допомагає їй усвідомлювати сенс буття у цьому світі.

Знання, на думку представників прагматизму, має бути інтегрованим, достовірним. Зміст знання визначається його практичними наслідками. Знання повинні бути тісно пов'язані з досвідом, практикою людини і людства. Ч. Пірс трансформував дискусії про знання у проблематику віри – готовності до дії тим чи іншим шляхом. Акцент процесу світорозуміння філософ зміщував від моделі «незнання – знання» до схеми «сумнів – колективна або соціальна віра». Якщо дослідник знає, які практичні наслідки в стані продукувати об'єкт поняття, то поняття про них всіх і буде повним поняттям об'єкта.

Досвід, на думку Дж. Дьюї, охоплює сферу свідомого і несвідомого. Досвід включає в себе також звички людей, їхні сни, схильності. Мислитель

стверджував, що досвід виступає у двох вимірах: перший – це оволодіння ним, другий – для більш переконливого оволодіння ним. Дж. Дьюї вважав, що будь-яке дослідження включає п'ять етапів: відчуття труднощів; їх визначення й усвідомлення меж; уявлення про можливе розв'язання; експлікація з допомогою міркування про це уявлення; подальше спостереження, що пояснює домінування у завершенні цього процесу «впевненості» або «невпевненості». Досліджуючи цей світ, людина повинна знаходити розумний інструментарій для його перетворення. Людина здатна існувати у цьому світі, лише надаючи йому смислу.

Прагматичний напрям у філософії, психології та педагогіці спрямований на конкретність і адекватність *фактів* і *вчинків* людини. Розуміння факту є синонімічним істині, події, результату. Факт може бути емпіричним і науковим. Педагогічний процес потребує глибинного аналізу появи різноманітних фактів, їх причин і наслідків. Введення в науково-педагогічний обіг нових фактів виступає як об'єктивна необхідність пізнання, імпульс розвитку педагогічної теорії.

Педагог має постійно працювати над проектом своєї *діяльності*, послідовно вдосконалювати його, наповнювати новим змістом. Діяльність педагога тоді набуває справжньої цінності, коли вона є вільною, творчою, активною.

На думку представників прагматизму, освіта повинна мати «прогресуючий» характер. Школа не є місцем підготовки до життя, а власне життям у його особливій формі. Такий підхід дає можливість стверджувати, що діти потребують активного формування навичок вироблення прийняття конкретних рішень. Освіта, що базується не на авторитаризмі, а на гуманізмі й самоорганізації, є значно життєздатнішою.

Сучасному прагматизму як напрям у педагогіці притаманні два основні принципи: система дій, відносно яких формується, визначається поняття і встановлюються факти, повинна бути характерною для педагогічної діяльності; набір умов, відносно яких об'єкт розглядається як функція, повинен бути максимально наближеним до набору умов, повністю характерних для педагогічної діяльності [3, с. 6–7].

Сучасний *неопрагматизм* пов'язується головним чином із вченням Р. Форті (1931 р.), який доводить, що саме історично зумовлені трансформації мови дозволяють людині з достатнім ступенем ефективності взаємодіяти з навколишньою дійсністю. Оскільки будь-який окремо взятий тип мови є результатом випадкової фіксації деяких характеристик конкретного історичного часу, у суспільстві паралельно співіснують різні типи дискурсів. У результаті толерантного спілкування реальною стає можливість пізнавати істину.

Інтуїтивізм – філософський напрям, який є різновидом ірраціоналізму. Головні його представники А. Бергсон, Е. Гартман, Е. Гуссерль, М. Лоський, Дж. Мур, Ф. Шеллінг та інші доводили, що інтуїція є основою і джерелом будь-

якого знання. Методологія педагогічного та психологічного інтуїтивізму спрямовується на розв'язання таких важливих проблем:

По-перше, пізнавальні процеси, які відбуваються під час навчання, формування та розвитку особистості, мають доповнюватися теорією життя. Важливо, щоб між педагогічними та психологічними теоріями, поняттями і живою педагогічною дійсністю не було розбіжності, розриву. Отже, інтуїтивізм усуває неузгодженість між суб'єктом і об'єктом пізнання. Для представників інтуїтивізму людський суб'єкт і його тіло, сприйняття і їх об'єкти, матерія і свідомість у своїй основі є єдиними. Наприклад, А. Бергсон писав: «Я називаю матерією сукупність образів, а сприйняттям матерії – ті ж самі образи в їх відношенні до можливої дії одного конкретного образу, мого тіла» [2, с. 10].

По-друге, застосування положень інтуїтивізму в освітньому процесі може відбуватися на рівні методу. Правилами методу є: а) постановка і творче розв'язання проблеми; б) вияв справжніх відмінностей згідно природи; в) відчуття (схоплення реального часу). У пізнанні важливо бачити, де є справжня, а де удавана педагогічна чи психологічна проблема. Причому визначення і поділ проблем на більші та менші є умовними, ілюзорними.

По-третьє, інтуїтивізм уможливорює усвідомлення того, що пам'ять і мова приводять людину в стихію смислу. За допомогою пам'яті та мови відбувається адаптація минулого до сучасного і майбутнього, отже, здійснюється «життєвий порив». Цей «життєвий порив» актуалізує поведінку людини, її самосвідомість і самовияв.

По-четверте, методологія педагогічного інтуїтивізму обґрунтовує ідею, згідно з якою знання містить у собі елемент незнання. Весь зміст знання утворюється з самої світової дійсності. Пізнавальна діяльність лише піддає її зовнішній обробці шляхом порівняння, не вносячи до неї нових за змістом елементів. Інтуїтивізм не абсолютизує у пізнанні ні ролі почуттів, ні розуму, ні волі, всі вони однаково необхідні та знаходяться у синтетичній єдності й необхідності. «Реальна синтетична необхідність є першим критерієм істини. Ми здійснюємо *відкриття* саме тоді, коли керуємося нею, оскільки бачити реальну необхідність – означає йти за потоком реального життя самої природи, яка розкриває все нові й нові форми буття. Мало того, ми розуміємо відкриту нами дійсність саме тому, що реальна присутність її у процесі знання дає нам можливість йти за реальним потоком життя» [13, с. 329].

По-п'яте, педагогічний інтуїтивізм доводить, що загальне певною мірою є *індивідуальним і одиничним*, що загальні поняття і наочні уявлення зовсім не протилежні одне одному і що немає жодного дуалізму між загальними і частковими судженнями ні в логічній цінності їх, ні у шляхах їх виникнення. Отже, зникає будь-яка протилежність між описом і поясненням, між так званими

описовими і пояснювальними науками: будь-яке пояснення є не що інше, як опис, що дає в диференційованій формі ланцюг підстав і наслідків.

По-шосте, методологія педагогічного інтуїтивізму уможлиблює бачення відмінності між розумом і здатністю пізнання. Знання є лише одним зі знарядь розуму в процесі здійснення його цілей. З іншого боку, вищі форми знання опираються на ту властивість світу, яка лежить також і в основі розуму: цією властивістю світу є абсолютна єдність його, завдяки якій стає можливим і те, щоб індивідуум ставив світові цілі, і те, щоб він інтуїтивно бачив зміст не лише свого, але будь-якого іншого життя у світі. Ця єдність можлива тоді, коли в основу світу покладається надіндивідуальний світовий розум, який координує усі сторони світового життя [13, с. 333].

По-сьоме, методологія педагогічного та психологічного інтуїтивізму допомагає усвідомити проблему неперервного розвитку особистості й людства. Ця ідея особливо виразно викладена у праці «Творча еволюція» (1907 р.), де М. Лоський стверджує, що для людини найхарактернішим є інтелект, а для тварини – інстинкт. Проте і людина у своєму житті часто-густо послуговується інстинктом. Наприклад, звичай підпорядковує поведінку індивіда вимогам життєдіяльності соціуму так само, як клітина організму підпорядкована його загальному життєвому ритму. А. Бергсон вважав, що в людській, соціальній поведінці десь «позаду» розуму прихована велика природна сила, «віртуальний інстинкт», який стежить за розумом, знімає його спротив тисячами різних засобів, які існують у формі звичаїв. Джерелом інстинктивної поведінки людини є загальна біологічна природа. Отже, інтуїтивізм схильний до того, щоб у виховній діяльності більш широко опиратися на дані науки генетики.

Конструктивізм (від лат. constructio – побудова) – філософський напрям, який доводить, що дослідження обмежується конструктивними об'єктами і проводиться в рамках абстракції потенційної здійсненності без застосування абстракції актуальної нескінченності. Головні представники цього напрямку – , Г. Бернер, Е. Гласерфельд, Б. Крапф, О. Марков, Я. Пягет, Г. Сіберт, Е. Тергарт, М. Шанін та ін. Центральним у конструктивізмі є положення: Бог – творець світу, а людина – Бог людських творінь. Людина творить на основі власної пізнавальної діяльності. Отже, людський світ є таким, яким є, яким його зробили люди.

До основних засад конструктивізму Г. Сіберт відносить такі:

1. Мозок людини є операційно замкнутою системою.
2. Критерієм нашого пізнання є корисність.
3. Конструкції дійсності мають спільну й індивідуальну історію, які залежать від біографії.
4. Пізнання є самореференцією (самопрезентацією), що означає консервативність структури.
5. Зміни призводять до реконструкції навчання і мислення.

6. Усвідомлення стає можливим як самоусвідомлення (автономія і відповідальність за власне мислення і дії).

7. Непорозуміння виникає з того факту, що індивідуальні системи є операційно замкнутими, люди залишаються для себе «непрозорими».

8. Кінцева зміна перспективи від «що» (продукту) до «як» (конструкції дійсності).

9. Навчання розуміється як розширення можливості через розширення наших спостережень й установлення відмінностей.

10. Розуміння відмінностей замість передчасного прагнення до компромісу (необхідність толерантності та визнання плюралізму) [23, с. 241].

Г. Сіберт застерігає: якщо світ залишиться недоступним для пізнання, то людина буде утворювати замкнуту систему. У цьому випадку, по-перше, програмне навчання, зміст освіти під час проведення лекцій можуть представляти світ таким, яким він дійсно є; по-друге, наука буде віддзеркаленням навчання.

Педагогіка конструктивізму піддає новій інтерпретації педагогічні поняття: а) виховання розуміється як самокерованість і відповідальність самої особистості; б) навчання виступає як спостереження другого порядку конструкції дійсності; в) учіння стає необхідним для усвідомлення відмінностей; г) навчання постає як інсценізація продуктивних змін; д) знання є ціннісним, коли у процесі оволодіння ним набувається життєвий досвід.

Методологія сучасного педагогічного конструктивізму орієнтує процес навчання на перехід: від нормативності до інтерпретації та рефлексійності; від переказу знань до інсценізації та спостереження; від віддзеркалення світу до творення дійсності; від стандартизації до творчої реконструкції змісту освіти; від дидактики повчання до дидактики уможливлення самореалізації [23, с. 243].

Важливим аспектом методології педагогічного конструктивізму є положення про вільний спосіб навчання і виховання особистості. У своїй основі він зводиться до самонавчання і самовиховання, до створення належних умов для цього процесу.

Таким чином, критичне ставлення до методології педагогічного конструктивізму в сучасній педагогічній науці зводиться, в основному, до таких положень: з позицій конструктивізму важко побачити відмінність між науковими й емпіричними основами творення знання і здійснення пізнання; конструктивістське бачення освітніх, педагогічних проблем залишається поза політичними, економічними, культурними чинниками; чисто суб'єктивне розуміння перспектив освітнього процесу і розвитку особистості в аспекті «будь тим, ким ти є» може призвести до цинізму в житті та діяльності окремих індивідів; дидактичний консерватизм відкриває шлях до формалізму в організації навчально-виховного процесу.

Аксіологія (від грец. *ἀξία* – цінність) – напрям у філософії, який досліджує сутність, функції та різновиди цінностей, а також взаємозв'язки між ними. Аксіологічний підхід став основою гуманітарного мислення, яке сприяло усвідомленню значення цінностей як у житті окремої людини, так і в суспільстві загалом. Проблему цінностей від часів античності піднімали Аристотель, Сократ, Л.-Б. Альберті, Ф. Бекон, А. Блаженний, Л. Валла, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. В. Лейбніц, Н. Макіавеллі, М. Монтень, Б. Спіноза. Однак як окрема галузь філософського знання аксіологія сформувалася у 1860–1880 рр., а термін «аксіологія» ввів у науковий обіг П. Лапі у 1902 р. Представники цього філософського напрямку – Ф. Brentano, М. Вебер, В. Віндельбанд, В. Дільтей, Дж. Дьюї, Р. Г. Лотце, П. Лапі, Р. Б. Перрі, Г. Ріккерт, А. Рітчль, М. Шелер та ін.

У межах аксіологічного підходу виокремлюють такі наукові напрями, як натуралістичний психологізм Дж. Дьюї та Р. Б. Перрі, аксіологічний трансценденталізм В. Віндельбанда і Г. Ріккерта, етичний персоналізм М. Шелера, культурно-історичний релятивізм В. Дільтея, соціологічна концепція цінностей М. Вебера та ін. Нині виокремлюють соціальну, культурологічну, політологічну, правову, педагогічну, естетичну, морально-етичну, історичну та інші аксіології.

Об'єктивістська концепція розуміння цінностей полягає у тлумаченні ідеї добра як такої, яка в принципі не відрізняється від інших ідей; тут цінності вважаються такими, що не відрізняються від будь-яких інших загальних понять. Цінності – це ідеї, привнесені Богом у світ через Божий заповіт. Суб'єктивістське розуміння цінностей полягає в тому, що цінності належать до психічних об'єктів, адже їхнім джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення людини, тому оцінювання розглядається як психічне, суб'єктивне, залежне від психіки індивіда чи колективу людей певного суспільства й епохи явище.

Аксіологія покликана виявити загальні ціннісні підстави буття суб'єкта, його практичної діяльності та поведінки. У рамках цього філософського напрямку вивчається ставлення людини до буття та її ціннісні уявлення про добро і зло, прекрасне і потворне, справедливість, совість, відповідальність, законність, милосердя тощо; досліджується природа і типи (нижчі інструментальні (біологічні, матеріальні) та вищі самодостатні (духовні: релігійні, моральні, соціальні, правові, політичні, інтелектуальні, культурні й естетичні)) цінностей, співвідношення цінностей з такими поняттями, як «оцінка», «сприйняття», «істина», «помилка» тощо; співставляються об'єктивні та суб'єктивні аспекти цінності та її функціонування; ціннісна сфера особистості, її роль у житті та діяльності окремої людини та суспільства загалом [11].

Як зазначає С. Вітвицька, «генеза поняття цінностей доводить, що в ньому поєднані три значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, що є об'єктами ціннісного ставлення; психологічні якості людини, яка є суб'єктом

цього ставлення; відносини між людьми, спілкування, завдяки чому цінності набувають значущості» [5, с. 65].

Основними положеннями аксіологічного підходу є такі:

- цінності перетворюють реальність у відповідність до змісту, який ми вкладаємо в них;
- втілені в реальність цінності складають культуру суспільства;
- цінності виконують важливу роль в обґрунтуванні підстави для дії та в мотивації поведінки особистості;
- джерелом цінностей є почуття, інтереси та бажання людини;
- переоцінка цінностей свідчить про настання нової епохи в житті суспільства.

У психологічних дослідженнях цінності розглядаються у тісному взаємозв'язку з такими поняттями, як «діяльність», «пізнання», «поведінка», «потреба», «мотив», «домагання», «інтерес», «спілкування», «емоція», «почуття», «воля» та ін. У педагогіці цінності пов'язані з освітою, навчанням, вихованням, розвитком та культурою особистості, формуванням її духовності.

Таким чином, розмаїття методологічних підходів представлене такими напрямками: екзистенціалізм, гуманізм, антропологія, феноменологія, синергетика, герменевтика, раціоналізм, прагматизм, конструктивізм, аксіологія та ін. Кожен із них має право на існування і може бути творчо використаний у моделюванні в педагогічних і психологічних наукових дослідженнях.

1. Багнюк А. Філософія : навч. посіб. Рівне, 1997. Ч. 1. 280 с.
2. Бергсон А. Материя и память. *Собрание сочинений* : в 5 т. Т. 1. Санкт-Петербург, 1913. 340 с.
3. Боровских А. В., Розов Н. Х. Прагматизм как методологический принцип. *Педагогика*. 2008. № 8. С. 3–8.
4. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
5. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. № 7. С. 66–71.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 2–9.
9. Косянчук С. В. Моделювання в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 583–584.
10. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 400 с.
11. Лісовий В. С. Аксіологія. *Енциклопедія Сучасної України* : енциклопедія / ред. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ :

- Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. Т. 1. URL : <https://esu.com.ua/article-43500>
12. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10.
 13. Лосский Н. О. Обоснование интуитивизма. *Избранное*. Москва : Правда, 1991. С. 13–336.
 14. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття. *Читанка з історії філософії* : у 6 кн. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. Київ : Довіра, 1993. С. 114–131.
 15. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2008. 455 с.
 16. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання : спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1983. 488 с.
 17. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 21–29.
 18. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків, 2018. 294 с.
 19. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19. Т. 1. С. 51–64.
 20. Шелер М. Положення людини в космосі. *Читанка з історії філософії* : у 6 кн. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. Київ : Політвидав, 1993. С. 146–152.
 21. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). Щедровицкий Г., Розин В., Непомнящая Н., Алексеев Н. *Педагогика и логика*. Москва : Кисталь, 1993. С. 16–200.
 22. Allport G. W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven : Yale University Press, 1955. 115 p.
 23. Berner H. Współczesne kierunki pedagogiczne. *Pedagogika* : w 3 t. Т. 1: Podstawy nauk o Wychowaniu / Red. B. Sliwski. Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. S. 195–275.
 24. Fischer A. Deskriptive Pädagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München, 1966. S. 81–95.
 25. Laugefeld M. Der Ansatzpunkt der Systematischen Pädagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München : Ehrenwith, 1966. Bd. 1. S. 96–112.
 26. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. № 50. P. 370–396.
 27. Rogers C. R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. 1st ed. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969. 358 p.

1.3. Побудова ефективних моделей освітніх систем і процесів професійної підготовки

У соціально-економічних умовах сьогодення головною і, безперечно, визначальною є стратегія підвищення інтелектуального потенціалу нації. У цих обставинах критеріями проєктування, організації, реалізації та вдосконалення освітньої діяльності, у тому числі професійної підготовки молоді, є вимоги суспільства до індивіда, який отримує освіту, та потреби самої особистості. Тому особливого значення нині набуває проблема реагування та пристосування системи освіти до викликів динамічного світу. Пріоритетним її завданням є формування в особистості якостей, які дозволяють їй успішно адаптуватися, жити і працювати в новому столітті.

Досконала система освіти базується на поєднанні фундаментальних і новітніх загальнонаукових та професійно орієнтованих знань і компетентностей. Однією із принципово важливих і конструктивних є ідея випереджальної освіти, яка здатна своєчасно підготувати людей до майбутніх завдань, що постануть перед ними. Натомість у сучасних системах професійної освіти все ще реалізується, переважно, концепція «підтримуювальної» освіти, за якою підготовка фахівців здійснюється з урахуванням переважно вимог сьогодення. Така спрямованість освіти давно не відповідає тенденціям глобалізованого ринку праці, оскільки не забезпечує належної підготовки до нових викликів і обставин, що швидко змінюються. Як стверджує В. Кремень, «екстенсивний шлях зростання національної освіти себе повністю вичерпав. На порядку денному – досягнення нею нових якісних характеристик, які відповідають вимогам сьогодення» [30, с. 4].

Далекосяжна, випереджальна освіта має орієнтуватися на майбутнє, на вимоги життя та потреби галузі професійної діяльності, у яких опиниться випускник закладу освіти після його закінчення, та в найближчій перспективі. Освіта сьогодення повинна забезпечувати міждисциплінарність та інтегрованість змісту всіх компонентів підготовки, розвивати продуктивні способи мислення та діяльності, гарантувати готовність випускників до нових функцій і видів взаємодії. Водночас, у професійній освіті продовжує панувати суто дисциплінарна підготовка. Гострою є проблема відчуження здобувачів освіти і викладачів від якості результатів навчання, незатребуваність цих результатів на подальших етапах загальнонаукової, професійної (профільної) та практичної підготовки [28, с. 17].

Отже процеси модернізації, які відбуваються в системі вітчизняної освіти, потребують цілісного, всебічного наукового осмислення, системного

дослідження та випереджувального моделювання різних сторін і аспектів процесу підготовки фахівців у закладах професійної освіти всіх рівнів. Це актуалізує методологію системного підходу (системної філософії, системної технології, системного аналізу) до науково-педагогічних досліджень.

У методології наукових досліджень системний підхід означає комплексне дослідження великих і складних об'єктів як єдиного цілого (системи) з узгодженням всіх його елементів і частин, внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Це один із провідних напрямів методології наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягає в дослідженні певних об'єктів як складних систем. Системний підхід сприяє адекватному формулюванню суті досліджуваних проблем і вибору ефективних шляхів їх вирішення.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять в єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи [7, с. 55].

У процесі системного аналізу створюється абстрактна концептуальна система, котра описується за допомогою символів або інших засобів і є певною структурно-логічною конструкцією, мета якої – слугувати інструментом для розуміння, опису та більш повної оптимізації поведінки реальної системи, зв'язків і відношень її елементів. Такою абстрактною системою може бути математична, комп'ютерна, словесна (вербальна) модель або система моделей. Отже, системний аналіз – це методологія дослідження таких властивостей і відношень в об'єктах, які складно спостерігати і важко розуміти, за допомогою представлення цих об'єктів у вигляді систем, і вивчення їх властивостей і зв'язків як відношень між цілями та засобами їх реалізації.

Термін «системний аналіз» переважно використовується для характеристики процедури проведення системного дослідження, що полягає в розчленуванні проблеми на її складові, які доступніші для вирішення, у використанні відповідних спеціальних методів для розв'язання окремих підпроблем і, зрештою, в об'єднанні часткових рішень таким чином, щоб проблема була вирішена загалом. Отже, системний аналіз передбачає не лише органічне поєднання аналітичного розчленування проблеми на частини та дослідження зв'язків і відношень між цими частинами, а й вимагає розгляду цілей і завдань, загальних для усіх частин, а потім відповідно до одержаних результатів – здійснення синтезу загального рішення із частковими рішеннями [7, с. 60-61].

Системний аналіз як сукупність методів і засобів розроблення, обґрунтування й ухвалення рішень у процесі дослідження, створення та

управління системою передбачає: ухвалення оптимального рішення на основі багатьох альтернатив; оцінювання кожної альтернативи з позицій довготривалої перспективи; поглиблене розуміння й упорядкування (структуризація) проблеми; спрямування на розроблення і прийняття нових принципів наукового мислення, яке враховує взаємозв'язки елементів цілого та суперечливі тенденції [16]. Практичне значення системного аналізу полягає не в кількісній визначеності шляхів і способів вирішення проблеми, а в зростанні ступеня її розуміння фахівцями, які беруть участь у вирішенні цієї проблеми, і визначенні альтернативних шляхів досягнення необхідної мети тими, хто відповідає за ухвалення управлінських рішень.

Система (від дав.-гр. *συστήμα* – сполучення, ціле, з'єднання) – це об'єктивна єдність закономірно пов'язаних предметів, явищ, інформації природного та соціального характеру. Систему визначають також як комплекс елементів та їх властивостей, взаємодія між якими зумовлює появу якісно нової цілісності. Важливим її атрибутом є наявність стійких істотних зв'язків (відношень) між складовими системи або (та) їх властивостями, які перевищують за потужністю (силою) зв'язки (відношення) цих складових з об'єктами, що не входять до цієї системи [40].

Педагогічна система та її модифікації (навчально-виховна система, система освіти, освітня система) – це полісистемне утворення (цілісність), яке складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих елементів. У широкому розумінні – це об'єднання учасників освітнього процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються певні педагогічні завдання. У вузькому розумінні – впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, які утворюють єдине ціле та підпорядковані цілям навчання та виховання. За Н. Кузьміною педагогічна система охоплює низку структурних і функціональних компонентів: мету, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів, викладачів, результат навчання та ін. [11, с. 649].

Будь-яка система перебуває в постійному русі, зокрема в освітній системі неперервно відбуваються різноманітні зміни. Проте завжди є ознака, що характеризує систему як обмежену єдність, що виражається в певній формі змін [20]. Виникнення та становлення системи поступово приводить до її зрілості, на тлі якої спостерігається виникнення нових елементів. Перехід системи на інший рівень неминує викликає її перетворення [1], що характерне для сьогодення української системи освіти.

На думку вітчизняних і зарубіжних учених, практично всі педагогічні системи є нелінійними і відкритими, а отже, їх функціонування та розбудова відбуваються на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку [19, с. 64]. Тому теорію дослідження освітніх систем останнім часом пов'язують із синергетичним підходом [22, с. 4] і створенням систем відкритого типу.

У межах синергетичної методології та системного підходу широко використовується науковий метод моделювання. Системний аналіз фактично використовує апарат моделювання для розв'язування завдань дослідження об'єкта, проектування нової системи й організації управління нею [39].

Модель (з франц. *modèle*, італ. *modello*, від лат. *modulus* – *міра, мірило, зразок, норма*). Класичним є тлумачення поняття «модель» як уявно чи матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає чи відтворює предмет дослідження, здатна замінити його такою мірою, що її вивчення дозволяє нам одержати нову інформацію про цей предмет [38]. Модель – теоретично та практично створена структура, яка відтворює певну частину дійсності у схематизованій і наочній формі [20].

Модель найчастіше використовують з пояснювальною метою, моделювання сприяє отриманню нових знань, всебічному аналізу змодельованого явища чи процесу, дозволяє робити певні висновки та узагальнення. Отже, модель – мисленна система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження, принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді форми, притаманної певній практиці.

Дослідники, у тому числі педагоги і психологи, пропонують розрізняти моделі за змістом, поділяючи їх на: цілковито або здебільшого пізнавальні (описові, структурні, функціональні) і перетворювальні (евристичні та інтегративні). Описова модель, як правило, містить текст-опис, який висвітлює методологічні засади перетворення досліджуваного об'єкта, його етапи та використовувані для цього технології, а також зв'язки між метою й завданнями, змістом, способами трансформації та її наслідками, відображеними у результатах.

Мета побудування структурної моделі полягає в імітуванні внутрішньої організації та структури оригінального об'єкта чи явища, яке вивчається. Така модель опирається на розуміння структури як будови і внутрішньої форми організації будь-якої системи, що відображає цілісні стійкі взаємозв'язки між її елементами та імітує дію законів цих взаємозв'язків. Саме у структурі В. Краєвський убачає характерну рису всіх наявних об'єктів і систем [20].

Функціональна модель досліджуваного об'єкта чи явища передбачає імітування способу його функціонування, зазвичай має вигляд схем чи порівняльних таблиць, зміст яких дає уявлення про зв'язки між елементами, які забезпечують функціонування об'єкта чи явища як системи. В. Краєвський пояснює переважання в наукових дослідженнях саме функціональних моделей тим, що функція є однією з найважливіших характеристик системи, яка проявляє її сутність не зовнішньо, а радше є внутрішньою сутністю самого об'єкта [20].

Перетворювальні (евристичні та інтегративні) моделі належать до змішаного типу, містять компоненти кількох видів моделей та орієнтовані на заданий взірець і показують те, що потрібно реалізувати. Використання у

наукових дослідженнях таких моделей зумовлене потребою комплексного вирішення завдань, що виникають під час дослідницької роботи.

Метод моделювання, на авторитетний погляд В. Кременя, – це універсальний прийом, засіб пізнання, заснований на аналогії; ряд послідовно виконаних операцій і процедур: створення або вибір моделі на базі попереднього вивчення об'єкта та виокремлення його основних характеристик; дослідження моделі та її виправлення, або вдосконалення; характеристика та подача інформації про моделі, яка використовується у змісті теорії; ідеалізація, оперування ідеальними об'єктами й отримання теоретичного знання [21, с. 9]. Моделювання завжди передбачає певні припущення, а також суттєві спрощення реальності. Водночас, ці спрощення не повинні призводити до зменшення достовірності отриманих результатів.

Суть поняття «модель» у філософській площині розглядали А. Уємов і В. Штоф, у психології – Г. Суходольський, у педагогіці – Ю. Бабанський та ін. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити освітній (педагогічний, дидактичний, навчальний, виховний) процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження.

Проблеми педагогічного моделювання досліджували Г. Балл [2], В. Беспалько [4], В. Биков [5], С. Вітвицька [28], О. Дахін [9], О. Дубасенюк [10], В. Загвязинський [12], Л. Ітельсон [15], В. Краєвський [20], Є. Лодатко [26], В. Монахов [29], О. Новіков [32], Н. Тализіна [36], В. Штофф [38], В. Ясвін [42] та багато інших науковців. У їхніх працях педагогічне моделювання пов'язане із дослідженням педагогічних явищ за допомогою відображення понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях [26]. Воно відображає характеристики чинної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який є педагогічною моделлю [38, с. 81]. При цьому сутнісні елементи чи властивості досліджуваного освітнього об'єкта, перебуваючи з ним у відношенні заміщення та подібності, дають змогу опосередковано одержати знання про цей об'єкт [8, с. 120], а інтерактивний характер моделювання – глибше й точніше його зрозуміти [24, с. 227]. Наявність науково обґрунтованої моделі освітнього процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо, бо в освіті обов'язково слід передбачати, проектувати і прогнозувати майбутній позитивний результат.

І. Зязюн і Г. Сагач визначають такі вимоги до педагогічної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (пристосуватися

до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду), відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [13]. Крім того, модель педагогічного процесу має: бути цілісною (відображати проєктування та реалізацію всієї послідовності педагогічного процесу); виявляти динаміку (показувати послідовність його етапів, систему засобів вирішення завдань, умов ефективного досягнення результатів); відображати мету організатора та його здатність включатися в педагогічний процес для формування у здобувачів певної якості, в тому числі у контексті всієї їхньої життєдіяльності [14, с. 24–25].

Модель освітньої системи відображає терміни, форми, зміст, складові підготовки, обсяг часу, відведеного на вивчення матеріалу та інші види діяльності в закладі освіти. У педагогіці здійснюється моделювання як змісту освіти, так і організації діяльності, навчально-виховний процес вивчають не лише в статистиці, а й у динаміці [41, с. 32]. Складова процесу моделювання – спостереження за суб'єктами навчання, у процесі якого перевіряють, які елементи мають визначальне значення, відкидають несуттєві деталі й орієнтуються на отримані результати. Модель має відобразити ступінь цілісності процесу чи явища, описати обставини та засоби його перебігу; вона повинна будуватися структурно, у зв'язку з чим доцільно виділити компоненти (властивості, сторони, етапи) процесу або явища, а також їх взаємозв'язки, взаємозалежності та підпорядкування.

Зважаючи на принципи побудови та функціонування, педагогічні моделі поділяють на методологічні (з урахуванням принципів системності, науковості, конкретності, соціально-економічної детермінованості, комплексності) та організаційні (опираються на принципи відкритості, відповідності системних елементів педагогічним цілям, інформативності, зворотного зв'язку тощо) [18, с. 21]. Відомо, що історично склалися низка різних моделей системи освіти, моделей навчання та виховання, які відповідають спільним загальноєвропейським традиціям і враховують етнічні, національні відмінності [28, с. 26-28]: традиційна модель освіти (Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.); раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.); феноменологічна модель освіти (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); модель розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Рубцов); модель державно-відомчої організації освіти; не інституціональна модель (Л. Бернар, Ж. Гудлед, П. Гудман, І. Іллич, Ф. Клейн та ін.); психодинамічна модель (А. Адлер, К. Юнг); біхевіористська модель (А. Бандуре, Дж. Локк, Б. Скіннер, В. Уолтер та ін.); когнітивна (пізнавальна) модель (Ж. Піаже); екзистенціальна модель (М. Бердяєв, М. Босе, А. Камю, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, М. Хатдеггер); етнопедагогічна модель (Г. Ващенко, О. Духнович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко); особистісно зорієнтована модель

(Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Нині відбувається становлення та розвиток диверсифікованої, диференційованої, кластерної, компетентнісної, накопичувальної, особистісно орієнтованої, пролонгової моделей освіти [21].

Загалом, під педагогічною (освітньою) моделлю розуміють схематизоване представлення всіх елементів досліджуваної освітньої системи, їх зв'язків і основних педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність освітнього процесу. Отже, *педагогічне моделювання* – дослідження педагогічних об'єктів за допомогою системного аналізу понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях. На думку В. Бикова, поглиблене моделювання не лише розвиває теорію побудови та функціонування систем навчання й освіти, а й дозволяє визначити суттєві об'єкти і взаємозв'язки цих систем, такі їх властивості, які суттєво впливають на якісні характеристики, дозволяють сформулювати вимоги до їх складових з урахуванням останніх досягнень науки і практики, зокрема методів і засобів ІКТ, прогресивних психолого-педагогічних методів, на яких базуються системи відкритої освіти [5, с. 40].

Суттєвим аспектом моделювання педагогічних явищ є складність їх якісно-кількісного аналізу та добору відповідних компонентів моделі. Характерною рисою педагогічних об'єктів, їх будови і зв'язків є недиз'юнктивність (взаємопроникнення окремих складових). Це зумовлює певну взаємозамінюваність однієї групи рис, сторін, властивостей об'єкта іншими, отже, жорстких умов щодо кількісного та якісного складу компонентів моделі немає. Недиз'юнктивність дозволяє в кожній моделі виділити лише обмежену кількість чинників, які вважаються істотними [23, с. 108-112]. Тому моделювання педагогічних явищ (систем) має неоднозначний характер, кількість параметрів моделі може бути різним. У такому разі важко виокремити їх внески в кінцевий результат, оскільки вони мало відрізнятимуться. Взаємозамінюваність одних груп рис іншими дозволяє мінімізувати кількість параметрів у моделі. Вибір оптимального складу компонентів моделі педагогічного явища здійснюється експертним шляхом.

У науці існують різні підходи до моделювання, зокрема структурно-змістовий і структурно-функціональний, які широко застосовуються в педагогічних дослідженнях, і функціонально-структурний, який застосовують у проектуванні моделей із метою визначення структурам певних функцій. Для кожного науково-педагогічного дослідження важливим є те, що модель поряд із пізнавальною, має переслідувати і формувальну, перетворювальну мету. Інакше кажучи, процес моделювання має не лише пізнавальну, «а й нерозривно

пов'язану з нею формувальну функцію, тому що модель є не тільки інструментом пізнання, а й прообразом стану об'єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності» [3]. Однак, аналіз переважної більшості педагогічних моделей переконує, що проголошуючи основою моделювання функціонально-структурний підхід молоді науковці часто абсолютно не розуміють очевидної різниці між структурними елементами і функціональними зв'язками освітньої системи, яку досліджують.

Педагогічна модель за звичай містить низку структурних компонентів (ціле-мотиваційний, інформаційно-розвивальний, діяльнісно-творчий, рефлексивний, емоційно-ціннісний, оцінно-результативний), охоплених відповідними зв'язками, які відображають виконувані ними функції. Важливою умовою ефективності побудованої моделі є визначення та правильний розподіл функцій між її структурними елементами.

На думку науковців, використання педагогічної моделі може бути ефективним для: реалізації функції компактної організації фактів і виявлення їх взаємозалежності та взаємозумовленості; чіткого визначення конкретної сфери педагогічної дійсності, де буде застосована модель; здійснення дослідно-експериментальної роботи, планування нових напрямів дослідження; якісного та кількісного аналізу одержаних експериментальних даних [34, с. 88]. Метод моделювання широко застосовується в сучасних науково-педагогічних дослідженнях як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу, зокрема задля створення моделі майбутнього фахівця (професіограми фахівця), моделювання змісту освіти, моделювання організації освітнього процесу, моделювання педагогічної діяльності, створення моделі професійної підготовки (моделювання освітньо-професійної програми) чи моделі формування та розвитку певного виду компетентності в особистості під час навчання. Крім того дослідники подекуди мають на меті моделювання управлінської діяльності, видів контролю або окремих видів занять.

Як зазначає С. Вітвицька, інноваційне моделювання в освіті активізувалось в Україні наприкінці ХХ ст., що пов'язано із спрямованістю науково-педагогічних досліджень на розвиток творчих здібностей, критичного мислення зростаючої особистості, використання потенціалу електронних освітніх ресурсів тощо [28, с. 27]. В останні роки, не зважаючи на несприятливі соціально-економічні обставини, з'являються нові можливості, пов'язані з істотною активізацією міжнародної співпраці в освіті та науці, зростанням їх відкритості до світових інновацій, прийняттям європейського вектору розвитку [30, с. 5].

Вивчення науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що жодна з моделей не дає повного уявлення про освітню систему і не може точно передбачити її розвиток, тому доцільно будувати комплекс моделей, які описують різні чинники досліджуваного освітнього процесу чи педагогічного

явища. За В. Краєвським, часто для відображення педагогічної дійсності та її наукового перетворення доцільне формування низки теоретичних і нормативних моделей педагогічної дійсності в їх взаємозв'язку. Теоретична модель – це загальне уявлення про обраний об'єкт дослідження. Нормативна модель – уявлення про те, що потрібно робити з об'єктом, щоб максимально наблизити його до науково обґрунтованого ефективного стану [20].

Розглянемо детальніше особливості обґрунтування, побудови і реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців.

У побудові моделей дослідники використовують конструкти (уявлення, які можна визначити змістовно та виміряти за допомогою певної кількості індикаторів) і концепти (загальні положення, що утворюються на основі використання конструктів). Отже, теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців має опиратися на внутрішньо диференційовану, але цілісну систему, якій властиві логічна взаємозалежність і взаємозумовленість елементів, виведення змісту з певної сукупності тверджень і понять, яка становить концептуальну схему (О. Лобанова [25, с. 75]), за визначеними логіко-методологічними принципами і правилами педагогічного проектування на основі аналізу освітнього процесу, що відбувається в закладі.

Професійна освіта готує здобувача до майбутньої соціально спрямованої діяльності в певній галузі, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на суспільні запити і готувати особистість до повноцінного життя [27, с. 65]. Модель підготовки фахівців розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості проектування та конструювання змісту та організації такої підготовки. В основі моделі підготовки фахівців як правило, лежить модель його діяльності. Всього цього треба досягти за допомогою дидактичного моделювання.

Концептуальну схему моделювання утворює низка положень, що відображають основну ідею щодо можливості побудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців у середовищі закладу професійної освіти. Від її вибору залежать формулювання адекватної мети, визначення типу взаємодії та видів діяльності суб'єктів освітнього процесу та його організаційно-структурної побудови, методичних особливостей, технічного й інформаційного забезпечення тощо. Схема проектування моделі професійної підготовки фахівців віддзеркалює узагальнений, абстрактно-логічний образ, який відтворює реальну або спроектовану систему (структуру, склад, зміст, організацію освітнього процесу) [10, с. 78], що уможливує ефективне здійснення професійної підготовки здобувачів відповідно до вимог щодо їхньої особистості (знання, вміння, навички; професійні якості й здібності; психофізіологічні якості та особливості; ціннісні орієнтації та рівень професійної компетентності) та професійної діяльності (завдання, рівень діяльності; види діяльності; технології, методи і

прийоми діяльності, функції). Концептуальне підґрунтя моделі становить ідея самореалізації особистості як цілкового задоволення її освітніх потреб шляхом розвитку її суб'єктних функцій через виконання практичних завдань і самостійне опанування навчальних дисциплін [6; 31; 33].

Конструктами описаного підходу є: модель професійної діяльності, спрямована на ефективність і якість її виконання; модель особистості фахівця, що визначається рівнем його компетентності та професійною позицією; модель освітнього середовища, критеріями якої є якість контенту й оперативність ресурсів; модель підготовки фахівця, зорієнтована на якість змісту освітньої програми та відповідність стандартам освіти, ефективність методів і технологій навчання (рис. 1.3).



Рисунок 1.3 – Схема проектування моделі підготовки фахівців
(за М. Ковалем [17, с. 279])

Як зазначають дослідники, структурно-функціональна модель підготовки фахівців має відображати вимоги стандартів вищої (професійної) освіти, врахування соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців конкретного профілю та їхньої затребуваності на ринку праці. Обов'язковим елементом є також опис методологічних підходів, покладених в основу побудови моделі. Інші її елементи мають окреслювати логіку взаємодії предмета моделювання, його об'єкта й освітнього середовища, в якому вони реалізуються [32]. Відповідність моделі своєму призначенню забезпечують такі її характеристики: інгерентність (достатня міра узгодженості моделі із середовищем її функціонування); простота (відображення у змісті моделі найбільш істотних характеристик досліджуваного педагогічного явища);

адекватність (повнота, точність, істинність і можливість з її допомогою досягнути поставленої мети) [32].

Конструювання моделі професійної підготовки майбутніх фахівців підпорядковується таким основним вимогам: адекватності (повноти і точності), простоти й оптимальності, інтегрованості, відкритості, динамічності, предикативності (прогностичності), а також відбувалося з урахуванням того, що її структура має відображати такі властивості: множинність, цілісність, еквіпотенційність, емерджентність (неадитивність), ієрархічність, цілеспрямованість, надійність. Опираючись на це, можемо прогнозувати наслідки впровадження інновацій, які становлять системотвірний елемент моделі.

Обираючи компоненти і структуру моделі професійної підготовки, доцільно дотримуватися таких принципів [35, с. 61]:

1. Принцип цілепокладання – чітко визначити мету моделювання, кінцевий результат, який необхідно отримати, сформулювати конкретні завдання.

2. Принцип повноти й обмеженості – Виділити основні складники, чинники, параметри, характеристики системи, що моделюється. Їх опис повинен бути достовірним, повним, завершеним. Для цього слід забезпечити збір та аналіз необхідної інформації про об'єкт. Модель будується спрощено та без зайвих елементів, надмірної кількості параметрів, однак надмірне абстрагування може призвести до непридатності моделі.

3. Принцип альтернативності означає, що модель можна побудувати різними способами, а також те, що моделювання передбачає вибір із декількох можливих варіантів найбільш доцільного для розв'язку проблеми.

4. Принцип економічності означає, що на конструювання чи вибір моделі слід витратити мінімальні матеріальні, часові та інші ресурси. Крім того, модель стає засобом контролю за діяльністю та своєчасного вирішення проблем.

5. Принцип масовості – одну і ту ж модель можна застосовувати до різних об'єктів.

Дотримуючись цих принципів, для створення моделі необхідно послідовно виконати певну сукупність операцій, тобто дотримуватися певного алгоритму. О. та О. Столяренко пропонують раціональний зразок технології (алгоритму) моделювання педагогічної системи (табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Алгоритм педагогічного моделювання [35, с. 61-62]

Етап моделювання	Сукупність дій та операцій
1. Підготовчий	1.1. Визначення об'єкта моделювання. 1.2. Формулювання проблеми (мети). 1.3. Постановка або вибір завдань. 1.4. Збір даних, які впливають на функціонування та розвиток об'єкта моделювання.

Етап моделювання	Сукупність дій та операцій
2. Конструювання або вибір моделі	2.1. Вибір засобів моделювання: виду моделі, способу моделювання. 2.2. Визначення складу, елементів, структури, параметрів, показників, що відображають властивості і характеристики об'єкта моделювання. 2.3. Конструювання моделі або вибір моделі з наявного списку, каталогу тощо. 2.4. Перевірка моделі на відповідність критеріям: послідовність, повнота, завершеність, точність, однозначність, економічність, результативність та ін.
3. Дослідження моделі	3.1. Визначення можливих результатів, що дає побудована чи обрана модель. 3.2. Вибір оптимальної моделі для розв'язку конкретної проблеми. 3.3. Перенесення знань з моделі, створення на її основі цільової програми розвитку освітнього процесу. 3.4. Використання моделі для оцінювання якості розв'язання педагогічної проблеми чи завдання.

Проектування та реалізацію комплексу взаємопов'язаних і впорядкованих операцій, спрямованих на досягнення поставленої педагогічної мети, називають технологією моделювання.

Важливою для кожного дослідника є думка В. Шахова, який наголошує, що моделювання педагогічної системи потребує не лише побудови моделі, а й визначення дієвих шляхів її практичної реалізації [37, с. 21]. При цьому основними чинниками успішності функціонування змодельованої педагогічної системи є відповідність поставленої мети віковим та іншим особливостям учнів/студентів, зміст, кількість і якість навчального матеріалу, спосіб, структура, доступність його викладання, методи і прийоми викладання та учіння, адекватні технічні засоби навчання, рівень загальної підготовки, загальні здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, уміння та навички навчальної праці, працездатність, рівень педагогічної підготовки вчителя, його працездатність, особистісні характеристики, фактори, що забезпечують ефективність зворотного зв'язку в освітньому процесі (форми контролю, його періодичність тощо) [11, с. 649].

Отже, можемо стверджувати, що педагогічне моделювання професійної підготовки фахівців опирається на системний підхід і передбачає послідовний розгляд: моделі професійної діяльності, спрямованої на ефективність і якість її виконання; моделі особистості фахівця, що визначається рівнем його компетентності та професійною позицією; моделі освітнього середовища, критеріями якої є якість контенту та оперативність ресурсів; моделі підготовки

фахівця, зорієнтованої на якість її змісту, ефективність методів і технологій навчання в закладі професійної освіти. Педагогічне моделювання професійної підготовки фахівців, формування належного рівня професійної компетентності, проектування освітнього середовища закладу освіти – складний і довготривалий процес, що становить нерозривну єдність різних операцій, процедур з урахуванням низки вимог, наукових підходів і принципів.

Використання методу моделювання дає змогу прогнозувати подальший розвиток педагогічної системи й уможлиблює проектування освітнього процесу, орієнтує педагогів на досягнення запланованих результатів навчання, забезпечує впровадження й ефективне застосування інноваційних технологій, розвиває системне бачення адміністрацією оптимальних шляхів розв'язання освітніх проблем, служить дійовим фактором поліпшення ефективності всіх складових діяльності закладів освіти та підвищенню якості підготовки випускників. Отже, моделювання посідає провідну роль у сучасних науково-педагогічних дослідженнях, зокрема в галузі теорії та методики професійної освіти.

Для цього необхідно, передусім, обрати адекватні, взаємодоповнюючі методологічні підходи, які визначають теоретичну основу дослідницької діяльності, спрямованої на моделювання та побудову досконалої педагогічної системи. Це відповідальне завдання є непростю справою не лише для викладачів-практиків, а й для досвідчених науковців.

1. Анохин П. К. Философские аспекты функционирования системы. Москва : Наука, 1976. 316 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
3. Беляева А. П. Принцип системности в исследовании дидактических проблем профтехобразования. *Системный подход в педагогических исследованиях проблем ЛГПО* : сб. научных трудов. Ленинград : ЛГУ, 1987. С. 7–12.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.
5. Биков В. Ю. Моделі системи освіти і освітнього середовища / В. Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 27 (31) : в 3-х ч. Ч. 1. Харків : НТУ «ХП», 2010. С. 39–47.
6. Богуш А. М. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 8–11.
7. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
8. Гребенюк О. С., Рожков О. С. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
9. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск: Изд-во НППКиПРО, 2005. 230 с.

10. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 192 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008 1040 с.
12. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Almatater*. 2004. № 9. С. 21–25.
13. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
14. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
15. Ительсон Л. Б. Математическое моделирование в психологии и педагогике. *Вопросы философии*. 1965. № 3. С. 58–68.
16. Кинторяк Е. Н., Порожня В. М., Семенова Л. С. Некоторые аспекты системного подхода к процессам функционирования интеллектуального капитала вуза. *Бізнес Інформ*. 2013. № 8. С. 90–95.
17. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
18. Ковальська С. Моделювання системи управління правовою освітою учнів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах суспільних зміни. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 10 (119). С. 18–22.
19. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : [монографія]. Львів : Сполом, 2012. 484 с.
20. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
21. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія и практика управління соціальними системами*. НТУ «ХПИ», 2013. № 3. С. 3–19.
22. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект. Кіровоград : Вид. центр КДПУ, 2001. 348 с.
23. Кушнір В. Відображення недиз'юнктивності педагогічних явищ у процесі моделювання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 106–114.
24. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
25. Лобанова Е. В. Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Российский новый ун-т. Москва, 2005. 399 с.
26. Лодатко Є. А. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
27. Мірошніченко О. А. Модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів* : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 65–83.
28. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
29. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 75–89.
30. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред.

- В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
31. Немцева Н. С. Культурно-образовательная среда технического вуза как основа профессионально-личностного становления будущих инженеров. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 7. С. 134–139.
 32. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва : Эгвес. 2004. 120 с.
 33. Освітньо-культурний простір України: філософські, історичні, культурологічні абрисы : монографія / за заг. ред. Панфилова О. Ю. Харків, 2012. 300 с.
 34. Симонов В. П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
 35. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
 36. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. Москва : Знание, 1996. 108 с.
 37. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 43 с.
 38. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва–Ленинград : Наука, 1966. 301 с.
 39. Щербак Т. І. Моделювання як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. Т. X. Вип. 24. С. 773–783.
 40. Щербак Т. І. Системний підхід як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Луганськ : НОУЛІДЖ, 2013. № 3 (32). С. 315–320.
 41. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.
 42. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

Розділ 2

МОДЕЛІ ОСВІТНИХ СИСТЕМ І ПРОЦЕСІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Андрій ЛИТВИН

2.1. Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти

Освіта в реаліях сьогодення – це провідний ресурс соціально-економічного, культурного та духовного розвитку суспільства, підвищення добробуту, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету нашої держави, створення умов для самореалізації кожного громадянина. До визначальних напрямів освітньої політики в Україні у стратегічних документах віднесено: реформування системи освіти на основі гуманістичної філософії, переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку, піднесення якості та інноваційності професійної освіти.

Вимоги до випускників закладів професійної освіти України протягом останніх років суттєво підвищилися у зв'язку зі значним ускладненням техніко-технологічних процесів, посиленням інтеграційних тенденцій у виробництві, що зумовило зростання інтелектуальної складової професійної діяльності фахівців. Заклади професійної (професійно-технічної, фахової передвищої та вищої) освіти в цих умовах мають забезпечити підготовку молоді до сучасних і майбутніх ринків праці, орієнтуватися на вимоги передових фірм, підприємств, гарантувати випускникам конкурентоспроможність отриманої кваліфікації. Це передбачає переосмислення структури і змісту навчання, впровадження багаторівневості навчально-виховного процесу, використання новітніх форм і методів професійної освіти, передусім у підготовці робітників і фахівців для високотехнологічних галузей промисловості.

Зміни у змісті та характері праці, зумовлені становленням інформаційного суспільства, потребують перегляду усталених підходів до підготовки фахівців. В умовах стабільного збільшення обсягів інформації, швидкого розвитку техніки недостатньо сформувати у фахівців фіксований набір знань, умінь і навичок, треба повсякчас розширювати і вдосконалювати базову підготовку, зокрема з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Передусім необхідно навчити майбутніх фахівців шукати, здобувати й опановувати нову інформацію зі своєї професії, а також застосовувати спеціалізовані інноваційні технології з урахуванням специфіки інформаційної складової професійної діяльності

Ознакою сьогодення є те, що прискорений науково-технічний прогрес разом із демократизацією суспільних відносин викликає все більший інтерес до інформаційної взаємодії, застосування електронних ресурсів і діджиталізації в

педагогіці та освітній практиці [15, с. 11]. Використання інформаційно-комунікаційних систем і технологій в освітньому процесі дає можливість: доступу до світових надбань науки і культури; трансляцію знань, вироблених людством, будь-якому користувачеві інформаційного простору; вільного формування людиною особистісно значущих поглядів на суспільство та навколишній світ, зниження соціальної напруженості; розвитку гуманітарної спрямованості освіти, естетичних поглядів і творчого потенціалу особистості; поширення форм дистанційної та неформальної освіти; формування передумов для створення інформаційного суспільства й умов досягнення високої якості освіти; адаптації особистості до динамічних умов сучасного життя. Впровадження ІКТ робить професійну освіту більш гнучкою, індивідуалізованою і водночас дає змогу майбутнім фахівцям використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкуватись та обмінюватись досвідом тощо. Дидактичні можливості використання ІКТ детально проаналізувала Н. Морзе [23, с. 84-85].

Нині в Україні та в усіх розвинутих країнах проводяться численні пошуки в напрямі наукового осмислення комп'ютеризації та інформатизації освітнього процесу в закладах різного рівня та профілю. Водночас, вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем професійної освіти, а також дослідження масової педагогічної практики свідчить, що поза увагою дослідників залишилися важливі проблем інформаційної підготовки, навчання сучасних комп'ютерних технологій та їх застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців. Власне педагогічних досліджень, де інформатизація розглядається як специфічний процес перетворення професійної освіти, все ще недостатньо. Передусім це стосується особливостей методичного та організаційного забезпечення професійного навчання з урахуванням вимог до інформаційної компетентності фахівця певного профілю.

Сукупний аналіз теорії та практики інформатизації освіти дає підстави зробити висновок, що інформатизація освітнього процесу в закладах професійної освіти вимагає детального дослідження, реформування та модернізації підготовки фахівців відповідно до вимог інформаційного суспільства. Зокрема, предметом нашого дослідження було підвищення ефективності системи інформаційної підготовки кваліфікованих робітників-будівельників з урахуванням специфіки інформаційної складової професійної діяльності, а також інноваційні підходи до застосування ІКТ у професійно-технічній освіті [19; 34]. З урахуванням одержаних результатів можемо стверджувати, що інформатизація навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти вимагає принципової перебудови змісту, методів та організаційних форм навчання, наближення їх до реальних виробничих потреб шляхом створення ІКТ-насиченого освітнього середовища, яке забезпечить інформаційно-навчальну взаємодію між здобувачами, педагогами і засобами ІКТ, а також формування пізнавальної

активності майбутніх фахівців [33; 35; 36]. Ключовим питанням інформатизації закладів освіти є розроблення та впровадження електронних навчально-методичних комплексів, що об'єднують комп'ютерні версії курсів окремих предметів, бази даних візуального супроводження освітнього процесу, віртуальні лабораторні практикуми, системи контролю тощо.

На наш погляд, новітні навчальні засоби на базі ІКТ є важливим кроком на шляху наближення змісту та методів навчання до менталітету сучасної людини. Лише повністю науково обґрунтована психолого-педагогічна теорія, що бере до уваги розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і здобутки інших наук, здатні підняти якість підготовки, дає змогу побудувати модель навчання, яка була б адекватною до нагальних і перспективних завдань професійної освіти. Педагогам необхідно орієнтуватися на систему принципів навчання як сукупність конкретних рекомендацій щодо модернізації професійної підготовки в умовах інформатизації. Це вимагає пошуку нових моделей навчання та методик поєднання теорії інформації та когнітології у професійній освіті. Зокрема, було поставлено завдання створення новітньої моделі інформатизації освітнього процесу підготовки фахівців у закладах професійної освіти.

На учнів і студентів закладів професійної освіти у процесі досягнення цілей навчання основний вплив мають викладачі та дидактична система. Їх дія має забезпечувати досягнення цілей навчання за мінімальний час, гарантуючи якість підготовки фахівців. Очевидно, що реалізація цієї вимоги повинна здійснюватися не шляхом збільшення навантаження на здобувачів освіти, а завдяки підвищенню ефективності навчальної взаємодії, засобів навчання й оптимізації дидактичної системи. Така оптимізація передбачає вдосконалення кожного з її елементів (методів, засобів і форм навчання), їх взаємного узгодження та приведення у відповідність до змін, пов'язаних із зовнішніми чинниками, зокрема інформатизацією суспільства та підвищенням вимог до обсягу знань і вмінь фахівців.

Аналіз практики впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку свідчить про суперечності між системним характером освітнього процесу і розрізненими, методологічно, дидактично та методично необґрунтованими спробами розроблення та використання ІКТ. Масове їх застосування у професійній підготовці ефективно лише за умови, коли інформатизація охоплює не окремі дисципліни, форми чи методи проведення занять, а здійснюється в межах науково обґрунтованого та спроектованого освітнього середовища, яке ми називаємо ІКТ-насиченим. Таке інформаційно-освітнє середовище (ІОС) забезпечує реалізацію організаційно-управлінських, правових, освітніх та інших відносин учасників освітнього процесу через інформаційну взаємодію, зорієнтовану на потреби майбутніх фахівців (максимально реалізувати і розвивати свої здібності), і уможливлює виконання

державного замовлення та вимог стейкхолдерів (гарантування належної професійної компетентності випускників), доцільний розподіл повноважень між усіма сторонами і суб'єктами навчання [14, с. 437]. Завдання полягає в тому, щоб звести всі компоненти інформаційно-освітнього середовища в єдину, цілісну і динамічну систему, якою можна керувати і передбачати наслідки змін, внесених у навчальний процес [26, с. 200].

Проектування комплексних змін з метою вдосконалення професійної підготовки пов'язане з моделюванням досліджуваних процесів на психологічних, педагогічних, технологічних, організаційних та інших рівнях. Моделювання – науковий метод опосередкованого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, шляхом дослідження їх моделей – предметних, знакових чи мисленнєвих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [28, с. 392]. Модель – це штучно створена або обрана дослідником система у вигляді схем, конструкцій, знакових форм або формул, яка відображає та відтворює в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами досліджуваного явища чи об'єкта [8].

Отже, моделювання – це процес побудови моделі, яка відтворює сутнісні для певної мети пізнання сторони (елементи, властивості, параметри) об'єкта вивчення, і через це перебувають з ним у такому відношенні заміщення та подібності (зокрема ізоморфізму), що її дослідження може слугувати опосередкованим способом отримання знання про цей об'єкт [6, с. 120]. Моделювання має діалогічний, інтерактивний характер, унаслідок чого ми маємо змогу глибше, точніше розуміти об'єкт вивчення. У процесі пізнання модель виконує низку функцій: заміщення, інформаційну, гносеологічну, формалізаційно-алгоритмічну, доказово-ілюстративну.

Проблемам моделювання в педагогіці присвятили праці В. Биков [4; 5], В. Докучаєва [9], І. Зязюн [12], В. Краєвський [17], Є. Лодатко [21], В. Міхеєв [22], І. Підласий [25], Н. Тализіна [27], В. Ягупов [32] та багато інших науковців. «Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)» [12, с. 67].

Прогностичне моделювання спрямоване на визначення шляхів вирішення педагогічних проблем з метою досягнення бажаного стану об'єкта моделювання на основі заздалегідь заданих критеріїв [26, с. 176]. Як складова технології проектування інноваційних педагогічних систем моделювання є наступним етапом після цілепокладання, а кінцевий результат – декомпозиція загальної мети на низку цілей, що фіксуються у вигляді конкретних завдань [9, с. 34]. Власне суть цілепокладання (обґрунтування та постановка цілі) й полягає в тому, щоб

трансформувати загальну педагогічну мету в конкретні завдання, які мають бути досягнуті на певному етапі освітнього процесу в конкретних умовах [25, с. 174]. Тому ключовим моментом моделювання є створення структурної схеми просування до запланованої стратегічної мети.

Найбільш розповсюджений підхід до моделювання в педагогіці пов'язаний із застосуванням системних досліджень. Системний підхід дозволяє об'єктивно визначити характер зв'язків, виокремити найбільш суттєві з погляду мети дослідження типи цих зв'язків, визначити закономірності, завдяки яким зв'язок між елементами створює цілісну систему. Моделювання розглядає освітній процес як складну систему і дає змогу розглядати його модель як сукупність певних взаємопов'язаних компонентів. Застосування системного підходу при проектуванні освітніх технологій дозволяє оптимізувати навчальне середовище, максимально використовувати всі його кращі сторони і взаємно компенсувати можливі недоліки, усунути втрати від дублювання функцій різними елементами, у результаті чого ефективність освітньої системи буде значно вищою сумарної ефективності її компонентів [26, с. 83]. Системний підхід до застосування ІКТ у професійній підготовці дає змогу точніше оцінити втрати й надбання від їх впровадження, виявити причинно-наслідкові зв'язки та чинники, прогнозувати ефекти й наслідки, підтримувати ефективну діяльність педагогічних колективів, оскільки «основним призначенням педагогічних систем є організація і підтримка навчального процесу, розв'язування педагогічних задач з метою формування розвитку особистості» [4, с. 292]. Такий підхід забезпечує необхідні науково-методичні умови модернізації системи професійної освіти на сучасному етапі її розвитку, тому вважаємо доцільним його застосування в нашій роботі.

Системотвірним елементом дидактичної системи в умовах інформатизації освітнього процесу є ІКТ [16, с. 7]. Інформаційно-комунікаційні технології мають значний вплив на інформаційну модель змісту навчання і модель професійної діяльності випускників. За допомогою ІКТ реалізується також модель дидактичної системи (моделюється процес навчання та професійної підготовки).

Педагогічною теорією, яка максимально задовольняє вимоги інформатизації навчального процесу, є теорія інтенсивного інформаційного навчання [11]. Система інтенсивного навчання безперервно вдосконалюється в ході комплексного поетапного процесу переведення професійної підготовки в стан, адекватний сучасним вимогам до кожного з її елементів і до системи в цілому. Основний напрям цього процесу – інтенсифікація навчання (викладання й учіння).

Якщо розглядати освітній процес як систему, то характерною її особливістю є взаємопов'язаний, комплексний вплив кожного елемента на суб'єкт навчальної діяльності через застосування різних форм, способів, методів подання інформації відповідного змісту. Ці взаємозв'язки і впливи дають очікувані позитивні результати, якщо вони детерміновані, частково або повністю,

налагодженням зворотних зв'язків. За змістом та особливостями прояву ці зв'язки в кожний визначений навчальною програмою момент повинні містити дані про стан об'єкта та його потреби. Тоді на основі аналізу цієї інформації учень (студент) і педагог зможуть своєчасно вносити необхідні корективи в процес навчання. За змістом і призначенням зворотні зв'язки можуть бути внутрішніми, спрямованими на вдосконалення системи формування знань, умінь, навичок їх застосування в учнів, а також зовнішніми, необхідними для інформування викладачів про хід професійної підготовки.

Важливим принципом розроблення та реалізації на практиці педагогічної технології є принцип структурної та змістовної цілісності навчально-виховного процесу. Принцип цілісності означає, що під час проектування педагогічної системи необхідно досягти гармонійної взаємодії всіх елементів як по горизонталі (у межах семестру або навчального року), так і по вертикалі – на весь період навчання. При цьому внесення змін до одного з елементів системи обов'язково зумовлює відповідну перебудову всіх інших складових [2, с. 13].

Інформаційне моделювання сьогодні є самостійним науковим напрямом, який широко застосовується у дослідженні складних систем, має сталі процедури та засоби.

Інформатизація професійної освіти пов'язана з моделюванням психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних та інших процесів на різних рівнях. Зокрема, навчально-виховний і навчально-виробничий процеси формують системи, що складаються з великої кількості підсистем, щодо яких ми не можемо отримати вичерпну інформацію. Водночас, відповідно до принципу цілісності, використання ІКТ є ефективне лише у випадку, коли розвиток технологічної підсистеми освіти супроводжується радикальними змінами в усіх інших підсистемах: дидактичній, організаційній, методичній, управлінській, виробничій тощо. Це зумовлює використання для моделювання професійної підготовки інформаційного, кібернетичного, синергетичного підходів, застосування нових загальнонаукових теорій, зокрема теорії прийняття рішень. Відповідно до мети дослідження застосовуються різні варіанти моделювання, які відповідають реальній складності дидактичної системи професійної підготовки фахівців.

Інформатизація освітнього процесу – складне педагогічне явище, яке істотно змінює усталені стереотипи. Шлях руху ідеї інформатизації від виникнення до впровадження в освітній процес можна передати у вигляді послідовності заходів. Структурна схема інформатизації професійної підготовки, за якою будуватиметься наша модель, подана на рис. 2.1.1.

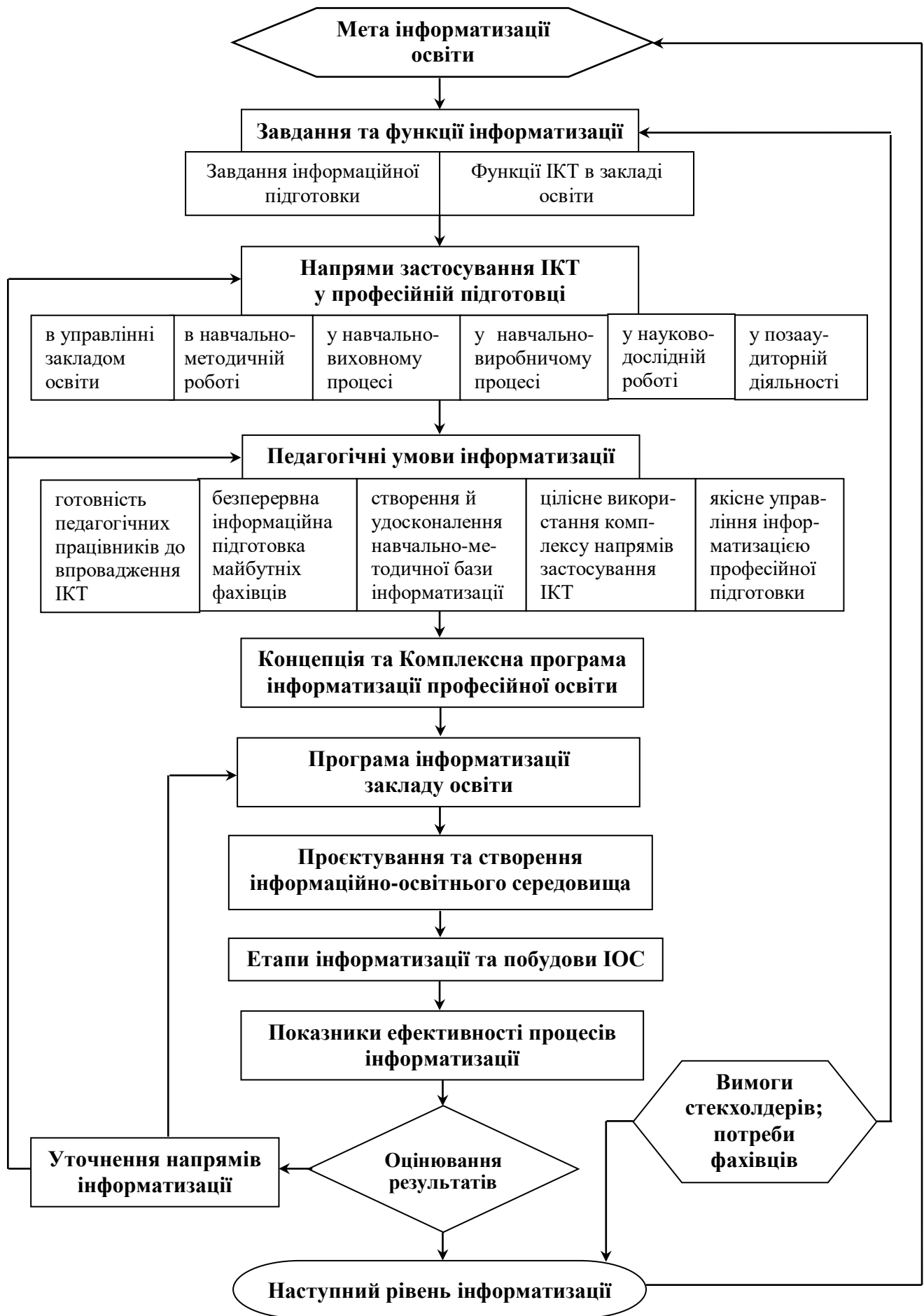


Рисунок 2.1.1 – Структурна схема інформатизації закладів професійної освіти

Як видно з рис. 2.1.1, мета (цілі) інформатизації професійної освіти визначають завдання та функції інформатизації, а також напрями застосування ІКТ у професійній підготовці. Нові прогресивні форми, методи і засоби освітньої діяльності, новітні досягнення техніки і технології (інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання), що застосовуються в системі професійної підготовки, ініціюють нові освітні цілі й обмеження функціонування системи освіти, нові вимоги щодо властивостей кінцевого результату (напр., якісних показників професійної підготовки). Реалізація цих нових освітніх цілей і виконання нових вимог потребують, як правило, інших ресурсів для функціонування та розвитку освітньої системи [5, с. 46].

Напрями і педагогічні умови інформатизації відображаються в Концепції інформатизації, яка базується на результатах моделювання, а також Комплексній програмі інформатизації професійної освіти, на основі якої у закладі має бути розроблена Програма інформатизації закладу освіти. Програма інформатизації закладу передбачає проектування, створення, постійне наповнення та підтримування працездатності інформаційно-освітнього середовища, що потребує визначення конкретних етапів інформатизації. На основі визначених показників ефективності процесів інформатизації, передусім рівня сформованості інформаційної компетентності випускників, здійснюється оцінювання результатів інформатизації закладу професійної освіти, за якими або вносяться уточнення і корективи до напрямів, педагогічних умов і Програми інформатизації закладу освіти, або, у разі успішного виконання поставлених завдань, оновлюють цілі інформатизації з урахуванням нових вимог роботодавців і потреб майбутніх фахівців. Цей процес є циклічним і не завершується зі створенням ІКТ-насиченого освітнього середовища закладу професійної освіти; у найближчій перспективі він розгортатиметься з розвитком інформаційного суспільства та вдосконаленням можливостей програмних і апаратних засобів інформатизації.

Застосування методів, засобів і ресурсів єдиного інформаційно-освітнього простору системи освіти передбачає врахування при проектуванні педагогічних систем та в цілому ІОС закладу освітньо-просторової компоненти, до складу якої входять суспільні компоненти, що існують і функціонують поза межами закладу та які, однак, суттєво впливають на хід і результати освітнього процесу [29]. Склад освітньо-просторової компоненти педагогічних систем, її місце і роль ґрунтовно розглядає В. Биков [4, с. 279-286].

Процес наукового моделювання охоплює дві фази: створення моделі та її використання з подальшим удосконаленням. Перед початком моделювання потрібно визначити і сформулювати конкретні завдання проектування, планування діяльності, передбачити необхідні результати відповідно до цілей моделювання, виконати збір і систематизувати відомості про об'єкт моделювання. Практична цінність моделі в науково-педагогічному дослідженні характеризується її

адекватністю досліджуваним сторонам об'єкта, а також правильним урахуванням на етапах побудови моделі основних принципів моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність та ін.), які багато в чому визначають як можливості та тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні [22, с. 206]. Педагогічне моделювання передбачає аналіз рівнів ефективності освітнього процесу на попередньому та новому етапі та перебудову цього процесу на основі отриманих результатів, спрямовану на нарощення продуктивних змін.

Побудова моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти ми пропонуємо здійснювати на основі:

- 1) структури професійно-інформаційної компетентності фахівця;
- 2) аналізу сучасного стану інформатизації професійної підготовки фахівців;
- 3) структурної схеми інформатизації, яка включає:
 - а) завдання та функції інформатизації професійної освіти;
 - б) напрями застосування ІКТ у підготовці фахівців;
 - в) педагогічні умови інформатизації закладу професійної освіти [19, с. 235-236].

Однак найбільш істотним для моделювання інформатизації процесу професійної підготовки є необхідний рівень інформаційної компетентності, який залежить від інформаційно-комунікаційних технологій, що функціонують у реальних умовах професійної діяльності, та окреслює зміст інформаційної підготовки майбутніх фахівців, а отже, – визначає соціальне замовлення, очікувані результати освітнього процесу, а також функціональні завдання інформаційно-освітнього (ІКТ-насиченого) середовища.

Проектування інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців потребує врахування педагогічних умов, які забезпечуватимуть функціонування моделі та застосування інноваційних підходів, мають прогностичний характер і можуть бути реалізовані в інформаційному просторі нашої держави.

Для виявлення тенденцій та особливостей формування ІКТ-насиченого освітнього середовища розглянемо зв'язок системи професійної підготовки фахівців із зовнішнім середовищем, яке впливає на діяльність системи освіти і результати її роботи, створює умови для функціонування системи, визначає її завдання тощо. Охоплюючи системи зовнішнього середовища, інформатизація опосередковано (або безпосередньо) змушує систему професійної підготовки змінювати структуру, перебудовувати процеси, форми і методи роботи.

Зовнішні чинники, безпосередньо пов'язані зі становленням інформаційного суспільства, все сильніше впливають на внутрішнє середовище закладу освіти, пов'язане з готовністю педагогів модернізувати традиційну професійну підготовку, опановувати та застосовувати ІКТ для вирішення завдань, які виникають в освітньому процесі. Ефективність підготовки фахівців в умовах інформатизації вимагає, щоб середовище закладу освіти й інформаційне

середовище кожного члена педагогічного колективу відповідали потребам інформаційного наповнення сфери майбутньої професійної діяльності фахівця.

Розробляючи організаційну структуру інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців ми враховували вітчизняний і міжнародний досвід організації професійної освіти, а також специфіку розвитку закладів в умовах інформатизації. Зазначимо, що теоретичне обґрунтування, створення та розвиток моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти, організація освітнього процесу з використанням ІКТ має еволюційний характер. В час перебудови усіх напрямів освітянського простору постійно вдосконалюється управління професійною освітою, поглиблюються інтеграційні взаємодії між закладами, змінюються технології навчання, методи застосування ІКТ у навчанні та науково-дослідній роботі здобувачів.

Усебічне врахування сучасних вимог до моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти досягалось шляхом синтезу трьох концептуальних підходів: психолого-педагогічного, котрий дав змогу здійснити прогнозування професійно значущих характеристик інформаційної компетентності майбутнього фахівця; експертного, за допомогою якого узгоджувались різноманітні форми і методи застосування ІКТ у навчальній і професійній діяльності; конструктивного, який дозволив звести створення моделі до розгляду окремих складових цілісного освітнього процесу, спрямованих на інформатизацію різних аспектів загальної та професійної підготовки фахівців. Створення моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти дає можливість розкрити компоненти системи підготовки здобувачів з інформаційно-комунікаційних технологій, виявити механізми їх взаємозв'язків і взаємовпливів, що, у свою чергу, дозволяє спрогнозувати процес підготовки майбутніх фахівців до використання ІКТ у навчальній і професійній діяльності цілісно та системно. Це особливо важливо, оскільки освіта готує особистість до швидкозмінної діяльності, а тому має бути динамічною, своєчасно реагувати на нові вимоги ринку праці, запити стейкхолдерів і потреби молоді.

Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти (рис. 2.1.2), що має риси багатофакторної теоретико-прогностичної інформаційно-функціональної моделі, завдяки структурній подібності з модельованою системою з певною точністю відображає основні її властивості, може застосовуватися для теоретичного аналізу використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх робітників і фахівців різного профілю та дозволяє отримати достовірну інформацію, на основі якої можна прогнозувати результати процесу інформатизації закладів професійної освіти.

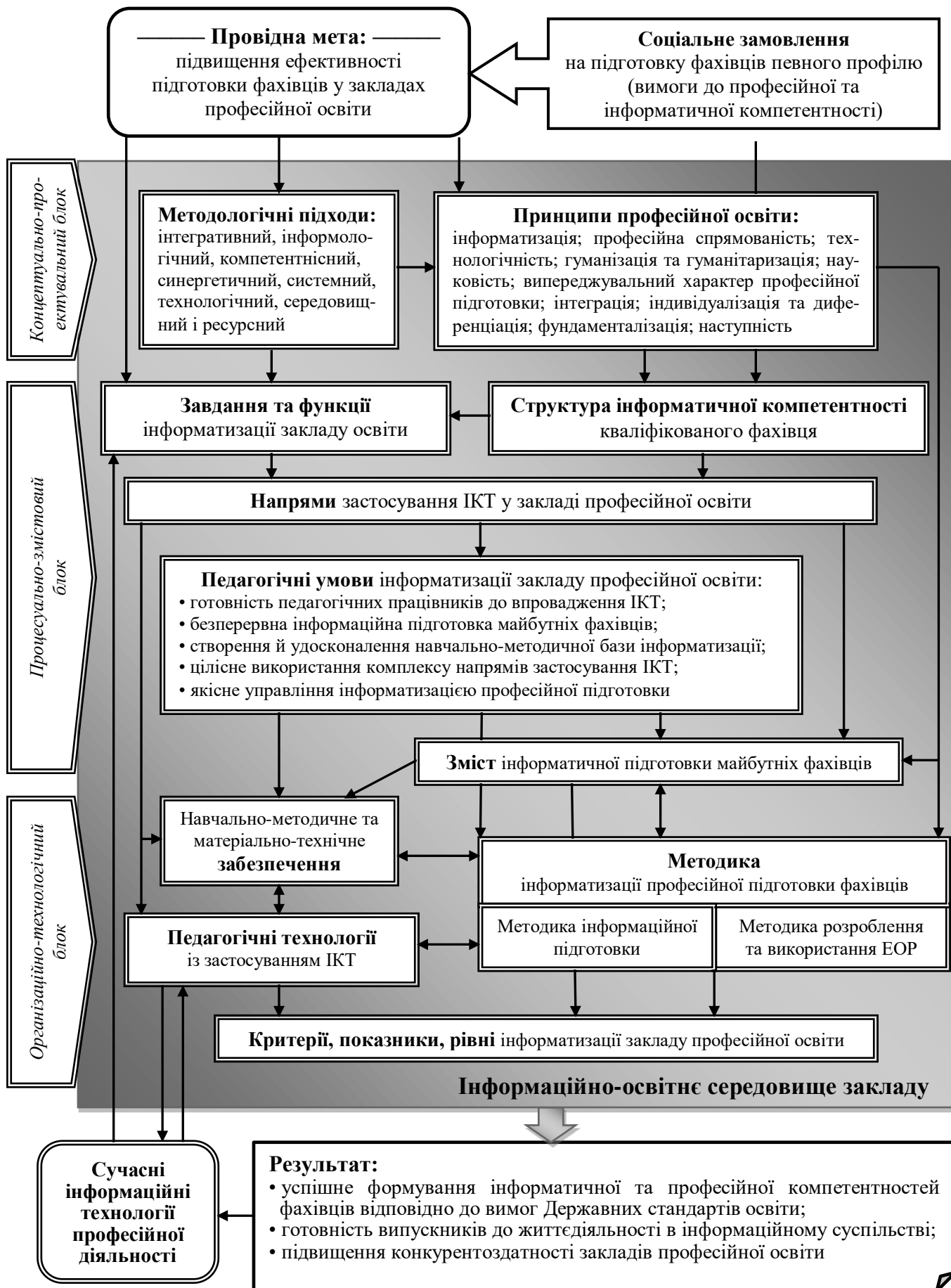


Рисунок 2.1.2 – Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти

Інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців, структура якої варіюється залежно від галузевих і регіональних вимог, має вирішувати проблему адаптації випускників до швидкозмінних умов сучасного виробництва. На соціальне замовлення щодо підготовки кваліфікованих фахівців впливають: розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у конкретній галузі; вимоги до інформаційної компетентності фахівців певного рівня; інформаційні процеси у суспільстві, виробництві та економіці. Виходячи із *соціального замовлення* на підготовку фахівців, *мета* нашої моделі – підвищення ефективності освітнього процесу в закладах професійної освіти шляхом створення ІКТ-насиченого освітнього середовища.

У структурі моделі було виділено концептуально-проектувальний, процесуально-змістовий та організаційно-технологічний блоки.

Концептуально-проектувальний блок репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу інформатизації. Зокрема основними *методологічними підходами* є: інтегративний, інформологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, технологічний, середовищний і ресурсний. Теоретичними положеннями, які зумовлюють конструювання моделі інформатизації процесу професійної підготовки, є *дидактичні принципи*: інформатизації; професійної спрямованості навчання; технологічності; гуманізації та гуманітаризації; науковості; випереджувального характеру; інтеграції; індивідуалізації та диференціації; фундаменталізації; наступності.

Склад **процесуально-змістового блоку** моделі визначають особливості діяльності закладів професійної освіти в умовах інформатизації та *структура інформатичної компетентності* кваліфікованого фахівця, яка охоплює:

- знання основних можливостей і способів використання комп'ютера у професійній галузі;
- знання основ інформаційного моделювання;
- знання можливостей використання ІКТ в управлінні професійною діяльністю;
- знання особливостей і вміння здійснювати вибір спеціалізованих комп'ютерних програм;
- знання й уміння використовувати технології комп'ютерного проектування;
- володіння методами використання комп'ютера та телекомунікацій в організації робіт за своїм профілем.

Основним завданням інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців вважаємо формування інформатичної компетентності випускників, яка передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати інформаційними даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку праці для ефективного виконання професійних обов'язків

(Н. Морзе) [23]. Інформаційна підготовка особистості ґрунтується на єдності та взаємозумовленості змістових, технологічних і діагностичних функцій усіх структурних компонентів системи освіти. Враховуючи структуру інформатичної компетентності кваліфікованого фахівця певного профілю, визначені *функції* інформатизації закладу професійної освіти: інструментальна, унаочнення, інформативна, компенсаторна, мотиваційна, індивідуалізаційна, адаптивна, інтегративна, контроль-діагностична, моделювальна, прогностична, управлінська. Реалізацію цих функцій забезпечують напрями застосування ІКТ у закладі професійної освіти: в управлінні закладом освіти; у навчально-методичній роботі; у навчально-виховному процесі; у навчально-виробничому процесі; у науково-дослідній діяльності; у позааудиторній роботі.

Педагогічними умовами інформатизації закладу професійної освіти, які дозволяють реалізувати інформаційно-освітнє середовище, є: готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ; безперервна інформаційна підготовка майбутніх фахівців; створення й удосконалення навчально-методичної бази інформатизації; цілісне використання комплексу напрямів застосування ІКТ; якісне управління інформатизацією професійної підготовки.

Зміст інформатичної підготовки майбутніх фахівців забезпечує формування знань, опанування вмінь і набуття навичок, необхідних для застосування комп'ютерних програм під час розв'язання різного роду завдань, як навчальних, так і професійних. Змістова складова скерована на формування когнітивної та процесуально-діяльнісної компоненти інформатичної компетентності майбутнього фахівця й охоплює як навчання здобувачів освіти інформаційно-комунікаційних технологій, так і використання їх у змісті інших дисциплін професійної підготовки, а також у виробничій практиці та науково-дослідній роботі. При цьому зміст навчального матеріалу, форми і методи його подання мають сприяти реалізації проблемно-діяльнісного підходу до навчання.

З огляду на те, що моделювання освітнього процесу передбачає не лише проектування, а й визначення шляхів упровадження моделі в практику професійної підготовки [31, с. 21], **організаційно-технологічний блок** обіймає створення матеріально-технічної і навчально-методичної бази та науково-методичного забезпечення інформатизації професійної освіти. Інформатизація передбачає оснащення закладів засобами ІКТ зі створенням комп'ютерно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища, формуванням його загальносистемних програмно-технічних комп'ютерних елементів, забезпеченням можливості їх експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення та розвитку [3, с. 151].

Методика інформатизації професійної підготовки фахівців містить дві основні частини: методика інформаційної підготовки і методика застосування електронних освітніх ресурсів [19, с. 292-335; 335-378]. Для ефективного впровадження ІКТ необхідне науково-обґрунтоване навчально-методичне

забезпечення як основа формування ІКТ-насиченого освітнього середовища, що використовуватимуть педагоги й учні. Р. Гуревич слушно наголошує, що успішна інформатизація освіти «залежить не від кількості комп'ютерів, а від якості засобів навчання, методичного забезпечення їх використання» [7, с. 79].

Реалізація концептуальної моделі передбачає оптимізацію змісту та структури інформатичної підготовки, вибір відповідних інформаційно-комунікаційних технологій навчання; розроблення методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема проєктування і реалізацію навчальних програм, добір (розроблення) електронних освітніх ресурсів у процесі формування професійних знань; координацію та об'єднання зусиль викладачів для досягнення відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня випускників. Важливим елементом моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти є *педагогічні технології* із застосуванням ІКТ, завдяки яким відбувається інтеграція інформатичної та професійної підготовок. Педагогічні технології із застосуванням ІКТ взаємодіють і вдосконалюються разом із розвитком інформаційних технологій професійної діяльності, враховують впровадження новітніх концепцій (хмарні сервіси, доповнена реальність, штучний інтелект, нанотехнології тощо) у процесі підготовки кваліфікованих робітників і фахівців.

Моделюючи інформатизацію професійної освіти, ІКТ доцільно розглядати, за висловом В. Бикова, як комп'ютерно орієнтовану складову педагогічної технології, що «відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання в навчальному процесі, яка представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами і яка передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [4, с. 141].

Із дотриманням вимог принципу наступності інформатична підготовка майбутніх фахівців відбувається поетапно, а кожен етап має свої цілі та завдання:

I етап – набуття навичок користування ІКТ і вмінь працювати з програмним забезпеченням загального призначення;

II етап – вивчення можливостей спеціалізованого програмного забезпечення як засобу вирішення професійних завдань за фахом;

III етап – отримання навичок застосування програмного забезпечення для автоматизації робочого місця певного профілю.

На цій основі з урахуванням особливостей конкретних професій, спеціалізацій і видів діяльності визначається зміст інформатичної підготовки, викладений в узгоджених, пов'язаних між собою навчальних програмах [30, с. 248-249].

Відповідно до трьох етапів інформатичної підготовки фахівців інформатизація професійної освіти реалізується за рівнями, які відповідають

циклом дисциплін: загальноосвітньому (загальнонауковому); загальнопрофесійному; професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки (профільному). На кожному з цих рівнів необхідно врахувати професійну складову та професійну спрямованість ІКТ для майбутньої професії (спеціальності), щоб застосувати комп'ютер як засіб ефективної навчально-професійної діяльності [24, с. 246]. Таким чином, ми забезпечимо сучасними дидактичними і технічними засобами учасників освітнього процесу та реалізуємо програму формування інформатичної компетентності майбутніх фахівців. Організаційно-технологічний блок запропонованої моделі уможливорює формування цієї компетентності та передбачає достатню кількість автоматизованих робочих місць для здобувачів, вільний доступ у будь-який час до ІКТ, наявність необхідного програмного забезпечення тощо.

Для перевірки ефективності запропонованої моделі служать критерії та показники інформатизації закладу професійної освіти. Сформованість інформатичної компетентності фахівців визначається за критеріями: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, операційним, креативним. Ефективність застосування ІКТ розкривають організаційний, ергономічний, когнітивний, мотиваційний критерії.

Очікувані результати впровадження моделі підготовки фахівців у закладах професійної освіти: успішне формування інформатичної та професійної компетентностей фахівців відповідно до вимог Державних стандартів освіти; готовність випускників до життєдіяльності в інформаційному суспільстві; підвищення конкурентоздатності закладів професійної освіти.

Необхідність узгодження всіх ланок і структурних елементів нашої концептуальної моделі вимагає досконалої системи планування. У процесі дослідження ми використали такі основні правила планування навчально-виховної та методичної роботи:

- *цілеспрямованості*: вихідним пунктом планування є необхідність досягнення головної мети інформатизації;

- *науковості*: передбачає застосування наукового аналізу для визначення ефективності організації навчально-виховного процесу, взаємодії всіх структурних елементів моделі, використання досягнень психолого-педагогічної науки, кращого педагогічного досвіду, сучасних педагогічних концепцій і навчальних технологій, а також новітніх розробок та ІКТ;

- *інтеграції*: дозволяє інтегрувати та структурувати інформаційні складові освітнього процесу в динамічній системі професійної освіти;

- *комплексності*: планування реалізується у змістовому та часовому поєднанні всіх елементів професійної підготовки, з урахуванням взаємодії

педагогічного колективу, контингенту учнів, батьківської громади, органів управління освітою, стейкхолдерів;

– *поєднання перспективного та щоденного планування*: передбачає формування завдань, методів, тривалості, термінів, форм інформатизації стосовно кожного учасника освітнього процесу на перспективу;

– *наступності*: обов'язковим є врахування досвіду інформатизації, аналіз недоліків і конкретні заходи з метою їх усунення;

– *спеціалізації*: врахування специфіки професійної підготовки фахівців різних професій, особливостей інформатичної складової професійної діяльності фахівців різних освітніх рівнів;

– *делегування повноважень*: усі дії та функції щодо впровадження ІКТ коректно розподіляються між учасниками освітнього процесу.

Отже, модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти відображає: методологічні та психолого-педагогічні засади інформатизації професійної освіти; основні тенденції розвитку змісту професійної підготовки фахівців; характер взаємодії між суб'єктами навчально-виховної діяльності; специфіку організації освітнього процесу; особливості управління, матеріально-технічного та фінансового забезпечення закладів. Упровадження розробленої моделі передбачає проектування та застосування комплексної методики інформатизації професійної підготовки фахівців у закладі освіти [20, с. 144].

Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти дозволяє сформувати інформаційно-освітнє середовище, в якому інформаційно-комунікаційні технології та електронні освітні ресурси є невід'ємною складовою організації та функціонування освітнього процесу. Таке ІКТ-насичене освітнє середовище закладу вбудовується як елемент в інформаційний освітній простір держави. Це дає змогу:

– забезпечити високошвидкісний доступ до інформаційних та освітніх ресурсів мережі Інтернет для всіх закладів освіти з кожного робочого місця;

– досягти своєчасного отримання та передачі інформації, гарантувати достовірність, безпеку, швидкісне оброблення та аналіз цієї інформації;

– створювати різноманітні бази даних та електронні бібліотеки;

– гарантувати рівні умови якісної професійної освіти учасників освітнього процесу в містах і сільській місцевості;

– оптимізувати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за дистанційною та змішаною формою навчання;

– організувати електронний документообіг між закладами, установами, управліннями освіти і науки та Міністерством освіти і науки України;

– забезпечити технічне і сервісне обслуговування, інформаційно-консультативний супровід програмного забезпечення комп'ютерної мережі;

– організувати єдину базу даних системи освіти для забезпечення управлінської, освітньої, інформаційно-аналітичної та виробничої діяльності закладів;

– вдосконалити систему управління освітою шляхом використання комп'ютерно орієнтованих засобів збирання та опрацювання інформації, використання регіональних інформаційних освітніх ресурсів;

– реалізувати автоматизацію статистичної та бухгалтерської звітності [13, с. 72-73].

Для детального вивчення рівня інформатизації та визначення ефективності запропонованої моделі інформатизації ми розробили факторно-критеріальну кваліметрію закладу освіти на основі педагогічних умов інформатизації освітнього процесу. При цьому було використано методіку факторно-критеріальної кваліметрії закладу, яку запропонувала О. Єльнікова [10]. Зокрема, за отриманими нами даними загальна оцінка інформатизації закладів профтехосвіти будівельного профілю у Львівській області на момент перевірки в середньому складала 0,81 (до впровадження моделі – 0,48). При цьому на зростання рівня інформатизації освітнього процесу найбільше вплинуло підвищення готовності педагогічних працівників до впровадження ІКТ у своїй діяльності, а також використання всієї сукупності можливостей ІКТ.

Загалом це засвідчило, що застосування новітніх ІКТ та інформаційних ресурсів у професійній підготовці майбутніх фахівців підвищує якість навчальної діяльності, інтерактивність педагогічної взаємодії, професійну спрямованість і наступність навчання, урізноманітнює форми та методи подання навчальної інформації. За такої моделі навчання у викладачів переважає позитивне ставлення до впровадження ІКТ в освітній процес та застосування інноваційних педагогічних технологій на заняттях. Вони виконують педагогічну діяльність більш ефективно та раціонально; розвивають в учнів/студентів навички роботи з комп'ютерною технікою та інформаційно-комунікаційними технологіями у професійній діяльності; стимулюють роботу здобувачів з інформацією (пошук, опрацювання, збереження та ін.); допомагають їм адаптуватися до інформаційного простору, що швидко змінюється. Педагоги усвідомлюють свою нову роль в освітньому процесі, спрямовують зусилля на оновлення змісту освіти з урахуванням нового змісту діяльності фахівців певного профілю в інформаційному суспільстві та високотехнологічному виробництві. Формується стійкий інтерес здобувачів освіти до навчання та пізнавальної діяльності, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, підвищується мотивація до опанування новітніх технологій в обраній галузі, в тому числі інформаційного моделювання, прагнення до самостійної роботи, самоосвіти та самовдосконалення, розвиваються технічне мислення та творчі здібності.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечення їхньої мобільності, конкурентоспроможності вимагає подальшого вдосконалення організації освітнього процесу та передбачає: використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів і мультимедійних комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, розроблення та впровадження електронних освітніх ресурсів, автоматизованих навчальних систем тощо. При цьому переваги інформатизованої професійної освіти, використання ІКТ у професійнотеоретичній і практичній підготовці не викликають сумніву. Включення інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання, виховання та професійного розвитку виводить професійну підготовку фахівців на якісно новий рівень.

Наші педагогічні дослідження [18-20] свідчать, що завдяки впровадженню ІКТ у професійну підготовку:

- розширюються можливості диференціації завдань за рівнем складності та залучення всіх здобувачів до активної навчальної, виховної та науково-дослідницької роботи;
- підвищується мотивація вивчення та інтерес до навчальних дисциплін;
- процес навчання стає більш інтенсивний, а час, необхідний на вивчення програмного матеріалу, скорочується в середньому на 25÷30 %;
- відбувається краще та глибше осмислення навчального матеріалу, оскільки сприйняття інформації суттєво покращується в порівнянні із традиційними методиками професійної підготовки;
- набуті знання та вміння є міцнішими, ґрунтовнішими і краще використовуються на практиці;
- у здобувачів формуються вміння об'єктивного самооцінювання та навички організації самостійної роботи.

Таким чином професійна підготовка стає більш ефективною, задовольняючи при цьому інтереси і потреби як майбутніх фахівців і педагогічних працівників, так і роботодавців. Це пояснюється тим, що відбувається не просте заміщення одних навчальних засобів іншими, а трансформація освітнього процесу, впровадження ІКТ, які не подають інформацію в готовому вигляді, а стимулюють шукати, відбирати, аналізувати та засвоювати інформацію [1, с. 14].

Результати педагогічного експерименту засвідчують ефективність система інформатизації освітнього процесу в закладах професійної освіти. Запропонована модель інтенсифікує навчально-пізнавальний процес, забезпечуючи швидку, продуктивну та водночас якісну професійну підготовку. В основі моделі лежить комплексна інформатизація навчально-пізнавальної діяльності в ІКТ-насиченому освітньому середовищі. Головна увага приділяється створенню навчально-методичних комплексів електронних освітніх ресурсів, застосування яких

впливає на розвиток інтелектуального потенціалу здобувачів, формування вмінь самостійного здобування знань, виконання інформаційно-навчальної, навчально-виробничої діяльності, вміння опрацьовувати інформацію. Апробація засвідчила, що підвищення якості освіти та формування інформатичної компетентності майбутніх фахівців суттєво залежить від рівня інформатизації закладів професійної освіти [34].

Реалізація розробленої та експериментально перевіреної моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти як цілісної дидактичної системи сприяє підвищенню якості результатів навчання за умови докорінного оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки, гнучкості та інваріантності навчальних планів і програм, готовності викладачів до використання ІКТ. Але для цього необхідно виробити концепцію інформатизації закладу освіти відповідно до можливостей освітньої системи, потреб здобувачів, сучасних і перспективних вимог галузі.

Як справедливо зазначає М. Коваль, без створення, цілеспрямованої реалізації та невинної підтримки інформаційно-освітнього середовища, загальних і спеціалізованих інформаційних освітніх систем, інформатизації й автоматизації освітнього процесу, застосування електронних освітніх видань, ІКТ-інфраструктури, в тому числі захищеної мережевої інфраструктури доступу до електронних освітніх ресурсів та інших заходів, пов'язаних із комплексною інформатизацією закладів професійної освіти, реалізація освітньо-професійних програм буде не ефективною та не відповідатиме світовим стандартам і вимогам стейкхолдерів [14, с. 31]. ІКТ, які стали невід'ємною складовою навчання, набуватимуть все більшого поширення в закладах освіти, їх застосування розширюватиметься, зумовлюючи суттєві зміни в педагогічних системах. Освіта поступово трансформуватиметься в навчання в інформаційно-освітньому (ІКТ-насиченому) середовищі, що дасть можливість створення розподіленого навчального оточення та доступу здобувачів до різної інформації [18, с. 162]. Вимоги щодо рівня оснащення закладів освіти різноманітними ІКТ надалі зростатимуть.

Висновки. Отже, розроблена модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти дає можливість розкрити компоненти системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій, виявити механізми їх взаємозв'язків, цілісно та системно спрогнозувати процес підготовки здобувачів до використання ІКТ у навчальній і професійній діяльності. Використання запропонованої моделі інформатизації дозволяє індивідуалізувати освітній процес, скоротити витрати часу, звести до мінімуму рутинну діяльність педагогів, забезпечує інтерактивність, надійний зворотний зв'язок у педагогічній взаємодії.

Цілісність моделі як системного об'єкта забезпечують взаємопов'язані концептуально-проектувальний, процесуально-змістовий та організаційно-

технологічний блок, що відображає узгодженість всіх елементів інформаційно-освітнього середовища закладу. Концептуально-проектувальний блок репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу інформатизації. Склад процесуально-змістового блоку моделі визначають особливості діяльності закладів професійної (професійно-технічної, фахової передвищої чи вищої) освіти в умовах інформатизації та структура інформаційної компетентності кваліфікованого фахівця певного профілю. Організаційно-технологічний блок моделі відображає матеріально-технічну та навчально-методичну базу інформатизації закладу професійної освіти.

Реалізація моделі оптимізує зміст і структуру інформатичної підготовки, вибір відповідних інформаційно-комунікаційних технологій навчання, виховання та професійного розвитку; розроблення електронного методичного забезпечення освітнього процесу; координацію зусиль педагогічних працівників. Важливим елементом моделі інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти є педагогічні технології із застосуванням ІКТ, завдяки яким відбувається інтеграція інформатичної та професійної підготовок. Педагогічні технології невпинно вдосконалюються разом з розвитком інформаційних технологій професійної діяльності.

1. Баловсяк Н. В. Модель фахівця в контексті інформаційного суспільства. *Педагогічний процес : теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во П/П «ЕКМО». 2003. Вип. 2. С. 11–17.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 191 с.
3. Биков В. Ю. Комп'ютеризація освіти. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України* ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 410–412.
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атака, 2008. 684 с.
5. Биков В. Ю. Моделі системи освіти і освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 27 (31) : в 3-х ч. Ч. 1. Харків : НТУ «ХП», 2010. С. 39–47.
6. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
7. Гуревич Р. С., Шестопалюк О. В., Кадемія М. Ю. та ін. Сучасні інформаційні технології та їх використання : метод. посібник. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2006. 138 с.
8. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределенность URL : <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>. (дата звернення: 26.01.2015).
9. Докучаева В. В. Моделювання як ідеальна фаза проектування інноваційних педагогічних систем. *Вісник Луганського Національного пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2007. № 9 (126). С. 30–35.
10. Єльнікова О. В. Вимірювання рівня інформатизації навчального закладу. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e->

journals/NarOsv/2008-2/08eovinz.htm. (дата звернення: 20.02.22).

11. Золотарев А. А. Концепция интенсивного информатизированного обучения. Москва : Ассоциация «Кадры», 2000. 76 с.
12. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посібник для середніх і вищих навч. закл. Київ : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
13. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб єдиного інформаційного простору системи професійно-технічної освіти. *Методичний вісник / НМЦ ПТО у Льв. обл.* 2008. № 1. С. 68–76.
14. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
15. Коваль М С., Литвин А. В. Інформаційне суспільство та професійна освіта. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. 2021. Вип. 23. С. 9–27.
16. Концепция информатизации учебного процесса. Москва : НОУ «Академия электронной дидактики», 2004. 11 с.
17. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
18. Литвин А. В. Вплив інформатизації закладів освіти на педагогічні інновації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. праць / Редрада. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 16 (23). С. 158–163.
19. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
20. Литвин А. В. Модель інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю. *Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 14-15 жовтня 2010 р. Запоріжжя : ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2010. С. 137–144.
21. Лодатко Є. О. Моделирование педагогических систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
22. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Высш. шк., 1987. 296 с.
23. Морзе Н. В. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес закладів ПТО : [метод. посібник]. Київ : Арт Економі, 2011. 168 с.
24. Муравський О. П. Застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі вивчення спеціальної технології у ПТУ будівельного профілю. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало [у 2-х ч.]. Київ, 2001. Ч. 2. С. 243–246.
25. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
26. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : [монографія]. / за ред. С. О. Сисоевої. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. 348 с.
27. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста. *Современная высшая школа.* 2002. № 2. С. 134–194.
28. Філософський енциклопедичний словник / 2-ге вид. ; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; гол. редкол. В. І. Шинкарук. К. : Абрис, 2002. 742 с.
29. Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої

- загальної освіти : світові тенденції : колективна монографія / за ред. В. Ю. Бикова та О. В. Овчарук. Київ : Педагогічна думка, 2007. 292 с.
30. Шакель Н. Наступність комп'ютерного навчання в умовах ступеневої освіти. *Педагог професійної школи* : зб. наук. пр. Київ : Науковий світ, 2001. Вип. 1. С. 248–250.
31. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 43 с.
32. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.
33. Gurevych R., Koval M., Gordiichuk G., Shakhina I., Genkal S., Romanenko V. Improving the Training of Skilled Workers for Professional Activities in Educational Institutions of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14(1). P. 440–464.
34. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L., Pelekh Y., Didenko O., Muszkieta R., Żukow W. Informatization of technical vocational schools: *Theoretical foundations and practical approaches*. *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 25. Issue 1. P. 583–609.
35. Piechka, L., Honchar, M., Koval, M., Kusiy, M., Lytvyn, A., Levchuk, N. Innovative Educational Environment in the Conditions of Educational Reform: Neuropsychological Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, Issue 1Sup1. P. 80–93.
36. Tverdokhlib O., Opushko N., Viktorova L., Topolnyk Y., Koval M., Boiko V. The Digital Competences of a Specialist: Contemporary Realities of the Information and Technological Paradigm in the Age of Globalization. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13, Issue 1Sup1. P. 412–446.

2.2. Модель системи формування комунікативної культури фахівців соціономічної сфери

Нові соціально-економічні реалії, входження України до Європейського Співтовариства викликають зміни в усіх царинах суспільного життя, зокрема в системі освіти, яка забезпечує відтворення інтелектуального та духовного потенціалу держави, піднесення науки, культури і соціально-виробничої сфери; утвердження принципів демократії, сталого розвитку; підвищення якості життя. Мета професійної освіти – підготувати кваліфікований конкурентоспроможний персонал із належним соціально-культурним рівнем для різних галузей економіки та служб сервісу. Суспільні вимоги нині стимулюють активне зростання кількісних та якісних вимірів соціономічної сфери, зокрема сфери послуг, збільшується попит і підвищуються вимоги до їх якості. Це потребує від фахівців соціономічних професій не лише належної компетентності, а й високої культури взаємодії, що детермінує завдання закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) відповідного профілю.

Професійна культура особистості, безперечно, передбачає володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, серед яких значне місце належить знанням норм і правил міжособистісної взаємодії, умінням і навичкам спілкування, адекватного донесення інформації, рефлексії власної професійної діяльності. Становлення та розвиток професійної культури фахівця соціономічної сфери пов'язують, передусім, із формуванням комунікативної культури, яка відображає не лише досконале володіння мовою на вербальному і невербальному рівнях, а й уміння спілкуватися, дотримуючись морально-етичних норм і враховуючи психологічні особливості співрозмовника. Комунікативна діяльність фахівців соціономічної сфери має міжособистісний характер і забезпечує їхню здатність до взаємодії та соціально прийнятну поведінку під час міжособистісної взаємодії. В економічно розвинених країнах це головний критерій для працевлаштування та кар'єрного зростання у професіях типу «людина – людина». З огляду на це, комунікативну культуру доцільно розглядати як одну з головних складових професійної культури фахівців-соціономів. У нашому дослідженні сфокусовано увагу на проблемі формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування, які належать саме до соціономічної сфери.

Вивчення особливостей професійної діяльності у сфері обслуговування, узагальнення практики й аналіз сучасного стану формування комунікативної культури майбутніх фахівців цієї галузі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти дали змогу виявити невідповідність між запитами суспільства до кваліфікованих фахівців сфери обслуговування та рівнем їхньої професійно-комунікативної підготовки. Ця невідповідність викликає низку суперечностей на

теоретико-методологічному, соціально-освітньому, змістовому, особистісно-професійному, технологічному та методичному рівнях [18, с. 6–7]. Причиною цих суперечностей і підвищення соціально-виробничих вимог до рівня комунікативної культури фахівців сфери обслуговування є недостатність науково-методичного обґрунтування та ресурсного забезпечення її формування у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Це потребує переосмислення теоретико-методологічних основ і концептуальних підходів до підготовки фахівців цього профілю, а також створення моделі формування їхньої комунікативної культури як одного із ключових елементів професійної культури особистості.

У контексті культурологічної парадигми освітній процес мислиться як співтворчість, співрозвиток, діалог, під час якого освоєння соціокультурного досвіду, розвиток здібностей, соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців підпорядковується вищій меті – сприяти молодій людині в саморозвитку і духовному зростанні. «Складовими цієї глобальної мети є створення умов для розвитку суб'єктності, життєтворчості, особистісних функцій зростаючої людини, підтримка самопізнання, самовизначення, самореалізації» [11]. Освіту не можна відділяти від соціокультурного контексту із притаманними йому моделями діяльності, комунікації та соціальних відносин, адже завдяки цим зв'язкам формуються когнітивні стереотипи, спосіб мислення, які мають утілюватися в діяльності. Це неминує приводить до необхідності нового осмислення сутності освітнього простору, його проектування та моделювання. Урахування специфічних особливостей педагогічного процесу дозволяє створити простір, який сприяє досягненню його основних цілей щодо особистісного розвитку його учасників, створенню психологічно комфортного клімату і творчої атмосфери, що підвищує працездатність його суб'єктів, формує в них мотивацію саморозвитку та досягнення.

Характерною ознакою модернізації освітньої галузі є використання методу моделювання як найбільш адекватного способу пошуку оптимального вирішення поставлених завдань, оскільки він дає змогу відтворити цілісність об'єкта і спрогнозувати його перспективи. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики, який сприяє розширенню культурно-освітнього простору та поглибленню його змісту, свідчить про актуальність цього методу і необхідність його впровадження в педагогічний процес.

Створення моделі системи формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування потребує передусім з'ясування сутності поняття «модель».

У філософії модель (від англ. model, франц. modele, лат. modulus – міра, зразок, норма) визначається як аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу [9]; предметна,

знакова чи мисленнєва система, що відповідно відтворює, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналу [23, с. 392]; уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його таким чином, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації [10].

За визначенням Р. Шеннона, модель є уявленням об'єкта, системи або ідеї в формі, яка відрізняється від самої цілісності та може слугувати для пояснення і кращого розуміння об'єкта, або для передбачення і (або) відтворення характеристик, які визначають його поведінку [27]. Основна характеристика моделі полягає у спрощенні реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується, коли всі несуттєві чинники відходять на другий план. Тому, за Р. Шенноном, модель допомагає вирішити будь-які проблеми.

Визначенню цього поняття та використанню його в педагогічних дослідженнях приділена увага у працях О. Дахіна, І. Зязюна, О. Новікова, В. Пікельної, В. Полонського, Г. Шандригось, В. Штоффа та ін. Для зручності осягнення змісту визначень моделі в педагогічній науці подаємо їх у табл. 2.2.

Таблиця 2.2 – Визначення поняття «модель» у педагогіці

Визначення	Автори
Штучно створена або обрана дослідником система у вигляді схем, конструкцій, знакових форм або формул, яка відображає та відтворює в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами досліджуваного явища чи об'єкта	О. Дахін [4, с. 22].
Матеріальна або ідеальна система, запроваджена замість реального об'єкта у процесі дослідження і побудована так, що зберігає суттєві для поставленої мети властивості об'єкта	В. Нікіфоров, О. Суригін [20, с. 51–52].
Допоміжний об'єкт, обраний або перетворений у пізнавальних цілях, який дає нову інформацію про основний об'єкт	О. Новіков [13, с. 82].
Заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним; теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, насамперед, математичних моделей	В. Полонський [15, с. 104].
Речова, знакова або мислена система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики	Г. Шандригось [25].
Мисленнєво уявлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт	В. Штофф [29, с. 19].
Ідеальна система, вивчення якої дає змогу здобути інформацію про реальну педагогічну систему в єдності її структурного, функціонального, інформаційного елементів	Г. Щекатунова [30, с. 37].

Як видно з табл. 2.2, модель є системою, яка: відповідає досліджуваному об'єкту, відрізняється цілеспрямованістю, нейтральністю до суб'єктивних оцінок і переваг учасників моделювання, абстрагуванням від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу (В. Штофф); зберігає суттєві для поставленої мети властивості об'єкта дослідження (В. Нікіфоров, О. Суригін); є подібною до досліджуваного об'єкта (або явища) та відображає й відтворює у спрощеному вигляді його структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між його елементами (О. Дахін); дає нову інформацію про досліджуваний об'єкт (О. Новіков). В. Пikelьна наголошує, що модель має підпорядковуватись певній структурі та використовуватись для вивчення або перетворення реального світу [14]. До сутнісних ознак моделі вона відносить об'єктивну аналогію та максимально наближене відтворення оригіналу.

Модель у наукових дослідженнях виконує теоретичну і практичну функції. Перша дає можливість реалізувати специфічний образ дійсності відповідно до діалектичних закономірностей її розвитку, а друга дозволяє описати модель як інструмент і засіб наукового пошуку. Узагальнення функцій моделі у психолого-педагогічних дослідженнях знаходимо у докторській дисертації О. Гомонюк [2, с. 312], де акцентується, що модель компактно організовує факти, визначає їх взаємодію та структуру; має суттєве практичне значення для планування експерименту; дозволяє визначити конкретну форму застосування модельованої системи; може бути базою для кількісних розрахунків. Вибір моделювання як методу дослідження ґрунтується на тому, що модель дає змогу виявити залежності між підсистемами досліджуваної системи.

Специфічними функціями моделі є дескриптивна, прогностична і нормативна (О. Дахін, Д. Новіков, Т. Пушкар). *Дескриптивна* функція полягає в тому, що за рахунок абстрагування модель дає можливість досить просто пояснити спостережувані явища і процеси. Наприклад, дескриптивна функція моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування полягає в тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого закладу освіти пояснити специфіку та зміст означеного процесу, а також дати можливість досліднику встановити суттєві змістові характеристики комунікативної культури фахівців сфери обслуговування як соціально і професійно важливої якості. *Прогностична* функція моделі відображає її можливість передбачати майбутній розвиток подій у межах досліджуваного явища. Так, у випадку моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування за допомогою цієї функції можна передбачити перспективний розвиток її окремих компонентів як найбільш значущих для фахівців цього профілю. *Нормативна* функція дає змогу не лише описати чинну систему, а й побудувати її нормативний образ – бажаний з точки зору суб'єкта, інтереси і переваги якого відображені використовуваними критеріями. Отже, ця функція

моделі дасть можливість побудувати бажаний ідеальний образ процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у закладах професійної (професійно-технічної) освіти шляхом формування у них належного рівня комунікативної культури. Ці властивості ми враховували під час побудови моделі системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування.

Вимоги до моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості викладені І. Зязюном [5, с. 24–25]. Відповідно до цих вимог модель повинна: по-перше, бути цілісною, тобто відображати проектування та реалізацію всієї послідовності процесу; по-друге, виявляти динаміку процесу, показуючи послідовну зміну його етапів, систему засобів вирішення завдань, умов ефективного досягнення результатів; по-третє, реалізувати прагнення суб'єкта-організатора органічно включатися в реальний педагогічний процес з метою формування у здобувачів освіти певної якості, в тому числі в контексті всієї їхньої життєдіяльності. «Це можливо, – підкреслював І. Зязюн, – лише завдяки пильній увазі до цілісних властивостей формованої якості, властивостей, які й «сполучають» все організоване для її розвитку зі всім контекстом життя вихованця, основними його устремліннями [5, с. 24–25]. Такий підхід цілковито корелює з одним із визначених нами специфічних принципів формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування – принципом цілісності комунікативних функцій фахівця [18, с. 208]).

Більш чітко окреслити проблему наукового дослідження, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, спроєктувати шляхи її вирішення і спрогнозувати результат, який дасть змогу перевірити гіпотезу дослідження, дозволяє моделювання. У філософії моделювання визначають як: метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної реальності [21, с. 373]; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і конструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо [22, с. 221]; опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи й неможливим [24].

У педагогічній науці теорія моделювання і проектування представлена у працях Г. Балла, В. Беспалька, В. Бикова, В. Гузеєва, Р. Гуревича, О. Дахіна, Г. Єльнікової, В. Загвязінського, В. Краєвського, Є. Лодатка, В. Міхеєва, В. Монахова, К. Романової, Є. Степанова, Н. Тализіної, В. Ясвіна та багатьох інших дослідників. Моделювання у педагогіці відрізняється творчою цілеспрямованістю конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності та має на меті відображення об'єкта (системи) в цілому або його окремих складових, які

визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку.

У науково-педагогічній літературі фігурують поняття «дидактичне моделювання» – система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (І. Зязюн, Г. Сагач [6, с. 67] та ін.) і «педагогічне моделювання». Останнє трактується як метод дослідження педагогічних явищ або фактів на аналогічних фрагментах педагогічної реальності; конструювання та вивчення динаміки моделей реальних педагогічних феноменів, а також штучно створених педагогічних ситуацій [17, с. 201]. Поняття «педагогічне моделювання» відображає характеристики чинної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який є педагогічної моделлю [28, с. 81]. При цьому сутнісні для мети дослідження елементи чи властивості об'єкта, що вивчається, перебувають з ним у такому відношенні заміщення й подібності, що дозволяють опосередкованим способом отримати знання про цей об'єкт [3, с. 120], а діалогічний, інтерактивний характер моделювання дає змогу глибше, точніше його розуміти [12, с. 227].

Для педагогіки характерне моделювання, яке уможливило вивчення освітнього процесу як у статиці, так і в динаміці. Крім того, педагогічне моделювання дозволяє фіксувати зміни, що відбуваються у самому вихованцеві та засвідчують його розвиток. На думку І. Зязюна, воно передбачає «розуміння результату ... як трансформації самого суб'єкта – людини. У цьому випадку головними стають ... тренування людських сил, їх самоактуалізація і вияви» [5, с. 26]. У зв'язку з цим стратегічна мета педагогічного моделювання полягає в організації процесу, що дає початок керованим змінам у соціальному середовищі, а основне завдання – у розробленні стратегічних траєкторій розвитку особистості, створенні ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізації педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність цього процесу. Спостереження за суб'єктами навчання у процесі моделювання допомагає з'ясувати, які елементи мають головне значення, відкинути несуттєві деталі й орієнтуватися на отримані результати [12, с. 228].

У нашому випадку моделювання пов'язане із проєктуванням на психологічному, педагогічному, технологічному й організаційному рівнях. Тому ми розглядаємо педагогічне моделювання як напрям дослідження, наділений специфічними рисами, що відображають особливості модельованого явища – процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Побудова моделі формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування мала на меті створення ідеальної системи, яка втілює абстраговану структуру та реальний проєктований процес і дає змогу проводити на цій адекватній формалізованій схемі спостереження за його розвитком, а

також робити достовірні висновки. У пошуках найбільш доцільного варіанта її створення ми спиралися на описані в науково-педагогічній літературі підходи, науково-обґрунтоване передбачення майбутнього стану системи, розуміння тенденцій розвитку її основних складових. Характерною особливістю процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування як системи є комплексний вплив кожного з її елементів на суб'єкт через застосування різних форм, способів, методів подання інформації відповідного змісту. Позитивні результати впливів детерміновані налагодженням зворотних зв'язків, які дозволяють своєчасно вносити необхідні корективи у процес навчання, спрямовані на вдосконалення системи формування знань, умінь, навичок їх застосування у здобувачів освіти, а також необхідні для інформування педагогічних працівників про хід професійної підготовки [12, с. 230].

В «Енциклопедії професійної освіти» за редакцією С. Батишева модель підготовки фахівця визначається як система, котра відображає або відтворює реальні чи проєктовані структури, склад, зміст та організацію навчання фахівця, що забезпечує їх реалізацію [31, с. 78]. У згорнутому вигляді ця модель представлена у навчальному плані та комплексі навчальних програм з відповідних предметів і видів практики, а її розгортання здійснюється через розкриття змісту навчальної інформації та визначення комплексу навчальних завдань для забезпечення формування знань і вмінь з метою розвитку соціально і професійно важливих якостей особистості. В. Сластьонін вважав, що модель професійної підготовки має спиратися на професіограму (документ, в якому описується система вимог до фахівця в царині знань, умінь, особистісних якостей, здібностей та професійної майстерності) [1, с. 229].

З огляду на викладене, важливою передумовою розроблення моделі системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування є аналіз їхньої професійно-комунікативної діяльності з урахуванням прогнозу її розвитку. Її специфіка полягає передусім у необхідності осягнення сутності проблемної ситуації, з'ясуванні потреби клієнта та визначенні шляхів її задоволення. Побудування конструктивних взаємин із клієнтом потребує особистісного залучення фахівця, його здатності розуміти інтереси та потреби іншої людини, усвідомлення необхідності впливати на поведінку споживача. Це означає певну залежність фахівця сфери обслуговування від партнерів по комунікативній взаємодії та передбачає його відповідальність за її результат. Урахування особливостей професійно-комунікативної діяльності фахівців сфери обслуговування дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, методи та критерії становлення особистісних якостей, необхідних для виконання професійних функцій.

Спираючись на авторитетні дослідження в галузі професійної освіти, можемо констатувати, що моделювання процесу формування певної професійно

важливої якості (в нашому випадку – комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування) має передусім передбачати вдосконалення особистості.

Як свідчить аналіз наукових джерел, моделювання має здійснюватися на наукових засадах системного підходу й теорії моделювання з урахуванням закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта [14], опиратися на основні принципи загальної теорії систем. Згідно з останньою система розглядається як цілісне утворення, сукупність певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням [7, с. 246].

Найважливішими базовими принципами цієї теорії є принцип системності та принцип ізоморфізму. Перший зумовлює необхідність спільного розгляду системи як цілого і як сукупності елементів, дослідження будь-якої частини системи разом із її зв'язками з іншими частинами та з зовнішнім середовищем і диктує необхідність її ієрархічного дослідження. Другий – постулює наявність однозначної (власне ізоморфізм) чи часткової (гомоморфізм) відповідності структури однієї системи структурі іншої, що дає змогу моделювати одну систему за допомогою іншої, подібної в деякому відношенні [26, с. 23–24]. Серед інших принципів загальної теорії систем важливими для створення моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування є принципи: *ієрархії* (корисне введення ієрархії елементів та (чи) їхнє ранжирування, корисне виділення підсистем у системі та розгляд системи як сукупності підсистем); *функціональності* (спільний розгляд структури і функції системи з пріоритетом функції над структурою); *розвитку* (врахування динамічності системи, її здатності до розвитку, розширення, накопичення інформації, врахування невизначеності та випадковості у процесі функціонування системи). Ураховуючи викладені принципи, ми також поклали в основу побудування та змістовно-сислового наповнення моделі положення про те, що:

– основними етапами педагогічного моделювання є: вибір його методологічних засад, якісний опис предмета дослідження, конструювання моделі (уточнення залежності між основними елементами об'єкта, визначення його параметрів і критеріїв оцінювання динаміки їх розвитку, вибір діагностичного інструментарію), застосування моделі та інтерпретація результатів моделювання;

– логіка процесу педагогічного моделювання пов'язана з висуванням ідей у межах певної системи цінностей, методологічних підходів і вирішенням визначених суперечностей та освітніх проблем;

– об'єктом педагогічного моделювання можуть бути: педагогічна система, система управління освітою, система методичного й технологічного забезпечення чи система освітнього процесу [8].

Викладені положення логічно вимагають урахування основних принципів моделювання, які детермінують перспективність моделі, її тип і функції в педагогічному дослідженні. Ми опиралися на принципи, запропоновані В. Дербенцевим, Д.Семьоновим, О. Шараповим [26, с. 57–58], які акцентують увагу на тому, що модель має бути адекватною, абстрагованою від другорядних деталей та чинників, досягати компромісу між бажаною точністю результатів моделювання і складністю самої моделі. Згідно з цими принципами модель має чітко відповідати меті дослідження; описувати найважливіші для дослідника аспекти системи; відображати у спрощеному вигляді лише найсуттєвіші (з погляду дослідника) властивості оригіналу; достатньою мірою наближатися до оригіналу, але не копіювати його в деталях.

Розроблена структурно-функціональна модель є моделлю системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування (рис. 2.2). Її створення ґрунтується на понятті дидактичної системи, яке широко досліджено в педагогічній науці та пов'язане з іменами видатних педагогів Ю. Бабанського, В. Безпалька, Дж. Дьюї, Я.-А. Коменського, І. Лернера, М. Скаткіна, К. Ушинського та ін. У нашому дослідженні ми спираємося на дефініцію В. Полонського: дидактична система – це теоретична система, яка характеризує цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання. Ці елементи утворюють єдину цілісну структуру, спрямовану на досягнення цілей освітнього процесу [16]. Система формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування є теоретичною системою, яка характеризує цілі, зміст цього процесу, методіку його здійснення у закладах професійної (професійно-технічної) освіти і спрямована на досягнення кінцевого результату – підготовку кваліфікованих фахівців сфери обслуговування з належним рівнем комунікативної культури. Створена на основі соціального замовлення та вимог до випускників ЗП(ПТ)О цього профілю, сформульованих у державних стандартах професійно-технічної освіти, вона ґрунтується на синергетичних засадах узгодженості підсистем, що взаємодіють, у системі формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування під час навчання у ЗП(ПТ)О.

Доцільність цього типу моделі зумовлена тим, що: виявлення сутності будь-якого об'єкта потребує визначення його структури; структурним моделям властиві різні рівні абстрактності, узагальненості й застосування; встановлення подібності моделі й оригіналу за частиною їх структур надає інформацію про функції моделі на основі функцій предмета діяльності. Цілісність моделі забезпечується сукупністю її підсистем та єдністю структурних і функціональних компонентів.

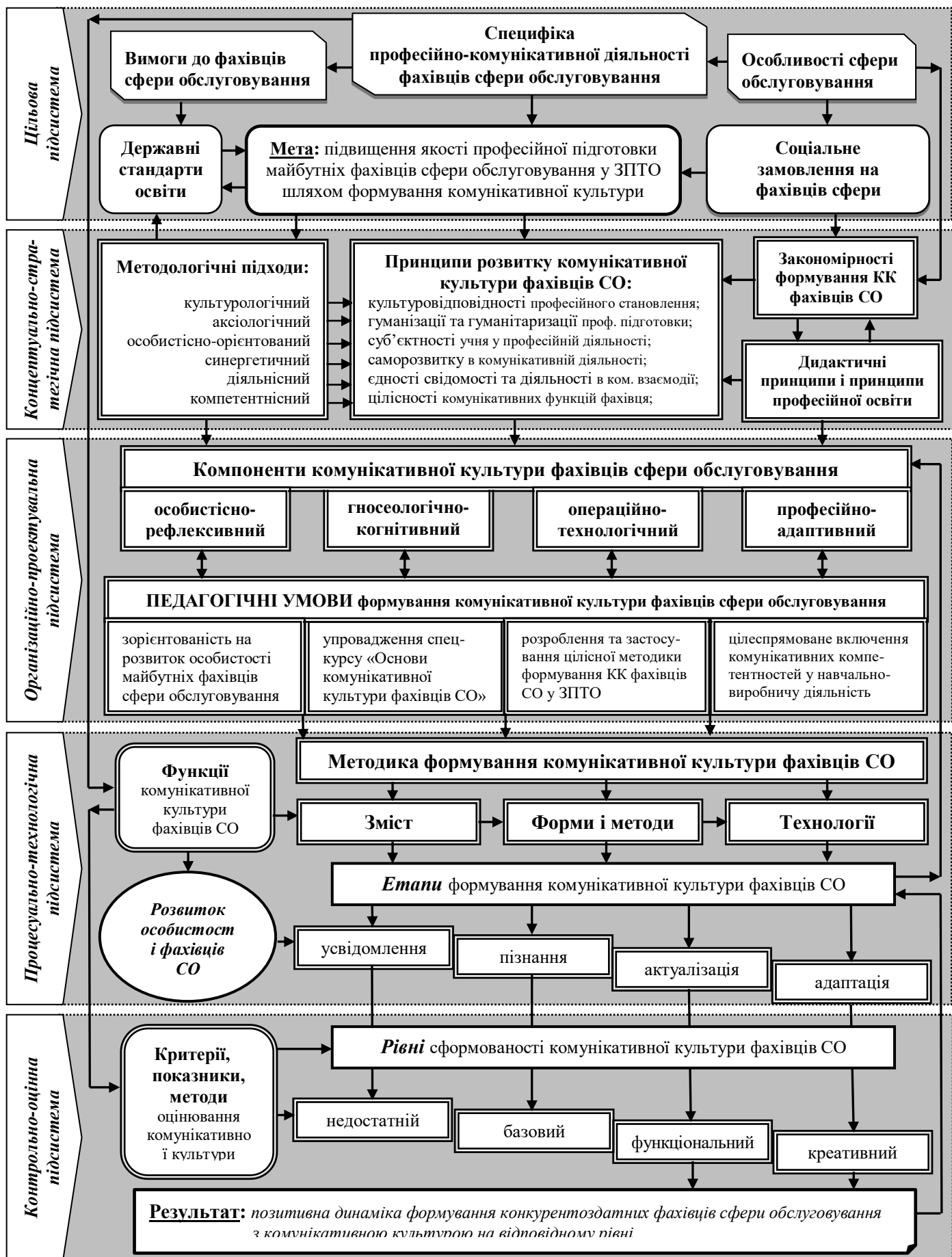


Рисунок 2.2 – Модель системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування

Зважаючи на те, що моделювання педагогічного процесу передбачає не лише проектування моделі, а й упровадження її в освітню практику, у структурі моделі системи формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування виділено цільову, концептуально-стратегічну, організаційно-проектувальну, процесуально-технологічну та контрольну-оцінну підсистеми.

Цільова підсистема спрямована на обґрунтування й актуалізацію моделі, спирається на соціальне замовлення суспільства на висококваліфікованих фахівців сфери обслуговування (СО), яким властиві самостійність, соціальна та професійна відповідальність, готовність у мінімальний термін адаптуватися й ефективно виконувати професійну діяльність. Її центральною ланкою є мета проектованої моделі – підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у закладах професійної (професійно-технічної) освіти шляхом формування належної комунікативної культури (КК), яка зумовлена особливостями сфери обслуговування, специфікою професійно-комунікативної діяльності фахівців цього профілю, та спирається на вимоги до них, відображені у Державних стандартах освіти.

Сфера обслуговування є особливим видом людської діяльності, спрямованої на задоволення потреб клієнта через надання йому послуг. Вона характеризується високою динамічністю і чисельністю різних за змістом та емоційною напруженістю контактів. Процес обслуговування поєднує діяльність, спілкування і взаєморозуміння, внаслідок чого реалізація професійних функцій фахівця відбувається під час професійно-комунікативної діяльності. Тому фахівці сфери обслуговування повинні:

- розуміти поведінку клієнтів з метою вибору найкращого способу їх обслуговування;
- свідомо регулювати власну поведінку;
- адекватно ставитися до поведінки своїх колег для надання їм (у разі необхідності) допомоги і підтримки;
- обирати доцільну стратегію комунікативної поведінки у процесі обслуговування;
- враховувати психологічні особливості клієнтів різних типів і підбирати відповідні комунікативні методи роботи з ними.

З огляду на викладене, специфіка професійно-комунікативної діяльності фахівців сфери обслуговування полягає в тому, що вони мають з'ясувати потреби клієнта, збагнути сутність проблемної ситуації та визначити шляхи її вирішення; особисто залучитися до конструювання взаємин із клієнтом на засадах взаєморозуміння. Необхідність впливати на поведінку споживачів послуг ставить фахівців у певну залежність від них і накладає на них високу відповідальність за результат комунікативної взаємодії.

Отже, цільова підсистема є провідною у процесі проєктування системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування, оскільки визначає сутність інших підсистем моделі.

Концептуально-стратегічна підсистема репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у ЗП(ПТ)О. Основними методологічними підходами є: культурологічний, у світлі якого комунікативна культура фахівця сфери обслуговування є професійно-особистісною якістю, сутність якої відображає загальну культуру його особистості та впливає на ефективність професійної діяльності; аксіологічний, що передбачає вплив на формування комунікативних якостей майбутніх фахівців сфери обслуговування як професійно ціннісних, опанування якими забезпечить їх трансформацію у професійно значущі; особистісно орієнтований, який акцентує увагу на розвитку мотивації самореалізації, розкритті особистісного потенціалу здобувачів освіти, встановленні в освітньому середовищі суб'єкт-суб'єктних відносин як моделі майбутньої професійно-комунікативної діяльності; синергетичний, спрямований на усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності професійного саморозвитку, самовиховання і самовдосконалення; діяльнісний, що розглядає комунікативну культуру майбутніх фахівців сфери обслуговування як інструмент успішної діяльності, передумову і мету самореалізації в ній особистості; компетентнісний, як основу формування умінь і навичок для успішного виконання професійних завдань у реальній комунікативній ситуації, пошуку рішень для усунення труднощів, що виникають у процесі спілкування під час виконання професійної діяльності.

Провідними теоретичними положеннями, які зумовлюють конструювання моделі, є закономірності формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування [18, с. 189–191]. Вони відображають розуміння комунікативної культури як суспільного й індивідуально-особистісного явища та необхідність її формування у майбутніх фахівців сфери обслуговування як цілісної професійно-особистісної характеристики з метою підвищення їхньої конкурентоздатності та забезпечення їхнього саморозвитку в професійній діяльності. Сформульовані закономірності пов'язані із дидактичними принципами (розвивального і виховного характеру навчання, науковості, систематичності й послідовності, доступності, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації) та принципами професійної освіти (професійної спрямованості навчання, випереджувального характеру професійної підготовки, фундаменталізації освіти, технологічності, інформатизації) і покладені в основу специфічних принципів формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування (культуровідповідності професійного становлення особистості, гуманізації та гуманітаризації професійно-комунікативної підготовки на аксіологічних засадах, суб'єктності

учня у навчально-виробничій і професійній діяльності, саморозвитку особистості в комунікативній діяльності, єдності свідомості та діяльності в комунікативній взаємодії; цілісності комунікативних функцій фахівця) [18, с. 202–209].

Стрижнем **організаційно-проектувальної підсистеми** є структура комунікативної культури фахівців сфери обслуговування, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти. Останні, в свою чергу, містять відповідні комунікативні компетенції: особистісно-рефлексивний (об'єднує мотиваційно-ціннісну, особистісно-комунікативну і комунікативно-рефлексивну компетенції), гносеологічно-когнітивний (утворює єдність гностичної, мисленнєвої й перцептивної компетенцій), операційно-технологічний (складають лінгво-комунікативна, коннективно-операційна та інформаційно-технологічна компетенції) і професійно-адаптивний (єдність соціально-адаптивної, статусно-рольової компетенції та компетенції самопрезентації).

Ця підсистема пов'язана також із педагогічними умовами реалізації нашої моделі (зорієнтованість процесу формування комунікативної культури на розвиток особистості майбутніх фахівців сфери обслуговування; упровадження у ЗП(ПТ)О, які готують фахівців цього профілю, спецкурсу «Основи комунікативної культури фахівців сфери обслуговування»; розроблення і застосування цілісної методики формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у ЗП(ПТ)О; цілеспрямоване включення комунікативних компетентностей у навчально-виробничу діяльність майбутніх фахівців сфери обслуговування), які відображають ресурси та провідні чинники, що позитивно впливатимуть на взаємодію елементів системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у ЗП(ПТ)О, підтримуючи оптимальну організацію цього процесу. Визначені педагогічні умови [18, с. 209–228] займають одне з центральних місць у моделі та корелюють із компонентами комунікативної культури фахівців сфери обслуговування.

Процесуально-технологічна підсистема включає методику формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у ЗП(ПТ)О як цілісного особистісного утворення, що поєднує професійно-комунікативні знання, систему комунікативних цінностей, потреб і мотивів особистості, які реалізуються в її професійній комунікативній діяльності. Зміст, форми, методи і технології формування й розвитку комунікативної культури фахівців сфери обслуговування визначалися з урахуванням її функцій [18, с. 58]. Останні забезпечують передусім розвиток особистості фахівця у процесі професійної підготовки у ЗП(ПТ)О, який має відбуватися поетапно. Етапи методики формування комунікативної культури – усвідомлення, пізнання, актуалізації, адаптації – відповідають її компонентам, узгоджуються з педагогічними умовами, передбачають наступність і взаємозумовленість розвитку належних комунікативних компетентностей.

Контрольно-оцінна підсистема відображає вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у ЗП(ПТ)О, визначеної Державним стандартом та іншими нормативними документами. Ця підсистема пов'язана зі створенням діагностичного апарату, який дозволяє визначити рівень комунікативної культури випускників, включає критерії (ціннісний, знанневий, діяльнісний, адаптивний), відповідні їм показники й методи оцінювання комунікативної культури, рівні її розвитку в учнів, а також очікуваний результат упровадження й реалізації побудованої моделі – підготовку фахівців сфери обслуговування з належним рівнем комунікативної культури.

Ми пропонуємо виділити чотири рівні сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування: недостатній, базовий, функціональний і креативний. Усі вони взаємопов'язані, і кожен попередній зумовлює наступний, що забезпечує послідовність розвитку досліджуваної якості у здобувача освіти так само, як і під час переходу з етапу на етап. Так, перехід на вищий рівень розвитку комунікативної культури свідчить про здатність майбутнього фахівця до якісної зміни, що у процесі актуалізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів дозволяє йому більш ефективно виконувати професійно-комунікативну діяльність, конструювати комунікативну взаємодію під час обслуговування.

Побудована й обґрунтована модель відображає педагогічні цілі, концептуальні засади, завдання, пріоритети й умови організації та здійснення процесу формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування під час навчання у ЗП(ПТ)О. У логіко-змістовому сенсі розроблену модель можна оцінювати як інструмент оптимізації професійної підготовки фахівців сфери обслуговування з метою підвищення рівня їхньої професійної майстерності.

Отже, створена модель системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування уможливило всебічне вивчення і спостереження за розвитком цього процесу. Як свідчать результати апробації, упровадження моделі в освітній процес ЗП(ПТ)О сфери обслуговування дало можливість виявити взаємозалежність і взаємозумовленість компонентів комунікативної культури, на цій основі визначити етапи її формування, забезпечити інтерактивність навчання, ефективний зворотний зв'язок у педагогічній взаємодії, цілісно спрогнозувати результати професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. В цілому це сприяло здійсненню випереджувального навчання з урахуванням перспективних вимог до сфери послуг і підвищенню конкурентоздатності випускників.

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2012. 595 с.
3. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*. 2003. №4. С. 21–26.
5. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посібник для середніх і вищих навч. закл. Київ: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
7. Исследования общей теории систем / под ред. В. М. Садовского]. Москва: Прогресс, 1969. 382 с.
8. Качалов Д. В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей : монография. Москва: Академия Естествознания, 2010. 155 с. URL : <http://www.rae.ru/monographs/69>.
9. Кондрашин И. И. Глоссарий философских терминов. Москва: ИНФРА–М, 2006. 794 с. URL : <http://www.psyoffice.ru/slovar-s308.htm>.
10. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. Москва : Наука, 1969. 96 с.
11. Лызь Н. А. Современные представления о высшем образовании в свете парадигмального анализа. *Alma mater*. 2008. №10. С. 25–30.
12. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
13. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.
14. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский педагогический ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
15. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. Москва: Новая школа, 1995. 352 с.
16. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.
17. Романова К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.08 / ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». Шуя, 2010. 513 с.
18. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.04 / Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів. 2016. 509 с.
19. Современные представления о высшем образовании в свете парадигмального анализа. *Alma mater*. 2008. №10. С. 25–30.
20. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-методическое пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин. Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. 141 с.
21. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Купцова. Москва: Аспект Пресс, 1996. 551 с.
22. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. Москва : Наука, 2003. 564 с.

23. Філософський енциклопедичний словник / 2-ге вид.; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
24. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Слово, 2003. 240 с.
25. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури. URL : www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf.
26. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз: навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2003. 154 с.
27. Шеннон Р. Ю. *Имитационное моделирование систем* – искусство и наука : пер. с англ. / под ред. Е. К. Масловского. Москва : Мир, 1978. 418 с.
28. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва–Ленинград : Наука, 1966. 301 с.
29. Штофф В. А. Роль модели в познании. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.
30. Щекатунова Г. Д. Теоретико-методологічні основи моделювання освітніх систем. *Моделі розвитку сучасної української школи* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. Київ : СПД Богданова А. М., 2007. С. 32–38.
31. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : РАО АПО, 1999. Т. 2. Москва. 1999. 440 с.

2.3. Модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у педагогічних і художніх закладах вищої освіти

Необхідною умовою динамічного розвитку суспільства є модернізація системи вищої освіти, яка є основою науково-технічного, економічного, соціального, культурного прогресу. Сучасні зміни у вищій школі спрямовані на її перетворення у важливий ресурс особистісного та суспільного розвитку, який забезпечить нашу країну високопрофесійними конкурентоспроможними фахівцями, завдання яких – розбудова міцної демократичної держави.

Освітня галузь покликана забезпечити молоді компетентності, необхідні для особистісного розвитку, участі в процесах розбудови суспільства, виробництва, сфери обслуговування, піднесення науки і мистецтва, мобільності на ринку праці, розвитку й використання творчого потенціалу та самовдосконалення впродовж життя. Це ставить перед педагогічною наукою та практикою завдання створення нових концепцій, методик і технологій професійного навчання, які враховували б сучасні реалії й інноваційні тенденції, узгоджувались із міжнародною системою стандартів із збереженням національного характеру освіти, особливо її мистецького напрямку.

Система української професійно-художньої освіти нині переживає кризу, суть якої полягає в переважанні традиційної моделі навчання, відсутності прогностичності, випереджальної орієнтації навчання, виховання, естетичного та професійного розвитку молоді. Натомість українське суспільство вимагає, щоб фахівці художнього профілю оволоділи значним обсягом знань і вмінь, необхідних для роботи за обраним напрямом, та усвідомили шляхи подальшого розвитку своєї галузі, вміли швидко й ефективно адаптуватися та самореалізуватися у процесі творчої професійної діяльності. У зв'язку з цим потребує особливої уваги питання підготовки майбутніх педагогів для закладів художньої освіти різного рівня, адже вони є центральною ланкою суспільних перетворень; від їхнього майстерності, соціальної позиції, ціннісно-цільових настанов залежить ефективність освітнього процесу.

Відповідно до Галузевих стандартів педагогічної освіти майбутні викладачі професійно-художніх дисциплін мають оволодіти широким колом знань щодо закономірностей і принципів навчання, виховання та розвитку особистості, тенденцій розвитку загальної та професійної культури, основ художньої педагогіки, а також психології сприйняття мистецтва та творчості тощо. Разом із тим традиційна система підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у педагогічних і художніх закладах вищої освіти (ЗВО) потребує суттєвого оновлення, оскільки сучасний викладач професійно-художніх дисциплін має бути взірцем нового типу світогляду з належною професійно-педагогічною

компетентністю, щоб успішно формувати цей світогляд у студентів. Це має бути висококваліфікований педагог, який володіє інноваційними освітніми технологіями.

Згідно Концепції професійно-художньої освіти педагогічна підготовка конкурентоспроможних, інтелектуально та духовно розвинутих викладачів професійно-художніх дисциплін передбачає: вироблення свідомого ставлення студентів до навчання, виховання, саморозвитку; формування духовного світу, світогляду, гуманістичних переконань; постійне збагачення професійних знань і вмінь протягом навчання; виховання психологічної стійкості та позитивних емоцій від мистецько-педагогічної діяльності; розвитку гідності та громадянської позиції; формування креативності та інноваційності; вироблення прагнення до неперервного самовдосконалення тощо. Отже, державні нормативні документи скеровують заклади вищої освіти на перегляд змісту та технологій навчання студентів педагогічного профілю, їхнього культурного розвитку та виховання. Потребують оновлення зміст, форми, методи і прийоми професійно-педагогічної підготовки у педагогічних і художніх ЗВО майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін. Вимагають перегляду усталені підходи до підготовки викладачів цієї спеціалізації як фахівців художнього профілю та педагогічних працівників, врахування сучасних засад їхнього становлення та професійного розвитку задля формування сукупності динамічних, інтегрованих складових професійно-педагогічної компетентності.

Таким чином, недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів художньо-педагогічної освіти визначили нагальну потребу обґрунтувати концепцію та розробити систему професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти, що стало метою виконаної нами дисертаційної роботи [10]. Одним із важливих її завдань було і проектування моделі професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін. Відповідно до визначеної концепції вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін визначається освітніми потребами і вимогами художньої галузі, сформованістю інноваційних стратегій ЗВО, реалізованими педагогічними умовами, широтою та інтенсивністю суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі та рівнем творчого потенціалу науково-педагогічних працівників.

В останнє десятиліття в науково-педагогічних роботах усе більшого поширення набувають дослідження, пов'язані з моделюванням понятійних, структурних і концептуальних характеристик навчання та виховання в межах соціокультурного простору на загальноосвітньому та професійно орієнтованому рівнях.

Моделювання – метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про

нього нові відомості [1, с. 218]. Цей метод на створеному аналогові – моделі, відтворює властивості об'єкта дослідження.

Поняття «модель» ще у XVII ст. увів у науковий обіг німецький філософ і математик Г. Лейбніц як форму отримання знань про навколишній світ, інформаційний еквівалент конструйованого об'єкту. Модель – це придумана або штучно реалізована система, яка відтворює чи змінює, природний чи соціальний об'єкт дослідження так, щоб добути нову інформацію стосовно цього об'єкта [5, с. 516]. Модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, і, навіть найбільш досконала, вона не може цілком відобразити всю сукупність закономірностей свідомої, соціально зумовленої діяльності людини [12, с. 268]. Модель – це абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом [26, с. 339]. У побудові моделей використовують конструкти і концепти. Конструкти – уявлення, які дослідник може визначити змістовно та виміряти за допомогою певної кількості індикаторів, концепти – це загальні положення, утворені з використанням конструктів. Основна вимога до моделі – це її «адекватність, тобто відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта» [5, с. 516].

Модель містить найбільш істотні параметри об'єкта, що досліджується. За її допомогою сторони об'єкта, що вивчаються, виділяються та сумуються, а властиві моделі функції допомагають дослідити об'єкт частинами, і згодом об'єднати всі отримані результати в єдине ціле на базі закономірностей і логічного судження [25, с. 70].

Моделювання і використання моделей органічно пов'язані з прогнозуванням [24, с. 434]. Метою моделювання є створення моделі реального об'єкта, а об'єктом моделювання є частина дійсності, вивчення якої є метою дослідника. Успішність моделювання значною мірою залежить від «теорії, що списує явище, яке підлягає моделюванню, а також від міри формалізації положень цієї теорії» [26, с. 338].

Модель – це засіб, який використовують для узагальнення, абстрактного уявлення окресленого укладу елементів разом із цілою системою зв'язків між ними [29, с. 16]. Усі моделі мають інформаційну сутність, яка відображається в структурі, властивостях, взаємозв'язках і відносинах між елементами досліджуваного об'єкта, це сприяє отриманню даних, які важливі для характеристики об'єкта [11, с. 360–361].

Метод моделювання науковці визначають як:

– метод пізнання та зміни світу, який розповсюджується швидкими темпами завдяки розвитку науки і зумовлює виникнення нових видів моделей, що розвивають нові функції властиві методу [3, с. 290];

– метод дослідження об'єкта пізнання – явищ, процесів, систем шляхом побудов і дослідження їх моделей; застосування моделей для отримання та аналізу властивостей та характеристик об'єктів, які створюються [20, с. 36];

– метод наукового дослідження, який опосередковано застосовує моделі як засоби наукового дослідження [16, с. 196];

– метод наукового пізнання, який передбачає вивчення та дослідження основних аспектів оригіналу, використовуючи його копії [14, с. 85];

– метод дослідження (систем, пристроїв, процесів) використовуючи їх моделі; будуючи і досліджуючи моделі існуючих предметів і явищ, конструйованих об'єктів для поліпшення їх характеристики [27, с. 221];

– дослідження певних систем та об'єктів завдяки створенню і дослідженню їх моделей; використання моделей для створення їх характеристик і надання рекомендацій для раціонального їх застосування, створюючи заново сконструйовані об'єкти [28, с. 291];

– науковий метод який пізнає явища і процеси, характеризує та відтворює їх на інших об'єктах – які спеціально створені, щоб слугувати моделями [26, с. 337];

– універсальний прийом, засіб пізнання, заснований на аналогії; ряд послідовно виконаних операцій і процедур: створення або вибір моделі на базі попереднього вивчення об'єкта та виокремлення його основних характеристик; дослідження моделі та її виправлення, або вдосконалення; характеристика та подача інформації про моделі, яка використовується у змісті теорії; ідеалізація, оперування ідеальними об'єктами й отримання теоретичного знання [13, с. 9];

– додатковий засіб, який у процесі пізнання дає нову інформацію про основний об'єкт дослідження [19, с. 114].

У педагогіці моделювання використовується щоб виявити і класифікувати нові закони, теорії, дані; щоб вирішити обчислення завдань із застосуванням моделей; щоб перевірити гіпотезу дослідження за допомогою моделі [18, с. 46], яка виступає аналогією та є проміжною ланкою між теорією та практикою в педагогічному процесі [2, с. 112].

Поширення моделювання в педагогічних дослідженнях зумовлюється тим, що є безліч варіантів моделей з різними функціями. У процесі вивчення педагогічних явищ і процесів модель виступає, як проміжна ланка між викладачем і предметом дослідження, вона вміщує певні властивості та елементи освітнього процесу [17, с. 5].

Модель підготовки фахівця – це чітка система, яка відтворює мету, структури, зміст та організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію [4, с. 78]. Це узагальнена схема конкретної педагогічної системи, яка

презентує структуру та функції об'єкта педагогічного дослідження, представленого в певній наочній формі.

За постнеокласичною філософією професійна підготовка розглядається як рівнева система що саморозвивається, а освітній процес – як реалізація різноманітних можливостей її розбудови. Освітня система при цьому є сукупністю елементів, результат кооперації, об'єднання та взаємодії яких проявляється не як сума ефектів цих елементів, а як інтегрування ефектів. Тобто системність як характерна властивість організованої сукупності передбачає неадитивне сумування функцій окремих компонентів. Кращий результат створює об'єднання елементів у системі, але він не проявляється через якості її компонентів [5, с. 499].

Отже, основою професійної підготовки фахівців із вищою освітою нині є багаторівнева освітня система, яка має власний зміст, багатовимірну структуру, що забезпечує її реалізацію та подальший розвиток у соціально-культурному середовищі [15, с. 3–4]. На думку дослідників, створення такої освітньої системи «оптимізує витрати на освіту за умови обмежених матеріальних ресурсів при одержанні максимальних результатів відповідно до критеріїв якості та ефективності» [15, с. 17].

Нині наголошується на необхідності розгляду процесу професійно-педагогічної підготовки викладача як цілісного явища. Професіограма майбутнього педагога включає етико-педагогічні якості; емпатію; психолого-педагогічну підготовку; спеціально-предметна та специфічна методична підготовка. При цьому професійно-педагогічна спрямованість майбутнього викладача означає навчання студентів конкретній справі, а не наукам взагалі [22]. З огляду на це професійно-педагогічну підготовку розглядають як систему, яка об'єднує теоретичну, практичну та дослідницьку підсистеми, які доповнюють одна одну змістом і способом реалізації.

Вчені вважають, що шляхом моделювання процесу професійної підготовки можна створити оптимальну дидактичну систему процесу навчання або професійної підготовки. Сутність моделі полягає у створенні органічного, внутрішньо пов'язаного цілого (мети, завдань, змісту, педагогічних умов, форм, методів і результатів процесу підготовки студентів до професійно-педагогічної компетентності). Проте, навіть найбільш досконала модель не може повністю передати всю сукупність закономірностей свідомої, соціально зумовленої діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду [22, с. 268].

І. Зязюн сформулював вимоги до моделі педагогічного процесу, відповідно до цих вимог модель має: бути цілісною (відобразити проектування та реалізацію всієї послідовності педагогічного процесу); виявляти динаміку педагогічного процесу (показувати послідовність його етапів, систему засобів вирішення

завдань, умов ефективного досягнення результатів); відобразити мету організатора та його здатність включитися в педагогічний процес для формування у суб'єктів-об'єктів (студентів) певної якості, в тому числі у контексті всієї їхньої життєдіяльності [6, с. 24–25].

Моделювання інноваційного освітнього процесу передбачає такі етапи: 1) виникнення інноваційної ідеї; 2) розроблення; 3) реалізація та впровадження ідеї. Моделюючи інноваційну підготовку майбутніх фахівців, на думку В. Сластьоніна та Л. Подимової, необхідно створити модель, яка містить структурні (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і функціональні (модернізація освітніх програм, планування роботи, застосування інновацій, передбачення труднощів, поставлення мети і завдань, упровадження інноваційних методів навчання, моніторинг освітнього процесу, вдосконалення та характеристика інноваційної діяльності) компоненти [23].

Моделюючи підготовку викладача до інноваційної педагогічної діяльності, О. Козлова проектує шість структурних компонентів інноваційної діяльності – філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний і технологічний. При цьому системотвірним є креативний компонент. Готовність викладача до інноваційної професійної діяльності представлено змістовим, процесуальним і результативно-оцінним складниками [7].

Заклади вищої освіти України нині змінюють модель освітнього процесу, переходячи від адаптаційної та репродуктивної, творчої освіти, що передбачає навчати здатності виробляти й ухвалювати рішення, обирати механізми формування методичних навичок, мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії, навичок творчої самореалізації та адаптації, професійного самовизначення, забезпечення студентів досвідом творчої діяльності. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що модернізація художньо-педагогічної освіти в такому напрямі потребує вдосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки, застосування інноваційних та інтерактивних технологій навчання.

Викладач професійно-художніх дисциплін має володіти особливими професійними якостями, способами педагогічної діяльності, методами прийомами і технологіями, які становлять і характеризують рівень його мистецької майстерності та професійно-педагогічної компетентності [21, с. 304]. З огляду на це, вважаємо, що викладач професійно-художніх дисциплін лише тоді зможе реалізувати свій потенціал у професійній і творчій діяльності, виробити власну позицію, досягти вершин саморозвитку та самовдосконалення, якщо його підготовка є системою, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені *підсистеми*:

- *гуманістичну* (духовно-етичну, морально-виховну, соціально-гуманітарну, естетичну, просвітницьку);

- *загальнокультурну* (теоретико-методологічну, загальнонаукову та культурологічну);

- *професійно-художню* (фундаментальну, мистецько-наукову, культуротворчу, художньо-творчу, дизайнерську та ужитково-виробничу, пошуково-дослідницьку);

- *психолого-педагогічну* (науково-педагогічну, фахово-методичну та науково-дослідну).

На основі вивчення особливостей і завдань діяльності викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти, що визначають структуру їхньої професійно-педагогічної компетентності, а також аналізу практики їхньої підготовки в Україні робимо висновок, що *система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін* є цілеспрямованим, багатоаспектним, структурованим, упорядкованим динамічним комплексом професійного навчання, виховання та розвитку студентів художніх і педагогічних ЗВО, результатом якого є становлення їхньої професійно-педагогічної компетентності [10]. Посилення вмотивованості студентів і готовності до виконання освітньої діяльності (художньо-професійної та педагогічної) потребує їх спрямування на ефективну реалізацію професійних здібностей, нахилів, уподобань у системі професійно-педагогічної освіти та зумовлює наскрізну професіоналізацію навчально-виховного процесу.

Розвиток системи художньо-педагогічної освіти в напрямі багаторівневості, варіативності стимулює пошук моделей навчання, які дозволяють студентам усвідомити особистісний потенціал, активізувати внутрішньо-особистісні механізми ефективного засвоєння професії, здійснити пошук резервів удосконалення професійної підготовки. Тому існує необхідність перетворення ЗВО в середовище, яке сприятиме розвитку у студентів індивідуального стилю мислення та діяльності, сприятиме успішній самореалізації молоді в професії та створить передумови ефективної підтримки розвитку індивідуальності студентів. Потребують уваги питання, які стосуються організаційно-педагогічних засад і методики підготовки майбутніх викладачів художнього профілю; удосконалення методів і форм проведення навчання у ЗВО.

Теоретичне дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки і результати вивчення освітньої практики, з урахуванням зазначених вище положень педагогічного моделювання дали нам змогу побудувати структурно-функціональну модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін під час навчання в закладі вищої освіти.

Зазначимо, що ми вважали доцільним побудувати модель системи професійно-педагогічної підготовки, яка відрізняється від традиційних трьома ключовими позиціями: 1) освітній процес вибудовується за логікою становлення та розвитку особистості; 2) викладач і студенти є рівноправними учасниками

евристичного освітнього діалогу та педагогічної взаємодії; 3) цілісність освітнього процесу досягається в послідовній інтеграції дисциплін усіх циклів на основі єдності їх мети. Наше бачення реалізує синтез культуротворчості, освіти і філософсько-методологічних, культурологічних, психолого-педагогічних теорій щодо осмислення феномена професійної освіти викладачів професійно-художніх дисциплін. Теоретичну основу підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО складають основні положення провідних методологічних підходів.

Проектована педагогічна модель передбачає дотримання принципу доцільної побудови освітнього процесу. Розроблена модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін презентує особливості процесу навчання майбутніх фахівців художнього профілю та специфіку формування професійно-педагогічної підготовки у студентів. Модель не лише визначає параметри організації процесу підготовки студентів для формування первинного рівня компетентності щодо професійної діяльності, а й охоплює процесуальний і змістовий аспекти і має динамічний характер.

Запропонована модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін (рис. 2.3) містить три основні блоки.

Методологічно-цільовий блок направлений на обґрунтування й актуалізацію моделі, який спирається на соціальне замовлення суспільства на висококваліфікованих викладачів професійно-художніх дисциплін, яким властива самостійність, соціальна і професійна відповідальність. Цей блок відображає запланований у державних стандартах рівень підготовки студентів до організації художньо-педагогічної діяльності, який повинен бути досягнутий ними згідно із сучасним соціальним замовленням на викладача професійно-художніх дисциплін як представника мистецько-педагогічної еліти, носія культури, активної, самостійної й відповідальної особистості, здатної до творчого самовиявлення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності. Методологічно-цільовий блок керує роботою системи, служить визначальним чинником сутнісного розроблення її компонентів, визначення наступності зв'язків, чіткого розуміння функцій системи і результатів, до яких ми прагнемо.

Зважаючи на соціальне замовлення й особливості художньо-педагогічної освіти, мета нашої моделі – формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО. Завдання: актуалізація мотиваційної сфери майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін щодо оволодіння компонентами професійно-педагогічної компетентності. Соціальне замовлення опосередковано позначається на нормативно-освітній складовій системи професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін.

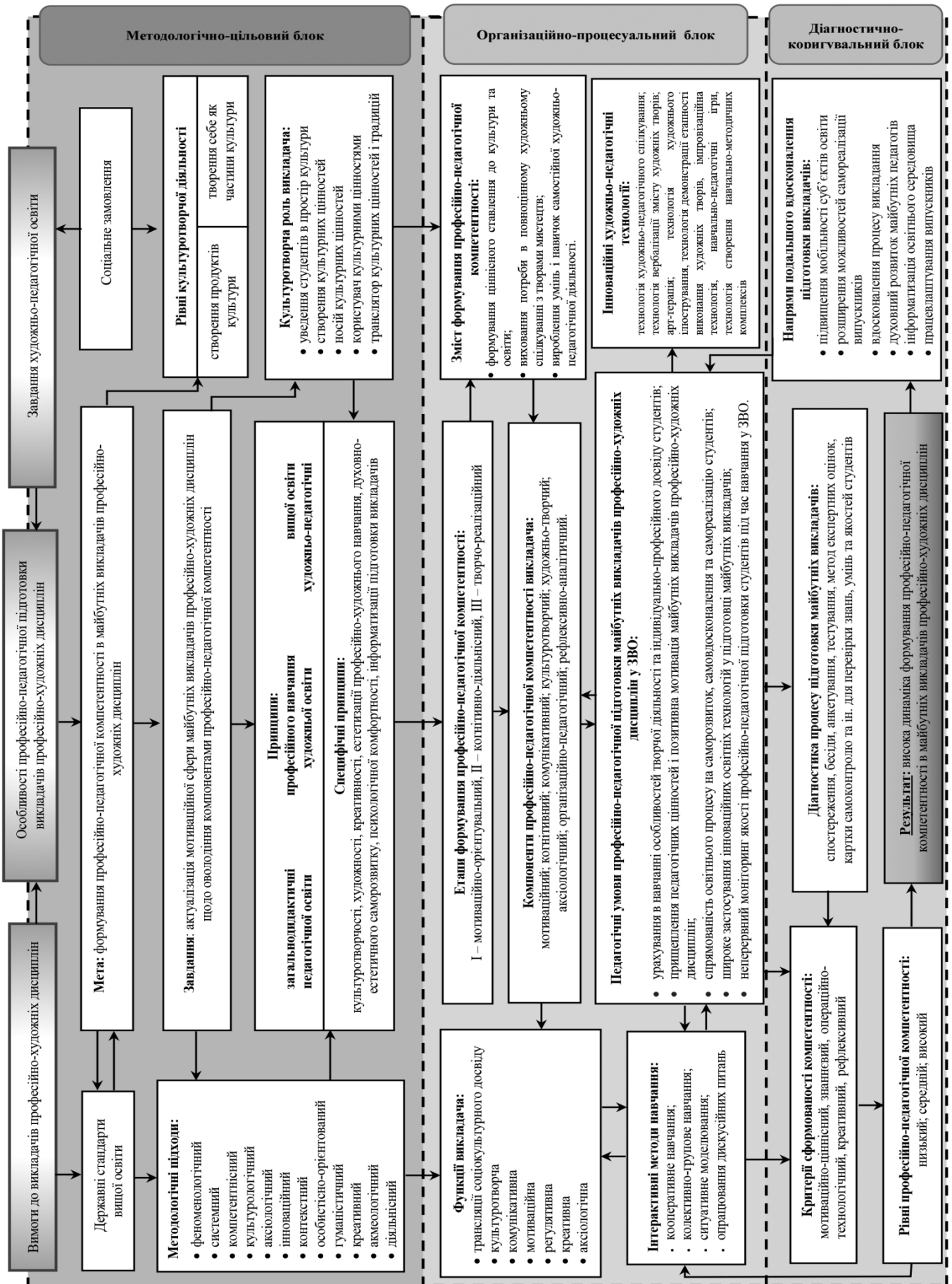


Рисунок 2.3 – Модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін здійснюється на засадах феноменологічного, системного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, інноваційного, контекстного, особистісно орієнтованого, гуманістичного, креативного, акмеологічного, діяльнісного підходів. Провідними принципами формування професійно-педагогічної компетентності ми визначили принцип культуротворчості, художності, креативності, естетизації професійно-художнього навчання, духовно-естетичного саморозвитку, психологічної комфортності, інформатизації підготовки викладачів [9].

Методологічно-цільовий блок впливає на проектування та реалізацію всієї системи професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО.

Наступним блоком моделі визначено *організаційно-процесуальний*, який забезпечує реалізацію трьох етапів формування професійно-педагогічної компетентності: мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного та творчо-реалізаційного. Кожен етап спрямовується на формування компонентів професійно-педагогічної компетентності, які визначають здатність студентів до виконання своєї подальшої діяльності відповідно до визначених функцій викладача.

Структура професійно-педагогічної компетентності, на наш погляд, містить такі компоненти: мотиваційний; когнітивний; комунікативний; культуротворчий; художньо-творчий; аксіологічний; організаційно-педагогічний; рефлексивно-аналітичний. Базові функції його культурно-освітньої та педагогічної діяльності: трансляції соціокультурного досвіду, культуротворча, комунікативна, мотиваційна, регулятивна, креативна, аксіологічна.

Функція трансляції соціокультурного досвіду забезпечує засвоєння та відтворення індивідом соціального та культурного досвіду, що проявляється під час спільної діяльності, під час комунікації в певному культурному оточенні, та вказує на адекватне входження людини в життя суспільства. Здійснення культуротворчої функції передбачає добір змісту її культурологічної складової й відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують елементи культурного середовища, культуротворчого впливу на суспільне життя. Комунікативна функція полягає в передаванні досвіду поколінь через різноманітні способи і типів спілкування за допомогою регулювання змісту власної свідомості та розуміння інших. Мотиваційна функція передбачає стимулювання загальнокультурного розвитку особистості, формує потребу вдосконалення своєї професійної компетентності. Регулятивна функція забезпечує взаємовплив з метою зміни чи збереження поведінки, активності, ставлення одне до одного. Креативна функція формує та розвиває творчі здібності студентів, визначає творчий характер роботи самого викладача.

Аксіологічна функція пов'язана з передаванням найважливішої інформації, що й фіксується в цінностях, ідеалах. Урахування під час моделювання процесу художньо-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін їхніх основних функцій дало змогу більш чітко увиразнити завдання моделі, накреслити напрями її оптимізації та спрогнозувати результат її застосування на практиці.

Розглянемо етапи формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО.

Перший етап (мотиваційно-орієнтувальний) передбачає формування позитивної мотивації студентів до оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками і використання їх у художньо-педагогічній діяльності, активізацію потреби майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у самостійній художньо-творчій діяльності.

Другий етап (когнітивно-діяльнісний) присвячений опануванню сукупності психолого-педагогічних, художньо-педагогічних, фахово-методичних, естетико-культурологічних знань і набуттю комплексу фахових художніх і педагогічних умінь і навичок. На цьому етапі відбувається розширення пізнавальних можливостей студентів за допомогою ефективних методів і налагодження інтеграційних зв'язків різних дисциплін.

Третій етап (творчо-реалізаційний) забезпечує реалізацію засвоєних знань, умінь, навичок у процесі самостійної творчої художньо-педагогічної діяльності студентів. Цей етап формує творчий досвід майбутніх фахівців, який набувається під час проходження педагогічних практик і позанавчальної діяльності.

Підготовка студентів відбувається у процесі колективних, групових та індивідуальних форм роботи (лекції, практичні, семінарські, самостійна робота, педагогічні практики тощо) за допомогою традиційних і нетрадиційних (інтерактивних занять, тренінги, індивідуальні художньо-творчі завдання, мультимедіа-презентації, проведення майстер-класів тощо) методів і технологій, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію.

Реалізацію усіх етапів уможливорює чітке забезпечення педагогічних умов професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін, до яких ми відносимо такі:

- урахування особливостей творчої діяльності та індивідуально-професійного досвіду студентів;
- розвитку мотивації до навчання у процесі підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін;
- єдності творчої самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення студентів;
- застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін;

– моніторинг системи професійної підготовки майбутніх викладачів.

Організаційно-процесуальний блок також охоплює зміст формування професійно-педагогічної компетентності, передбачає застосування інноваційних художньо-педагогічних технологій, а також інтерактивних методів навчання в освітньому процесі ЗВО.

Діагностично-коригувальний блок відображає відповідність результатів професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін вимоги до якості визначених Державним стандартом та іншими нормативними документами.

Цей блок моделі презентує критеріально-діагностичний апарат, який визначає рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін на всіх етапах навчання, а також очікуваний результат упровадження та реалізації побудованої моделі – високу динаміку формування професійно-педагогічної компетентності викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО.

На основі сучасних наукових досліджень ми пропонуємо виділити мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, операційно-технологічний, креативний і рефлексивний критерії та три рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності: низький (пасивний), середній (продуктивний) і високий (креативний). Усі вони взаємопов'язані, зумовлюють один одного, що забезпечує послідовність формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів. Для їх визначення розроблені методи діагностики процесу підготовки майбутніх викладачів: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, картки самоконтролю та ін. для перевірки знань, умінь та якостей студентів.

У цей блок також входять напрями подальшого вдосконалення підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у ЗВО: сприяння мобільності студентів, викладачів, науковців; розширення можливостей для творчої самореалізації здобувачів освіти; випереджувальне оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки студентів в контексті новітніх тенденцій педагогічної освіти; інтенсифікація навчання та виховання за допомогою інноваційних методів і освітніх технологій; неперервний інтелектуальний, естетичний і духовний розвиток особистості майбутнього педагога; більш раціональне використання засобів і можливостей інформаційно-комунікаційних технологій; співпраця зі стейкхолдерами щодо вдосконалення змісту навчання, надання місць практики і працевлаштування випускників.

Отже, модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін є складною динамічною системою, структура якої інтегрує методологічно-цільовий (соціальне замовлення, Державні стандарти освіти, мета, завдання, методологічні підходи, принципи, рівні культуротворчої діяльності,

культуротворчу роль викладача), організаційно-процесуальний (функції, етапи, компоненти, методи, педагогічні умови, розвиток ціннісних відносин, інновації в освітньому процесі), діагностично-коригувальний (критерії, рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності, діагностику процесу підготовки фахівця, передбачуваний результат) блоки, відображає цілісний освітній процес професійно-педагогічної підготовки, реалізується поетапно, а наслідком її впровадження є висока динаміка формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін.

Апробація у педагогічних і художніх закладах вищої освіти засвідчила, що розроблена модель дає змогу підвищити рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін і на цій основі активізує процеси: інкультурації суб'єктів освітнього процесу – прилучення їх до національних культурно-історичних традицій; інноваційно-проектної діяльності – розробці культурно опосередкованих і соціально прийнятних проектів та впровадження їх в соціально-культурний простір закладу освіти; саморозвиток духовного потенціалу студентів і викладачів; соціалізації – соціальної адаптації та соціальної активності суб'єктів освітнього процесу.

Важливим чинником, що дозволяє ефективно реалізувати запропоновану модель, є урізноманітнення засобів і прийомів навчання шляхом використання інтерактивних методів навчання (парних, групових) розроблення варіантів вирішення педагогічної ситуації; упровадження інтегрованих занять; індивідуального (парного, групового, фронтального) обговорення; відпрацювання альтернативних рішень; реконструкції проблемної ситуації; постановки евристичних (проблемних, дослідницьких) запитань і завдань [8]. Вважаємо, що процес професійної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін, організований за розробленою моделлю на запропонованих нами засадах, перетвориться на процес їхньої самодетермінації, вільної самореалізації та неперервного саморозвитку творчої індивідуальності, що виявлятиметься в різних видах їхньої педагогічної та мистецької творчості.

Провідне значення для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача професійно-художніх дисциплін набуває його здатність до інтерактивної взаємодії у процесі самостійного опрацювання матеріалів, виконання індивідуальних завдань, колективного обговорення проблемної ситуації у колі колег. Звернення до культурологічного контенту, надаватиме аналітичній роботі необхідної образності та емоційності, сприятиме проблематизації навчального матеріалу. Основними чинниками, що забезпечують продуктивність самостійної роботи є різноманітні завдання, гнучкість підходів до вибору форм їх виконання, спрямованість на інтеракцію, творчість та креативність, практичні види діяльності викладачів, співтворчість усіх суб'єктів освітнього процесу. Вирішення цих завдань стає можливим у разі спільної

злагодженої роботи викладачів та адміністрації ЗВО з урахуванням кращих здобутків педагогічної науки.

Висновки: Отже, система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін є цілеспрямованим, багатоаспектним, структурованим, упорядкованим комплексом професійного навчання, виховання та розвитку студентів художніх і педагогічних ЗВО. Вона об'єднує взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: гуманістичну (духовно-етичну, морально-виховну, соціально-гуманітарну, естетичну, просвітницьку); загальнокультурну (теоретико-методологічну, загальнонаукову та культурологічну); професійно-художню (фундаментальну, мистецько-наукову, культуротворчу, художньо-творчу, дизайнерську й ужитково-виробничу, пошуково-дослідницьку); психолого-педагогічну (науково-педагогічну, фахово-методичну та науково-дослідну).

Розроблена модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін відображає цілісний освітній процес художньої та педагогічної підготовки студентів, інтегрує методологічно-цільовий (соціальне замовлення, стандарти освіти, мета, завдання, методологічні підходи, принципи, рівні культуротворчої діяльності, культуротворча роль викладача), організаційно-процесуальний (функції, етапи, компоненти, педагогічні умови, методи, зміст, інноваційні технології), діагностично-коригувальний (критерії, рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності, діагностика підготовки фахівця, передбачуваний результат) блоки. Модель розкриває особливості структури (складові та етапи освітнього процесу), послідовність, зв'язок і функції цих елементів та особливості професійно-педагогічної підготовки студентів. Її реалізація дає змогу активізувати процеси: інкультурації суб'єктів професійної підготовки (прилучення їх до національних культурно-історичних традицій і педагогічних цінностей); інноваційно-проектної діяльності (розроблення культурно опосередкованих і соціально важливих проектів і впровадження їх у соціально-культурне середовище закладу освіти); саморозвитку духовного потенціалу студентів та їхньої подальшої соціалізації (соціальної адаптації, професійної самореалізації, становлення соціальної активності та педагогічної позиції); і на цій основі забезпечити високу динаміку формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін.

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва : Просвещение, 1976. 245 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця, 2008. 278 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : 2 вид., доповн. й виправл. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

4. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
7. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. 92 с.
8. Колісник-Гуменюк Ю.І. Інноваційні та інтерактивні технології навчання : наук.-метод. розробка. Львів, 2018. 24 с.
9. Колісник-Гуменюк Ю.І. Психолого-педагогічні засади підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти : навч. посіб. Львів, 2020. 122 с.
10. Колісник-Гуменюк Ю.І. Система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти : монографія. Львів : ЛА «Піраміда», 2020. 515 с.
11. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. 2-е изд. Москва : Наука, 1975. 720 с.
12. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
13. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія и практика управління соціальними системами*. НТУ «ХПИ», 2013. № 3. С. 3–19.
14. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
15. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 36 с.
16. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник. Київ : ДАКККіМ, 2008. 248 с.
17. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.
18. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. 3-є вид., доп. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
19. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
20. Пирогова О.В. Моделирование в образовании. *Инновации в образовании*. 2004. № 5. С. 35–40.
21. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства : колективна монографія / І.А. Зязюн, О.А. Лавріненко, М.М. Солдатенко, В.В. Пилипчук та ін.; ред. І.А. Зязюн. Київ : Педагогічна думка, 2012. 390 с.
22. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование: Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : МГПИ, 1982. 182 с.
23. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : ИЧП «Магистр», 1997. 224 с.
24. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
25. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Москва: Педагогика, 1974. 192 с.

26. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад. В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; ред. В.І. Волович. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
27. Философский энциклопедический словарь / ред. А.А. Ивин. Москва : Наука, 2003. 564 с.
28. Ярмаченко М. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
29. Muszyński H. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa : PWN, 1971. 349 s.

2.4. Теоретична модель педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в закладах вищої освіти

Європейський вектор розвитку українського суспільства актуалізує потребу у всебічно розвинених соціально активних і компетентних працівниках, які мають фундаментальну теоретичну підготовку, багату внутрішню культуру, високий фаховий рівень. У зв'язку з цим зростає роль учителів, значущість їхніх особистісних якостей і рівня педагогічної компетентності. Перед українськими закладами вищої освіти, що займаються підготовкою освітян, постає складна та багатоаспектна проблема, вирішення якої передбачає, з одного боку, формування професіоналізму майбутніх вчителів, з іншого, спрямування освітнього процесу на загальнокультурне, інтелектуальне, моральне зростання здобувачів педагогічної освіти. У період модернізації освіти, який характеризується інтенсивним оновленням змісту навчання, виховання та професійної підготовки, появою інноваційних технологій, удосконаленням форм і методів організації аудиторної та інформальної роботи, виникає необхідність перегляду усталених підходів до підготовки педагогічних працівників [36, с. 74].

Традиційно методика і методологія підготовки педагога, хоч і відносила до пріоритетних завдань цілісного розвитку його особистості, здебільшого орієнтувалася на базові потреби обраної здобувачем галузі освіти, в якій він планував викладацьку діяльність. Однак сучасний вчитель має не просто стати фахівцем високого рівня, а й відповідати таким вимогам: мати розвинутий комплекс компетентностей у галузі професійно-педагогічної діяльності; вміти проектувати індивідуальні освітні траєкторії своїх учнів, забезпечувати варіативність змісту загальної середньої освіти; виконувати роль фасилітатора; бути готовим упроваджувати в навчально-виховну роботу інтерактивні, діяльнісні компоненти, застосовувати тренінгові методи навчання, інформаційно-цифрові технології; прагнути до самовдосконалення та сформуванню вміння і навички, необхідні для неперервного продовження власної освіти [15, с. 15]. Першочерговим завданням є налагодження підготовки педагогічних кадрів, які володіють ефективними методиками, технологіями і засобами діагностики інтелектуального та психічного, зокрема морально-вольового й емоційного розвитку учнів. З огляду на це постають запити на врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів педагогічного профілю, їхньої творчої індивідуальності та проектування змісту педагогічної підготовки, який забезпечуватиме всебічний розвиток кожного майбутнього вчителя. Тому модернізація педагогічної освіти сьогодення потребує, на наш погляд, гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу до здобувачів, реалізації студентоцентризму у відповідних ЗВО.

До провідних ознак професіоналізму фахівця дослідники відносять професійну компетентність, яка, крім технологічної підготовленості, передбачає сформованість низки особистісних якостей позапрофесійного (надпрофесійного) характеру, необхідних для продуктивної трудової діяльності. До таких якостей, на погляд С. Сисоевої, належать: самостійність, здатність постійно вчитися й ухвалювати відповідальні рішення, творчо підходити до справи і доводити її до успішного завершення, гнучке абстрактне, системне, креативне й дослідницьке мислення, комунікабельність і вміння налагоджувати контакти, взаємодіяти, вести діалог, співпрацювати тощо [27, с. 97]). Загалом, компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити продуктивну професійну та/або подальшу освітню діяльність. Сукупність вироблених компетентностей та їх інтегрування лежать в основі кваліфікації випускника будь-якого закладу освіти [18, с. 43].

Професійна компетентність педагога, на думку В. Сластьоніна, поєднує теоретичну та практичну підготовленість вчителя до освітньої діяльності, свідчить про його професіоналізм і складається, передусім, із професійно-педагогічних умінь, що її характеризують [22]. І. Зязюн вважав професійно-педагогічну компетентність ознакою педагога, який на достатньо високому рівні виконує педагогічні дії, педагогічне спілкування, реалізуючи особистість суб'єктів освітнього процесу, досягає високі результати в учінні та вихованні [10]. Професійно-педагогічна компетентність – це сформована у процесі учіння та розвинена в ході професійної дії інтегративна якість вчителя, утворена системою ключових, загальних і специфічних компетентностей, які є сукупністю професійно значущих знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду, критичних поглядів, оцінок і властивостей, що забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності [21, с. 84].

Як вважають дослідники, професійна компетентність як готовність до трудової діяльності включає сукупність професійно спрямованих знань, умінь і навичок, професійно значущі якості особистості (переконання, здібності, інтереси, професійне мислення, працездатність, емоційність, моральні риси тощо), а також вміння підтримувати свій фізичний стан на належному рівні з урахуванням шкідливих чинників певного фаху та трудової діяльності, що разом забезпечують успішне виконання професійних обов'язків. Професійна компетентність викладача фізичного виховання є складним структурно-діяльнісним особистісним утворенням, яке характеризується належним рівнем загальних і специфічних теоретичних, практичних, мотиваційних педагогічних цінностей, набутих унаслідок навчання виховання, розвитку здібностей, та інтегрованих у досвід творчої педагогічної діяльності. Вона поєднує якісні

характеристики спрямованості особистості вчителя, свідомість, стиль мислення, громадянську та професійно-педагогічну позицію [30, с. 30].

Проаналізувавши наукові дослідження, ми розглядаємо педагогічну компетентність учителів фізичного виховання як складне структуроване утворення, яке охоплює професійно важливі якості, властивості особистості, сформовані знання, вміння, навички і набутий досвід, що виявляються в здатності до продуктивної педагогічної взаємодії та успішної професійно-педагогічної діяльності з формування в учнів знань про здоровий спосіб життя, вмінь і навичок самостійних занять фізичними вправами, залучення до систематичних занять спортом та іншими видами рухової діяльності в умовах реалізації концепції Нової української школи. Ця компетентність є важливою частиною інтегрованої професійно-педагогічної компетентності вчителя фізичного виховання, що забезпечує досконале володіння предметом, реалізацію творчості в навчально-виховній діяльності, готовність до неперервного особистісного та професійного саморозвитку, що в комплексі дає змогу на належний рівень організувати фізичний розвиток і підготовку до життя учнів закладів загальної середньої освіти.

Організація ефективної педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання у ЗВО передбачає перехід від емпіричного опису, методологічного та концептуального обґрунтування вдосконаленої педагогічної підготовки здобувачів як синергетичної системи і цілісного процесу до розроблення її повного ресурсного забезпечення та на цій основі до практичного втілення, коригування (за потреби) й об'єктивного оцінювання одержаних освітніх результатів. Таким чином, для ефективної реалізації завдань професійно-педагогічної освіти майбутніх вчителів фізичного виховання необхідно передусім виробити чітку науково-теоретичну основу для побудови моделі педагогічної підготовки здобувачів освіти. Аналіз сучасних дидактичних концепцій свідчить, що в основі обґрунтування такої моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього вчителя в освітньому процесі, а також у подальшій професійній діяльності в царині освіти. Переважання суб'єктності студента в сучасних реаліях, як неодноразово зазначалося, забезпечує особистісно орієнтоване навчання, яке визнає за студентом право на самовизначення та самореалізацію в освітньому процесі через досконале оволодіння способами навчальної та виховної роботи [3]. При цьому необхідно спиратися на весь комплекс методологічних засад, передусім на системний підхід щодо проектування процесів професійної підготовки.

Системний підхід в освіті спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [4, с. 305]. Беручи за основу цей загальнонауковий підхід до організації навчання та виховання в закладі вищої освіти та враховуючи

професіограму особистості вчителя, а також сучасні концепції педагогічної діяльності, ми модернізуємо систему педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання. В її основу покладаємо сучасні позиції та положення провідних учених, які розв'язують педагогічні, психологічні, методичні та інші проблеми підготовки майбутніх учителів у площині гуманістичної парадигми освіти. До них відносять, зокрема: інтегративну концепцію особистості (С. Подмазін), модель особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Е. Зеєр, І. Якиманська), психологічну теорію діяльності (О. Леонтьєв), концепцію компетентнісного підходу (В. Байденко, І. Зимняя, Дж. Равен, С. Спенсер, С. Уїддет, А. Хуторський), теорії неперервної професійної освіти (І. Зязюн, А. Лігоцький, Н. Ничкало, С. Сисоєва), теорію інтенсивного інформаційного навчання (А. Золотарьов [9]) та ін.

Л. Хомич слушно вважає, що формування особистості майбутнього вчителя забезпечується цілісною системою професійної підготовки, яка розглядається як єдність духовно-особистісних, соціально-психологічних, технологічних компонентів навчання, виховання та розвитку [31]. Відповідно до вимог Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [24, с. 104] нині необхідна підготовка педагога, що має всебічне, цілісне уявлення про власну професійно-педагогічну діяльність. Це актуалізує застосування цілісного підходу до підготовки вчителів у системі вищої освіти.

Систему педагогічної підготовки вчителів у закладах вищої освіти можна визначити як взаємозв'язок низки структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям формування готовності вчителя до самостійного, відповідального та продуктивного розв'язування завдань, що постають перед ними у фаховій діяльності. Структурні компоненти освітньої системи – це основні базові елементи, сукупність яких, власне, й утворює цю систему та визначає її дієздатність.

Розробляючи систему педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання у ЗВО ми керувалися такими положеннями вітчизняних дослідників [17, с. 157-158]:

– система професійної підготовки здобувачів реалізується в неперервній ступеневій педагогічній освіті, що сприяє наступності у змісті та методах навчання, та забезпечує формування необхідного рівня компетентності та мобільності випускників відповідно до європейських стандартів;

– система підготовки має враховувати основні вимоги взаємозв'язку методологічних підходів (цілісний; синергетичний; особистісно-діяльнісний; компетентнісний; аксіологічний; інтегративний; рефлексивний та ін.);

– педагогічна підготовка повинна мотивувати здобувачів на досягнення успіху в освітній діяльності, здобуття комплексу необхідних психолого-педагогічних компетентностей;

- система навчання передбачає усвідомлення значущості для вчителя педагогічних здібностей, знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей;
- навчальна та виховна діяльність викладачів і студентів будується на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії (діалогічне спілкування, співпраця, співпереживання);
- основою педагогічної підготовки майбутнього вчителя є відповідність набутих знань і вмінь, сформованих якостей та одержаного досвіду творчої педагогічної діяльності;
- система має охоплювати теоретичну та практичну підготовку здобувачів до науково-дослідної, творчої, пошукової педагогічної діяльності, оволодіння вміннями оперувати результатами власних досліджень і дослідницької роботи інших педагогів і науковців;
- підготовка майбутніх учителів ефективна лише в разі поєднання сучасних досягнень педагогічної науки і практики професійної освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій, які в подальшому вони застосовуватимуть у власній педагогічній діяльності;
- випускник педагогічного ЗВО має бути готовим до вирішення широкого спектра професійних завдань, дієвої співпраці з педагогічним колективом, учнями, батьками, громадськими організаціями;
- система має сприяти всебічному особистісно-професійному розвитку та саморозвитку як здобувачів, так і викладачів, спонукати їх до неперервного самовдосконалення, вироблення власної професійної позиції та успішної самореалізації в освіті.

Обґрунтування та розкриття зазначеної сукупності властивостей системи педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в умовах університету фізичної культури, організованої з урахуванням вимог основних методологічних підходів, а також теоретичних основ (гуманістичної парадигми освіти, студентоцентризму, технологізації освіти, теорії управління освітніми системами і менеджменту якості вищої освіти) є теоретико-методологічними засадами нашого дослідження. Узагальнюючи обґрунтовані вище теоретико-практичні положення педагогічної підготовки розглянемо концептуальну базу педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання.

Педагогічну підготовку, з одного боку, розглядаємо як частину системи педагогічної освіти, що виступає підструктурою цілісної системи освіти, функціонування та розвиток якої спрямовано на реалізацію соціально-економічних, освітніх, культурних, наукових потреб країни щодо відтворення педагогічного персоналу всієї галузі освіти. У цьому аспекті педагогічна підготовка детермінується суспільним запитом і державним замовленням, освітніми тенденціями та інноваціями, потребами розвитку педагогічної науки та освітньої практики. З іншого боку, педагогічна підготовка в університеті фізичної

культури досліджувалась як важлива складова діяльності профільного закладу вищої освіти, що є сукупністю варіативних освітніх програм навчання на двох рівнях (бакалаврат і магістратура), опанування яких забезпечує формування у здобувачів педагогічних компетентностей, які є невід'ємною складовою, а за багатьма аспектами – лежать в основі інтегрованої професійно-педагогічної компетентності випускника цього закладу.

Місце та роль педагогічної підготовки в університеті фізичної культури визначено з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників та організаційно-педагогічних умов як науково-методичних підстав для забезпечення її ефективної реалізації.

Виходячи з принципів системного та цілісного підходів, педагогічна підготовка в університеті фізичної культури охарактеризована як підсистема, що інтегрує властивості систем вищого порядку (освітній процес університету → система вищої освіти → система освіти) й охоплена «горизонтальними» і «вертикальними», внутрішніми і зовнішніми зв'язками, що виявляються у функціях і принципах педагогічної підготовки здобувачів, які забезпечують її неперервність, інтегрованість, зв'язність і внутрішню організацію (цілісність), а також її продуктивне функціонування та неперервний розвиток. Функції, принципи педагогічної підготовки, її зміст і технології відповідають, з одного боку, напрямам модернізації вищої педагогічної освіти, узгоджених із національною освітньою політикою, сучасними світовими соціокультурними й освітніми тенденціями, інноваціями в навчанні, вихованні та розвитку молоді, відповідають вимогам стандартів освіти і професійних стандартів. З іншого – мета, зміст педагогічної підготовки спрямовані на формування складових педагогічної компетентності вчителя, досягнення цілей і результатів університетської освіти, враховують її вимоги й особливості, відповідають базовим соціальним функціям, завданням психолого-педагогічної спрямованості, які присутні у структурі подальшої професійної діяльності випускника, який пов'язав свою долю зі шкільництвом.

Застосування системного підходів, потреба координації та інтегрування зусиль держави, суспільства, органів управління, всіх суб'єктів процесу підготовки фахівців у ЗВО, а також усіх видів і напрямів освітньої діяльності та вимог до підготовленості вчительських кадрів потребує всебічного дослідження педагогічної підготовки шляхом її моделювання як частини професійної освіти. Особливості досліджуваної динамічної системи вимагають обґрунтування її структури, узагальнення та систематизації функцій і побудови на цій основі структурно-функціональної моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у ЗВО фізкультурного профілю.

Ключові аспекти моделювання обґрунтовано у працях Г. Ільїна, І. Новіка, А. Рикова, В. Штоффа та ін. [26; 33]; основні аспекти педагогічного моделювання розкрито в дослідженнях В. Загвязинського, О. Дахіна, В. Краєвського, Є. Міхеєва, Л. Ітельсона, О. Новікова, Ю. Шапрана та ін. [8; 12; 20]. Проблеми педагогічного моделювання відображені у працях вітчизняних дослідників О. Антонової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, В. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Крисюка, В. Кушніра, Є. Лодатка, В. Олійника, В. Пікельної, Н. Протасової, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, Л. Хомич, В. Чайки, В. Чернілевського, Г. Шандригось, В. Ягупова та ін. [1; 4; 11; 17; 13; 23; 32; 35].

Як універсальний метод наукового пізнання моделювання застосовується в дослідженнях складних феноменів чи у випадку нестачі теоретичних знань і практичного досвіду. «Моделювання – це відтворення характеристик деякого об'єкта в іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення» [12, с. 333]. У найзагальнішому вигляді під моделлю розуміють реальну (матеріально реалізовану) чи уявну систему, яка, відображаючи чи відтворюючи у спрощеному вигляді, абстрагованому від несуттєвих деталей, важливі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження, здатна заміщати його для маніпулювання й одержання необхідної інформації [1, с. 51]. Тобто наукова модель виступає як аналогія та є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному житті [17, с. 22].

Науковці небезпідставно розглядають моделювання як ефективний метод наукового пошуку, який полягає у побудові, вдосконаленні та подальшому дослідженні моделей, як засіб вивчення різноманітних процесів і явищ [1, с. 51]. На думку вчених, які застосовували моделювання для дослідження соціальних систем та їх взаємозв'язків, «вивчити цілісну систему означає аргументовано довести наявність і розкрити сутність основних чотирьох властивостей системи: цілісність і членність; зв'язність; організація; інтегративність» [26, с. 16-18].

У педагогічній науці моделювання, без сумніву, сприяє посиленню її важливої науково-теоретичної функції [12, с. 335-336]. Воно спрямоване на дослідження складних соціально-освітніх систем із метою передавання їх цілісності, вивчення та пошуку чинників і умов подальшого розвитку. «Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)» [11].

Модель освітнього процесу призначена для визначення цілі, засад організації та проведення різних видів навчання та виховання в різноманітних закладах освіти і за своєю природою може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною чи соціально-технологічною. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити і вивчати освітній процес як

предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. При цьому шляхом науково обґрунтованого моделювання можна відтворити не лише статичний стан педагогічного явища, а й його динаміку, що дає змогу прогнозувати розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, бо дослідник, зазвичай, прагне передбачати і прогнозувати ефективно одержання передбаченого позитивного результату.

Професійна освіта готує особистість до подальшої фахової діяльності, яка в обставинах сьогодення, зазвичай, підлягає динамічним змінам тому ця ланка освіти має бути прогностичною, швидкозмінною, своєчасно реагувати на соціальні запити і випереджувально готувати молоде покоління до повноцінної, успішної життєдіяльності. Цього допомагає досягти метод дидактичного моделювання.

У дослідженнях із теорії та методики професійної освіти найчастіше розглядають модель підготовки фахівців певного рівня та профілю, що відображає або відтворює наявні, удосконалені чи вперше проєктовані системи – їх структуру, склад, зміст навчання та виховання й організації освітнього процесу, який забезпечує успішну реалізацію й одержання необхідного кінцевого результату [34, с. 78]. Така модель розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки фахівців), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту такої підготовки в закладах різного типу, рівня і профілю.

Теоретичні положення, виокремлені у працях учених, присвячених завданням і способам педагогічного моделювання, визначили логіку нашого дослідження, подальші дії зі створення моделі випереджувальної педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в закладах вищої освіти фізкультурного профілю: виявлення та характеристика вихідних положень, що детермінують професійно-педагогічне становлення майбутнього вчителя фізичного виховання; обґрунтування актуальності та сутності змін у проєктованій системі; визначення структурних компонентів і функціональних зв'язків моделі педагогічної підготовки здобувачів у ЗВО (університеті) фізкультурного профілю.

Перехід від відображення педагогічної дійсності до її дослідження та науково обґрунтованого вдосконалення (перетворення) у процесі науково-педагогічного пошуку можна окреслити, за висловом В. Краєвського, як процес проєктування *теоретичних і нормативних* моделей освітньої дійсності в їх взаємозв'язку. Теоретична модель – це загальне уявлення про обраний об'єкт дослідження. Нормативна модель – конкретне уявлення про те, що потрібно робити з об'єктом, щоб максимально наблизитись до науково обґрунтованого уявлення про його якомога більш досконалий та ефективний стан [12].

Головною ознакою теоретичної моделі є її структура, тобто внутрішня організація та взаємозв'язків елементів, що відображають їх суттєві відношення та взаємовпливи. Сутність нормативної моделі полягає у визначенні чинників та умов, напрямів і способів діяльності, «прообразів проєктів діяльності» (за В. Краєвським), які сприяють удосконаленню педагогічної дійсності (об'єкта дослідження) відповідно до науково-теоретичних уявлень, що подані в теоретичній моделі. Тобто, нормативна (авторська) модель дозволяє наблизити освітню практику до наукового ідеалу, викладеного в теоретичній моделі. Для переходу від теоретичної до нормативної моделі досліджуваної системи в межах прикладного науково-педагогічного дослідження необхідне, передусім, виявлення (конкретизація) методологічних підходів і теоретичних основ, які є концептуальними теоретико-методологічними орієнтирами в освітній практиці, засобами обґрунтування й оцінювання адекватності теоретичної моделі та її коригування, а також базовими положеннями для побудови нормативної моделі. Інші важливі вимоги переходу до побудови нормативної моделі – коректний вибір шляхів і способів модернізації досліджуваної освітньої системи, оптимізації її структурних елементів і функціональних зв'язків, врахування всіх соціально-педагогічних факторів і психолого-педагогічних чинників, що впливають на освітню систему, а також обґрунтування необхідних і достатніх умов, які забезпечать ефективний перебіг усієї множини процесів, які відбуваються в закладі освіти і впливають на досягнення проєктованого нормативного результату.

На основі узагальнення сукупності науково-педагогічних положень ми розробили організаційну структуру *теоретичної моделі* педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у ЗВО фізкультурного профілю, яка містить такі блоки: цільовий, концептуальний, змістово-технологічний, організаційно-управлінський, результативний. Наочна інтерпретація теоретичної моделі подана на рис. 2.4.

Цільовий блок визначає опору педагогічної підготовки на вихідні соціально-економічні вимоги. Це забезпечує відповідність мети, змісту та результатів педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання інтересам здобувачів освіти та потребам основних замовників (держави, суспільства, економіки та сфери праці, освітньої галузі, самих здобувачів), зберігаючи баланс між державно-громадськими й особистісно-професійними запитами щодо здобуття освіти у ЗВО – складної, соціально організованої, самоврядної системи, діяльність якої все ж спрямовується суспільством та регулюється державними інституціями.

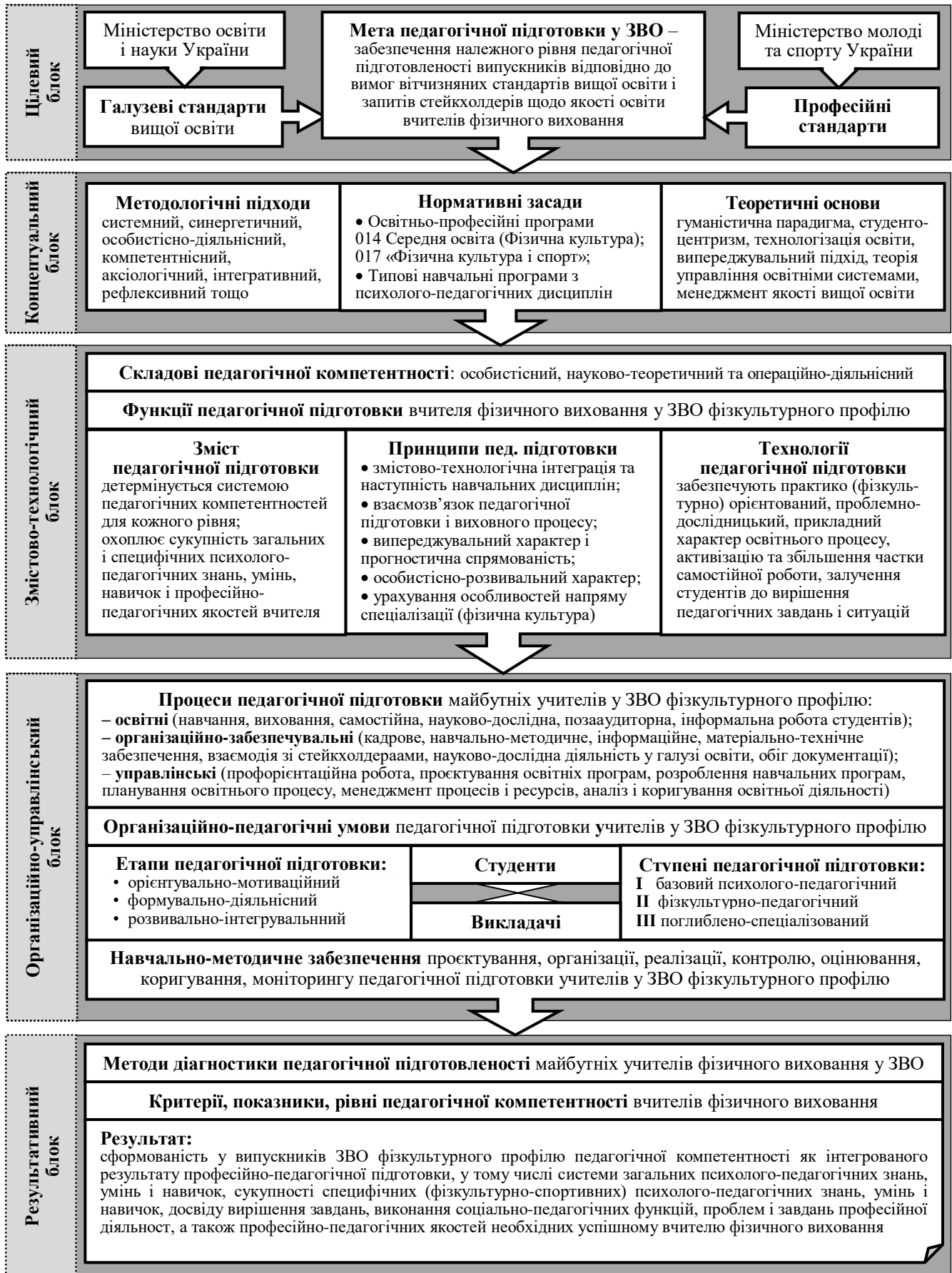


Рисунок 2.4 – Теоретична модель педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в закладах вищої освіти фізкультурного профілю

Цільовий блок розкриває ієрархію узгоджених цілей, завдань і результатів: 1) педагогічної підготовки як складової освітнього процесу; 2) цілісної професійної підготовки в університеті фізкультурного профілю; 3) забезпечення якісної всебічної підготовки випускників ЗВО; підвищення якості загальної середньої освіти. Метою педагогічної підготовки як складової освітнього процесу є формування (забезпечення) належного рівня педагогічної підготовленості випускників відповідно до вимог вітчизняних стандартів вищої освіти і запитів стейкхолдерів щодо якості освіти вчителів фізичного виховання. Це полягає у виробленні у студентів педагогічної компетентності, спрямованої на результативне вирішення соціально-професійних завдань, узгодженого формування спеціалізованих професійних компетентностей (фізкультурно-спортивних), а також розвиток соціально-особистісних компетентностей, які в результаті формують у випускників комплекс професійно-педагогічних компетентностей як інтегрованого результату навчання у ЗВО фізкультурного профілю. Ціль забезпечення якісної педагогічної підготовки – гарантована відповідність рівня сформованої у випускників педагогічної компетентності до вимог, визначених галузевими стандартами вищої освіти, затвердженими МОН України, і професійними стандартами (кваліфікаційними характеристиками) фахівця, які пропонуються з урахуванням пропозицій роботодавців та експертів у кожній галузі. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства у 2020 р. затвердило професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [25]. Безперечно, Міністерство молоді та спорту України має своє бачення щодо вимог до педагога та напрями вдосконалення вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту. Все це спрямоване на піднесення до належного рівня відкритої, цікавої та сучасної української загальноосвітньої школи, в якій учні навчатимуться через партнерство та діяльність [19]. Досягнення поставленої мети потребує управління якістю функціонування та розвитку освітнього процесу педагогічної підготовки у структурі ЗВО.

Визначені цільові настанови дають змогу перейти до формування *концептуального блоку*, який виступає теоретичним фундаментом моделі та, водночас, методологічним орієнтиром для вдосконалення освітньої системи педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання і складається із методологічних підходів, теоретичних основ і нормативних засад.

Визначено такі методологічні підходи до педагогічної підготовки вчителя фізичного виховання: системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, інтегративний, рефлексивний та ін. В якості теоретичних основ обрано такі ідеї: гуманістична парадигма освіти, студентоцентризм, технологізація освіти, випереджувальний підхід, теорія управління освітніми системами, менеджмент якості вищої освіти. Нормативні

засади моделі ґрунтуються на вимогах згаданих вище державних стандартів, розроблених з урахуванням положень компетентнісного підходу, і викладені у освітньо-професійних програмах підготовки фахівців. Нормативне навантаження несуть також типові навчальні програми із психолого-педагогічних дисциплін, які визначають інваріантний і варіативний зміст педагогічної підготовки здобувачів освіти.

Сукупність концептуальних основ, що становлять стрижень цього блоку теоретичної моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів у ЗВО фізкультурного профілю, визначає зміст інших її блоків.

Наступним елементом конструйованої моделі є *змістово-технологічний блок*, який охоплює змістове наповнення та технологічно-процесуальні складові педагогічної підготовки у структурі освітнього процесу щодо формування у здобувачів педагогічної компетентності. У цей блок входять:

- складові педагогічної компетентності учителя фізичного виховання;
- перелік функцій педагогічної підготовки;
- принципи педагогічної підготовки (змістово-технологічна інтеграція та наступність навчальних дисциплін; взаємозв'язок педагогічної підготовки і виховного процесу; випереджувальний характер, прогностична, проблемна спрямованість; особистісно-розвивальний характер; урахування особливостей напряму спеціалізації – фізична культура);
- зміст варіативної педагогічної підготовки, який визначає змістові модулі психолого-педагогічних дисциплін;
- технології (методики), що забезпечують практико орієнтований, прикладний, проблемно-дослідницький характер освітнього процесу, активізацію та збільшення частки самостійної роботи студентів, їх залучення у вирішення навчально-виховних завдань і педагогічних ситуацій, що імітують професійні та соціальні проблеми та види подальшої діяльності у ЗЗСО.

Опираючись на висновки сучасних наукових пошуків, ми виділяємо такі складові педагогічної компетентності учителів фізичного виховання: особистісний, науково-теоретичний та операційно-діяльнісний [29, с. 40-41]. Розкриємо їх:

1. *Особистісна складова* педагогічної компетентності (педагогічна спрямованість особистості вчителя) обіймає сукупність якостей і здібностей вчителя, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну діяльність: високий рівень педагогічних задатків і здібностей; емпатія та любов до дітей; потреба у вчительській діяльності; наявність інтересу до фізичного виховання та спорту й освітньої роботи у цій галузі; позитивна внутрішня мотивація до фізичного виховання молоді й упровадження у цей процес інноваційних технологій навчання та виховання; широкий світогляд і загальна культура; педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я»-концепції; настанова на роботу з дітьми,

творчий професійний пошук і досягнення запланованих результатів фізичного виховання у взаємодії з учнями; педагогічна спостережливість; загальна психологічна стабільність; толерантність; прагнення до самореалізації у власній професійній активності; наявність творчого потенціалу, уяви та інтуїції, винахідливість і розвинуте креативне мислення; усвідомлення відповідності особистісних вимогам педагогічної діяльності; спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями; потреба у психолого-педагогічному самовдосконаленні, прагнення до самоосвіти у фізичному вихованні та своїй галузі спорту тощо.

2. *Науково-теоретична складова* передбачає наявність відповідного обсягу базових психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, методичних знань: цілей і вимог, які українське суспільство та держава ставлять перед вчителем взагалі й перед вчителем фізичного виховання зокрема; вікових психофізіологічних особливостей учнів середньої й старшої ланок школи; провідних сучасних теорій особистості; соціально-психологічних основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії; психологічних основ процесу спілкування як підґрунтя особистісно орієнтованої взаємодії; історії становлення та розвитку педагогіки, шкільництва та освіти; понять технологізації освітнього процесу (освітньої технології, педагогічної технології, технологій навчання, виховання, управління, інформаційно-комунікаційних технологій і здоров'язберігаючих технологій); знання інноваційних технологій, способів й прийомів їх реалізації у процесі фізичного виховання дітей і молоді; знання основних психологічних і дидактичних особливостей особистісно-орієнтованого навчання; знання методики викладання навчального предмета «Фізична культура» на високому науково-методичному рівні; знання змісту навчальних дисциплін і міжпредметних зв'язків, необхідних для організації спортивних секцій, занять факультативів і гуртків військово-патріотичного та туристсько-краєзнавчого напрямів, проведення спортивно-масової роботи в школі.

3. *Операційно-діяльнісна складова* охоплює сформовані на відповідному рівні професійно-педагогічні вміння та навички для ефективного впровадження інноваційних технологій у процесі фізичного виховання (системи соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей учнів, формування життєво важливих рухових навичок і вмінь): систематично здійснювати самоаналіз успішності професійно-педагогічної діяльності щодо навчання техніці рухів або виховання фізичних здібностей учнів; узагальнювати власний досвід і досвід інших у впровадженні інноваційних технологій фізичного виховання; добирати конкретні форми і методи реалізації особистісно орієнтованого фізичного виховання; навчати учнів працювати у конкретних ситуаціях фізичного виховання; будувати діалогічну взаємодію в ході фізичного

виховання й орієнтувати учнів на активне включення у неї; налагоджувати партнерські стосунки з колегами і батьками; сприяти розвитку в учнів відповідних соціальному замовленню та їхнім потребам фізичних властивостей та якостей особистості; добирати доцільні для ефективного фізичного виховання навчально-дидактичні матеріали; готувати і проводити навчальні заняття, організовувати позакласну фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу; здійснювати безпосередній контроль за фізичним вихованням школярів та оцінювати власну діяльність, навчати учнів методам оцінювання власної діяльності; оцінювати оптимальність вибору алгоритму навчально-виховної діяльності; організувати, проєктувати і моніторити фізичний розвиток учнів; творчо планувати навчально-виховну діяльність.

Ще одним компонентом описуваної моделі є *організаційно-управлінський блок*, спрямованість якого зумовлює взаємодію таких складових:

- сукупність процесів педагогічної підготовки: освітніх, організаційно-забезпечувальних та управлінських;
- організаційно-педагогічні умови педагогічної підготовки учителів у ЗВО фізкультурного профілю;
- ступені педагогічної підготовки (обов'язковий психолого-педагогічний, професійно-педагогічний, поглиблений педагогічний), кожному з яких реалізуються освітні програми психолого-педагогічної спрямованості, націлені поетапне формування психолого-педагогічної компетентності;
- етапи педагогічної підготовки і формування психолого-педагогічних компетентностей.
- навчально-методичний комплекс, що забезпечує перебіг усіх процесів педагогічної підготовки здобувачів.

Педагогічна підготовка реалізується за допомогою низки процесів, умовно поділених на: основні – освітні (навчання, виховання, професійний розвиток, самостійна, науково-дослідна, позааудиторна, інформальна робота здобувачів освіти), а також не менш важливі допоміжні – організаційно-забезпечувальні (кадрове, навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне забезпечення, взаємодія зі стейкхолдерами, науково-дослідна діяльність у галузі освіти, обіг документації) та адміністративно-керівні, управлінські (профорієнтаційна робота, проєктування освітніх програм, розроблення навчальних програм, планування освітнього процесу, менеджмент процесів і ресурсів, аналіз і коригування освітньої діяльності), які виконують не лише адміністративні працівники, а весь науково-педагогічний колектив ЗВО.

Забезпечення ефективності педагогічної підготовки здійснюється шляхом обґрунтування необхідних організаційно-педагогічних умов, які поділяємо за провідною спрямованістю на мотиваційно-цільові, організаційно-технологічні, процесуально-змістові та суб'єктно-особистісні [28, с. 156]. До педагогічних умов

відносять, зазвичай, необхідні передумови та ті обставини, які свідомо створюються в освітньому процесі з метою найбільш результативного його перебігу та реалізації поставлених завдань. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, с. 115]. Поділяємо думку А. Литвина, який вважає, що «*організаційно-педагогічні умови є сукупністю спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуальної складової освітньої системи та якість навчання (професійної підготовки)*» [14, с. 45].

При цьому педагогічна підготовка розглядається як багатоетапний процес, що забезпечує ступеневе, поетапне формування та розвиток педагогічної компетентності відповідно до фізкультурного профілю навчання та рівнів вищої освіти, яке невпинно продовжуватиметься протягом усієї життєдіяльності та переростатиме у зростання педагогічної майстерності.

Механізми і напрями планування та проведення сукупності формальних і неформальних заходів, спрямованих на підготовку здобувачів до виконання педагогічної складової професійної діяльності, які дають змогу, передусім, ухвалення оптимальних рішень та їх виконання у закладі вищої освіти, становлять комплекс навчально-методичне забезпечення закладу. Його складовими визначено такі: проектування, організація, реалізація, контроль, оцінювання, освітньої діяльності та її результатів, коригування, моніторинг. Сутність і зміст організаційно-забезпечувальних та управлінських процесів педагогічної підготовки контролюються положеннями про організацію та забезпечення якості освітнього процесу в закладі: нормативно-правовими і нормативно-методичними документами [6]; майстерністю науково-педагогічного персоналу (професорсько-викладацького й адміністративного); науковою та методичною обґрунтованістю компонентів освітнього процесу; повнотою ресурсного забезпечення інформаційно-освітнього середовища закладу; налагодженою системою управління ЗВО та дієвістю зворотних зв'язків (внутрішніх і зовнішніх).

Оновлений за нашою моделлю навчально-методичний комплекс сприяє ефективності педагогічної підготовки здобувачів завдяки тому, що:

1) цілі кожного заняття спрямовані на кінцевий результат – сформованість педагогічної компетентності вчителя фізичного виховання;

2) зміст і технології відповідають завданням, методам і прийомам професійної діяльності випускників завдяки виявленню в кожному освітньому модулі елементів педагогічних компетентностей та їх операціоналізації у психолого-педагогічних знаннях і вміннях і подальшому узагальненні та закріпленні в практичних навичках, професійних якостях;

3) з урахуванням визначених психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, якостей розробляються (добираються, проєктуються) та використовуються педагогічні завдання різної складності, способи вирішення яких відповідають рівню оволодіння педагогічними діями; вони виступають елементами змісту навчання, засобами формування та діагностики педагогічних компетентностей [7, с. 179-180].

Результативний блок передає методи діагностики педагогічної підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання, відповідні критерії, показники, рівні педагогічної компетентності та заплановані кінцеві результати якісної педагогічної підготовки учителів у ЗВО фізкультурного профілю.

Як відомо, врахування компетентнісного підходу до організації професійної підготовки означає формулювання її результатів в інтегрованому вигляді як критеріїв якості одержаної в закладі освіти, що відповідає соціально-державному замовленню та потребам споживачів освітніх послуг. При цьому результати педагогічної підготовки мають бути коректно діагностованими і виражатися в рівні педагогічної компетентності, яка дає змогу успішно вирішувати типові соціально-педагогічні та психолого-педагогічні проблеми і специфічні завдання, що потають перед вчителем фізичного виховання (викладачем, тренером).

Виходячи із сучасних вимог і нормативних положень, результати педагогічної підготовки визначаються в системному, узагальненому вигляді як ознаки здатності та готовності випускників застосовувати психолого-педагогічні знання, уміння, якості (компоненти компетентності) для вирішення соціально-професійних завдань і подальшого особистісного та професійного зростання. Таким чином, результативний блок моделі порівнево визначає наслідок педагогічної підготовки – сформованість у випускників ЗВО фізкультурного профілю педагогічної компетентності як інтегрованого результату професійно-педагогічної підготовки, у тому числі системи загальних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сукупності специфічних (фізкультурно-спортивних) психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду вирішення завдань, виконання соціально-педагогічних функцій, проблем і завдань професійної діяльності, а також професійно-педагогічних якостей необхідних успішному вчителю фізичного виховання.

Взаємозв'язок усіх елементів моделі побудованої та описаної теоретичної моделі забезпечується опорою на єдині концептуальні основи та цільові настанови. Системна детермінованість запропонованих структурних блоків гарантує її організаційно-концептуальну цілісність, що важливо для подальшого розроблення на її основі та впровадження в освітній процес ЗВО нормативної моделі випереджувальної педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання.

Згідно структурно-функціональної інтерпретації провідних вимог системного підходу важливою умовою функціонування дієздатної педагогічної

моделі є визначення та продуманий розподіл функцій між її структурними елементами, що необхідно виконати під час проектування та побудови нормативної моделі досліджуваної освітньої системи. Другим важливим моментом переходу до нормативної авторської моделі є обґрунтування та реалізація на практиці педагогічних умов, які впливають на змістовий і процесуальний аспекти освітнього процесу, сприяють належній реалізації педагогічних принципів, ефективному функціонуванню освітньої системи, гарантують належну якість підготовки суб'єктів навчання.

Висновок. Таким чином, цілеспрямоване вдосконалення системи підготовки учителів у ЗВО фізкультурного профілю, науково обґрунтоване вдосконалення організаційно-педагогічної структури освітнього процесу, його форм і методів, а також механізмів управління – важливі проблеми, що можуть бути вирішені за допомогою методу моделювання у процесі науково-педагогічного дослідження. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання стає ефективною, якщо її зміст набуває системного характеру, спрямований на комплексне розв'язання актуальних завдань професійного становлення здобувачів освіти, розвиток та інтеграцію їхніх психолого-педагогічних і спеціально-професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей і неперервного набуття досвіду практичної педагогічної діяльності. Педагогічна компетентність – соціально-психологічне явище, яке має розглядатися у поєднанні з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з морально-вольовою та емоційною сферами, адже підготовка вчителів фізичного виховання, спроможних вирішувати складні педагогічні завдання з формування в учнів знань про здоровий спосіб життя, вмінь і навичок самостійних занять фізичними вправами, залучення до систематичних занять спортом та іншими видами рухової діяльності тощо, вимагає високого рівня соціальної та професійно-педагогічної зрілості.

Теоретичні положення провідних учених визначили логіку нашого дослідження зі створення моделі випереджувальної педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання у ЗВО фізкультурного профілю шляхом проектування теоретичної та нормативної моделей освітньої дійсності в їх взаємозв'язку. Головним завданням викладеної у цій монографії теоретичної моделі є побудова досконалої структури – внутрішньої організації та зв'язків елементів, що відображають їх суттєві відношення та взаємовпливи. Наступним кроком буде нормативна, структурно-функціональна модель педагогічної реальності, що наблизить освітню практику до ідеалу, представленого в теоретичній моделі досліджуваної системи.

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : монографія. Житомир: ЖДПУ, 2003. 208 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : [навч. посіб.]. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск: Изд-во НППКиПРО, 2005. 230 с.
6. Документи та положення про організацію і забезпечення якості навчального процесу / ЛДУФК. URL: <http://www.ldufk.edu.ua/index.php/dokumenty-pro-organizaciju-ta-zabezpechennja-jakosti-navchalnogo-procesu.html> (дата звернення: 15.08.2022)
7. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
8. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Almatater*. 2004. № 9. С. 21–25.
9. Золотарев А. А. Концепция интенсивного информатизированного обучения. Москва : Ассоциация «Кадры», 2000. 76 с.
10. Зязюн І. А. Компетентнісний педагог завжди і повсюдно – учитель, психолог, культуролог, вчений. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : бібліогр. покажч. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 150 с.
11. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія]. Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. 608 с.
12. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва, 2006. 400 с.
13. Кушнір В. Відображення недиз'юнктивності педагогічних явищ у процесі моделювання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 106–114.
14. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практич. посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
15. Матросов В. Л. Модернизация высшей педагогической школы. Педагогика. 2006. № 10. С. 14–18.
16. Михеев В. И. Моделирование и методы изменений в педагогике. Москва, 1987. 198 с.
17. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
18. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : ТОВ «КО НВІ ПРІНТ», 2018. 524 с.
19. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич та ін. ; заг. ред. М. Грищенко. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).
20. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва : Эгвес. 2004. 120 с.
21. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
22. Педагогика : учебн. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

23. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский педагогический ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
24. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176. *Вища школа*. 2013. № 9. С. 103–113.
25. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста): затвердж. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства № 2736 від 23.12.2020 р. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 18.10.2021).
26. Рыков А. С. Модели и методы системного анализа: принятие решений и оптимизация. Москва, 2005. 352 с.
27. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 446 с.
28. Соловійов В. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2013. № 3. С. 152–161.
29. Усата О. Ю. Модель підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів* : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 29–50.
30. Филанковский В. В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Майкоп, 2000. 36 с.
31. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ : Магістр-S, 1998. 200 с.
32. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури. URL : www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf. (дата звернення: 8.07.2022)
33. Штофф В. А. Роль моделей в познании. Ленинград, 1963. 128 с.
34. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Т.2. Москва : АПО, 1999. 440 с.
35. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.
36. Lytvyn A., Solov'ev V. Learner-Centered Approach in Teacher Education. *Forming and Qualitative Development of Modern Educational Systems* : Materials digest of the LXIV International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Pedagogical sciences, London, September 26 – October 01, 2013. London : IASHE, 2013. P. 74–76.

2.5. Модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Серед проблем політичного, економічного, соціального характеру, якими характеризується розвиток людства на початку третього тисячоліття, особливо гострою є екологічна. Тому, основним завданням закладів вищої освіти (ЗВО) України щодо підготовки молодого покоління конкурентоспроможних фахівців є формування екологічних компетентностей, необхідних їм у подальшій професійній діяльності. Виконання цього завдання вимагає пошуку шляхів удосконалення професійної екологічної освіти на основі сучасних методологічних підходів, прогресивних концепцій, наукових досягнень, новітніх методів і технологій.

З огляду на сучасні виклики, ми пропонуємо підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і виконали наукову роботу з цієї проблеми [11]. Одним із методів, що використовувався для дослідження складників формування готовності майбутніх фахівців з екології до професійної діяльності, є метод моделювання, за допомогою якого досягається мультиаспектне проникнення та пізнання в різних галузях наукового пошуку. Проведені дослідження показали, що на формування готовності майбутніх експертів з екології в комплексі з педагогічними підходами, дидактичними принципами, компонентами, критеріями, удосконаленими програмами з фахових дисциплін значно впливає реалізація певних педагогічних умов. Такий перелік об'єднується в єдине ціле через модель освітнього процесу.

У загальнонауковому розумінні модель (від франц. *modele* – «зразок») трактується як штучно створений уявний чи матеріальний об'єкт, аналіз спостереження за яким дає змогу пізнавати властивості та характерні особливості реально існуючого складного об'єкта, процесу чи явища, що є прототипом моделі. Тобто модель розглядається як об'єкт, який відповідає певному об'єкту-оригіналу настільки, що дозволяє замінити його у процесі пізнання й отримати інформацію про нього чи про його складові.

У психолого-педагогічній літературі ми знайшли такі визначення поняття «модель»:

1) умовний опис (зображення, схема) конкретного об'єкта або системи об'єктів, який відображає співвідношення між знаннями людини про них і самими об'єктами [6];

2) уявна або матеріально побудована система, яка відтворює об'єкт-оригінал і за певних умов дає можливість вивчати його, отримуючи знання про об'єкт-оригінал;

3) об'єкт, який відповідає об'єкту-оригіналу, дозволяє замінити його при пізнанні та дає про цьому достовірну інформацію про нього або його частини.

Узагальнюючи ці визначення, ми можемо стверджувати, що загальною властивістю моделей є їх можливість тією чи іншою мірою відображати дійсність у єдності складових, а побудова моделі процесу – це відносно простий спосіб його пізнання. За рахунок того, що між об'єктом чи явищем, що моделюється, та самою моделлю існує чітко виражена подібність, модель у процесі наукового пізнання розглядається як заміник оригіналу, а її вивчення дозволяє отримати інформацію про об'єкт-оригінал, яку інакше отримати проблематично або неможливо.

Отже, моделювання – це процес побудови та вивчення моделі певного об'єкта чи явища для полегшення їх пізнання. Т. Ільїна розглядає моделювання у психології та педагогіці як створення штучної ситуації, основне місце в якій займають ті ж зв'язки та відносини, що і в реальній ситуації, а результати дослідження подібної моделі можуть бути перенесені за аналогією на реальні умови. Моделювання дозволяє отримати наочніше уявлення про процес, що вивчається (наприклад, у вигляді схем, креслень, словесного опису характеристик) та зробити вивчення явищ глибшим за рахунок використання аналогій, які мають як пояснювальну, так і прогностичну значущість.

Н. Новік трактує моделювання як метод опосередкованого практичного чи теоретичного оперування об'єктом за допомогою використання допоміжного (проміжного) «квазіоб'єкта» (моделі), який знаходиться в певній об'єктивній відповідності з об'єктом пізнання та здатний його замінити в певних відношеннях і давати при дослідженні інформацію про об'єкт, що моделюється.

Л. Фрідман під моделюванням розуміє побудову моделі, тобто спрощене уявлення про реальний об'єкт, процес чи явище для вивчення і пізнання цих об'єктів, процесів і явищ.

Отже, більшість авторів підкреслюють евристичний характер процесу моделювання, вказуючи на те, що побудова і вивчення моделей переслідує мету – одержання нових знань та інформації про об'єкти, які моделюються.

Ми під моделюванням розуміємо процес побудови, вивчення і застосування моделі, що ґрунтується на синтетичному підході, надає змогу дослідити структуру і функціонування цілісних систем. Моделювання застосовується в дидактиці для вирішення таких завдань:

- оптимізація структури навчального матеріалу;
- покращення планування навчального матеріалу;
- управління навчально-пізнавальною діяльністю;
- діагностика, прогнозування, проектування навчання.

Метою моделювання в системі вищої школи є:

- проведення наукових досліджень;

- побудова моделі фахівця-випускника (кваліфікаційні вимоги, професіограми тощо) у закладах вищої освіти;
- розробка моделі підготовки фахівця (зміст освітньої діяльності у закладах, навчальні програми, тематичні плани проведення конкретних занять);
- побудова моделі управління навчальним процесом.

Оснoву розробки педагогічних моделей складає проектування високоефективної навчальної діяльності особистості. У загальному вигляді вона включає:

- опис очікуваного результату навчання (ступінь опанування понять, способів діяльності, особливостей інтелектуального розвитку тощо);
- характеристику психічних процесів (логічних, емоційних, творчих тощо), які необхідно актуалізувати для досягнення поставлених освітніх цілей;
- обґрунтування змісту діяльності, яка стимулює психічні процеси;
- конструювання ситуацій спілкування, які сприяють формуванню пізнавального і практичного досвіду;
- подання навчального матеріалу у вигляді системи завдань і дидактичних процедур їх засвоєння (організація індивідуальної та колективної навчальної діяльності);
- виявлення логіки навчального предмета, перенесення засвоєного в нові освітні ситуації;
- розробку процедур контролю, вимірювання, діагностики якості засвоєння матеріалу (ступеня індивідуального розвитку курсанта і студента, способів його корекції).

До розробки педагогічних моделей навчання науковці висувають певні специфічні вимоги:

- концептуальність: модель повинна спиратися на наукову концепцію, до складу якої входять філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;
- системність: модель повинна мати всі ознаки системи (логіку процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність);
- керованість: передбачає можливість керування, поетапної діагностики навчального процесу, зміну засобів і методів для поліпшення результатів;
- ефективність: модель повинна бути оптимальною за параметрами «результат/витрати», гарантовано досягати прийнятих стандартів навчання і виховання;
- відтворюваність: передбачає можливість переносу моделі для застосування іншими закладами освіти [6].

Моделювання готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності ґрунтується на основі системного підходу з використанням компонентного, структурного, функціонального і параметричного видів аналізу, де:

– компонентний аналіз дозволить розглядати цей процес як систему, яка включає у себе складові елементи-підсистеми (цілі, зміст, методика) і є елементом системи більш високого рангу;

– структурний аналіз передбачає виявлення й аналіз взаємодії між усіма компонентами професійної підготовки, що дає можливість будувати її структурну модель;

– функціональний аналіз дозволить визначити призначення кожного компонента;

– параметричний аналіз необхідний для встановлення якісних характеристик функціонування розробленої моделі.

Для пізнання сутності та результату ідеалізації виділимо основні характеристики моделі професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій:

– системність, яка визначається повнотою, послідовністю і глибиною професійного пізнання на основі компонентів навчально-виховної діяльності – цілей, змісту, методів і засобів;

– цілісність, тобто відображення єдності та взаємозв'язків усіх структурних складників навчального процесу;

– відкритість (зміст інформаційного середовища наділений властивістю безупинного процесу поновлення інформації та знань; необхідність відповідати вимогам прогресуючого інформаційного суспільства вимагає від майбутніх фахівців постійного підвищення свого освітнього та професійного рівнів, поповнення їх новими знаннями, вміннями та навичками);

– комплексність, тобто досягнення узгодженості й оптимізації логічної взаємодії всіх структурних складників, усіх учасників навчально-виховного процесу, продуктивна співпраця яких забезпечує розвиток усіх компонентів і найбільшу цінність – професійне зростання майбутнього фахівця;

– соціальна адаптивність (реалізація безперервності освіти відповідно до потреб фахівця і перспективних потреб суспільства);

– динамічність (створення оптимальних умов розвитку професійних якостей майбутнього фахівця на основі оновлення складових інформаційного середовища);

– дієвість (модель інформаційного середовища повинна враховувати як аспекти ідеї постійного розвитку змісту і методів навчання і їх вплив на розвиток особистості, так і аспекти постійного саморозвитку).

Вибір складових у моделі підпорядковувався певному алгоритму дій, а саме: основою є визначення мети, основних і специфічних принципів і підходів, що використовуються в освітньому процесі. Однією з умов вибору складових була наявність взаємозалежності та взаємодоповнюваності складових. Цей взаємозв'язок проявився в обраних блоках, які забезпечили логіку і послідовність

дослідження. Оперуючи ними, ми обирали форми, методи, засоби і дисципліни, які були введені в експеримент. Було визначено, що модель буде дієвою лише за наявності педагогічних умов, які активізують процес підготовки майбутніх експертів з екології до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Розроблена нами модель включає такі блоки: функціонально-цільовий, змістовно-методичний, діяльнісно-технологічний і критеріально-оцінний.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій (рис. 2.5) – це комплексна схема, яка містить упорядкований алгоритм педагогічних дій, що забезпечують досягнення поставленої мети: формування готовності майбутніх експертів з екології до професійної діяльності. Структура моделі дає змогу в єдності та цілісності побачити процес реалізації запропонованих інновацій у професійній підготовці майбутніх експертів з екології засобами ІКТ і організувати його таким чином, щоб підвищити ефективність професійної освіти.

До складу *функціонально-цільового блоку* моделі входить сукупність мети, принципів і завдань правової підготовки фахівця з урахуванням специфіки його професійної діяльності.

У роботі ми керувалися загальнодидактичними (науковості, зв'язку теорії та практики, систематичності та послідовності, доступності, єдності навчання і виховання, індивідуалізації), а також специфічними принципами, які сприяють процесу підготовки експертів з екології до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій:

1. Принцип інтегративності, який забезпечується використанням міжпредметних зв'язків для поповнення змісту фундаментальних дисциплін прикладними задачами зі спеціальності у процесі навчання. Цей принцип означає таку побудову змісту освіти, за яким спеціаліст здатен швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що зумовлено створенням нового технологічного обладнання і комплексів; майбутній фахівець отримує не тільки традиційні знання, вміння і навички, а й оволодіває комплексом самоосвітніх компетенцій щодо досліджуваного технологічного процесу, застосовуючи сучасні методики пошуку науково-технічної інформації.

3. Принцип мотивації, який передбачає створення таких педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію і найповніше розкритися не лише як об'єкт навчальної діяльності, а і як суб'єкт.

4. Принцип самоорганізації, який означає, що в умовах ринкової економіки суспільству потрібні ініціативні та самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалювати себе, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових технологій.

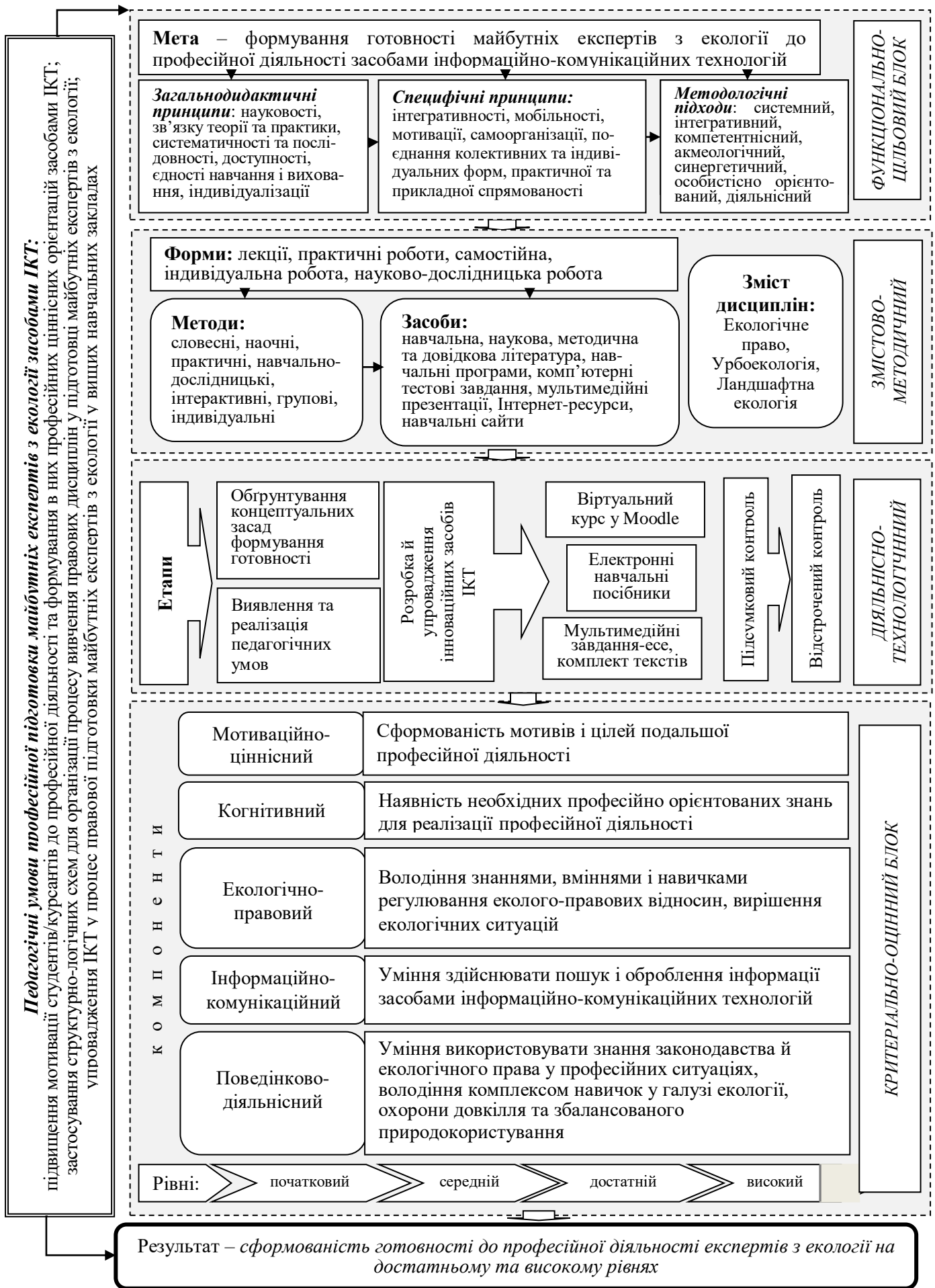


Рисунок 2.5 – Модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій

5. Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи передбачає застосування різноманітних методів і форм навчальної діяльності під час проведення занять.

6. Принцип практичної та прикладної спрямованості навчання полягає в розумінні зв'язків і залежностей у процесі пізнання дійсності. Під час проведення лекцій студенти мають здобувати знання, необхідні для їх успішної професійної діяльності, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в умовах, пов'язаних із розв'язуванням прикладних завдань спеціальності [4].

Г. Васянович висловлює думку про те, що «методологічні дослідження виступають як перший етап всієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки і план-карту всіх майбутніх теоретичних досліджень, відповідно до яких будуть встановлюватися порядок і темпи всіх часткових розробок» [2]. Аналіз психолого-педагогічної літератури [7; 8; 17] дозволив виявити найважливіші для предмета нашого дослідження методологічні та педагогічні підходи: системний, інтегративний, компетентнісний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний.

Системний підхід. С. Гончаренко зазначав, що системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів і явищ, на виявлення зв'язків між ними та їх зведення в єдину систему. Системний підхід сприяє ціліснішому відображенню світоглядного рівня дослідження, він стає «універсальним методом пізнання, технологією, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків». Все це підкреслює необхідність його використання в організаційній структурі професійної підготовки у закладах вищої освіти [3, с. 181].

Системний підхід ми орієнтували на інформаційну підготовку студентів, оскільки він дозволяє виокремити структурні елементи, зв'язки (внутрішні та зовнішні), процеси управління системними елементами (формами і методами, засобами інформаційно-комунікаційних технологій, готовністю викладачів і студентів до їх застосування).

Інтегративний підхід визначає, що засвоєння знань і методів у процесі навчально-виховної діяльності відбувається у вигляді зв'язаної системи. За рахунок такого підходу, на нашу думку, більшої ефективності набувають процеси розвитку гуманізації, теоретизації, інформатизації. Інтегративний підхід в умовах вищої школи допомагає реалізувати принципи науковості та системності навчання. Як показують наші дослідження, ефективність формування професійної ідентичності залежить від наявності сформованих інтегративних знань, умінь і навичок майбутніх експертів екології.

У навчально-виховному процесі закладу вищої освіти інтегративний підхід виконує такі функції:

1) освітню, тобто сприяє підвищенню доступності та науковості навчання, поліпшенню системності та якості знань, розвитку пізнавальної діяльності, застосуванню отриманих знань у практичній фаховій діяльності, формуванню з них цілісної системи тощо;

2) виховну – сприяє підвищенню зацікавленості у набутті фахових знань, глибшому розкриттю властивостей об'єктів і явищ, стимулюванню позитивних якостей майбутніх фахівців, формуванню та розвитку мотивації навчання, допитливості;

3) розвивальну – допомагає у формуванні вмінь і навичок узагальнення отриманих знань і вивчених способів дій, розвитку їх міждисциплінарних зв'язків умінь і навичок, особистих професійно значущих здібностей (пам'яті, оперативності знань, логічного мислення тощо);

4) психологічну, тобто сприяє покращенню теоретичних узагальнень, створенню сприятливих умов навчального процесу, активному створенню системи асоціативних низок і образів;

5) методологічну, що полягає в забезпеченні системи навчання змістом, методами, прийомами і навичками, підвищенні рівня викладання, виявленні взаємозв'язків у процесах і явищах, що розглядаються, урахуванні комплексності завдань і функцій майбутньої професійної діяльності;

б) організаційну, яка допомагає в економії часу, усуненню повторень, упровадженню нових форм діяльності при організації навчально-виховного процесу [5, с. 202-207].

Вибір інтегративного підходу зумовлений тим, що такий підхід до навчання близький до розвивального, характеризується теоретико-дослідницькою спрямованістю. Принципи, покладені в основу інтегративного підходу, за своїми ознаками близькі до технології проблемного навчання та модульних освітніх технологій.

Компетентнісний підхід передбачає не просто заучування майбутніми експертами екології навчального матеріалу, а комплексне оволодіння ним із використанням засобів ІКТ. Це одна з умов підготовки сучасного фахівця до професійної діяльності, адже саме вміння роботи з засобами ІКТ забезпечує формування навиків самоосвіти та самостійності у професійній діяльності. У дослідженнях науковців компетентнісного підходу припускається, що за умови його використання система формування обов'язкового обсягу знань, умінь і навичок зможе бути замінена на сукупність компетентностей, які формуватимуться у студентів, ґрунтуючись на оновленні змісту навчальної діяльності [1].

Компетентнісний підхід вимагає зміни формулювання цілей навчання й очікуваних результатів на сукупність професійно значущих компетенцій, сприяє відповідності професійної освіти потребам сучасного ринку праці, тобто

результати освіти, заснованої на компетентнісному підході, визнаються значущими за межами самої системи освіти.

Такий підхід вимагає від викладацького складу застосування методик навчання, які забезпечують студентам не лише засвоєння знань, умінь і навичок, але й отримання певного досвіду професійної діяльності, прищеплення впевненості у правильності свого вибору майбутньої професії, у власних силах.

Наступним суттєвим для формування професійної ідентичності підходом є *акмеологічний підхід*, який забезпечує студентів знаннями і технологіями, що дають можливість майбутньому фахівцю успішно реалізуватися як у галузі обраної професії, так і в інших сферах життя. Він дозволяє постійно підвищувати складність навчальних завдань, що забезпечує зростання професійно значущих умінь і навичок. Оскільки акмеологія досліджує в комплексі процеси та способи здійснення професійної діяльності, синтезуючи для цього надбання різних наук, використання акмеологічного підходу в сучасних закладах вищої освіти є необхідним, посилюючи професійну мотивацію майбутніх фахівців, стимулюючи розвиток їх творчих здібностей, виявляючи та використовуючи можливості особистості для забезпечення успіху в професійній діяльності [9, с. 108].

Вибір акмеологічного підходу для формування професійної ідентичності пов'язаний зі змістом основних завдань, які розв'язуються акмеологією:

- уточнення індивідуальних особливостей розвитку особистості залежно від ступеня зрілості;
- виявлення тих особистих ознак, які повинні бути розвинуті в різному віці та дозволяють майбутньому фахівцеві досягнути успіху на етапі зрілості;
- дослідження й упровадження в акмеологію як науки аспектів традиційних концепцій психології особистості, розглядаючи їх із позицій творчості;
- визначення шляхів самореалізації особистості та розвитку її творчого потенціалу;
- визначення акмеологічних засад формування професійної самосвідомості й аналіз шляхів самовдосконалення і розвитку професійної майстерності;
- виявлення механізму і результатів впливу соціумів різних рівнів (макро, мезо, мікро тощо) і природних умов на людину впродовж життя;
- розробка стратегій організації життя особистості, які дають їй можливість всебічних оптимальних розвитку та самореалізації;
- розвиток людської особистості, допомога у досягненні успіхів у фізичному, духовно-моральному та професійному плані [20, с. 10].

Значну роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх експертів екології відіграє *синергетичний підхід*, який забезпечує відкритість, доступність і поліваріантність системи підготовки у вищій школі, що підвищує ефективність навчальної діяльності. Синергетичний підхід базується на філософському

принципі розгляду природи та світу як комплексної самоорганізованої системи. Він зумовлюється розвитком синергетики як теорії самоорганізації, нового міждисциплінарного наукового напрямку, який ґрунтується на принципах системності та цілісності світу, уявленнях особистості про світ і своє місце у світі та визначає основним завданням визначення і дослідження загальних закономірностей і принципів, які впливають на процеси самоорганізації в різноманітних за природою системах, до числа яких відносяться й технічні, економічні, соціальні. У нашому дослідженні ми розглядаємо синергетичний підхід як забезпечення впливу цілого комплексу факторів, які, будучи взаємопов'язаними, підсилюють дію один одного.

Дослідники синергетичного підходу виокремлюють процес самоорганізації людини, що сприяє формуванню її впевненості в собі, допомагає відчуттю потенційних можливостей, розвитку здібностей. Цей процес досліджується на міждисциплінарному науковому матеріалі та визначається як один із базових факторів підвищення ефективності самоосвіти.

Вибір синергетичного підходу для нашого дослідження викликаний також урахуванням того, що предметом досліджень синергетики є не тільки закони самоорганізації, але й вивчення еволюції нерівнозначних відкритих систем, які перебувають у нестійкому стані, до яких відноситься й навчально-виховна діяльність.

Ще одним значущим для процесу формування професійної ідентичності майбутніх експертів екології є *особистісно орієнтований підхід*, популярність якого в закладах вищої освіти викликана його сприянням розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця, базуючись на виявленні та використанні в навчальному процесі індивідуальних особливостей суб'єкта навчання. Пріоритетом при цьому є право кожного студента на вибір того чи іншого шляху розвитку, що значною мірою позитивно впливає на формування в майбутніх фахівців високого рівня професійної ідентичності.

Стосовно формування професійної ідентичності ми розглядаємо особистісно орієнтований підхід як такий, що не лише сприяє накопиченню професійно значущих знань, виробленню умінь і навичок, але й стимулює розвиток пізнавальних здібностей майбутнього фахівця, а через них – його саморозвиток і самореалізацію. Такий підхід у навчанні дозволяє студентам навчатися з урахуванням їх здібностей і потреб, не тільки орієнтує на досягнення певного рівня, а й висуває підвищені вимоги до їхніх здібностей, що допомагає кращій реалізації потенційних можливостей майбутніх експертів з екології у навчально-виховному процесі. Особистісно орієнтований підхід передбачає заміну суперпозиції викладача і субординованої позиції студентів на індивідуально-рівноправні відносини [17].

Як доводять дослідження, впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес вищої школи вимагає обов'язкового дотримання послідовності та динаміки – від максимально можливої допомоги викладача студентам на початкових курсах до переходу до їх активної власної діяльності та саморегуляції дій на старших курсах, що стимулює зростання рівня професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Таким чином, відповідно до предмета нашого дослідження метою впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчальну діяльність ми вважаємо створення таких умов організації навчання, які дозволяють забезпечити максимальну самореалізацію, розвиток і саморозвиток особистісних якостей, досягнення майбутніми експертами екології найвищого рівня професійної ідентичності.

Розвиток людини нерозривно пов'язаний із її діяльністю. На такому положенні заснований *діяльнісний підхід*. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, яка проявляється у процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, які визначають існування і розвиток людини. Відповідно до цієї теорії, метою навчання є не лише озброєння знаннями, а й формування вміння діяти, набуті знання при цьому стають засобом відповідної дії [19]. Діяльнісний підхід під час підготовки майбутніх експертів з екології до професійної діяльності передбачає створення умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбуватиметься свідоме міцне засвоєння ним певного досвіду. Будь-яку діяльність можна представити як процес виконання завдань. Для викладача це означає, що у процесі навчання він повинен сприяти формуванню в студентів умінь здійснювати діяльність.

Наступним блоком виділено *змістовно-методичний*, який відображає комплекс проблемно-змістових аспектів підготовки майбутнього експерта з екології та методичного апарату її реалізації: форми, методи, засоби, застосовані при викладанні навчальних дисциплін «Екологічне право», «Урбоекологія», «Ландшафна екологія», а саме:

– форми навчання: лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуальна робота, науково-дослідна робота;

– методи навчання: словесний, наочний, практичний, дослідницький, інтерактивний, груповий, індивідуальний;

– засоби навчання: навчальна, наукова, методична і довідникова література, навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний тест, мультимедійні презентації, Інтернет-ресурси, електронний сайт.

У *діялісно-технологічному блоці* визначено такі етапи: обґрунтування концептуальних засад формування готовності майбутніх експертів з екології, виявлення та реалізація педагогічних умов, розробка й упровадження

інноваційних форм навчального процесу: створення курсу в системі Moodle, розробка навчального посібника з використанням структурно-логічних схем, створення завдань-есе, на завершальному етапі – проведення поточного та відстроченого контролю. Відстрочений контроль або контроль збереження знань проводиться через певний час після вивчення дисципліни. Цей вид контролю не впливає на результативність (оцінку) навчання студентів і проводиться вибірково з метою вивчення сталості засвоєних знань студентами [21].

Складниками *критеріально-оцінного блоку* є компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, екологічно-правовий, інформаційно-комунікаційний, поведінково-діяльнісний), критерії та рівні (початковий, середній, достатній, високий) готовності майбутніх експертів з екології до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Визначивши компоненти, критерії та показники готовності майбутніх експертів з екології до професійної діяльності ми провели констатувальний етап експерименту. Для кожного компонента підбрано методіку визначення його рівня сформованості, що спонукало до розробки плану формульовального експерименту. Обґрунтовано педагогічні умови, найвагомішими виявилися такі педагогічні умови: підвищення мотивації студентів/курсантів до професійної діяльності та формування в них професійних ціннісних орієнтацій засобами інформаційно-комунікаційних технологій; застосування структурно-логічних схем для організації процесу вивчення правових дисциплін у підготовці майбутніх експертів з екології; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес правової підготовки майбутніх експертів з екології у закладах вищої освіти.

Потенціал ІКТ в підготовці майбутніх екологів найпродуктивніше виявлявся у використанні таких засобів: проєктивних (творчих, дослідницьких, ігрових, інформаційних), моделювальних, мультимедійних технологій із використанням електронних ресурсів і ресурсів глобальної інформаційно-комунікаційної мережі, пакетів мультимедійних програмних засобів, програмних пакетів для організації офісної роботи, пакетів педагогічного програмного забезпечення для організації навчальної діяльності, прикладом яких є платформа Moodle.

Про результативність моделі свідчать отримані експериментальні результати, а саме: на констатувальному етапі лише 31,0% студентів/курсантів готові до професійної діяльності на високому та достатньому рівнях. На формульовальному етапі експерименту збільшився відсоток здобувачів, які досягли високого та достатнього рівнів за кожним компонентом, а загалом їх кількість на цих рівнях збільшилася на 46,39%. На дієвість розробленої моделі вказує також те, що за результатами відстроченого контролю середні оцінки всіх компонентів

готовності до професійної діяльності у здобувачів експериментальних груп порівняно з контрольними більші на 0,5–0,7 балів.

Висновки: Таким чином, теоретично обґрунтована авторська модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій охоплює функціонально-цільовий, змістовно-методичний, діяльнісно-технологічний і критеріально-оцінний блоків і спрямована на вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Побудована модель є дієвою за реалізації обґрунтованих нами педагогічних умов. Результатом упровадження моделі в закладах вищої освіти є сформованість готовності до професійної діяльності випускників – експертів з екології на достатньому та високому рівнях.

1. Бондарчук О. Компетентність і компетенція: основні підходи до визначення понять: методологічні проблеми післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 19–23.
2. Васянович Г. П. Гуманітарна освіта як важливий складник підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 73–80.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 583 с.
5. Долинський Є. В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Вип. 42. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. С. 202-207.
6. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар та ін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Інформатика: інноваційні технології навчання. Практикум: навч. посіб. / Сільченко М. В., Красюк Ю. М., Кучерява Т. О., Шабаліна І. В.; за заг. ред. О. Д. Шарапова. Київ : КНЕУ, 2010. 467 с.
8. Інформатика: комплексні кейси. Практикум: навч. посіб. / Красюк Ю. М., Сільченко М. В., Шабаліна І. В., Кучерява Т. О.; за заг. ред. О. Д. Шарапова. Київ : КНЕУ, 2012. 267 с.
9. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. Київ : КУ ім. Б. Грінченка, 2010. № 1. С. 105-111.
10. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
11. Купчак М. Я. Підготовка майбутніх експертів з екології у вищих навчальних закладах засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2018. 20 с.
12. Купчак М. Я. Використання структурно-логічних схем у підготовці майбутніх екологів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2017. № 10. С. 78–82.

13. Купчак М. Я. Модель формування готовності майбутніх експертів з екології до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: аналіз результатів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*. Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2017. № 3 (10). С. 163–173.
14. Купчак М. Я. Реалізація педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх експертів з екології. *Молодий вчений*. 2017. №10 (50). Ч. III. С.466–470.
15. Купчак М. Я. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес правової підготовки майбутніх експертів з екології. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць. Львів, 2017. Вип. 5. С. 242–246.
16. Купчак М. Я., Повстин О. В., Саміло А. В. Вплив педагогічних умов на формування правової компетентності фахівців служби цивільного захисту. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2014. № 9. С. 205–210.
17. Литвиненко Я. В. Особистісно орієнтоване навчання як ресурс здоров'язбереження URL: [http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content &view=article&id=72%3A-q-q&Itemid=25](http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=72%3A-q-q&Itemid=25). (дата звернення: 11.07.2016).
18. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
19. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
20. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні*: наукове видання. 2010. № 1. С.7-14.
21. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1997. 417 с.
22. Kupchak M. Y. Aspects of training ecology students using information and communication technologies. *Scientific journal : Innovative solutions in modern science*. Dubai : ТК Meganom, LLC, 2017. № 5 (14). P. 44–53.

2.6. Модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів

Сучасний світ глобальний, технологічний і швидкозмінний. Він потребує від кожної успішної особистості інтелекту, креативності, що стають головним капіталом [6], здатності до співпраці, комунікації, взаєморозуміння тощо. З кожним днем вміння донести свої думки до інших стає необхідністю для всіх, хто хоче бути впевненим у собі, досягнути успіхів у роботі та побудувати кар'єру, хто не байдужий до якоїсь проблеми [0, с. 223]. Все більше дослідників наголошують на важливості зовсім іншого, відмінного від традиційних уявлень, типу знань – контекстуальних, творчих, а також глибшого розуміння гуманістичності, адже ми вступаємо в епоху, в якій доведеться набагато більше вчитися один в одного [0, с. 230-231]. Ці та інші аспекти зумовлюють відродження в сучасному інформаційному суспільстві дещо призабутої, на жаль, навчальної дисципліни – риторики, яка протягом багатьох років належала до провідних у закладах освіти різного рівня і профілю. Питання формування та розвитку риторичної компетентності нині стає все актуальнішим як для загальної середньої освіти, так і для професійної підготовки студентів у ЗВО та різних видів неформального навчання, оскільки важливою умовою професійної самореалізації фахівця, його належної конкурентоспроможності та здатності до творчості у професійній царині є вміння комунікувати – спілкуватися та взаємодіяти з різними людьми, налагоджувати контакти і розширювати продуктивні зв'язки тощо.

Інформатизація як глобальна суспільно-економічна тенденція суттєво змінює механізми комунікування, сприяючи доступності інформації. Основне завдання нині – не лише критично сприймати, опрацьовувати інформацію, а й вміти ділитися своїми поглядами та ідеями. Звернемо увагу на те, що процес інформатизації, який означає запровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій, торкається також соціального, духовного та культурного життя [13, с. 28]. Поняття «комунікація» нині використовують не лише як спілкування, яке має суб'єкт-суб'єктну взаємодію, а для визначення загального зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світів [19, с. 45]. Проте в інформаційному суспільстві важливо не лише вміти опрацьовувати інформацію, яка стає все більш доступною, а й навчитись впливати і переконувати за допомогою різних видів комунікації. Саме ці функції комунікації є найважливішими і найбільш затребуваними в сучасному житті та безпосередньо пов'язаними з риторичною підготовленістю. Адже риторика ми розуміємо не лише як красномовство, а як майстерність переконання та впливу задля досягнення бажаних результатів. У повсякденному житті риторика вчить слухати й чути співрозмовника, використовувати у спілкуванні доречні репліки, коректно

вступати в розмову, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди або аргументовано заперечуючи по суті предмету обговорення [21, с. 222].

Сучасні дослідження Стенфордської школи бізнесу щодо діяльності студентів після закінчення навчання показують, що спільною рисою, яка відрізняє успішних у професійній діяльності випускників, є красномовство [20]. Тому важливим аспектом вищої освіти є формування риторичних умінь, розвиток навичок публічного виступу задля ефективної професійної діяльності та особистісного зростання.

У XXI ст. постає нагальна потреба розширеного та комплексного погляду на формування риторичної підготовки майбутніх фахівців. Теоретичні засади і закони риторичної освіти потребують реального втілення у ЗВО України, а професійно орієнтована риторика, зокрема юридична, дипломатична, військова, торговельна тощо, має стати предметом широких наукових досліджень. Потреба забезпечення риторичної підготовленості (обізнаності) майбутніх фахівців різного профілю зумовлює відновлення ставлення до риторики як найвищого рівня комунікації та поступове й невпинне упровадження курсу риторики в освітні програми підготовки фахівців різних спеціальностей.

Безперечно, для реалізації риторичної підготовки у ЗВО необхідно передусім визначити її зміст, який суттєво залежить від особливостей майбутньої професійної діяльності студентів. Риторичні вміння є основою професії не лише педагогів, управлінців чи юристів, а важливі також для фахівців різних спеціальностей, навіть технічних. Пояснюється це тим, що в сучасному розумінні риторика – це не лише наука про мистецтво красномовства, а, передусім, мистецтво ефективної та переконливої комунікації, впливу на аудиторію чи конкретну особистість. А вміти викладати свою думку та переконувати інших потрібно багатьом, зокрема усім керівникам.

Риторична підготовка розвиває низку особистісно-ділових якостей, зокрема культуру мислення та мовлення, культуру поведінки, тобто те, що потрібно сучасній людині для досягнення успіху як у професійному плані, так і в особистому житті [23, с. 178]. Тому приєднуємось до твердження, що майстерність ефективної та виразної усної комунікації, безперечно, становить стрижень професіоналізму фахівців нової генерації [15, с. 183].

Нині риторична компетентність психологів у ЗВО є важливою складовою професійної підготовки і має відповідати нормам, які закладені у стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», та зважати і враховувати запити інноваційного суспільства та вимоги ринку праці. Ці виклики актуалізують пошук нових методів і технологій формування риторичної компетентності. Дієвим способом організації системи риторичної підготовки фахівців у педагогічній теорії і практиці є педагогічне моделювання, оскільки дозволяє цілісно і послідовно змоделювати і відтворювати систему підготовки і вирішити

поставлені завдання. Тому для налагодження якісної риторичної підготовки майбутніх психологів у ЗВО була необхідність всебічного дослідження процесу формування риторичної компетентності майбутніх психологів, зокрема побудови відповідної моделі [10, с. 90-98].

Теорія моделювання в педагогіці представлена у працях Г. Балла [2], В. Бикова [3], Р. Гуревича [4], Є. Лодатко [14], О. Мещанінова [16] та інших науковців. Моделюванням процесу формування риторичних умінь і навичок також займалася низка науковців: О. Залюбівська (модель формування риторичної культури викладачів технічних закладів [5]), Л. Каніболоцька (модель розвитку риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів [8]), А. Первушина (технологічна модель формування риторичних умінь майбутніх соціальних педагогів [18]), Л. Кононенко (модель формування ораторської майстерності в майбутніх магістрів із соціальної педагогіки [11]), О. Корчова (структурно-функціональна модель формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей [12]), В. Ницета (модель формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови [17]), Н. Калюжка (модель формування риторичних умінь у майбутніх учителів початкової школи [7]) тощо.

Науковці наголошують на актуальності методу моделювання як найбільш адекватного способу вирішення поставлених завдань і необхідності його впровадження в педагогічний процес, оскільки модель дозволяє відтворити цілісність та спрогнозувати перспективи розвитку певних об'єктів та явищ [19, с. 197]. На думку провідних науковців, модель має враховувати сучасні методологічні підходи, потребу модернізації змісту, методів і технологій навчання, надавати змогу студентам для професійного зростання, а також передбачає контроль і систему зворотного зв'язку для коригування одержаного рівня знань, умінь і навичок для професійної діяльності [9, с. 152].

У педагогіці моделювання використовують для вирішення низки завдань, основними з яких є: удосконалення структури навчального матеріалу; оптимізація планування освітнього процесу; управління навчально-пізнавальною діяльністю; організація освітнього процесу; діагностика, прогнозування, проєктування навчання та виховання [8, с.137]. У психолого-педагогічних дослідженнях модель виконує дві функції: теоретичну (дозволяє проаналізувати сутність і закономірності існування та розвитку досліджуваного об'єкта) та практичну (використовується як інструмент наукового пошуку) [19, с. 199].

Модель формування професійної компетентності вирішує певні проблеми професійної освіти, зокрема: формулювання конкретної мети для викладачів і студентів, якої вони повинні досягти; здійснення контролю за ефективністю процесу формування професійної компетентності; конкретизації вимог суспільства до знань, умінь, навичок і особистісних рис майбутніх фахівців у

вигляді набутих компетенцій та усвідомлення студентами значення професійної компетентності в процесі їхнього фахового становлення; активізації рефлексії студентів та спрямованості їх на саморозвиток [22, с. 41].

В основу побудови моделі формування риторичної культури майбутніх фахівців дослідники закладають, передусім, ідею заміщення знанневої парадигми на гуманістичну, оскільки завдання риторики зорієнтовані на формування особистості, її здатності існувати в діалозі, ефективно комунікувати. В основі моделювання є такі положення: особистісно орієнтований освітній процес; творчо-практичне спрямування; прогнозування кінцевого результату освітньої діяльності студентів; реалізація авторських інновацій; активізація самостійної діяльності студентів; використання інформаційно-комунікаційних навчальних технологій [5, с. 215].

Погоджуємося із Л. Каніболоцькою, що недосконалий процес формування риторичної компетентності у ЗВО зумовлений здебільшого невмінням викладачів визначити мету та завдання спілкування, добирати відповідні навчальні матеріали, недотриманням педагогічних технологій у риторичній підготовці [8, с. 137]. Зазначимо, що практика викладання риторики студентам-психологам виявила також певні недоліки щодо розвитку риторичних умінь і навичок у контексті професійного спрямування, рівень їхньої професійно-риторичної підготовленості не відповідає вимогам часу та міжнародним стандартам.

З огляду на зазначене вище вважаємо, що побудова моделі формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО є актуальною. На основі вивчення науково-педагогічної літератури щодо процесу моделювання, практики викладання риторознавчих дисциплін та виявлених недоліків у риторичній підготовці студентів-психологів розроблено модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО (рис. 2.6).

Зазначимо, що структурно-функціональна модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів ґрунтується на систематичності, послідовності та неперервності розвитку риторичних умінь і навичок, враховує специфіку профілю навчання, тобто забезпечує цілісність і наступність формування риторичної та професійної компетентності в контексті всієї підготовки майбутніх психологів у ЗВО. Модель ми розробили відповідно до провідної мети і завдань нашого дослідження на основі визначених нами методологічних підходів і принципів риторичної підготовки, взаємозв'язку всіх структурних компонентів, враховували напрями вдосконалення змісту риторики як навчальної дисципліни та акцентували увагу на важливості застосування ефективної методики навчання риторики (система методів, технологій, форм і засобів навчання), а також передбачили інтегрування риторичної та професійної підготовки майбутніх психологів та мотивацію до самовдосконалення риторичних навичок у процесі навчання.

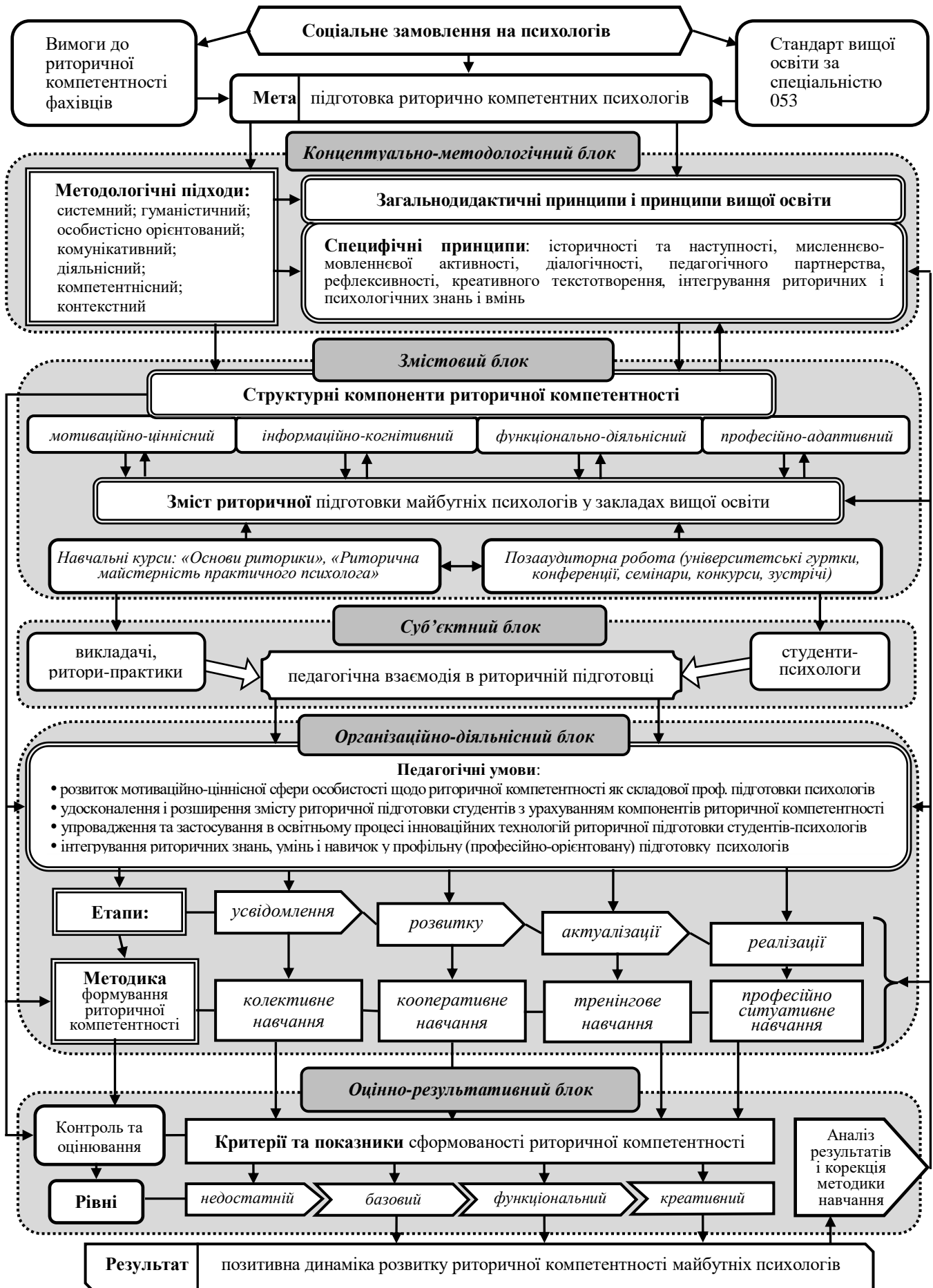


Рисунок 2.6 – Модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО

Структура та функції моделі формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО зумовлені соціальним замовленням на висококваліфікованих фахівців-психологів. В основу ми заклали мету – підготовка риторично компетентних психологів, що відповідатиме вимогам ринку праці та запитам сьогочасного інформаційного суспільства до компетентності майбутніх психологів і нормам, закладеним у стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Модель містить такі блоки: концептуально-методологічний, змістовий, суб'єктний, організаційно-діяльнісний та оцінно-результативний.

Концептуально-методологічний блок репрезентує основні методологічні положення процесу формування та розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів. Ми акцентуємо увагу на методологічних підходах, які забезпечують цілісність процесу риторичної підготовки, зорієнтовані на ефективне формування риторичних знань, умінь і навичок відповідно до професійного спрямування, розвитку творчої риторичної особистості та висококваліфікованих риторично компетентних фахівців-психологів. Цими методологічними підходами є: системний, гуманістичний, особистісно орієнтований, комунікативний, діяльнісний, компетентнісний та контекстний.

Формування риторичної компетентності потребує врахування вимог загальнодидактичних принципів і принципів вищої освіти, проте основну увагу ми приділили застосуванню специфічних принципів риторичної підготовки майбутніх психологів у ЗВО. Для ефективної та якісної риторичної підготовки студентів-психологів виділено такі принципи: історичності та наступності, мисленнєво-мовленнєвої активності, креативного текстотворення, педагогічного партнерства, діалогічності, рефлексивності, інтегрування риторичних і психологічних знань і вмінь. Зазначимо, що для нашого дослідження також важливими є принципи професійно-практичної спрямованості та інформатизації риторичної підготовки, які належать до принципів професійної освіти. Вважаємо, що запропоновані методологічні підходи та дидактичні принципи дозволять забезпечити висунуті суспільством вимоги до риторичної компетентності психологів і враховують особливості та потреби їхньої професійної діяльності.

Змістовий блок відображає вдосконалення та розширення змісту риторичної підготовки психологів, адже нині недостатньо часу виділяється на розвиток практичних умінь і навичок та не завжди ця дисципліна спрямовується на завдання подальшої професійної діяльності майбутніх психологів. Стрижнем змістового блоку є визначені нами структурні компоненти риторичної компетентності та їх складові: мотиваційно-ціннісний, який охоплює аксіологічну, потребнісно-спонукальну, духовно-етичну складові; інформаційно-когнітивний передбачає мисленнєву, знаннєву (мовні, стилістичні, риторичні знання), інформаційну; функціонально-діяльнісний містить мовленнєву,

коннективно-операційну, експресивно-емоційну (невербальну); професійно-адаптивний – перцептивно-реактивну, рефлексивну, психолінгвістичну складові. Ці компоненти відображають багатоаспектність риторичної діяльності психологів і поєднують усі напрями мовленнєво-риторичної підготовки у ЗВО та безпосередньо впливають на якість змісту риторичної підготовки студентів-психологів у ЗВО. Вважаємо, що діяльність майбутніх психологів потребує вдосконалення та розширення змістової частини їхньої риторичної підготовки у закладах вищої освіти, адже курс «Риторика» не може забезпечити якісну практико зорієнтовану та професійно спрямовану риторичну підготовку. Ми пропонуємо розширити зміст риторичної підготовки майбутніх психологів, включивши до навчальних планів курс «Риторична майстерність практичного психолога» під час магістерського рівня підготовки, і збагатити риторичну підготовку у ЗВО шляхом залучення студентів до активної позааудиторної роботи. Позааудиторне навчання охоплює активну участь в університетських ораторських гуртках, клубах, проведення конкурсу ораторів, організацію і проведення ораторських та психологічних тренінгів, панельних дискусій, зустрічей, майстер-класів з відомими риторами-практиками і практичними психологами в межах університету, а також відвідування студентами авторських шкіл ораторської майстерності, форумів тощо.

Суб'єктний блок передбачає активну педагогічну взаємодію (суб'єкт-суб'єкту), яка є основою для ефективного розвитку риторичної компетентності. Передусім має відбуватися якісна комунікація між викладачами риторики і студентами-психологами, між студентами у процесі риторичної підготовки на заняттях у ЗВО, а також формування риторичної компетентності через взаємодію студентів-психологів з риторами-практиками (досвідчені викладачі риторики, відомі оратори, вмілі оратори-психологи) в університеті та поза його межами (неформальна та інформальна освіти).

Організаційно-діяльнісний блок поєднує реалізацію обґрунтованих нами педагогічних умов формування риторичної компетентності та розробленої методики поетапного формування риторичної компетентності.

Вважаємо, що доцільно впровадити такі педагогічні умови ефективної риторичної підготовки майбутніх психологів у ЗВО: розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості щодо риторичної компетентності як складової професійної підготовки психологів; удосконалення і розширення змісту комунікативної підготовки студентів-психологів з урахуванням риторичної компетентності; упровадження та застосування в освітньому процесі інноваційних технологій риторичної підготовки студентів-психологів; інтегрування риторичних знань, умінь і навичок у профільну (професійно орієнтовану) підготовку психологів. Реалізація цих педагогічних умов сприятиме усвідомленню важливості розвитку риторичних умінь у процесі професійної

підготовки у ЗВО для формування риторичної особистості та високоефективного фахівця в подальшому.

Педагогічні умови тісно пов'язані з етапами формування риторичної компетентності у студентів-психологів: 1) *усвідомлення* сутності риторичної компетентності та потреби її формування, вироблення у студентів мотивації та ціннісного ставлення до риторики, розуміння значення риторичної компетентності для особистісного та професійного зростання, розвитку мотивації до вдосконалення власної риторичної компетентності; 2) *розвиток* професійно-риторичних знань, умінь і навичок шляхом ефективного сприймання й осмислення інформації, поступове опанування техніки риторики (ораторської справи) відповідно до її законів, опанування способів налагодження міжособистісної взаємодії, адекватного оцінювання поведінки людини (клієнта) в конкретній риторичній ситуації, налагодження продуктивної взаємодії у професійній сфері на основі виховання та розвитку риторичних цінностей; 3) *актуалізація* комплексу практико орієнтованих умінь і навичок риторичної взаємодії в процесі освітньої та квазіпрофесійної діяльності на основі практичного застосування комплексу риторичних умінь і навичок міжособистісної взаємодії; 4) особистісна та професійна *реалізація* набутої риторичної компетентності у процесі освітньої підготовки (конференції, семінари тощо) та накопичення досвіду професійної діяльності (педагогічна практика).

Методика риторичної підготовки є цілісною системою, яка передбачає впровадження різноманітних інтерактивних методів і технологій формування риторичної компетентності відповідно до етапів розвитку риторичних знань, умінь і навичок майбутніх психологів. Погоджуємося із науковцями, що в методиці риторичної підготовки у ЗВО найдоцільніше поєднувати різні види навчання: колективне, кооперативне, тренінгове та професійно ситуативне [5]. Колективне навчання націлене на усвідомлення студентами важливості риторичної підготовки і передбачає інтерактивні методи формування навичок спілкування, зокрема «відкритий мікрофон», «мозковий штурм», «незакінчені речення», різні види навчальних дискусій, публічні виступи та їх колективне обговорення тощо. Кооперативне навчання спрямоване на розвиток риторичних знань, умінь і навичок у студентів, передбачає співпрацю в малих групах і застосування інноваційних методів і технологій (навчання в команді, «коло ідей», метод проєктування тощо). Тренінгове навчання актуалізує набуті знання в практиці завдяки проведенню різноманітних тренінгів (розвиток правильної вимови, культури мовлення, голосу, інтонації, дикції, техніки дихання, удосконалення невербальної комунікації, публічного виступу, імпровізації, самопрезентації тощо). Професійно ситуативне навчання розвиває й удосконалює риторичні навички та адаптує їх до професійної діяльності психологів (ділова гра,

професійна гра, розв'язування ситуативних професійних завдань, кейс-метод тощо) [5, с. 216].

Оцінно-результативний блок передбачає контроль і оцінювання набутих риторичних знань, умінь і навичок на основі закладених критеріїв, показників та рівнів сформованості риторичної компетентності. Ми виділяємо чотири критерії (*аксіологічний, знаннєвий, операційний та адаптивний*) та чотири рівні сформованості риторичної компетентності (*недостатній, базовий, функціональний, креативний*). Охарактеризуємо їх. *Аксіологічний* критерій відображає сукупність мотивів та риторичних цінностей, *знаннєвий* відображає сукупність мовностилістичних і риторичних знань, *операційний* визначається на основі використання риторичних знань, умінь і навичок, *адаптивний* критерій є показником ефективності риторично-професійної діяльності майбутніх психологів. Щодо рівнів підготовки: *недостатній* – неспроможність самостійного, критичного та творчого мислення та відтворення риторичної діяльності; *базовий* – алгоритмічне мислення, наслідувальне відтворення риторичної діяльності; *функціональний* – самостійність мислення та риторичної діяльності; *креативний* – творче, глибоке, критичне мислення та свобода риторичної діяльності.

Як бачимо, виділені рівні сформованості риторичної компетентності відповідають етапам риторичної підготовки, характеризуються наступністю, послідовністю та дозволяють простежити розвиток риторичної компетентності, оцінити і проаналізувати результати та, за потреби, внести необхідні корективи у специфічні принципи відкоригувати зміст, педагогічні умови і методику риторичної підготовки у ЗВО. Результатом упровадження є позитивна динаміка розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО.

Висновки. Структурно-функціональна модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів передбачає єдність концептуально-методологічного, змістового, суб'єктного, організаційно-діяльнісного й оцінно-результативного блоків і забезпечує послідовність і неперервність розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Модель поєднує сукупність методологічних підходів і принципів риторичної освіти, компоненти риторичної компетентності, конкретизує напрями вдосконалення змісту риторикознавчих дисциплін з урахуванням професійного спрямування й активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі практико спрямованого навчання. Її реалізація передбачає дотримання обґрунтованих педагогічних умов і впровадження розробленої методики поетапного формування риторичної компетентності, передбачає контроль та оцінювання досягнутої риторичної компетентності за допомогою визначених критеріїв, показників і рівнів. Модель ґрунтується на систематичності, послідовності та неперервності

формування та розвитку риторичних знань, умінь і навичок, враховує специфіку профілю навчання, тобто забезпечує цілісність і наступність риторичної та професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО.

Упровадження та реалізація побудованої моделі дає змогу організувати поетапне та послідовне формування та розвиток риторичної компетентності, забезпечити системність і послідовність освітнього процесу, взаємозв'язки компонентів риторичної компетентності, спрогнозувати результати професійно-риторичної підготовки майбутніх психологів. В цілому це сприяє випереджувальному навчанню з урахуванням завдань профільних дисциплін і потреб подальшої професійної діяльності. Результати апробації свідчать, що організована за авторською моделлю риторична підготовка у ЗВО підвищує мотивацію студентів до риторичної діяльності, інтегрує риторичні та психологічні знання, вміння і навички.

1. Андерсон К. Успішні виступи на TED. Рецепти найкращих спікерів ; 2-ге вид. Київ : Наш формат. 2017. 256 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атака, 2008. 684 с.
4. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / за ред. С. У. Гончаренка. Київ : Вища школа, 1998. 229 с.
5. Залюбівська О. Б. Педагогічна модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер». Вип. 39. 2014. С. 214–219.
6. Зархін М. Львів – глобальне місто. URL : https://zbruc.eu/node/86498?fbclid=IwAR2i5N4qDv5PxuVyCitg29akx9_LdsbQT1nP_STs_uAeYBMaWXVomU4-APio (дата звернення: 15.11.2019).
7. Калюжка Н. С. Формування риторичних умінь у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2011. 21 с.
8. Каніболоцька Л. Модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 3. С. 136–142.
9. Коваль М. С., Козяр М. М., Литвин А. В. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного ун-у безпеки життєдіяльності*. № 18. 2018. С.151–159.
10. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2022. 252 с.
11. Кононенко Л. В. Модель формування ораторської майстерності у майбутніх магістрів соціальної педагогіки. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 3 (7). С. 114–124.
12. Корчова О. М. Структурно-змістові складники риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

- інноваційні технології : наук.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 6 (50). С. 196–206.
13. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
 14. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
 15. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного педаг. ун-ту імені Павла Тичини.* Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 8., Ч. 2. С. 182–186.
 16. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
 17. Ницета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2018. 522 с.
 18. Певрушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 19 с.
 19. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Край, 2015. 344 с.
 20. Феррацці К. Ніколи не їжте наодинці та інші секрети успіху завдяки широкому колу знайомств. Харків. 2018. 350 с.
 21. Чернишова Т. О. Доцільність упровадження курсу риторики в підготовку майбутніх офіцерів. *Системи обробки інформації* : зб. наук. праць. Харків : Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, 2015. Вип. 11 (136). С. 221–223.
 22. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа.* 2012. № 12. С. 39–43.
 23. Янц Н. Риторична компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 33. С. 174–183.

2.7. Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів в освітньому процесі ЗВО

XXI ст. відзначається невпинним упровадженням засобів і методів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що бурхливо розвиваються, в усі сфери професійної діяльності, у тому числі архітектуру та дизайн. Вивчення основ інформатики, інформаційного моделювання і комп'ютерної графіки є одним із важливих напрямів підготовки майбутніх архітекторів. Практика свідчить, що інформатизація виробничих функцій фахівців цієї галузі потребує формування інформаційної культури у студентів-архітекторів.

Сучасне розуміння архітектурної освіти актуалізує низку проблем, найважливіша з яких – виховання майбутнього архітектора як компетентного фахівця, що відповідає запитам інформаційного суспільства. Водночас, освіта часто не встигає за динамічними змінами виробничих технологій, і тоді традиційна практика освітньої діяльності не забезпечує належної професійної підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, дослідження свідчать про невідповідність навчального проектування, яке здійснюється нині у процесі підготовки студентів-архітекторів, вимогам виробництва. Невід'ємною частиною архітектурної освіти є також здатність прогнозування майбутнього, яке неможливе без наукових досліджень: моделювання ситуацій, прогностичних підходів, урахування перспективних тенденцій (трендів), що виникають. Неврахування цих аспектів негативно відбивається на конкурентоспроможності архітекторів [4]. Лише комплексний підхід до професійної та інформатичної підготовки архітекторів дозволяє розглянути освітній процес як систему взаємопов'язаних елементів, забезпечити інтеграцію знань, умінь і навичок студентів, що сприяє виробленню цілісного уявлення про майбутню спеціальність і формуванню в них усіх складових професійної компетентності.

Інформаційна культура – складова загальної культури, орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності. Це стиль мислення, науковий світогляд, навички комунікації, що відповідають потребам інформаційного суспільства. *Інформаційна культура архітектора* – це опанування законів інформаційного моделювання, автоматизованого проектування, правил створення інформаційного повідомлення та професійної комунікації, володіння інформатичною компетентністю, готовність до роботи з архітектурно-будівельною інформацією, а також усвідомлення масштабів і динаміки інформаційно-ресурсних систем у галузі.

Доцільність формування інформаційної культури майбутніх архітекторів, на наш погляд, визначається: об'єктивною потребою наукової підтримки впровадження ІКТ в архітектурну освіту та інформатизації професійної

підготовки архітекторів; недостатньою теоретичною дослідженістю та відсутністю організації всебічної інформатичної підготовки студентів-архітекторів у закладі вищої освіти (ЗВО); слабким зв'язком між теоретичними розробками і практикою формування інформаційної культури, а також викладання інформатики і застосуванням ІКТ в архітектурній освіті; роз'єднаністю змісту, методів, засобів і технологій формування інформаційної культури студентів; необхідністю вдосконалення методики інформаційного моделювання архітектурних об'єктів на основі тривимірної комп'ютерної графіки, а також візуалізації об'ємно-просторових зображень як компонента інформаційної культури архітектора.

Актуальність і значущість проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість для потреб сучасної вищої школи стали підставою для дослідження процесу цілеспрямованого формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у професійній підготовці під час навчання у закладі вищої освіти [11]. Серед низки методів, які ми використали у дослідженні, виділимо педагогічне моделювання для вивчення закономірностей розвитку освітнього процесу, обґрунтування педагогічних умов і створення релевантної технології формування інформаційної культури студентів.

З позицій системного підходу цілісність освітнього процесу передбачає єдність його основних компонентів (Ю. Бабанський, В. Ільїн, В. Краєвський та ін.): цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінювально-результативного [14, с. 134], а також проектно-технологічного й організаційно-управлінського. Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у ЗВО і педагогічні умови її реалізації мають охоплювати всі ці компоненти. Це сприяє ефективній організації професійної підготовки шляхом створення інформаційно-освітнього середовища, продуктивності освітньої діяльності, підвищенню інформатичної компетентності викладачів і студентів, якості оволодіння студентами основами професії та професійно-інформаційної діяльності [13, с. 100].

Моделювання (англ. *scientific modelling, simulation*, нім. *modellieren, modellierung, simulation*) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на зміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [12, с. 17]. Відомо, що у процесі моделювання відбувається уявне розкладання реальної системи–оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою. Створення доцільної й ефективної педагогічної системи неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання, до якої, як правило, долучаються всі учасники педагогічного процесу (не тільки педагоги, здобувачі, а й інші зацікавлені особи). Результативність такої спільної роботи залежить від правильного вибору методологічних підходів і принципів взаємодії всіх учасників [15, с. 10].

Моделювання – метод пізнавальної, управлінської та науково-дослідної діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості та компоненти системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування та розвитку. Сутність педагогічного моделювання полягає у відображенні характеристик досліджуваної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, аналізі певного фрагмента реальності, який і є педагогічною моделлю [7, с. 132]. За своєю структурою модель організації освітнього процесу у вищій школі в охоплює такі взаємопов'язані компоненти: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольнорегулювальний, оцінювально-результативний. Усі ці компоненти слід розглядати у взаємозв'язку, як етапи, ланки цілісного освітнього процесу [6, с. 28-29].

Усвідомлюючи складність моделювання процесу професійної підготовки майбутніх архітекторів, ми підходили до моделювання освітньої системи з позицій відкритості, поетапності та саморозвитку. При цьому враховувались положення педагогічного моделювання, викладені у працях Г. Балла, В. Бикова, С. Гончаренка, В. Загвязінського, В. Краєвського, М. Махмутова, В. Монахова, О. Новікова, Н. Талізінної, Ю. Тютюннікова та ін. Проектування моделі передбачало діагностику, аналіз, прогнозування й розроблення структури та процесу функціонування системи архітектурної освіти у ЗВО. Основою проектування є соціальне замовлення, особливості професійної діяльності архітекторів, методологічні підходи та сукупність принципів; вимоги організації та функціонування вищої школи.

Формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у ЗВО охоплює низку складових: світоглядно-орієнтаційну, організаційно-комунікаційну, інформаційно-управлінську, інтелектуально-розвивальну, науково-дослідницьку, а також загальноінформатичну та фахово-інформатичну. Остання є системотвірною, оскільки дозволяє комплексно розв'язувати завдання професійно-інформаційної діяльності архітекторів. Володіння інформаційними системами і розуміння інформаційних процесів забезпечує високопродуктивну і коректну роботу архітектора. Застосування ІКТ дозволяє ефективно розв'язувати проектно-композиційні завдання, сприяє формуванню професійного мислення та розкриттю творчого потенціалу. Метою інформатичної підготовки майбутніх архітекторів є забезпечення знань студентів із комп'ютерної графіки, вмінь і навичок використання спеціалізованих програм у проектній діяльності.

На основі викладених міркувань для забезпечення прогностичного, випереджального розвитку процесу формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у ЗВО, з метою дослідження запропонованих нами інновацій і прогнозування можливих наслідків їх упровадження ми побудували відповідну структурно функціональну модель (рис. 2.7).

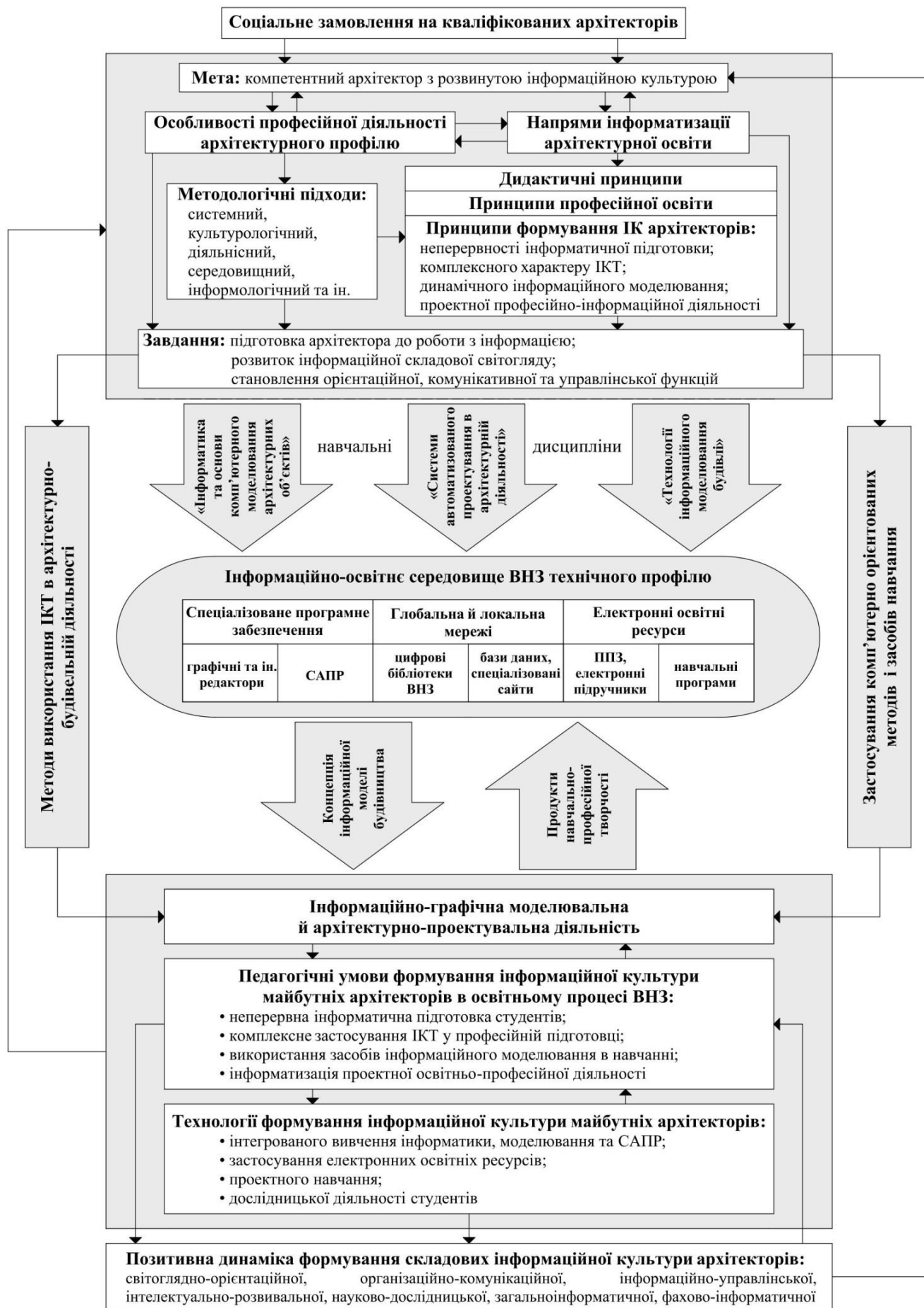


Рисунок 2.7 – Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів в освітньому процесі ЗВО

Розглянемо основні компоненти моделі.

Підготовку майбутніх архітекторів у ЗВО розглядаємо як динамічну систему, що ґрунтується на комплексі *методологічних підходів* (системному, культурологічному, діяльнісному, середовищному, інформологічному та ін.). Аналіз професійної діяльності та підготовки архітекторів у ЗВО дав змогу виявити її *особливості*: багатоаспектність і міждисциплінарність, творчий характер, потребу пропедевтичного етапу, спрямованість на проектну діяльність, інформатизацію освітньо-професійних функцій. Підвищуючи якість архітектурної освіти, впроваджуючи інновації, важливо зберегти традиції і самобутність методик навчання.

Ефективне формування інформаційної культури у ЗВО потребує побудови навчання на основі *принципів*: дидактичних, професійної освіти та інформатизації освіти (системного застосування ІКТ, єдності змістової та процесуальної сторін, діагностичності, прогностичності, емоційності, комплексної комп'ютеризації навчально-виховного процесу, адаптованості до професійної діяльності, інтенсивності інформаційно-технологічної бази). Для цілеспрямованого формування інформаційної культури майбутніх архітекторів вважаємо необхідним дотримання принципів: *неперервності інформаційної підготовки студентів, комплексного характеру інформаційно-комунікаційних технологій, динамічного інформаційного моделювання, проектної професійно-інформаційної діяльності*. Сформувати належний рівень усіх компонентів інформаційної культури необхідно у ЗВО, у процесі підготовки студентів, які творчо підходять до виконання інформаційно-професійних завдань.

Разом із тим, реалізація моделі, оптимізація змісту та структури інформаційної та професійно-інформаційної підготовки студентів, потребують не лише раціонального добору форм, методів і технологій навчання у ЗВО, застосування новітніх інформаційно-технологічних засобів, а й обґрунтування необхідних у конкретних ситуаціях педагогічних умов. Ми розуміємо під педагогічними умовами характеристику педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей, чинників і обставин інформаційно-освітнього середовища закладу, реалізація яких забезпечує ефективне функціонування та розвиток професійної підготовки в цілому та окремих її компонентів, зокрема, формування інформаційної культури майбутніх фахівців. Погоджуємося з твердженням, що стабільне функціонування освітньої системи визначається створенням багаторівневої структури педагогічних умов, кожен рівень якої визначає взаємодію її компонентів [3]. Вони забезпечують комплексну та логічну систему розвитку в майбутніх архітекторів сукупності компетентностей.

Педагогічними умовами якісної професійної підготовки майбутніх архітекторів науковці вважають: організацію цілісного навчально-виховного процесу та його орієнтацію на розвиток усіх компонентів професійної

компетентності майбутнього архітектора; структурування змісту професійної підготовки шляхом наскрізного проектування; організацію освітнього процесу на основі продуктивного творчого навчання, спільної проектної діяльності студентів і викладачів; ініціацію рефлексії особистісно-професійного розвитку; формування професійних якостей архітекторів на основі поєднання технічних, інформатичних, економічних, художньо-композиційних і містобудівних компетенцій та посилення міждисциплінарних зв'язків; орієнтацію освітнього процесу на опанування інформаційної, проектної та художньої складових професійної культури майбутніх архітекторів [2, с. 157; 9, с. 18]. Необхідними педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх фахівців вважаємо: використання форм і методів контекстного навчання із застосуванням ІКТ, що дозволяє сформувати атмосферу професійних відносин вже під час навчання у ЗВО; реалізацію співробітництва суб'єктів освітнього процесу; корегування змісту освіти на основі педагогічної діагностики сформованості компонентів професійної культури у студентів.

Підготовленість фахівця-архітектора до діяльності в інформаційному середовищі буде досягнута, якщо у процесі навчання розвинуто належний рівень професійного мислення, вироблені вміння ставити та вирішувати творчі інформаційно-графічні завдання, сформовані необхідні художньо-архітектурні компетенції та всі складові інформаційної культури [13, с. 53]. У той же час, підготовка майбутніх архітекторів в українських ЗВО не може бути ефективною без визначення конкретних психолого-педагогічних вимог [1] до організації вивчення спеціалізованого програмного забезпечення, а також навчання різноманітних дисциплін за допомогою комп'ютерно орієнтованих засобів та електронних освітніх ресурсів. Основним ускладненням на концептуально-методологічному рівні є відсутність науково обґрунтованої організації інформатичної підготовки, спрямованої на формування інформатичної компетентності як складової інформаційної культури студентів-архітекторів, а на методичному – недосконалість методів і технологій формування та розвитку фахово-інформатичних компетентностей у студентів. Як показують дослідження, це вимагає визначення відповідних умов ефективно організації освітнього процесу.

Розглядаючи передумови інформатизації інженерної підготовки у межах феномену інформатизації суспільства, М. Згуровський [8, с. 36] поділив їх на дві групи: 1) зовнішні – зумовлені розвитком суспільства та педагогічної науки в цілому, зокрема: інформатизацією суспільства; комп'ютеризацією промислових підприємств, навчальних закладів, наукових установ тощо; зміною профілю професійної діяльності; необхідністю формування основ інформаційної культури сучасного спеціаліста та випереджувальної підготовки в цьому напрямі; кризовими явищами в педагогіці, пов'язаними з відставанням від стану науки і

виробництва; необхідністю створення єдиного простору професійної інформації за галузями знань; 2) внутрішні – актуалізуються інформаційними, комунікаційними та технологічними потребами різних категорій фахівців і студентів.

Дослідники встановили поетапний характер формування інформаційної культури студентів, а також залежність рівнів інформаційної культури випускників від таких педагогічних умов: урахування стійкої позитивної мотивації студентів до професії та інформаційної культури зокрема; дотримання міжпредметних інтегративних зв'язків у навчанні; стимулювання у студентів стійкої потреби в оновленні власного інформаційного потенціалу; врахування рефлексивного підходу до формування інформаційної культури [5, с. 9].

На основі авторської схеми формування інформаційної культури майбутніх архітекторів, поданої в моделі (рис. 2.7), з огляду на визначені нами особливості та принципи вважаємо, що *педагогічними умовами формування інформаційної культури майбутніх архітекторів є:*

1. Неперервна інформатична підготовка, в основу якої будуть покладені функціональні обов'язки та враховуватимуться особливості професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Це передбачає структурування інформатичної підготовки студентів, удосконалення змістового компоненту освітнього процесу.

2. Комплексне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці (ЕОР, ППЗ, об'єктно орієнтовні програмні системи, віртуальне навчальне середовище тощо), що передбачає раціональне використання інноваційних форм і методів навчання, модифікацію й адаптацію традиційних навчальних технологій до вимог єдиного інформаційного освітнього простору. Провідним тут є операційно-діяльнісний компонент підготовки архітектора.

3. Використання засобів інформаційного моделювання в навчанні. Вважаємо, що ця умова допомагає майбутнім архітекторам зрозуміти глибинну суть професійно-інформаційної діяльності, отже реалізує стимулювально-мотиваційний компонент професійної підготовки.

4. Інформатизація проектної освітньо-професійної діяльності. Проектна діяльність визначає цільовий і оцінювально-результативний компонент підготовки майбутніх архітекторів.

Необхідний рівень інформаційної культури буде сформований, якщо будуть дотримані також певні *передумови*, які передбачають урахування: готовності студентів до роботи з ІКТ; особливостей структури та змісту професійної діяльності фахівців архітектурного профілю в інформаційному суспільстві; основних методологічних підходів до архітектурної освіти; специфіки напрямів інформатизації архітектурної освіти; сучасних методів і технологій проведення

занять із застосуванням ІКТ; поетапності формування інформаційної культури за наперед визначеними рівнями тощо. Проведені нами дослідження показали, що однією з основних передумов є належний рівень ІКТ-компетентності педагогів і відповідність їхньої освітньої діяльності до завдань інформатизації освіти в архітектурній галузі. Ця передумова передбачає підготовку науково-педагогічних працівників архітектурного профілю до впровадження ІКТ в освітню діяльність.

Для підвищення якості архітектурної освіти у контексті застосування педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх архітекторів доцільно, передусім, розроблення технології формування інформаційної культури майбутніх архітекторів. Розробляючи таку технологію, ми брали до уваги специфічні ознаки педагогічних технологій (концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність, алгоритмічність тощо), особливості архітектурної освіти, а також неможливість запровадити окремий курс для її вивчення. Це зумовило вибір і застосування комплексу педагогічних технологій:

– *інтегрованого вивчення інформатики, комп'ютерного моделювання та систем автоматизованого проектування*, яка дозволяє студентам ЗВО засвоїти методи комп'ютерного моделювання, зміст архітектурно-проектної діяльності та концепцію ІМБ, виробити цілісні уявлення про методологію інформатизації професійних функцій і тенденції розвитку архітектури в інформаційному суспільстві;

– *застосування електронних освітніх ресурсів*, що спонукає студентів до самостійної роботи з інформаційними джерелами, застосування ІКТ в інформаційному пошуку, навичок самопрезентації, підвищує інтерес до розвитку інформаційної культури і дає позитивний досвід застосування її компонентів;

– *проектного навчання* – розвиває здатність і готовність випускників до архітектурного проектування, що детермінує становлення професійної компетентності, завдяки формуванню різних складових інформаційної культури;

– *дослідницької діяльності* – підвищує пізнавальну активність, виробляє стійку мотивацію до освітньо-професійної діяльності та прагнення вдосконалюватися, що зумовлює формування і подальший розвиток інформаційної культури архітектора.

Технологія формування інформаційної культури майбутніх архітекторів передбачає реалізацію: інтегрованого вивчення інформатики, комп'ютерного моделювання та систем автоматизованого проектування; застосування електронних освітніх ресурсів; проектного навчання; дослідницької діяльності студентів. З цією метою модернізовано програму дисципліни «Інформатика та основи комп'ютерного моделювання архітектурних об'єктів», упроваджено курси «Системи автоматизованого проектування в архітектурній діяльності» та «Технології інформаційного моделювання будівлі». Проектне навчання має характер наскрізного вивчення дисципліни «Архітектурне проектування»,

курсого та дипломного проектування з використанням концепції інформаційного моделювання будівлі [10]. При цьому викладачі повинні досконало знати можливості та володіти навичками роботи з ІКТ, вміти керувати діяльністю студентів у інформаційно-освітньому середовищі, добирати і компонувати навчальний матеріал, методично грамотно використовуючи електронні освітні ресурси. Як наслідок реалізується міждисциплінарність, інтегрування знань, котрі актуалізуються в архітектурному задумі та позитивно впливають на мислення, інформатичну компетентність і творчий потенціал студентів. Запропоновані технології забезпечують діалогічні відносини педагогів і студентів, зворотний зв'язок, позитивну емоційну атмосферу навчання та ситуацію успіху в освітньому процесі, спонукають майбутніх архітекторів до усвідомлення себе творчими особистостями. Це сприяє розв'язанню актуальних освітніх завдань щодо професійного становлення фахівців і розвитку їхньої інформаційної культури.

Як свідчить апробація, наша модель дає змогу підготувати студентів до діяльності в інформаційному середовищі, розвинути професійне мислення, виробити вміння ставити і вирішувати творчі інформаційно-графічні завдання, сформувані необхідні професійні компетенції та всі складові інформаційної культури [11, с. 185-186].

Розроблена й апробована модель формування інформаційної культури архітекторів в освітньому процесі ЗВО дає можливість розкрити завдання та компоненти інформатичної та професійно-інформаційної підготовки архітекторів, виявити механізми їх взаємозв'язків, запропонувати оновлення змісту навчання шляхом впровадження нових дисциплін (у межах варіативної частини навчання), створити інформаційно-освітнє середовище, вдосконалити методи використання ІКТ в архітектурно-будівельній діяльності, застосування комп'ютерно орієнтованих методів і засобів навчання та розробити педагогічні технології інформаційно-графічної моделювальної та архітектурно-проектувальної діяльності студентів. Використання запропонованої моделі індивідуалізує навчання, скорочує витрати часу, мінімізує нетворчу роботу викладачів і студентів, забезпечує інтерактивність, зворотний зв'язок і координацію роботи науково-педагогічних працівників. Усе це дозволяє ефективно застосовувати проектно-композиційні завдання, розвивати знання з комп'ютерної графіки, вміння і навички використання спеціалізованих програм у проектній діяльності, що сприяє позитивній динаміці формування складових інформаційної культури студентів.

Для викладачів архітектурного профілю важлива готовність до оптимального використання навчальних можливостей ІКТ в архітектурній освіті та здатність дидактично ефективно та методично грамотно навчати студентів-архітекторів використанню спеціалізованого програмного забезпечення. З цією

метою вважаємо необхідним цілеспрямоване формування в педагогів ЗВО системи інформатично-педагогічних компетентностей у галузі інформатизації освітнього процесу.

Висновки: Формування інформаційної культури майбутніх архітекторів залежить від реалізації змісту, форм і методів організації освітнього процесу у ЗВО. Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів інтегрує продуктивні механізми і заходи щодо вдосконалення процесу підготовки архітекторів з урахуванням вимог інформатизації архітектурної та освітньої діяльності. Реалізація побудованої моделі забезпечує підвищення ефективності підготовки студентів-архітекторів у ЗВО, зокрема вмінь і навичок практичного застосування ІКТ в архітектурній діяльності. При цьому стає можливим підвищення інформаційної культури майбутніх архітекторів, а отже, їхньої готовності до професійно-інформаційної діяльності, зростання професійної компетентності.

Пошук нових теоретичних і методичних рішень у професійній підготовці архітекторів потребує подальших досліджень особливостей, тенденцій і принципів інформатизації архітектурної освіти, теоретичного обґрунтування дієвих механізмів формування складників професійної культури архітекторів, розроблення інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки.

1. Аленичева Е. В. Методика подготовки студентов строительных специальностей вузов с использованием современных информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовский государственный технический университет. Тамбов, 1998. 231 с.
2. Ассессоров А. И. Формирование профессиональной культуры студента – дизайнера. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 5. С. 156—158.
3. Астафьева Н. Е. Теоретические основы дидактической системы информатизации педагогической деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1997. 51 с.
4. Валькова Н. П., Грабовенко Ю. А., Лазарев Е. Н., Михайленко В. Н. Дизайн : очерки теории системного проектирования. Ленинград : ЛГУ, 1983. 183 с.
5. Волкова Н. В. Формування інформативної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
6. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид-ць Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
7. Докучаєва В.В. Теоретико–методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : дис. д-ра пед. наук 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 481 с.
8. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Холмська Г. Д. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій : перший досвід технічного університету. Київ : Наукова думка, 2003. 172 с.

9. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Курский государственный университет. Курск, 2005. 183 с.
10. Литвин В. А. Технологія формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у ВНЗ : метод. посіб. Львів : ЛНПЦ ІПТО, 2015. 59 с.
11. Литвин В. А. Формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у професійній підготовці вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 254 с.
12. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
13. Никольский М. В. Методика организации профессионально-художественной подготовки архитектора средствами информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Тамбовский государственный технический университет. Тамбов, 2002. 252 с.
14. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
15. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

2.8. Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення

Реформування вітчизняної системи освіти передбачає істотне розширення змістового поля професійної діяльності працівників закладів освіти всіх рівнів. Зокрема постає завдання підвищення ефективності педагогічної взаємодії вчителів природничих предметів, оскільки саме їхня самовіддана творча робота в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) формує підґрунтя для якісної підготовки у вищій школі висококваліфікованих фахівців з інноваційним мисленням і фундаментальною науково-дослідницькою кваліфікацією, які є ключовим інтелектуальним ресурсом у розбудові високотехнологічної економіки і реалізації сталого розвитку країни. У зв'язку зі зростанням важливості природничої підготовки школярів учителі цього профілю мають постійно оновлювати і розвивати професійні компетентності, досягаючи творчого рівня педагогічної діяльності. Неперервний розвиток їхньої педагогічної майстерності має забезпечувати процес планового підвищення кваліфікації, самостійна навчально-методична робота та постійне самовдосконалення.

У період модернізації освіти, який характеризується оновленням змісту навчання і професійної підготовки, появою інноваційних технологій, вдосконаленням форм і методів організації навчання, задовольнити соціальні запити і потреби освітньої практики здатний лише активний, всебічно компетентний і професійно підготовлений педагог з інноваційним, творчим підходом до вирішення завдань загальної середньої освіти. Оскільки нова науково-педагогічна стратегія має цілеспрямовано проектувати розвиток особистості [15, с. 19], то, закономірно, виникає необхідність перегляду класичних підходів до розвитку педагогічної майстерності вчителів впродовж їхнього неперервного самовдосконалення.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) зазначено, що для успішної реалізації цього процесу необхідно: забезпечити професійно-особистісний розвиток майбутніх педагогів на засадах особистісної педагогіки; модернізувати діяльність закладів вищої педагогічної освіти на основі інтеграції традиційних і новітніх освітніх технологій; створити умови для неперервної освіти педагогічних працівників шляхом удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти [19]. Особливу увагу привертає те, що серед очікуваних результатів реалізації державних заходів, скерованих на розвиток вітчизняної педагогічної освіти, акцентується на підвищенні державного та соціального статусу педагогічних працівників, їхнього професійного престижу та затребуваності праці. Серед традиційних вимог до вчителя привертають увагу

наявність: організаторських умінь щодо планування роботи, згуртування учнів тощо; дидактичних навичок, що виявляються у переконливому та послідовному викладенні матеріалу, стимулюють пізнавальні процеси і духовний розвиток учнів; перцептивних здібностей, що дають змогу вчителю проникати в духовний світ дітей, об'єктивно оцінювати їхні емоційні стани; комунікативних умінь, завдяки яким відбувається встановлення педагогічно доцільних відносин з учнями, їхніми батьками, а також з колегами, керівниками освітньої установи; сугестивних здібностей, які забезпечують емоційно-вольовий вплив на учнів; дослідних і науково-пізнавальних можливостей щодо пізнання та об'єктивного аналізу педагогічних ситуацій; предметних здібностей, які сприяють засвоєнню новітніх наукових знань в обраній галузі.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури, сучасного стану педагогічної майстерності вчителів природничих предметів, практики впровадження Концепції «Нова українська школа» і досвід освітньої діяльності дали нам змогу стверджувати про недостатню теоретичну розробленість концептуальних підходів до розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у закладах загальної середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації та виконання навчально-методичної роботи. Це спонукало нас до наукового обґрунтування, розроблення й експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов і методичних положень щодо розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів ЗЗСО у процесі неперервного професійного самовдосконалення [25]. На різних етапах дослідження було використано низку методів, зокрема моделювання – для вивчення закономірностей процесу неперервного професійного самовдосконалення, виявлення специфічних принципів і розроблення методики розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів за допомогою формалізованої схеми.

Про необхідність упровадження у процес самовдосконалення вчителів методу моделювання свідчить тісний взаємозв'язок педагогічної науки та освітньої практики. Моделювання пов'язуємо з проектуванням розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення на педагогічному, технологічному й організаційному рівнях. Як слушно наголошує І. Зязюн, нині освіта потребує педагога – активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів, що актуалізує розроблення цілісної інноваційної моделі педагогічної освіти і пошук напрямів оновлення професійно-педагогічної підготовки [10, с. 22], а також нової моделі та методики професійного самовдосконалення вчителів-практиків.

Проблема використання моделей у педагогічних дослідженнях розроблялася у працях М. Алексеєва [2], В. Герта [4], О. Дахіна [7],

В. Краєвського [14], Є. Лодатка [16], В. Пікельної [18], В. Семиченко [23], В. Ясвіна [29] та ін. Дослідники тлумачать поняття моделі як: штучно створений об'єкт, що є подібним до досліджуваного, відображає і спрощено відтворює його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між його елементами (О. Дахін [7, с. 22]); допоміжний, перетворений у пізнавальних цілях об'єкт, що дає нову інформацію про об'єкт дослідження (О. Новіков [17, с. 82]); уявлена або матеріально реалізована система, що відображає чи відтворює об'єкт дослідження та здатна заміщати його, надаючи нову інформацію про об'єкт (В. Штофф [28, с. 19]).

Моделі властиві: об'єктивна аналогія з відтворюваним оригіналом і максимальне наближення до нього, репрезентація об'єкта, що вивчається, у спрощеному вигляді, можливість використання для перетворення реального об'єкта. Водночас модель: компактно організовує факти, розкриває їх структуру та взаємодію; має суттєве практичне значення для розроблення програми і методики експерименту; дає змогу визначити конкретну форму застосування модельованої системи; може бути підґрунтям для кількісних розрахунків [5, с. 312]. Про дієвість моделі можна говорити лише при наявності достатнього ступеня відповідності її сутнісних характеристик об'єкту моделювання.

Згідно з вимогами І. Зязюна, модель цілісного процесу формування і розвитку досліджуваної якості має: 1) бути цілісною (відображати проектування та реалізацію всієї послідовності процесу); 2) відтворювати динаміку процесу (демонструвати логічну зміну його етапів, комплекс засобів розв'язування завдань, умов досягнення успішних результатів); 3) розкривати прагнення організатора включитися в реальний педагогічний процес для розвитку певної якості у його суб'єктів [11, с. 24-25]. Це можливо лише за умови пильної уваги до властивостей формованої якості, які й пов'язують усе організоване для її розвитку з життєвим контекстом і провідними настановами особистості.

Педагогічним дослідженням притаманне моделювання, завдяки якому уможлиблюється вивчення освітнього процесу в динаміці, коли є можливість спостерігати зміни, що підтверджують розвиток досліджуваного явища. Педагогічне моделювання передбачає вивчення явищ педагогічної реальності, конструювання й аналіз динаміки моделей педагогічних феноменів [21, с. 201]. Метод моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, сприймає динаміку розвитку визначених властивостей, передбачає зміну способів педагогічного впливу відповідно до зміни об'єкта навчання, дає змогу аналізувати не лише перебіг освітнього процесу, його розвиток, а й умови, у яких він відбувається [9, с. 490-491].

Як зазначав І. Зязюн, результат педагогічного моделювання передбачає перетворення самого суб'єкта – людини, внаслідок якого відбувається самоактуалізація та вияви людського потенціалу. У цьому контексті стратегічною

метою педагогічного моделювання є організація процесу, що започатковує керовані зміни в соціальному середовищі, а основним завданням – розроблення стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізації педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність цього процесу [11, с. 26]. Опираючись на це авторитетне судження зазначимо, що моделювання розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення передусім має передбачати самоактуалізацію та самореалізацію особистості у професійній діяльності.

Узагальнення викладеного дало змогу окреслити послідовність розроблення моделі розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення:

- 1) з'ясування концептуальних положень щодо побудови моделі;
- 2) формулювання провідної мети її створення, окреслення головних завдань і функцій;
- 3) визначення методологічних підходів і системи принципів, у яких вони конкретизуються;
- 4) аналіз моделі розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення як сукупності блоків, що відображають основні етапи дослідження педагогічного явища та відрізняються за призначенням;
- 5) встановлення та відображення зовнішніх і внутрішніх зв'язків між елементами моделі;
- 6) прогнозування необхідних і достатніх педагогічних умов;
- 7) визначення етапів, вибір оптимальних форм і методів розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення;
- 8) оцінювання ефективності запропонованої моделі;
- 9) коректування і вдосконалення моделі на основі зворотного зв'язку та моніторингу результатів її апробації.

Метою нашої моделі є розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення. Під час її проектування ми опиралися на тлумачення поняття розвитку як: переходу можливості в дійсність [26]; процесу, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [1]. Учителя-майстра відрізняє особистісна і професійна унікальність і неповторність, індивідуальний стиль діяльності та педагогічної дії, концептуальність і критичність професійного мислення тощо. Його педагогічна майстерність розглядається як індивідуальний внесок у педагогічну культуру суспільства [20, с. 3]. Опираючись на це, пов'язуємо її розвиток із процесом

неперервного професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів, цілковитим усвідомлення ними механізмів саморозвитку й самореалізації у професійній діяльності.

До основних принципів педагогічного моделювання науковці відносять: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості; реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації; наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного та змістово-екзистенціального аспектів; інформаційної достатності. Ці принципи забезпечують тип і функції та перспективність моделі в педагогічному дослідженні. Їх урахування детермінує адекватність моделі, її абстрагованість від другорядних деталей та чинників, досягнення компромісу між бажаною точністю результатів моделювання і складністю самої моделі [27]. Реалізація цих принципів під час моделювання педагогічного явища передбачає: чітку відповідність моделі меті дослідження; опис у ній найсуттєвіших аспектів і відображення у спрощеному вигляді лише найбільш важливих властивостей оригіналу; достатню міру наближення до цього оригіналу, не копіюючи його в деталях.

В основу конструювання та змістового наповнення нашої моделі покладені викладені вище принципи і теоретичні положення про те, що:

– основні етапи педагогічного моделювання передбачають: вибір методологічних засад, опис предмета дослідження, проектування та побудову моделі (конкретизація взаємозалежностей між основними елементами об'єкта, з'ясування його параметрів і критеріїв оцінювання динаміки їхнього розвитку, вибір діагностичного інструментарію), застосування моделі та інтерпретацію результатів моделювання, а також корегування елементів, у разі потреби;

– закономірність процесу педагогічного моделювання полягає у висуванні ідей, пов'язаних із певною системою цінностей, комплексом методологічних підходів і розв'язанням визначених суперечностей та освітніх проблем;

– об'єктом педагогічного моделювання можуть бути: педагогічна система, система управління освітою, система методичного й технологічного забезпечення чи система освітнього процесу [12].

Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення спрямована на відтворення важливих елементів системи, принципів їх внутрішньої організації, функціонування, їх зв'язків, властивостей тощо. Її цілісність забезпечується єдністю її структурних і функціональних компонентів. У моделі виокремлено цільовий, концептуально-дидактичний, змістово-проектувальний, організаційно-технологічний і критеріально-діагностичний блоки (рис. 2.8).

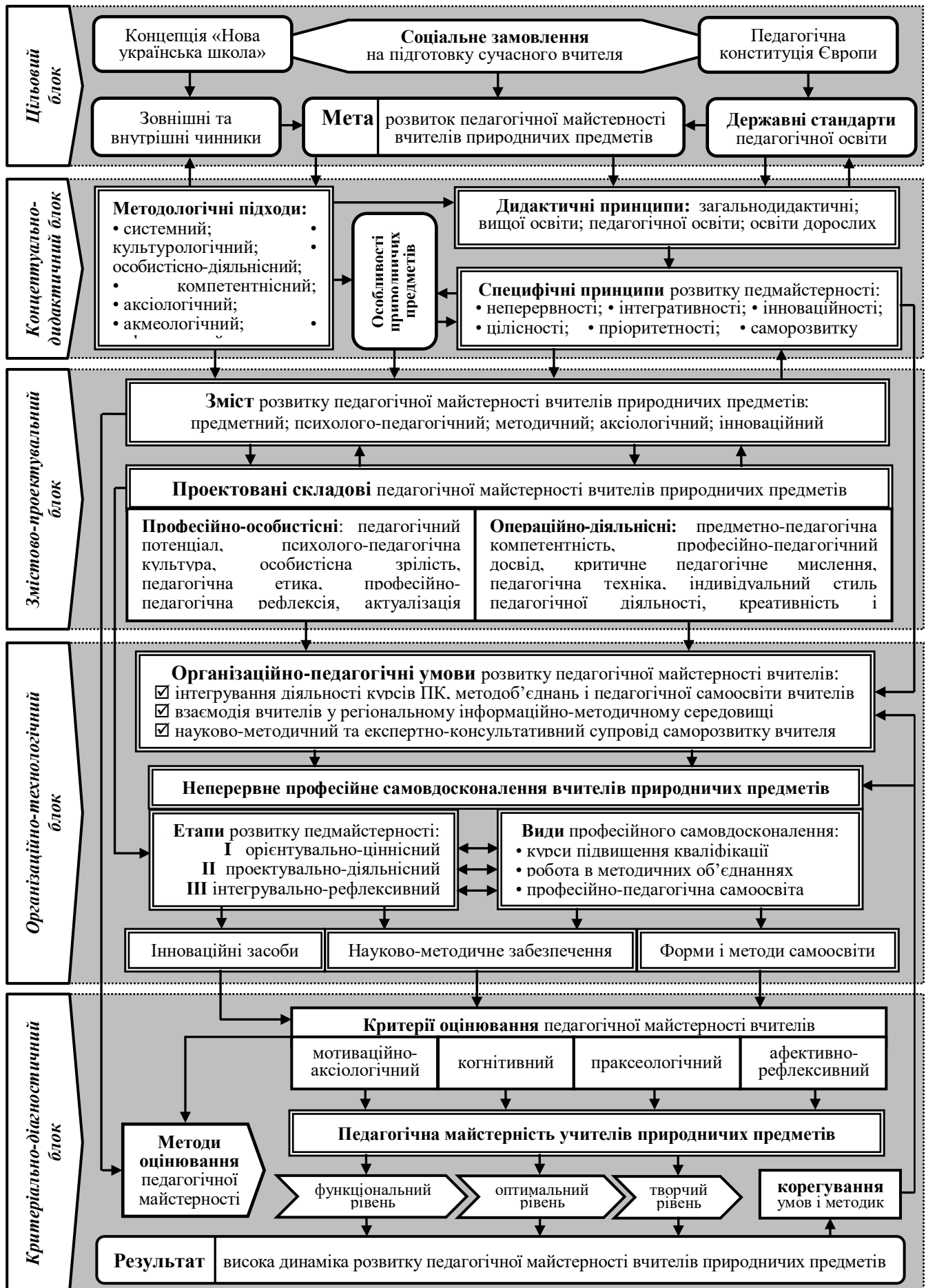


Рисунок 2.8 – Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення

Цільовий блок спрямований на обґрунтування й актуалізацію моделі, спирається на соціальне замовлення суспільства на підготовку сучасного вчителя, вимоги до особистості якого відображені у Педагогічній конституції Європи, Концепції Нової української школи і регламентуються Державними стандартами педагогічної освіти. Центральною ланкою цільового блоку є мета побудованої моделі – розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення. У сучасних суспільно-економічних умовах цей процес знаходиться під впливом низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Перші зумовлені освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки вчителя природничих предметів, яка містить відповідний компонент державного стандарту освіти, компонент, сформований закладом післядипломної освіти, і компонент, що визначає безпосередньо сам учитель [8]. Таким чином, ОПП визначає зміст, обсяг і рівні знань учителя природничих предметів, виражених у відповідних змістових модулях і конкретизованих у засобах діагностики.

До зовнішніх чинників відносимо:

1) *Сучасні досягнення педагогічної науки і рівень розвитку освітньої практики*, що утверджують нові орієнтири педагогічної діяльності, внаслідок чого змінюються вимоги до її змісту та професійної майстерності вчителів. Результати педагогічних досліджень спонукають до впровадження інновацій в освітній процес, зокрема пов'язаних із реалізацією цілісного та компетентнісного підходів, використанням інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання природничих предметів, що передбачає зміну наявних педагогічних і методичних настанов учителя. У зв'язку з цим учителям природничих предметів потрібно коригувати свою професійну діяльність, творчо підходити до розроблення навчально-програмної документації, навчально-методичних матеріалів, визначення способів і засобів контролю тощо.

2) *Педагогічна майстерність викладацького колективу*, в якому працює вчитель (його норми і цінності, виражені у продуктах педагогічної діяльності, а також рівень розвитку педагогічної майстерності членів педагогічного колективу), оскільки високий професійний рівень колег спонукає вчителя природничих предметів до вдосконалення власної педагогічної майстерності.

3) *Розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів*. У процесі неперервної професійної освіти відбувається оновлення і поглиблення педагогічних знань, вдосконалення вмінь і навичок учителів природничих предметів, які забезпечують якісне оновлення системи професійних і особистісних норм, цінностей і в такий спосіб сприяють розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Внутрішні чинники зумовлені ієрархією потреб особистості, які, трансформуючись у життєві цінності та інтеріоризовані норми, визначають

домінанту її діяльності, забезпечують активну позицію, розвиток і саморозвиток вчителя [1]. До внутрішніх чинників розвитку педагогічної майстерності вчителів, що відображають їхній потенціал як суб'єктів цього процесу, належать:

1) *Значущі для учителів норми і цінності*, що визначають їхнє ставлення до педагогічної діяльності. Вважаємо, що найбільш значущими для розвитку педагогічної майстерності учителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення є: усвідомлення необхідності самовдосконалення та саморозвитку; прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності; бажання досягти високого результату освітнього процесу. Тобто, високий рівень педагогічної майстерності має становити особистісну і професійну цінність учителя природничих предметів.

2) *Особистісні якості та внутрішні потреби вчителя*. На розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення позитивно впливають: їхні професійні потреби (потреба постійного поповнення природничих знань, вдосконалення педагогічної компетентності; усвідомлення необхідності відповідності цієї компетентності сучасним умовам професійної діяльності й інформаційно-освітнього середовища, прагнення до самоосвіти й особистісного саморозвитку тощо); професійно важливі особистісні якості: цілеспрямованість, принциповість, креативність, працездатність, самостійність, відповідальність, впевненість у собі, вимогливість, організованість, відкритість, ініціативність, здатність до емпатії та рефлексії тощо).

3) *Рівень професійно-педагогічної (базової) освіти вчителя* визначає вихідний рівень його педагогічної майстерності. Цей рівень може бути достатнім для якісного виконання педагогічної діяльності, якщо під час професійної підготовки майбутніх учителів природничих предметів приділялася належна увага розвитку їхньої педагогічної майстерності. Як свідчать наші багаторічні спостереження освітньої практики, вчителі природничих предметів мають високий рівень предметної професійної підготовки, але часто не володіють належною педагогічною майстерністю, що суттєво впливає на результати їхньої професійної діяльності.

4) *Особистий досвід педагогічної діяльності*. У процесі професійної діяльності вчителі природничих предметів накопичують власний досвід і таким чином удосконалюють педагогічну компетентність. Внаслідок цього у них виробляється система оптимальних педагогічних дій, що має позитивний ефект за умов стабільної організації освітнього процесу. Проте, в сучасних умовах численних педагогічних інновацій такий підхід створює бар'єри. Зміна вимог до педагогічної діяльності вимагає коригування відпрацьованої системи, гнучкості під час педагогічної взаємодії, орієнтації вчителя в сучасних досягненнях природничої галузі тощо. Ефективному виробленню цих умінь і навичок сприяє

розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного вдосконалення.

Отже, цільовий блок є провідним у моделі розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення, оскільки визначає сутність і змістове наповнення інших блоків.

Концептуально-дидактичний блок містить вихідні методологічні та дидактичні положення стосовно розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення. Основними методологічними підходами є: системний, який дає змогу розкрити цілісність, послідовність і наскрізність досліджуваного педагогічного явища, визначити механізми, що забезпечують його ефективність у процесі неперервного професійного самовдосконалення, виявити його структуру, взаємозалежність і зумовленість компонентів, загальні особливості проектування та організації; культурологічний, у світлі якого педагогічна майстерність учителів природничих предметів є професійно важливою властивістю особистості, сутність якої відображає їхню загальну та педагогічну культуру та впливає на ефективність професійної діяльності; особистісно-діяльнісний, спрямований на підвищення мотивації вчителів природничих предметів до самореалізації в педагогічній діяльності, розкритті їхнього особистісного потенціалу з урахуванням індивідуальних особливостей, необхідності вдосконалення усіх складових педагогічної майстерності, дає змогу організувати процес неперервного професійного самовдосконалення на основі оптимального співвідношення теорії та практики, розглядає педагогічну майстерність учителів природничих предметів як інструмент їхньої успішної професійної діяльності, передумову та мету самореалізації в ній особистості; компетентнісний – основа розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів як вищого рівня їхньої професійної компетентності, а також самоорганізації освітньої діяльності вчителя, виявлення й розвитку особистісного потенціалу в нестандартних педагогічних ситуаціях; аксіологічний, що ґрунтується на ідеї прерогативи загальнолюдських цінностей і врахування системи ціннісних орієнтації самого вчителя та передбачає вплив на формування в нього ставлення до педагогічної майстерності як професійної та особистісної цінності; акмеологічний, що спрямовує розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів на саморозвиток особистості та професійно-педагогічне самовдосконалення, сприяє реалізації їхнього творчого потенціалу під час педагогічної взаємодії, виявляє готовність до інноваційної освітньої діяльності; рефлексивний, орієнтований на самоорганізацію власного саморозвитку, самоаналіз власної професійної діяльності та її адекватне самооцінювання з метою вдосконалення всіх складових педагогічної майстерності, корегування

власної позиції; андрагогічний, що передбачає передусім вироблення у вчителів природничих предметів потреби щодо усвідомлення й осмислення особистих і професійних цілей і цінностей у співвідношенні з цінностями сучасного буття, орієнтує на самоосвіту як провідну форму вдосконалення вчителя, інструментарій власного саморозвитку та неперервну освіту як стиль життєдіяльності.

Відповідно до досліджуваної проблеми щодо розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення ці методологічні підходи передбачають цілісний професійний саморозвиток особистості з урахуванням особливостей природничих предметів, загальнодидактичних принципів (свідомості й активності навчання, наочності, систематичності та послідовності, міцності знань, умінь і навичок, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою [6, с. 52]), принципів вищої освіти (наукового характеру навчання, інтеграції з наукою та виробництвом, взаємозв'язку освітніх систем різних країн, гнучкості та прогностичності, єдності та наступності освітнього процесу, безперервності та варіативності вищої освіти, поєднання державного управління та громадського самоврядування, регіоналізації та децентралізації тощо [24, с. 92]), принципів педагогічної освіти (антропоцентризму, системності, творчості, академічної автономії, креативності, інноваційного розвитку та ін. [30, с. 12]); принципів освіти дорослих і специфічних принципів розвитку педагогічної майстерності (неперервності, інтегративності, інноваційності, цілісності, пріоритетності, саморозвитку).

Відповідно до специфіки природничих предметів, підготовка учнів покликана забезпечити оволодіння знаннями основних принципів і концепцій природознавства, що становлять наукову картину світу, набуття вмінь і навичок застосування одержаних знань; формування системності в навчально-пізнавальній, а в подальшому – у професійній діяльності; вироблення цілісного погляду на довкілля, наукового світогляду та ін. Це потребує налагодження та реалізації міжпредметних зв'язків і наступності у процесі викладання природничих предметів, що допомагає школярам усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між розрізненою навчальною інформацією, узагальнювати засвоєні раніше та нові знання й уміння [22, с. 63]. Суттєвою рисою природничих предметів є їх виражений дослідницький характер, що ускладнює завдання вчителя. Він має сформувати в учнів: знання основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти природні процеси і явища; досвід емпіричної та експериментальної роботи; здатність застосовувати знання в практичній діяльності; плекати в них ціннісні орієнтації на збереження екосистеми, гармонійну взаємодію людини і довкілля [13, с. 71].

Саме тому особливості діяльності вчителів природничих предметів потребують від них творчого та критичного мислення, спостережливості, володіння методами наукового пізнання, що базуються на новітніх досягненнях науки і техніки, вміння проектувати, здійснювати й прогнозувати наслідки освітнього процесу інтегрованого характеру, вирішувати низку складних педагогічних завдань, спрямованих на формування гармонійної особистості учня, його поняттєвого апарату, переконань, свідомості, поведінки і світогляду [3, с. 126].

Результатом неперервного професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів має стати не лише сформованість знань із новітніх наукових теорій природничих наук і сучасні процедури, пов'язані з науковим пошуком, а також і те, як вони уможлиблюють розвиток теорії та методики навчання – як краще пояснити певне питання цілісно, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, пов'язати наукові досягнення з розвитком техніки, пояснити їх виробниче значення, ефективно організувати освітній проект тощо [13, с. 72].

Змістово-проектувальний блок відображає зміст розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення, який становлять п'ять взаємопов'язаних компонентів: предметний, психолого-педагогічний, методичний, аксіологічний, інноваційний. Ці компоненти відображають відповідні, спроектовані нами складові педагогічної майстерності вчителів природничих предметів: професійно-особистісні (педагогічний потенціал вчителя, психолого-педагогічна культура особистості, особистісна зрілість учителя, педагогічна етика, професійно-педагогічна рефлексія, актуалізація особистості вчителя) й операційно-діяльнісні (предметно-педагогічна компетентність, професійно-педагогічний досвід, критичне педагогічне мислення, досконала педагогічна техніка, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, креативність і готовність до інновацій). Розглянувши сутність педагогічної майстерності, можемо стверджувати: вона охоплює всі компоненти, сформованість яких сприяє збагаченню загальної культури вчителя, розвитку гуманістичної спрямованості, вдосконаленню його творчих здібностей. Розвиток сукупності цих компонентів у процесі неперервного професійного самовдосконалення забезпечить належний рівень педагогічної майстерності вчителів природничих предметів, що дасть їм змогу ефективно реалізувати всі функції педагогічної діяльності.

Організаційно-технологічний блок побудованої моделі пов'язаний з організаційно-педагогічними умовами розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення (інтегрування діяльності курсів підвищення кваліфікації, методичних об'єднань і педагогічної самоосвіти вчителів; взаємодія вчителів у регіональному інформаційно-методичному середовищі; науково-методичний та

експертно-консультативний супровід саморозвитку вчителя), які відображають ресурси й основні чинники позитивного впливу на взаємодію елементів моделі, які підтримують оптимальну організацію цього процесу. Визначені організаційно-педагогічні умови займають центральне місце в моделі та корелюють із компонентами педагогічної майстерності вчителів природничих предметів.

Цей блок також містить технологічні аспекти розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів, який відбувається у три етапи: орієнтувально-ціннісний, проектувально-діяльнісний та інтегровально-рефлексивний. На кожному з цих етапів застосовуються різноманітні види професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів (курси підвищення кваліфікації, робота в методичних об'єднаннях, професійно-педагогічна самоосвіта тощо), які потребують належного науково-методичного забезпечення процесу професійного самовдосконалення вчителів, використання інноваційних педагогічних засобів та їх оптимальне поєднання з традиційними формами і методами самоосвіти, спрямованими на розвиток рефлексивних якостей особистості (самопостереження, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція тощо). Важливе значення мають також вивчення методів роботи колег із подальшим аналізом їхньої професійно-педагогічної практики, аналіз та узагальнення власної педагогічної діяльності, вдосконалення знань, умінь і навичок роботи з ІКТ і комп'ютерною технікою, самостійна робота з науковою та методичною літературою, альтернативними інформаційними джерелами, зокрема з електронними базами даних і мережевими виданнями тощо. Усе це в сукупності забезпечує розвиток професійно-особистісних та операційно-діяльнісних складових педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі професійного самовдосконалення.

Критеріально-діагностичний блок ґрунтується на вимогах до якості професійної діяльності вчителів природничих предметів, визначених Державними стандартами педагогічної освіти та іншими нормативними документами. Він містить створений у процесі дослідження діагностичний інструментарій, який дає змогу визначити рівень розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів: критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, афективно-рефлексивний), відповідні їм показники і методи оцінювання педагогічної майстерності, рівні її розвитку в учителів природничих предметів, а також очікуваний результат реалізації побудованої моделі та її впровадження у процес неперервного професійного самовдосконалення вчителів – високу динаміку розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Ми пропонуємо виділити три рівні розвитку (сформованості) педагогічної майстерності: функціональний, оптимальний, творчий. Усі вони взаємопов'язані,

кожен попередній зумовлює наступний, що забезпечує системність і послідовність розвитку досліджуваної якості в учителів, поетапну актуалізацію їхніх професійно-особистісних і операційно-діяльнісних ресурсів для ефективного виконання педагогічної діяльності, покращення якості освітнього процесу в цілому.

Дослідження результатів упровадження свідчить, що процес неперервного професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів, організований за авторською моделлю, дає змогу забезпечити перманентність розвитку їхньої педагогічної майстерності, інтеграцію можливостей ІППО, методичної роботи ЗЗСО, задати відповідний вектор самоосвіти вчителя, створити єдиний інформаційно-методичний простір, організувати процес розвитку педагогічної майстерності, як поетапного накопичення норм і цінностей педагогічної майстерності, послідовного розвитку методичних знань і подальшого їх творчого перетворення. Це сприяє особистісному та професійному поступу вчителів, їхньому саморозвитку та самореалізації, накопиченню педагогічного досвіду взаємодії з учнями у складних ситуаціях, зокрема навичок дидактично доцільно добирати, планувати і використовувати креативні педагогічні технології, виявляти відповідальність і сформувати власну педагогічну позицію. Загалом відбувається випереджальне підвищення кваліфікації вчителів природничих предметів з урахуванням перспективних потреб освітньої галузі та зростає їхня конкурентоспроможність.

Висновок: Таким чином, з метою кращого уявлення про педагогічну майстерність і процес її розвитку під час неперервного професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів побудована структурно-функціональна модель, в якій виокремлено цільовий, концептуально-дидактичний, змістово-проектувальний, організаційно-технологічний та критеріально-діагностичний блоки. Модель відображає мету, концептуальну основу, особливості, зміст, проєктовані складові й умови, методика розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі їхнього професійного самовдосконалення, а також процедуру оцінювання (критерії, рівні, методи діагностики) вчителів. Вона обґрунтована і створена з метою кращого уявлення про досліджувану якість та процес її розвитку під час неперервного професійного самовдосконалення вчителів природничих предметів, який вона реалізує.

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 томах. URL: <http://sum.in.ua/s/rozvytok> (дата звернення: 12.10.2019).
2. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем. *Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения*. Москва : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. С. 20–23.

3. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80(2). С. 125–129.
4. Герт В. А., Королева С. В. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 139–145.
5. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2012. 595 с.
6. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
7. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКИПРО, 2005. 230 с.
8. Дон О. М. Вибір і поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Одеса. 2000. 20 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 309 с.
11. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
12. Качалов Д. В. Концепція формування целостного педагогічного знання у майбутніх учителів : монографія. Москва : Академия Естествознания, 2010. 155 с.
13. Кашина Г. С. Система науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 63. С. 69–73.
14. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
15. Кремень В. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 4. С. 11–20.
16. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2007. Вип. 112. С. 32–40.
17. Новиков А. М. Методология образования. Изд. 2-е. Москва : Эгвес, 2006. 488 с.
18. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Криворожский педагогический институт. Кривой Рог, 1993. 374 с.
19. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОНУ №998 від 31.12.2004 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 10.11.2018).
20. Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів: колективна монографія / Зязюн І. А., Лавріненко О. А., Солдатенко М. М., Семенов О. М. та ін. Київ : ПООД НАПН України, 2015. 340 с.
21. Романова К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Шуйский государственный педагогический университет. Шуя, 2010. 513 с.

22. Свиридова С. В. Роль природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. №14 (225). Ч. I. С. 61–66.
23. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта : НМЦ Надія, 2000. 76 с.
24. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.
25. Федюк Г. З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2020. 289 с.
26. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2.вид., перероб. і доп. Київ : Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
27. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2003. 154 с.
28. Штофф В. А. Роль моделі в познанні. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.
29. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
30. Pedagogical Constitution of Europe. Association of Rectors of pedagogical universities in Europe. URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy> (дата звернення: 5.06.2018).

2.9. Модель системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування

У сучасній соціокультурній та економічній ситуації інтеграції України в європейський простір важливе значення відводиться підвищенню якості обслуговування населення, задоволенню потреб ринку праці. Сервісна сфера одна з перших зазнала реформування, роздержавлення, приватизації, що зумовило нові вимоги до підготовки працівників цієї галузі. Робота у сфері обслуговування є лінгвоактивною, тому високий кваліфікаційний рівень сервісного працівника визначається у тому числі знанням мовних норм, засвоєнням галузевої термінології, етики та етикету професійного спілкування, що мотивує актуальність дослідження педагогічних умов формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування.

Однак в умовах стрімкого розвитку сервісного сектора виникає низка суперечностей між: підвищенням вимог до кваліфікаційних характеристик працівника сфери обслуговування й недостатнім рівнем сформованості професійномовленнєвих умінь і навичок у випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О); важливістю професійномовленнєвих знань майбутніх сервісних працівників і нерозробленістю педагогічних умов їх формування; необхідністю вироблення в учнів професійномовленнєвих умінь і навичок та браком відповідного навчально-методичного забезпечення.

Під час навчання здобувачі не лише опановують фахові знання, уміння і навички, а й формують основи професійного лексичного запасу, засвоюють моделі професійної взаємодії (комунікації), що уможлиблює формування цілісної професійної мовної особистості, яка набуває особливої актуальності в контексті гуманітаризації сучасного освітнього процесу. Водночас ефективне формування й розвиток професійного мовлення в учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування можливі лише в тісному зв'язку з професійно орієнтованими дисциплінами, котрі разом із рідномовною підготовкою створюють теоретичну і практичну основу для професійного становлення майбутніх сервісних працівників. Відтак ефективність процесу розвитку професійного мовлення здобувачів залежить від того, наскільки зміст рідномовної підготовки мови враховує специфіку майбутньої професії. Усе це актуалізує розв'язання таких питань: теоретичні та методичні основи розвитку професійного мовлення в майбутніх галузевих фахівців, формування вмінь і навичок вербальної комунікації в процесі професійної діяльності, унормування й фіксація термінологіки в навчальній літературі, що є важливими чинниками професійного самовизначення, адаптації, соціалізації.

Метод моделювання широко використовується в сучасних науково-педагогічних дослідженнях, оскільки він об'єднує емпіричний та теоретичний

аспекти дослідження, дозволяє з'ясувати структуру об'єкта дослідження, зв'язки між його компонентами, відстежити його цілісність, а також уможлиблює вивчення процесу його реалізації [8, с. 19]. У дослідженні педагогічних процесів моделювання є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах» [2, с. 8]. З огляду на те, що педагогічні процеси постійно оновлюються та коригуються відповідно до запитів і потреб учасників навчального процесу, саме модель дозволяє бачити перспективи та врахувати ризики, а її особливість – здатність відображати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку [2, с. 21]. Відтак модель не лише репрезентує зміст теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої, що дозволяє ефективно прогнозувати, планувати освітній процес.

Про актуальність і перспективність саме цього методу дослідження свідчать численні розвідки, присвячені науково-педагогічному моделюванню, що зумовило появу в науковому обігу низки визначення поняття «модель». З огляду на змістову, структурну й функційну природу моделі вважаємо найбільш містким визначення, яке запропонував І. Зязюн. Отож, розглядаємо модель як «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [5].

Аналіз теорії моделювання, здобутків учених у галузі лінгводидактики, лінгвістики, психології, пов'язані передусім з теорією мовленнєвої діяльності, аналіз документації, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх працівників сфери обслуговування, програм навчання результати констатувального експерименту, а також урахування вимог до працівників сервісної галузі послужили основою для розроблення моделі системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування (рис. 2.9).

У процесі побудови моделі професійного мовлення учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування зважаємо на алгоритм педагогічного моделювання, запропонований О. Дахіним, який передбачає такі етапи побудови моделі: 1) визначення мети і завдань моделювання; 2) обґрунтування теоретичних засад моделювання процесу формування професійного мовлення; 3) проєктування моделі формування професійного мовлення через забезпечення взаємозв'язку виділених компонентів; 4) розроблення інструментарію для визначення валідності й надійності спроектованої моделі шляхом утворення системи критеріїв, показників і рівнів оцінювання очікуваного результату – розвиток професійного мовлення; 5) дослідження ефективності спроектованої моделі шляхом її впровадження у процес професійної підготовки експериментальної групи під час педагогічного експерименту; 6) кількісний і якісний аналіз результатів моделювання [3].

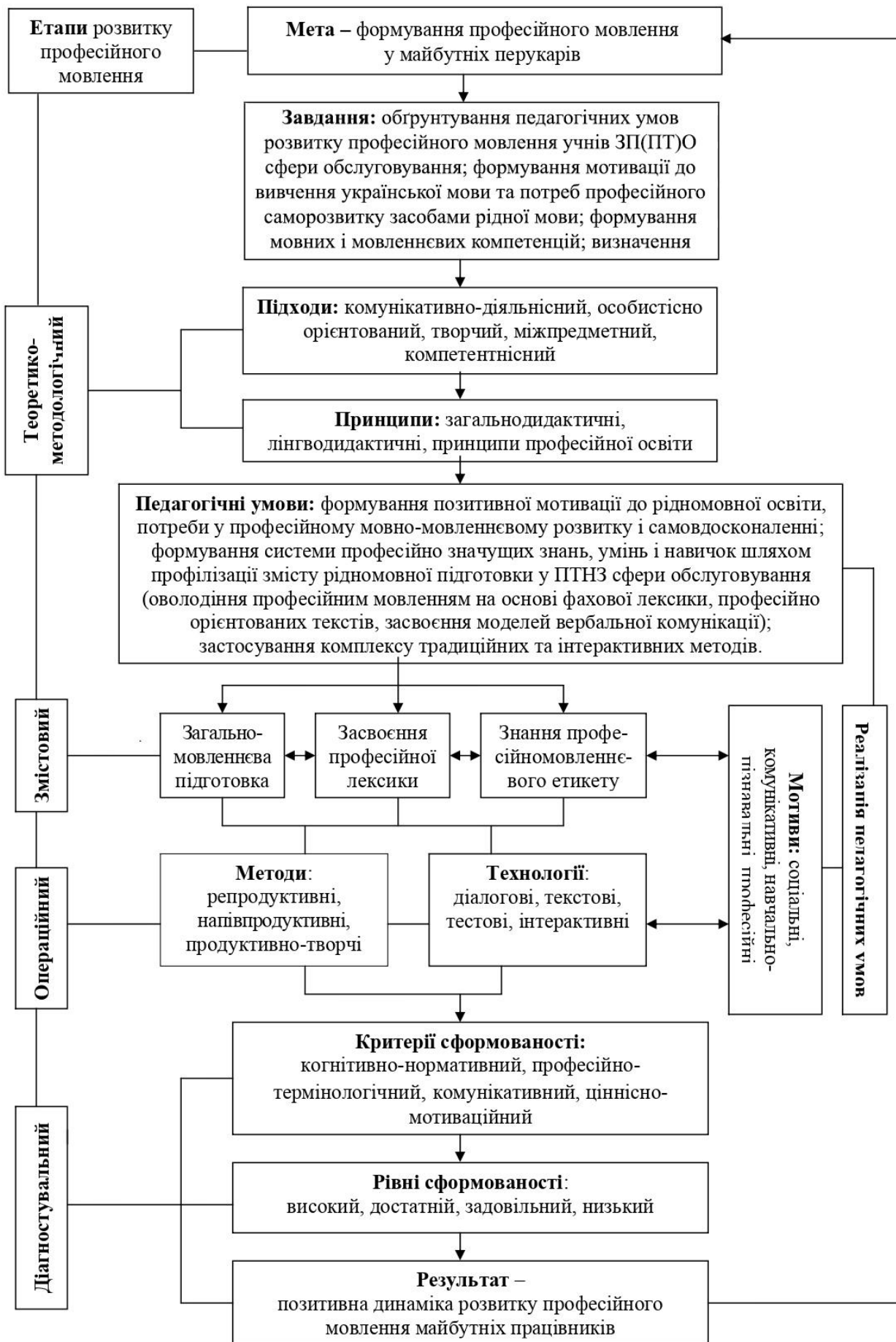


Рисунок 2.9 – Модель системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування

Важливо також, аби модель відповідала сучасним соціальним вимогам до підготовки кваліфікованих працівників у сфері обслуговування. Зокрема, кожен компонент професійної діяльності сервісного фахівця висуває відображений у мовній площині, що актуалізує відповідні вимоги до змісту професійно-мовленнєвої підготовки, а також потребує конкретних шляхів його реалізації.

Об'єктом моделювання є розвиток професійного мовлення учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування, відповідно метою є формування високого рівня професійного мовлення у майбутніх сервісних працівників. Об'єкт і мета моделювання зумовили відповідні завдання педагогічної діяльності: обґрунтування педагогічних умов розвитку професійного мовлення учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування; формування мотивації до вивчення української мови та потреб професійного саморозвитку засобами рідної мови; формування мовних і мовленнєвих компетентностей; визначення ефективних методів і засобів формування професійного мовлення.

Структура пропонованої моделі, підпорядкована реалізації поставленої мети і сформульованих завдань, які є її системотвірними чинниками, складається з таких взаємозв'язаних блоків: теоретико-методологічного, змістового, операційного, діагностувального.

Теоретико-методологічний блок уміщує підходи і принципи до мовної підготовки у ЗП(ПТ)О. Підхід до вивчення мови є стратегічно-концентричною системою [4]. Сучасні вимоги до випускників профтехосвіти потребують розроблення й упровадження таких підходів до рідномовної освіти, які б забезпечували формування висококультурної професійної мовної особистості, сприяли розвитку її духовних, інтелектуальних, комунікативних здібностей. Розуміння мови як чинника особистісного і професійного розвитку визначають пріоритетність у сучасній рідномовній освіті комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, творчого, міжпредметного, компетентнісного підходів. Так, комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує свідому практичну спрямованість в засвоєнні мовних знань, уможливорює їх ефективне застосування в процесі вербальної взаємодії з колегами і споживачами. Особистісно орієнтований і творчий підходи спрямовані на учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, його пізнавальні можливості, ціннісні виміри, створюють умови для виявлення його творчих здібностей, сприяють формуванню свідомої україномовної особистості. Міжпредметний підхід забезпечує реалізацію професійно спрямованого вивчення мови, що позитивно впливає на навчальну мотивацію учнів ЗП(ПТ)О. Компетентнісний підхід характеризується системністю, міжпредметністю, обіймає особистісний і діяльнісний аспекти, прагматичну й гуманістичну спрямованість у навчанні та вихованні, інтегруючи, таким чином, зміст і механізми перелічених вище підходів. Кожен із підходів покликаний розв'язувати свої завдання, але, взаємодіючи, вони забезпечують

формування й подальший розвиток мовної особистості, яка може вирішувати життєві та професійні завдання, створюють умови для виявлення когнітивних і творчих здібностей учня, уможлиблюють формування та корекцію мотиваційно-ціннісної сфери, дозволяють максимально реалізувати виховний потенціал предмета «Українська мова» [10, с. 126-127]. Підкреслимо, що реалізація кожного підходу в процесі розвитку професійного мовлення учнів ЗП(ПТ)О відобразилась у цільовому, змістовому, операційному та діагностувальному блоках моделі.

Успішне формування професійного мовлення потребує також визначення комплексу принципів навчання, а саме: загальнодидактичних (науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомого вивчення, природовідповідності, креативності, гуманізації та гуманітаризації, індивідуалізації та диференціації), лінгводидактичних принципів (системності, текстоцентричності, домінувальної ролі вправ, комунікативності, діалогізації навчання, функціонально-стилістичної спрямованості та проблемно-ситуативний принцип) і принципів професійної освіти (неперервності освіти, наступності та перспективності, професійної спрямованості). Визначені підходи і принципи до рідномовної підготовки, психологічні основи організації процесу навчання, особливості професійного мовлення працівника сервісної сфери, освітні стандарти та аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів з предмета «Українська мова» послужили підґрунтям для формулювання педагогічних умов – комплексу спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників; педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, створюють можливості для формування професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій і професійних компетенцій [7, с. 29]. Зокрема, були визначені такі педагогічні умови, що забезпечують розвиток професійного мовлення майбутніх сервісних працівників:

- формування позитивної мотивації до рідномовної освіти, потреби у професійному мовно-мовленнєвому розвитку і самовдосконаленні;

- формування системи професійно значущих знань, умінь і навичок шляхом профілізації змісту рідномовної підготовки у ЗП(ПТ)О сфери обслуговування (оволодіння професійним мовленням на основі фахової лексики, професійно орієнтованих текстів, засвоєння моделей вербальної комунікації);

- застосування комплексу традиційних та інтерактивних методів які передбачають відбір, моделювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, форм навчання, спрямованих на формування професійного мовлення.

Реалізація педагогічних умов відображена у моделі у трьох взаємопов'язаних блоках: змістовому, операційному, діагностувальному.

Змістовий блок уміщує основні напрями формування і розвитку професійного мовлення майбутніх сервісних працівників, а саме: загальномовленнєвий і професійномовленнєвий. Загальномовний розвиток учнів ЗП(ПТ)О передбачає поглиблення й систематизацію знань шкільного курсу з української мови, збагачення учнівського мовлення граматичними, лексичними й стилістичними засобами, які є основою для формування та розвитку професійних мовленнєвих умінь і навичок. Оскільки сьогодні освітнім пріоритетом є розвиток особистості з високим рівнем комунікативної компетенції, сформованість якої необхідна для самореалізації у лінгвоактивних сферах суспільного життя, то повторення граматики доцільно здійснювати, інтегруючи нормативний і комунікативний аспекти. Урахування нормативного аспекту створює мовну базу для активізації пізнавальної діяльності, забезпечує розвиток лінгвістичного мислення, тоді як виконання комунікативних завдань розвиває і вдосконалює конструктивні, трансформаційні дії з граматичними одиницями, створює умови для подальшої продуктивної мовленнєвої діяльності. Поглиблення знань із лексики та фразеології рідної мови дозволяє формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно комунікативно вмотивовано користуватися мовними засобами, стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності і передбачає: збагачення словникового запасу учнів новими лексемами, розширення й уточнення змісту вже відомих слів, що потребує виконання лексичних вправ із поступовим зростанням рівня складності та самостійності та роботу з лексикографічними джерелами. Усе зазначене забезпечує формування не лише комунікативної, а й соціокультурної компетентності.

Професійномовленнєвий розвиток забезпечує наповнення змісту рідномовної підготовки професійно значущою інформацією й передбачає передусім засвоєння фахової термінології та оволодіння моделями професійної комунікації Центральним компонентом мови спеціальності є сукупність фахових термінів. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного мовлення учні повинні мати значний активний запас фахових лексем, ідеться, зокрема про 75–80 % від усіх галузевих термінів. Формування термінової компетенції здійснюється поетапно шляхом застосування системи вправ, що співвідноситься з репродуктивним і продуктивним рівнями засвоєння лексичних одиниць. На першому етапі відбувається ознайомлення з терміном, засвоєння його значення/значень. На другому етапі учні вивчають граматичні, акцентуаційні, правописні особливості термінів, етимологізують, перекладають фахові лексеми, добирають синоніми. На завершальному (третьому) етапі виробляються уміння та навички терміновживання у власних висловлюваннях. Засвоєння фахової термінології потребує ґрунтовної роботи з вузькогалузевими навчальними словниками, що забезпечує системне уявлення про терміносистему

обраного фаху, виробляє вміння та навички роботи з довідковою літературою, стимулює інтелектуальну і мовленнєву активність, а також створює лінгвістичний супровід для вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Усе це забезпечує свідоме засвоєння фахової лексики, дозволяє підвищити рівень культури професійного мовлення, полегшує процес засвоєння фахових знань і їх застосування в майбутній діяльності.

Основним видом професійної комунікації у сфері обслуговування є спілкування сервісного працівника і клієнта, яке покликане налагодити й підтримати контакт зі споживачем, аби краще зрозуміти його побажання. Водночас таке спілкування є нетривалим, ритуалізованим, має діалогічну форму, тому обмежується рамками етикетного (фатичного) спілкування, що вимагає досконалого знання українського мовленнєвого етикету [12]. Знання українського мовленнєвого етикету, уміння використовувати його засоби розширюють комунікативні можливості сервісних працівників, забезпечують емоційну та вербальну взаємодію з клієнтом.

Формування професійного етикетного мовлення включає найважливіші відомості про етикетні жанри, особливості їх застосування у сервісній сфері, а також передбачає сформовані аудіоконтактні та діалогічно-мовленнєві уміння, які здійснюються за допомогою аудіативних завдань та інтерактивних методів навчання: побудови діалогів, ділових ігор, комунікативних тренінгів, що дозволяє успішно опанувати стереотипні схеми професійної вербальної взаємодії, а також забезпечує мисленнєвий і творчий розвиток учнів ЗП(ПТ)О. Виокремлення загальномовленнєвого та професійномовленнєвого напрямів у межах змістового блоку моделі забезпечуватиме наступність і перспективність одержаних знань в процесі рідномовної підготовки для подальшого професійного становлення здобувачів освіти.

Реалізація змістового блоку здійснюється за допомогою відповідних методів і технологій навчання, які утворюють операційний блок моделі. Під час формувального експерименту найефективнішими методами і прийомами навчання виявилися такі, що відображають рівень пізнавальної діяльності учнів, а саме: репродуктивні, напівпродуктивні, продуктивні. Основою навчання мови є метод вправ, педагогічний потенціал якого дозволяє реалізувати концепцію поетапного формування професійномовленнєвих умінь і навичок. Різноманітні вправи необхідно застосовувати у поєднанні з інтерактивними технологіями.

Процес технологізації мовної освіти базується на задекларованих особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному, творчому, компетентнісному підходах. Методична інтерпретація загальнопедагогічних технологій щодо рідномовної підготовки виявляється у вигляді лінгвометодичних технологій [6, с. 19], серед яких найефективнішими у формуванні професійного

мовлення є діалогові, текстоцентричні, ігрові, тренінгові, інформаційно-комунікаційні, тобто ті, що мають інтерактивну основу [9].

Висока культура діалогу є невід'ємним компонентом фахової культури у професіях типу «людина – людина», тому важливо, аби діалоги, які використовуються педагогами-мовниками, мали професійну спрямованість. Моделювання діалогічних ситуацій – це створення уявної моделі-образу, який передбачає пошук оптимального розв'язання навчальної проблеми і відтворює послідовність міркувань. Діалогізація навчання сприяє інтелектуальному й емоційному розвитку учнів ЗП(ПТ)О, вияву їх творчої активності, пізнавальної самостійності, формуванню в них таких якостей, як спостережливість, пам'ять, здатність аналізувати і сприймати сказане співрозмовником. Крім того, діалог є основою таких інтерактивних методів навчання, як рольова та ділова ігри, комунікативний тренінг [1 с. 63]. Застосування ігрових технологій дозволяє не лише змоделювати професійну ситуацію, а й сприяє формуванню/зміні професійної свідомості учнів, демонструє можливі труднощі та шляхи їх подолання, забезпечує «проживання» певних соціальних ролей формує внутрішні установки, які перетворюються під час багаторазового варіативного повторення в ціннісні орієнтації майбутнього професіонала.

Тренінгові технології – це водночас процес пізнання себе й інших, продуктивне спілкування, ефективна форма набуття знань, засіб для формування нових і вдосконалення раніше здобутих мовленнєвих умінь і навичок, форма розширення досвіду. Відпрацювання окремих аспектів майбутньої фахової діяльності під час тренінгу сприяє розвитку професійно зорієнтованого мислення та мовлення, розвиває здатність прогнозувати комунікативну поведінку співрозмовника, розкриває інтелектуальний, творчий потенціал учнів, позитивно впливає на підвищення їхньої самооцінки, усвідомлення потенціалу власного «Я».

Текстоцентричні технології відповідають основним завданням вивчення української мови в ЗП(ПТ)О, оскільки епіцентром заняття стає текстовий матеріал, який дозволяє оптимально поєднати загальномовленнєву, професійномовленнєву підготовку з виховним процесом. Рідномовна підготовка на текстовій основі передбачає підбір текстів, що мають типологічні характеристики певних мовленнєвих стилів, а також відтворюють мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації. Робота з правильно дібраними текстами дозволяє формувати уявлення про окремі мовні поняття, демонструвати взаємодію всіх мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних), а також є одним із засобів управління мотивацією учнів під час організації мовленнєвої діяльності.

Основними засобами в процесі професійномовленнєвої підготовки є навчальні тексти. Текстовий матеріал повинен добиратися з огляду на інформаційний, методичний, лінгвістичний, комунікативний, виховний критерії.

Визначені напрями професійномовленнєвої підготовки та застосування відповідних методів і технологій навчання дозволяє формувати у здобувачів позитивну навчальну мотивацію, яка спонукає, скеровує й організовує поведінку здобувачів освіти, а також надає їй особистісного змісту. В учнів ЗП(ПТ)О, які належать до раннього юнацького або старшого підліткового віку, переважають внутрішні мотиви, а саме: потреба у самоствердженні, усвідомлення престижності та перспективності здобутих у закладі освіти знань, почуття обов'язку. Формуються також професійні мотиви, які, на думку Н. Рудої, переважають у структурі мотивації старшого учня [11]. Необхідність урахування внутрішніх мотивів учня в процесі навчання узгоджується з основними положеннями особистісно орієнтованого навчання. Водночас у цьому віці відбувається взаємодія і взаємовплив соціальних і пізнавальних мотивів. Аналізуючи мотиви у процесі вивчення рідної мови, слід виходити зі специфіки самого предмета. Рідна мова є, передусім, засобом присвоєння людиною суспільного досвіду, а вже потім й одночасно з цією функцією – засобом виразу її власної думки. Таким чином, засвоюючи рідну мову, людина опановує засіб пізнання, що уможливорює формування в неї специфічних пізнавальних, комунікативних та інших соціальних потреб.

На основі аналізу теорії мотивації та з огляду на специфіку предмета «Українська мова» були виокремлені такі найважливіші за змістом групи мотивів, сформованість яких є актуальною у процесі вивчення рідної мови в ЗП(ПТ)О сфери обслуговування:

- *соціальні* – почуття громадянського обов'язку, відповідальності, усвідомлення соціальної значущості вивчення української мови; бажання через навчання утвердитись у суспільстві.

- *навчально-пізнавальні* – бажання більше знати, бути освіченою й ерудованою людиною, якою неможливо стати без глибоких і системних знань із рідної мови;

- *комунікативні* – бажання вивчати українську мову для ефективного спілкування з іншими людьми (дорослими, однолітками), що сприяє соціальній адаптації та успіху в професійній сфері;

- *професійно-ціннісні* – необхідність засвоєння мовних засобів із метою ефективної професійної діяльності та подальшого фахового саморозвитку.

Таким чином, формування позитивної мотивації здійснюється у межах змістового й операційного блоків пропонованої моделі та врахуванням вікових особливостей учнів, ЗП(ПТ)О. На змістовому рівні мотиваційний аспект реалізується через професіоналізацію рідномовної підготовки, зокрема використання під час занять з української мови професійно орієнтованого навчально-методичного матеріалу; на операційному – шляхом застосування

традиційних та інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливим етапом у розробленні моделі було узагальнення показників констатувальної частини дослідженні, яка передбачала діагностику мовних, мовленнєвих, термінних компетентностей учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування, визначення рівня їх навчальної мотивації, що відображено у діагностувальному блоці моделі. З цією метою було використано комплекс критеріїв, вибір яких зумовлений: відповідністю учнів ЗП(ПТ)О потребам ринку праці; суспільними запитами, вимогами стейколдерів; економічною доцільністю.

Отож, були виокремлені такі критерії оцінювання рівня сформованості професійного мовлення в майбутніх фахівців сфери обслуговування та їх змістові характеристики:

1) когнітивно-нормативний – знання норм сучасної української літературної мови, основ мовленнєвого етикету, особливостей монологічної та діалогічної форм спілкування, поняття про стилі мовлення;

2) професійно-термінний – знання системи фахових термінів і поняття про особливості спеціальних мов, знання та використання професійної термінології;

3) комунікативний – уміння спілкуватися відповідно до мовно-етикетних норм української мови; уміння організувати власне мовлення відповідно до правил сучасної української мови, уміння вести монолог і діалог;

4) ціннісно-мотиваційний – свідоме ставлення до вивчення української мови, наявність системи мотивів (пізнавальних, соціальних, комунікативних), що спонукають учня до оволодіння професійним мовленням, розвитку власної мовної особистості, потреби вдосконалювати власне мовлення.

Діагностування рівня сформованості професійного мовлення в учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування. З цією метою була розроблена та реалізована відповідна методика:

- рівень сформованості мовлення учнів ЗП(ПТ)О сфери обслуговування за показниками когнітивно-нормативного критерію визначався за допомогою тестового контролю;

- рівень сформованості професійного мовлення за показниками професійно-термінологічного критерію вивчався за допомогою системи розроблених тестів;

- рівень сформованості професійного мовлення за показниками комунікативного критерію визначався шляхом анкетування із застосуванням питальника КОЗ-1;

- рівень сформованості професійного мовлення за показниками мотиваційно-ціннісного критерію вивчався шляхом анкетування за методикою А. Реана та В. Якуніна.

Кожен із запропонованих критеріїв характеризується низкою показників – визначальних ознак, що ілюструють сформованість професійного мовлення у

ході апробації прогностичної моделі та реалізації сформульованих педагогічних умов. Окреслені критерії та їх показники уможливили діагностику рівня сформованості професійного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування на констатувальному та формувальному етапах дослідження. Для оцінювання якості професійного мовлення були використані чотири рівні її сформованості: високий, достатній, задовільний, низький.

Результатом впровадження запропонованої моделі та методики відповідно до обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на формування професійного мовлення в навчально-виховний процес ЗП(ПТ)О сфери обслуговування, вважаємо зростання рівня професійного мовлення за усіма виокремленими показниками: когнітивно-нормативним, професійно-терміном, комунікативним і мотиваційно-ціннісним.

Висновок. Отже, запропонована модель системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування відображає кореляцію професійної та мовної діяльності сервісного працівника. Усі її блоки (теоретико-методологічний, змістовий, операційний, діагностувальний) перебувають у тісному взаємозв'язку, у визначеній послідовності, а характеристика кожного з них розкриває їх призначення та важливість для майбутніх фахівців сфери обслуговування. Рідномовна професійномовленнєва підготовка, побудована за цією моделлю та з дотриманням обґрунтованих педагогічних умов, дає змогу суттєво підвищити ефективність процесу формування висококваліфікованих фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

1. Вдович С. М. Особливості мовної підготовки учнів ПТНЗ у контексті професійної адаптації. *Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців* : монографія / за ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. Львів : Сполум, 2009. С. 223–253
2. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : НИПКиПРО, 2005. 230 с.
4. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтерація різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Педагогічний дискурс*. 2011. № 9. С. 96–102
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 4. С. 209–221.
6. Кучерук О. Сучасні технології навчання мови як методична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 6. С. 17–21.
7. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : Сполум. 2014. 76 с.
8. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПОЛ, 2001. 502 с.
10. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 123–130.
11. Руда Н. Л. Особливості мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем навчальних досягнень : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ 2006. 21 с.
12. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 245 с.

2.10. Модель правової підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Світові глобалізаційні та інтеграційні тенденції актуалізують регулятивну функцію права, його цінність як інструмента організації та впорядкування соціального життя, засобу вирішення завдань, пов'язаних із різними царинами життєдіяльності, в тому числі промисловістю та сферою послуг, що зумовлює зростання потреби в якісній правовій підготовці населення. Оскільки економічне піднесення суттєво залежить від розвитку ринку праці та ринку освітніх послуг, то вимоги до професійної культури виробничого персоналу мають максимально враховуватися у здійсненні правової підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О).

Проблеми правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О в умовах розвитку ринкової економіки незалежної правової держави є надзвичайно актуальними. Зазначимо, що Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед основних завдань, спрямованих на сталий розвиток суспільства та держави, проголошує забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, оновлення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу, а також «посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів та студентів» [8, с. 11].

Проблема становлення та розвитку особистості учнів ЗП(ПТ)О як продуктивного виробничого потенціалу суспільства має розглядатися на державному рівні й вирішуватись шляхом реалізації концепції професійного, виховного навчання. Правова освіта покликана забезпечити достатню орієнтацію молоді – громадян України – у своїх соціальних правах і можливостях. Важливість правового виховання як соціального явища передбачає також розширення базової правової освіти за межі загальноосвітніх правових знань у виробничу сферу. У сучасних наукових дослідженнях наголошується на доцільності розроблення і нового напрямку правового навчання і виховання – гуманістичної правової педагогіки, яка створює можливість для опанування людиною соціально значущими правовими знаннями в їх ціннісному розумінні, а отже, забезпечення її ціннісною шкалою, необхідною для формування гуманістичної правосвідомості, духовного світу, соціокультурного самовизначення, без чого неможлива побудова правової держави, правового громадянського суспільства.

Завдання правового виховання та освіти молоді особистості завжди перебувала в центрі уваги не лише юристів і суспільствознавців, а й педагогів, психологів, соціологів. Вона має велике значення як для розвитку соціально-

педагогічних теорій, так і для практики освіти й виховання [10]. Здатність людини розуміти норми моралі та законів і відповідним чином поводитися не є вродженою. Ці якості формуються під впливом виховних заходів, у спілкуванні людини з іншими, у процесі її участі в різних видах діяльності [13, с. 1].

Разом із тим, аналіз теорії і практики правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О, а також вимог, що ставлять роботодавці до кваліфікації робітників і фахівців свідчить, що питання вдосконалення формівання цього компонента компетентності особистості у процесі навчання в закладах різного профілю вивчені недостатньо, що й зумовило потребу теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки моделі та психолого-педагогічних умов правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О, розробленні й апробації методики їх реалізації [3]. При цьому одним із провідних методів дослідження ми обрали метод моделювання, широко розповсюджений у сучасних науково-педагогічних працях.

Моделювання належить до теоретичних методів, що мають на меті вивчення структурних механізмів педагогічного процесу, логічних залежностей педагогічних явищ тощо. Моделювання передбачає створення моделі як спрощеної копії реального педагогічного об'єкта, що досліджується, виконуючи ілюстративну, евристичну, прогностичну, перетворювальну функції. Проте, за твердженням В. Краєвського, навіть найбільш досконала модель не може повністю передати всю сукупність закономірностей свідомої, соціально зумовленої діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду [4, с. 268].

Модель, як і інші способи абстрагування, дає можливість виокремити і дослідити зв'язки чи відношення, які досліджуються [12, с. 59]. Вміння відмовитися від розгляду другорядних у певному аспекті сторін явища, зосереджуючи увагу на його суттєвих властивостях, є важливим завданням будь-якого дослідження і моделювання. Однак, найголовніше полягає в тому, що модель дозволяє перенести виявлені відношення на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті. Це означає, що головною функцією моделей у пізнанні є евристична: «сама цією функцією виправдовується тимчасове переключення з реального об'єкту на допоміжний (модель)» [9, с. 67]. Згідно з іншою точкою зору, модель – це, перш за все, засіб виділення інформаційно-синтактичної сторони теорії, тобто інформації про способи встановлення логічного зв'язку [1, с. 55]. Модель містить найбільш істотні параметри об'єкта, що досліджується. Вона абстрагується від неістотного, другорядного. За допомогою моделі сторони об'єкта, що вивчаються, виділяються і узагальнюються, а характерні для моделі функції аналізу та синтезу дозволяють дослідити об'єкт поелементно, і згодом об'єднати розрізнені дані в єдине ціле на основі закономірностей і логічного судження [12, с. 70]. Для моделей характерний більший чи менший ступінь

формалізації, тобто перехід від окремих випадків до загальних закономірностей, що лежать у їх основі.

Вивчаючи правову підготовку майбутніх фахівців, ми виходимо з того, що сучасна модель дидактичного процесу у професійній освіті побудована на основі врахування нових соціально-економічних і технологічних умов, передбачає зміну вербалізму та енциклопедизму в навчанні професії на «дидактику мислення», яка є визначальною у випускника закладу щодо розв'язання складних професійних проблем. Це змушує дещо по-іншому оцінювати основні елементи дидактичного процесу в професійній освіті.

Розглянемо моделювання професійної та правової підготовки фахівців. Оскільки структура будь-якого процесу – це не лише його складові, а й зв'язки між ними та цілісні системні властивості процесу, то всі елементи процесу навчання майбутніх фахівців у ЗП(ПТ)О ми розглядали у взаємозв'язках і взаємодії. Для побудови моделі необхідно визначити структуру професійно-правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О. На наш погляд, вона містить такі компоненти:

- мотиваційно-цільовий;
- когнітивно-змістовий;
- діяльнісно-поведінковий;
- особистісно спрямований;
- компетентнісно-результативний.

Державні стандарти професійно-технічної освіти, що зараз діють в Україні, засновані переважно на кваліфікаційній моделі фахівця, яка жорстко прив'язана до об'єкту та предмету праці. Водночас, сучасна європейська освіта характеризується посиленням практико-орієнтованого змісту професійного навчання, переходом від кваліфікаційної моделі до компетентнісної. Саме компетентнісний підхід, як показує світова практика, може забезпечити підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних до ефективної самореалізації у професійній діяльності» [6, с. 3]. Тому нові стандарти профтехосвіти мають будуватися на компетентнісному підході.

Щоб сформувати в учнів ЗП(ПТ)О професійно-правову компетентність, процес правової підготовки має бути: проблемно орієнтованим і професійно спрямованим (передбачати вирішення правничих проблем, які можуть виникнути у професійній діяльності); накопичувально-трансформаційним (коли набуті обсяги знань можуть бути адаптовані та використані в конкретних умовах трудової діяльності й нестандартних ситуаціях); активно-пізнавальним (спрямованим на максимальний розвиток когнітивних і творчих здібностей, формування вмінь активно використовувати отримані правові знання в особистому і професійному житті); мотивованим щодо важливості та

необхідності засвоєння правових знань, навичок, поведінкових стратегій завдяки правильно поставленим цілям та оцінкам досягнутих результатів. Також він має враховувати всі складові правової компетентності: правничі знання і навички, переконання, цінності й настанови, правові відносини; здійснюватися за допомогою використання інноваційних методів навчання з метою стимулювання пізнавальних інтересів і розвитку творчих здібностей, а також формування постійної потреби і схильності до самостійної роботи над розвитком правової компетентності, пошуку нових знань як умови професійно-правового самовдосконалення і нарощування інтелектуального капіталу [5, с. 231-232].

Усі компоненти правової підготовки складають квінтесенцію розробленої моделі. Якість моделювання, тобто відповідність моделі дійсності та її прогностичність і валідність, визначається вихідними теоріями та гіпотезами, які, визначають дослідницьке поле моделі. Оскільки педагогічна модель, зазвичай, описує властивість системи, то про її якість можна говорити, якщо прогнозований результат із наперед заданою точністю збігається з реальним об'єктом моделювання. Для дослідження педагогічних явищ і процесів найчастіше використовують динамічні моделі, до складу яких входять як елементи структури явища, так і його функціонування. Модель правової підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти створювалася з урахуванням того, що, з одного боку, вона сама є складною системою професійно-правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, а з іншого – складовою більш широких систем, зокрема, професійної освіти. Цілісний розгляд системи формування правової компетентності учнів ЗП(ПТ)О з урахуванням викладених вище положень потребує виділення конкретних компонентів моделі з відповідним ступенем абстрагування.

Модель правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О (рис. 2.10) відображає розгорнутий у часі педагогічний процес, побудований на засадах цілісного підходу до розвитку правової особистості як вищої цінності й мети педагогічної діяльності, що реалізується шляхом раціонального поєднання ефективних освітніх технологій і природного прагнення особистості до саморозвитку та самореалізації. Ми враховували основні принципи моделювання, а саме: наочність, визначеність, об'єктивність, які значною мірою відображають не лише можливості та тип моделі, а й її функції в освітньому процесі та психолого-педагогічному дослідженні. За їх дотримання «спостереження, як метод наукового дослідження, дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні» [7, с. 8], тобто поєднувати під час вивчення педагогічного об'єкта пряме спостереження, факти, експеримент (емпіричний рівень дослідження) з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій (теоретичний рівень дослідження).

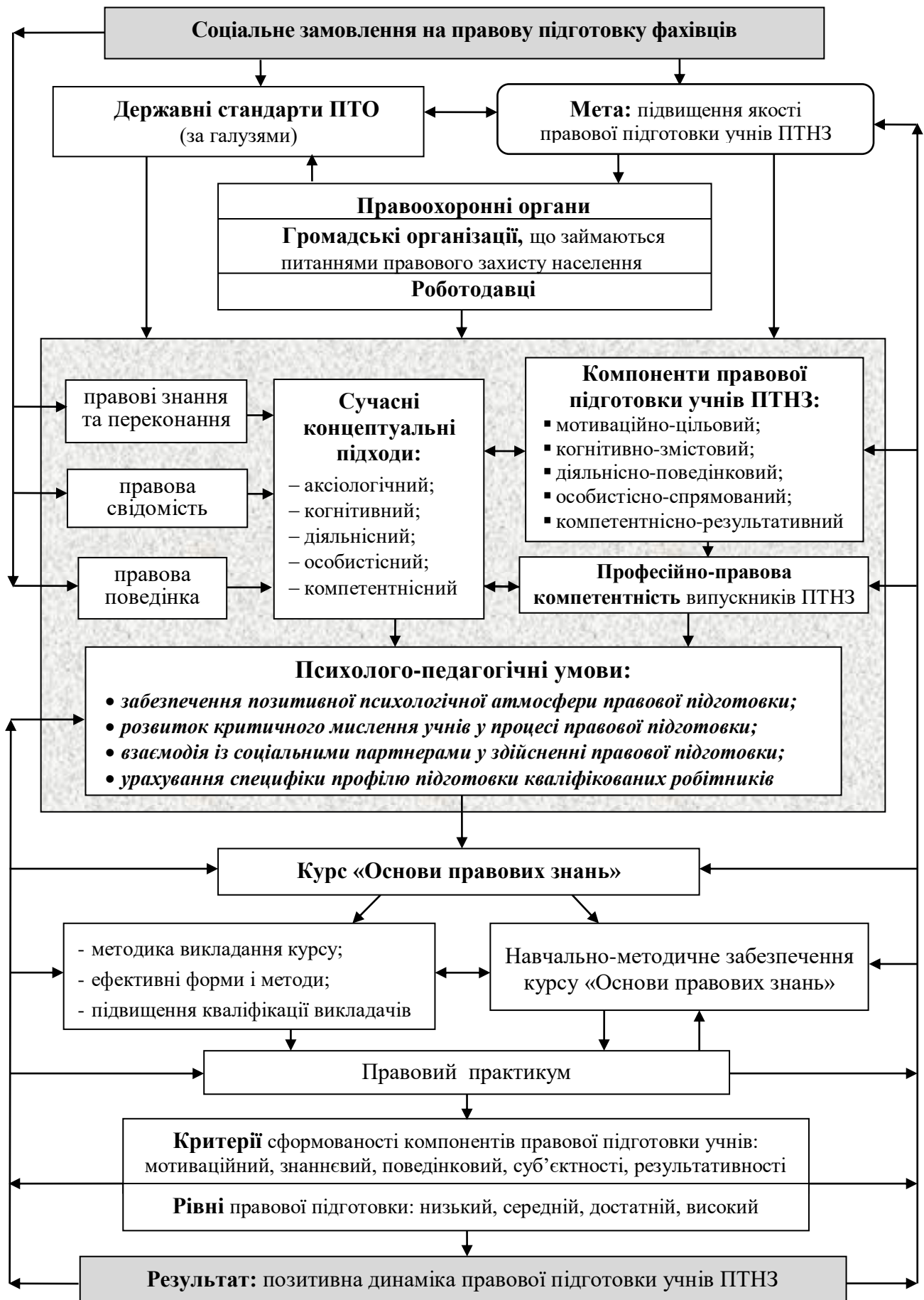


Рисунок 2.10 – Модель правової підготовки учнів закладів П(ПТ)О

Компоненти моделі конструювалися на основі чинників впливу (затребуваність правових знань і вмінь у майбутній професійній діяльності, готовність випускників до застосування правових знань, кваліфікація педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, можливості закладу освіти тощо). Проектовані структурні та функціональні зміни компонентів системи правової підготовки спрямовані як на формування професійно орієнтованих компетентностей і розвиток професійно значущих якостей особистості, так і на формування професійно-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Модель враховує необхідність переходу до нових підходів, організаційних форм, змісту і технологій навчання, що забезпечує його постійну модифікацію. Гнучке структурування правової підготовки дозволяє учням підвищити рівень правових знань. У моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О враховано також вплив зовнішніх чинників (державний стандарт, соціальне замовлення). Вона передбачає також контроль і систему зворотного зв'язку для коригування проміжних результатів.

Розроблена модель правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О містить такі блоки: цільовий, концептуально-теоретичний, проектувально-організаційний, процесуально-змістовий і результативно-оцінювальний.

Цільовий блок моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О на основі вимог суспільства до правової компетентності фахівців і Державних стандартів професійно-технічної освіти охоплює: мету – підвищення якості правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О і триєдине завдання – освітнє (оволодіння теоретичними основами правових знань, методологічним, теоретичним і прикладним змістом правової підготовки; вироблення правових умінь і навичок; формування професійно-правової компетентності); розвивальне (розвиток загальної та правової культури учнів); виховне (виховання морально-правових якостей особистості, активної життєвої позиції тощо) [11, с. 217].

Концептуально-теоретичний блок моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О ґрунтується на методологічних підходах: аксіологічному, когнітивному, діяльнісному, особистісному і компетентнісному. Важливими домінантами, що впливали на проектування нашої моделі, є теоретичні засади правової підготовки та ключові поняття: правові знання і переконання, правова свідомість, правова поведінка. На їх основі визначені компоненти правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників – мотиваційно-цільовий, когнітивно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, особистісно спрямований і компетентно-результативний, для кожного з яких розроблені критерії їх сформованості.

В основу *проектувально-організаційного блоку* покладені психолого-педагогічні умови реалізації нашої моделі, які відображають ресурси та першочергові чинники, що позитивно впливають на взаємодію елементів системи правової підготовки, підтримуючи оптимальну організацію навчально-виховного

процесу у ЗП(ПТ)О: забезпечення позитивної психологічної атмосфери під час правової підготовки учнів з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу ЗП(ПТ)О; розвиток критичного мислення учнів у процесі професійно орієнтованої правової підготовки; взаємодія із соціальними партнерами (правоохоронними органами, громадськими організаціями, роботодавцями тощо) у здійсненні правової підготовки; упровадження авторського науково-методичного забезпечення курсу «основи правових знань» і методики його викладання, розробленого з урахуванням специфіки професійної підготовки кваліфікованих робітників. Визначені психолого-педагогічні умови займають центральне місце у моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О:

– забезпечення позитивної психологічної атмосфери під час правової підготовки учнів з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу в системі профтехосвіти, що зумовлює організацію педагогічної взаємодії з метою підвищення мотивації та залучення учнів до спільної активної навчально-пізнавальної діяльності;

– розвиток критичного мислення учнів у процесі професійно орієнтованої правової підготовки, що сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями правових цінностей, формуванню правової свідомості, відповідальності, професійно-правової компетентності, допомагає їм використовувати правові знання не лише в навчанні, а й у повсякденному житті та подальшій професійній діяльності;

– співпраця із соціальними партнерами (правоохоронними органами, громадськими організаціями, роботодавцями тощо) у здійсненні правової підготовки, що сприяє поєднанню теоретичних положень права з його практичним застосуванням у житті суспільства, розкриває важливість правових норм, знання яких надає змогу молодій людині виробити правові почуття, установки, переконання, навички правомірної поведінки та професійно-правової взаємодії;

– упровадження авторського науково-методичного забезпечення курсу «Основи правових знань» і методики його вивчення, розроблених з урахуванням специфіки профілю підготовки кваліфікованих робітників, з метою формування в учнів системного уявлення про право як основний засіб упорядкування суспільних відносин і вміння практично використовувати його в житті та професійній діяльності.

Процесуально-змістовий блок моделі визначає цілеспрямований характер процесу правової підготовки майбутніх фахівців і детермінується навчальним планом, навчальною програмою і навчально-методичним забезпеченням. Зміст правової підготовки учнів проектується з урахуванням соціальних, дидактичних, психологічних вимог до правової компетентності учнів і вимог до їхніх особистісних і професійних якостей якостей. Він ґрунтується на системному

підході, передбачає дотримання загальнодидактичних принципів формування змісту освіти (загальноосвітній характер, гуманістична й гуманітарно-етична спрямованість, зв'язок матеріалу з розвитком суспільства, основотвірний і розвивальний характер, інтегративність, врахування вікових, освітніх і професійних особливостей, естетичних аспектів змісту), специфічних принципів формування змісту професійної підготовки (співвіднесення з рівнем сучасної науки, єдність і протилежність логіки науки та дисципліни, зв'язок професії з наукою, відповідність вимогам до професії тощо).

Процесуально-змістовий блок відображає інтерактивну взаємодію учнів і викладачів, застосування новітніх освітніх технологій. Цей блок пов'язаний також із вибором системи організаційних форм і методів правової підготовки майбутніх фахівців. Центральною його ланкою є упровадження розробленого навчально-методичного забезпечення курсу «Основи правових знань», яке містить методику організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках правознавства; комплекс організаційних форм і методів; рекомендації щодо підготовки викладачів до викладання професійно спрямованого курсу із правовим практикумом [2].

Результативно-оцінювальний блок моделі відображає вимоги до якості професійно-правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О, визначені Державним стандартом професійно-технічної освіти та іншими нормативними документами. Цей блок пов'язаний із створенням діагностичного апарату, який дозволяє визначити рівень правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та простежити її динаміку під час упровадження інновацій.

Апробація моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О показала доцільність її використання, а саме: підвищення пізнавальної активності учнів, поглиблення їхнього інтересу до вивчення правознавчих дисциплін. Наслідком упровадження моделі є позитивна динаміка правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О, що підтверджено експериментально. Експериментальна перевірка засвідчила суттєве вдосконалення правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у системі профтехосвіти за всіма компонентами [3, с. 172-173], а саме: зростання показників мотивації учнів до правової підготовки; підвищення рівня знань із правової підготовки; покращення умінь використовувати здобуті знання у реальних ситуаціях; підвищення рівня професійно-правової компетентності майбутніх фахівців (високого рівня досягли, за різними компонентами, від 22,0 % до 27,1 % учнів, достатнього – від 32,7 % до 38,3 %). Упровадження запропонованих психолого-педагогічних умов і моделі правової підготовки учнів ЗП(ПТ)О позитивно впливає на ефективність опанування курсу «Основи правових знань», покращує мотивацію учнів до навчання, активізує їхню самостійну роботу, а отже, забезпечує якісну правову підготовку майбутніх робітників.

Висновки: Отже, правова підготовка майбутніх кваліфікованих робітників спрямована на формування в учнів ЗП(ПТ)О правової свідомості, правового критичного мислення, забезпечення усвідомлення ними важливості й цінності права в особистісному житті та професійній діяльності. Виконання цих завдань потребує створення інноваційної моделі правової підготовки майбутніх фахівців у ЗП(ПТ)О, на проектування якої суттєво вплинули теоретичні засади правової підготовки і врахування сутності її ключових понять: правові знання і переконання, правова свідомість, правова поведінка. На їх основі визначені компоненти правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: мотиваційно-цільовий, когнітивно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, особистісно спрямований і компетенісно-результативний. Модель умовно розподілена на п'ять блоків: цільовий, концептуально-теоретичний, проектувально-організаційний, процесуально-змістовий і результативно-оцінювальний. Вона спирається на світовий та кращий вітчизняний досвід правової підготовки фахівців і розроблена з урахуванням аналізу професійно-правових відносин кваліфікованих робітників і прогнозу розвитку їхньої правової компетентності. Модель дає змогу реалізувати необхідні та оптимальні психолого-педагогічні умови, передбачає застосування нових методологічних підходів, оновлення змісту навчального матеріалу та надання йому професійно спрямованого характеру, розроблення та впровадження сучасної методики викладання правознавчих предметів, а також взаємодію із соціальними партнерами.

1. Анисимова Л. Е., Штофф В. А Информационная функция теории и модели. *Вопросы философии*. 1968. № 12. С. 57–64.
2. Василина С. І. Основи правових знань : навч.-метод. комплекс. Львів : в-во НМЦ ПТО у Львівській обл., 2011. 100 с.
3. Василина С. І. Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2016. 290 с.
4. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога : теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
5. Крушельницька Я. В. Формування професійної компетентності у студентів в умовах інноваційного розвитку суспільства. *Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій* : зб. матеріалів наук.-метод. конф., м. Київ, 5-8 лютого 2008 р. ; у 2 т. Київ : КНЕУ, 2008. Т. 1. С. 230–233.
6. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2008. 240 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : монография. Москва : Высш. школа, 1987. 200 с.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
9. Новик И. Б. О моделировании сложных систем. Москва : Мысль, 1965. 67 с.
10. Плотніков П. В. Проблеми гуманітарної соціалізації молоді України в контексті глобалізаційних процесів. *Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості : Проблеми сучасного мистецтва і культури* : зб. наук. пр. Харків : Принт дизайн, 2003. С. 201–211.
11. Романова К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Шуйский государственный педагогический университет, 2010. — 513 с.
12. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Москва : Педагогика, 1974. 192 с.
13. Стаканков А. В. Теорія і практика правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2004. 19 с.

2.11. Модель професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності

Сьогочасні соціально-економічні умови, інтегрування України до Світової організації торгівлі та прагнення входження до Європейського Співтовариства зумовлюють зміни в системі освіти, яка забезпечує відтворення інтелектуального й духовного потенціалу держави, розвиток науки, культури і соціально-виробничої сфери. Стрімке розширення сфери послуг, зокрема збільшення кількості закладів ресторанного господарства (ЗРГ) та зростання якості їх діяльності, а також утвердження підприємництва як важливого напрямку функціонування ринкової економіки актуалізують потребу в кваліфікованих робітниках, здатних до ефективної підприємницької взаємодії в цій царині.

Водночас професійна підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у вищих професійних училищах (ВПУ) ще недостатньо зорієнтована на цілеспрямоване формування підприємницької компетентності випускників. Це пов'язано з низкою причин: ВПУ лише у виняткових випадках мають можливість забезпечити здобувачам освіти проходження практики на підприємствах, що мають персонал, який може навчити правильно розуміти особливості професії; навчальні програми недостатньо відповідають життєвим реаліям; взаємодія закладів ресторанного господарства та ВПУ переважно обмежується проходженням виробничої та переддипломної практики; стейкхолдери слабо зацікавлені у спільному розробленні стандартів у галузі підготовки майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності; переважно відсутня належна матеріальна база для навчання фахівців «на випередження» [2, с. 26]. Відтак, актуалізується проблема пошуку шляхів вдосконалення підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності.

Аналіз наукових праць та практичний досвід підготовки кваліфікованих робітників для ресторанної галузі у ВПУ дав змогу виявити низку суперечностей, які загострюють потребу переосмислення теоретико-методологічних підходів щодо підготовки майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності, важливою складовою якої є формування у них підприємницької компетентності. З метою вдосконалення цієї підготовки обґрунтована та розроблена модель професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності, яка була впроваджена в освітній процес ВПУ відповідного профілю.

Характерною ознакою сучасних науково-педагогічних досліджень із модернізації освітньої галузі є використання методу моделювання, який визнають найбільш адекватним методом вивчення реальних предметів і явищ,

конструювання нових об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними тощо [35, с. 382]. Тому з метою системного відтворення процесу підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ використано метод теоретичного моделювання. Науковим результатом його застосування є модель – знакова система, яка відображає провідні атрибути й характеристики (ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригінальних явищ і процесів [8].

В енциклопедичній літературі метод моделювання визначається як: діяльність з метою перенесення знань, отриманих під час дослідження зразка, на його прототип з використанням методів подібності й аналогії [34, с. 338]; дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів [28, с. 323]. Застосування методу теоретичного моделювання в педагогічному пошуку дає змогу виокремити етапи освітнього процесу та здійснити їх поелементний аналіз для отримання нових відомостей про об'єкт дослідження.

Теоретичним підґрунтям розроблення моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності слугують дослідження про особливості, можливості й умови використання цього методу в теоретичному та практичному досягненні педагогічної дійсності, а саме: наукові праці про суть і методику моделювання як методу дослідження В. Безпалька, В. Краєвського, Є. Лодатка, В. Штоффа та ін.; праці про онтологічні, гносеологічні та логічні аспекти моделювання Т. Афанасьєвої, В. Болотова та ін.; положення про моделювання педагогічних систем В. Курила, В. Лукашевича, професійної освіти О. Мещанінова, розвитку підприємницьких якостей майбутніх фахівців Г. Матукова, а також підготовки учнів ЗП(ПТ)О до підприємницької діяльності Л. Капченка.

Створення моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності потребує передусім з'ясування сутності поняття «модель». До наукового обігу поняття «модель» увів німецький філософ і математик Г. Лейбніц у XVII ст., характеризуючи її як форму отримання знань про навколишній світ, інформаційний еквівалент об'єкта, конструйованого з певною практичною метою [24, с. 516].

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «модель» є багатоаспектним і розглядається в широкому й вузькому значеннях: у широкому значенні – як система, що мисленнєво уявляється, матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити; у вузькому – як зображення явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти, як спрощену теорію, що дає змогу вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві, як схему, графік будь-якого об'єкта [17].

У довідкових джерелах модель (від англ. model, франц. modele, лат. *modulus* – міра, зразок, норма) визначається як: уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, щоб її вивчення дало нову інформацію стосовно цього об'єкта [12, с. 516]; уявний чи умовний (зображення, опис, схема й т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [6, с. 683]; замітник, який у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять і характеризують оригінал [26, с. 435]; уявна чи матеріально втілена система, що відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його таким чином, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації [20].

Дослідники моделювання в педагогіці розглядають модель як: штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта чи явища та відображає й відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами цього об'єкта (О. Дахін [11, с. 13]); засіб, за допомогою якого можна побачити структуру досліджуваного об'єкта чи процесу, чинники, що впливають на нього, виявити тенденції розвитку, на основі цього вносити зміни у структуру та умови її функціонування, прогнозувати можливості і наслідки нововведень (В. Загвязинський [13]); штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює в простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта (І. Зязюн [16, с. 5–6]); уявну схему, що відтворює, імітує, відображає внутрішню організацію та функціонування, певні властивості, ознаки й характеристики навчального процесу (Т. Фурман [36, с. 230]); уявлення об'єкта, системи або ідеї в формі, яка відрізняється від самої цілісності та може слугувати для пояснення й кращого розуміння об'єкта, або для передбачення і відтворення характеристик, що визначають його поведінку (Р. Шеннон [38]); уявно розроблену та матеріально реалізовану систему, пов'язану з об'єктом пізнання за законом аналогії, вивчення якої надає нову інформацію про досліджуваний об'єкт (В. Штофф [37, с. 19]).

Зокрема, В. Штофф розглядає модель як кінцеву систему або кінцевий об'єкт, що існує в реальності або уяві. Спроектуювавши ці ідеї на потреби теоретичної педагогіки, А. Реан визначив такі особливості моделі: здатність відображати об'єкт дослідження, системність або можливість уявити певну систему ідеально або матеріально; здатність замінити об'єкт дослідження або надавати нову інформацію про нього [31]. Завдання моделі, на думку О. Дахіна, полягає в допомозі під час побудови навчальних планів і програм, пошуку оптимальних способів організації навчання, управління освітнім процесом,

визначенні критеріїв ефективності педагогічних технологій, видів і способів контролю, оцінювання тощо [11, с. 13].

На переконання А. Ашерова [1], визначальними орієнтирами в розробленні будь-яких педагогічних моделей є: процес підготовки фахівця, його навчально-пізнавальна і майбутня професійна діяльність. У зв'язку з цим модель має містити суб'єктний і професійний складники, які сприятимуть підготовці кваліфікованого робітника певного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє обраним фахом й орієнтується в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної праці з обраної професії на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [19, с. 59].

Деякі науковці (А. Савельєв, О. Семенов, Н. Тализіна) на основі результатів дослідження теоретичних основ моделювання виділяють такі поняття: модель професійної діяльності фахівця (опис видів діяльності, функцій, завдань і способів їх вирішення тощо); модель фахівця (сукупність особистісних і професійних якостей, необхідних для успішного виконання діяльності); модель підготовки фахівця (відображення сукупності всіх педагогічних умов підготовки). Зокрема, О. Семенов наголошує на тому, що «модель фахівця» включає модель підготовки (реалізацію цілей і завдань професійної освіти) і модель діяльності, тобто конкретну професійну сферу (мету, предмет, засоби, способи діяльності, аналіз професійних функцій, труднощів і помилок, перспективи цієї галузі, створення і розвиток нових технологій, засобів і об'єктів діяльності) [33, с. 121].

Під час побудови моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності ми враховували рекомендації С. Гончаренка, який зазначає: «спроєктувати модель – це означає зімітувати дійсні властивості системи шляхом створення спеціальних аналогів та їх дослідження. У моделі зазвичай відображають мету, завдання, наукові підходи та принципи організації і функціонування системи, компоненти та взаємозв'язки між ними» [8, с. 34]. На думку Н. Ничкало, моделювання передбачає єдність мети, завдань, функцій, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем [25]. Отже, сутність моделювання полягає в розробленні та створенні формальної моделі освітнього процесу або його складників, що відображає основні ідеї, методи, форми, засоби, прийоми й технологічні рішення, які в подальшому підлягають експериментальному вивченню в умовах педагогічного процесу.

Зважаючи на складність педагогічної реальності, жодна модель не може бути цілком адекватною модельованому феномену та відтворювати досліджуваний об'єкт. Тому під час розроблення моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності

визначалося, які елементи, властивості, залежності можуть і мають бути в ній відображені. Тут важливо підкреслити, що модель не має самостійного значення у процесі дослідження, вона є лише засобом пізнання іншого об'єкта (процесу). Тобто, знання, отримані щодо моделі, потрібно інтерпретувати, «переносити» за допомогою спеціальних процедур на змодельований об'єкт (процес) і трансформувати в знання про цей об'єкт (процес).

Модель будь-якого виду вважається успішною, якщо демонструє поведінку, подібну до поведінки оригіналу й виконує аналогічні функції, вивчає поведінку структури моделі та становить підґрунтя для визначення нових особливостей і якостей оригіналу, відсутніх у наявному фактичному матеріалі. О. Землянська розглядає моделювання як поетапний процес, а саме: на основі фактів, гіпотез, теорій формується модель системи (евристичний етап); під час експерименту досліджуються істотні ознаки об'єкта, робляться висновки (когнітивний етап); отримані висновки переносяться на прототип моделі для перевірки їхньої істинності (прагматичний етап); переосмислення моделі на підставі результатів перевірки (пояснювальний етап) [15, с. 38].

Дієздатність новоствореної моделі, її відповідність цілям, призначенню забезпечується дотриманням таких вимог: достатня узгодженість моделі із середовищем, що, з одного боку, гарантує включення моделі в середовище майбутнього функціонування в якості його складової, а з іншого – пристосовує середовище до вимог моделі майбутньої системи; простота моделі для доступності сприйняття та розуміння, зручності використання кожним учасником процесу її реалізації; адекватність моделі, що виявляється в її повноті, точності та істинності, достатньо виражених для досягнення поставлених цілей відповідно до сформульованих критеріїв [27, с. 45–47].

У наукових розвідках моделі можуть презентуватися у формі багатогранних складних конструкцій. Це дозволяє реалізувати їх гносеологічні функції: ілюстративну (наочне відображення досліджуваного явища, його внутрішньої будови, властивостей); пояснювальну (допомагає глибше зрозуміти пізнаваний об'єкт, сформувати про нього більш чіткі уявлення); евристичну (спрямована на відкриття нових аспектів досліджуваного фрагмента соціальної дійсності); критеріальну (постає як зразок-мірило для порівняльного аналізу й оцінювання окремих властивостей частини або всього досліджуваного об'єкта); прогностичну (пов'язана з отриманням інформації-прогнозу про подальше функціонування та розвиток досліджуваного явища); перетворювальну (сприяє вибору оптимальних способів перетворення соціальних об'єктів) [22, с. 28–30].

У педагогічній науці метод моделювання застосовують з метою: поліпшення планування освітнього процесу; оптимізації змісту і структури навчального матеріалу; управління освітнім процесом і пізнавальною діяльністю; діагностики, прогнозування та проектування навчання. Враховуючи специфіку

педагогічних досліджень, виділяють структурні, функціональні та змішані моделі. Структурні моделі імітують внутрішню організацію досліджуваного об'єкта (процесу), а функціональні – спосіб його поведінки (функції). Застосування змішаних моделей є доцільним, коли більшість завдань дослідження мають комплексний, багатолінійний характер. Найважливішою гносеологічною особливістю структурно-функціональної моделі є її опосередкована «прив'язаність» до досліджуваного об'єкта, що створює можливість побудови моделей різних рівнів абстрактності, узагальненості, відповідно, до різного практичного застосування [29]. Таким чином, у графічному відтворенні моделі можна відобразити єдність викладання, навчання, виховання і розвитку; цілісність змісту освітнього процесу; синтез організації, регулювання та контролю; науково обґрунтоване конструювання діяльності, спрямоване на вдосконалення педагогічної практики тощо.

Зважаючи на викладене, ми користувалися структурно-функціональною моделлю, яка відтворює цілісний процес професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності, що дало змогу наочно відобразити його як систему з урахуванням усіх її аспектів через основні системотвірні елементи і взаємозв'язки між ними. Необхідність розроблення цієї моделі продиктована вимогами часу, втіленими в соціальному замовленні на підготовку конкурентоспроможних майбутніх фахівців для новітніх ЗРГ зі сформованою підприємницькою компетентністю, що є запорукою готовності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності та їхньої успішної адаптації в суспільстві, яке розбудовується за правилами сучасної ринкової економіки.

Процедура розроблення моделі передбачала виконання таких етапів [7]: актуалізацію попередньо накопичених знань про об'єкт (процес) дослідження; вибір із числа наявних моделей такої, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта (процесу); безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт (процес). Розроблення моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності передбачало виділення основних елементів педагогічної системи з урахуванням їх повноти і достатності, а також встановлення структуротвірних взаємозв'язків між ними. Таким чином, побудова моделі професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності починалася з аналізу стану та перспектив розвитку професійної (професійно технічної) освіти, який свідчить, що в наш час від компетентного фахівця вимагаються аналітичні, творчі здібності, критичне мислення, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності.

У результаті застосування педагогічного моделювання маємо підстави стверджувати, що цілі та завдання професійної підготовки майстрів ресторанного

обслуговування до підприємницької діяльності виражені у вимірних величинах за науково обґрунтованими параметрами структури особистості та діяльності майбутнього фахівця (як навчальної, так і майбутньої професійної). Модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності дала змогу відтворити внутрішньосистемні зв'язки та ієрархію взаємодії складових досліджуваного процесу.

На думку Ю. Машбиця, модель має відповідати низці вимог, а саме: будуватися відповідно до основних методологічних і теоретичних принципів дослідження навчальної діяльності; забезпечувати експериментальну перевірку гіпотез, що будуються на її основі; застосовуватися до навчальних систем, зорієнтованих на комплексне вивчення загальноосвітніх, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих предметів, професійно-практичну підготовку майбутніх фахівців, передбачати можливість застосування різних форм і методів навчання [23]. Модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності розроблялася з урахуванням адаптації системи навчання у ВПУ до інноваційного розвитку суспільства.

На основі аналізу праць О. Антонової, Ю. Бабанського, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, В. Сластьоніна та ін. з проблем моделювання освітніх систем, ми виділили низку компонентів: мету та об'єкт моделювання; саму модель, її ознаки та структурні компоненти, залежно від природи об'єкта моделювання, та її специфіки. Під час педагогічного моделювання ми дотримувалися загальних принципів, сформульованих В. Безруковою: принципу орієнтації на людину, що вимагає врахування реальних потреб та інтересів; заміни елементів моделі в разі їхньої очевидної недієздатності; відступу від деталізації моделі на користь виявлення творчого підходу з боку всіх учасників педагогічного процесу; принципу саморозвитку моделі, як гнучкої системи, здатної до трансформації в бік ускладнення або спрощення [4].

Крім того, проектування та розроблення моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності здійснювалося з урахуванням і дотриманням вимог щодо педагогічного моделювання, а саме: об'єктивності (відображення складної системи дійсних ознак досліджуваного педагогічного явища); цілісності (виокремлення елементів і зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності); адекватності (змісту базових понять за істотними ознаками); неприпустимості (ототожнення освітнього процесу, спрямованого на формування підприємницької компетентності, із навчанням у ВПУ); підвищення ціннісної значущості підприємницьких знань і набутих умінь; необхідності організовувати професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності як педагогічний процес, під час якого в інтерпретованій формі відтворено набуті

індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості). Логіку дослідницького пошуку щодо цілісного формування підприємницької компетентності майстрів ресторанного обслуговування визначають її потребнісно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний й діяльнісно-проектний компоненти [14, с. 91–99].

Отже, на основі аналізу сутності та функцій методу моделювання, визначаємо модель як уявну систему, що відображає властивості досліджуваного об'єкта, принципи функціонування та взаємозв'язок його складових. Таке розуміння дало змогу побудувати модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності у вигляді педагогічної системи, яка відображає істотні структурно-функціональні зв'язки в органічній єдності властивостей цієї системи. Об'єктом моделювання є процес професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності. Спираючись на практичний досвід і дані, отримані в результаті аналізу наукових джерел, ми побудували модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності, яка враховує специфіку їхньої професії та дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу у ВПУ відповідно до вимог сучасного суспільства.

У контексті створення педагогічної моделі О. Козирева виокремила найбільш вагомі чинники, що впливатимуть на її подальше функціонування [18]: зовнішнє середовище – економічні відносини, сучасний ринок праці, новітні ЗРГ; науково-технічний прогрес, система професійно-технічної освіти, соціально-культурне середовище тощо; зв'язки педагогічної системи та її підсистем із зовнішнім середовищем, відображені в державних нормативно-правових документах, які регламентують освітню діяльність ВПУ та забезпечуються відповідним інформаційно-освітнім середовищем; соціальне замовлення на підготовку компетентних фахівців, можливість їхнього працевлаштування; процес підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, педагогічні умови їхньої ефективної підготовки до підприємницької діяльності тощо; зв'язки між елементами педагогічної системи і суб'єктами навчання – зміст, форми, методи, методичне забезпечення формування професійної компетентності майбутніх фахівців; мотивація навчання; форми контролю та діагностики сформованості підприємницької компетентності, корекція результатів тощо. Усвідомлюючи, що побудована модель не може охопити всієї педагогічної системи в ідеалізованому варіанті, ми розглядаємо її лише як аналог для вдосконалення професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності.

Отже, розроблена з урахуванням вимог, основних завдань та принципів професійного навчання модель професійної підготовки майбутніх майстрів

ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності відображає цілісний процес формування підприємницької компетентності здобувачів освіти, системно презентує його основні компоненти, а також дає змогу простежити його в динаміці (рис. 2.11).

Метою створення та впровадження моделі є підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності шляхом формування в них потребнісно-ціннісного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-проектного компонентів підприємницької компетентності. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: осучаснити зміст професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності на основі реалізації провідних наукових підходів з дотриманням відповідних дидактичних принципів, що в подальшому забезпечуватиме їм набуття системи знань, навичок і вмінь, необхідних для успішного підприємництва в сучасних ЗРГ; впровадити у ВПУ методику поетапного формування підприємницької компетентності шляхом організації практико-інтегрованого навчання, що сприятиме розвитку професійних умінь майбутніх майстрів ресторанного обслуговування та набуття досвіду з підприємницької діяльності в ресторанній галузі; удосконалити підготовку майстрів ресторанного обслуговування на основі застосування освітніх інновацій щодо створення новітніх бізнес-проектів, що забезпечить розвиток особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної підприємницької діяльності у ЗРГ і ефективного виконання посадово-функціональних обов'язків.

Модель складається з чотирьох блоків (*перспективно-цільовий, методологічний, змістово-процесуальний і результативно-оцінний*), які дають можливість уявити цілеспрямований процес професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності, а також структурний взаємозв'язок його основних компонентів.

Стратегічно важливим у моделі є *перспективно-цільовий блок*, який відображає: мету та завдання підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності, зорієнтованої на виконання соціального замовлення держави і новітніх ЗРГ на підготовку конкурентоспроможних майстрів ресторанного обслуговування, здатних до підприємницької діяльності в ресторанній галузі; враховує вимоги державних стандартів професійно-технічно освіти, кваліфікаційної характеристики майбутніх майстрів ресторанного обслуговування; стан розвитку малого та середнього бізнесу в Україні і перспективні вимоги сфери обслуговування як важливого стратегічного напрямку економічного зростання держави. Відтак, підприємницька компетентність розглядається як один із найважливіших показників їхньої підготовленості до успішної діяльності в сучасних ЗРГ.

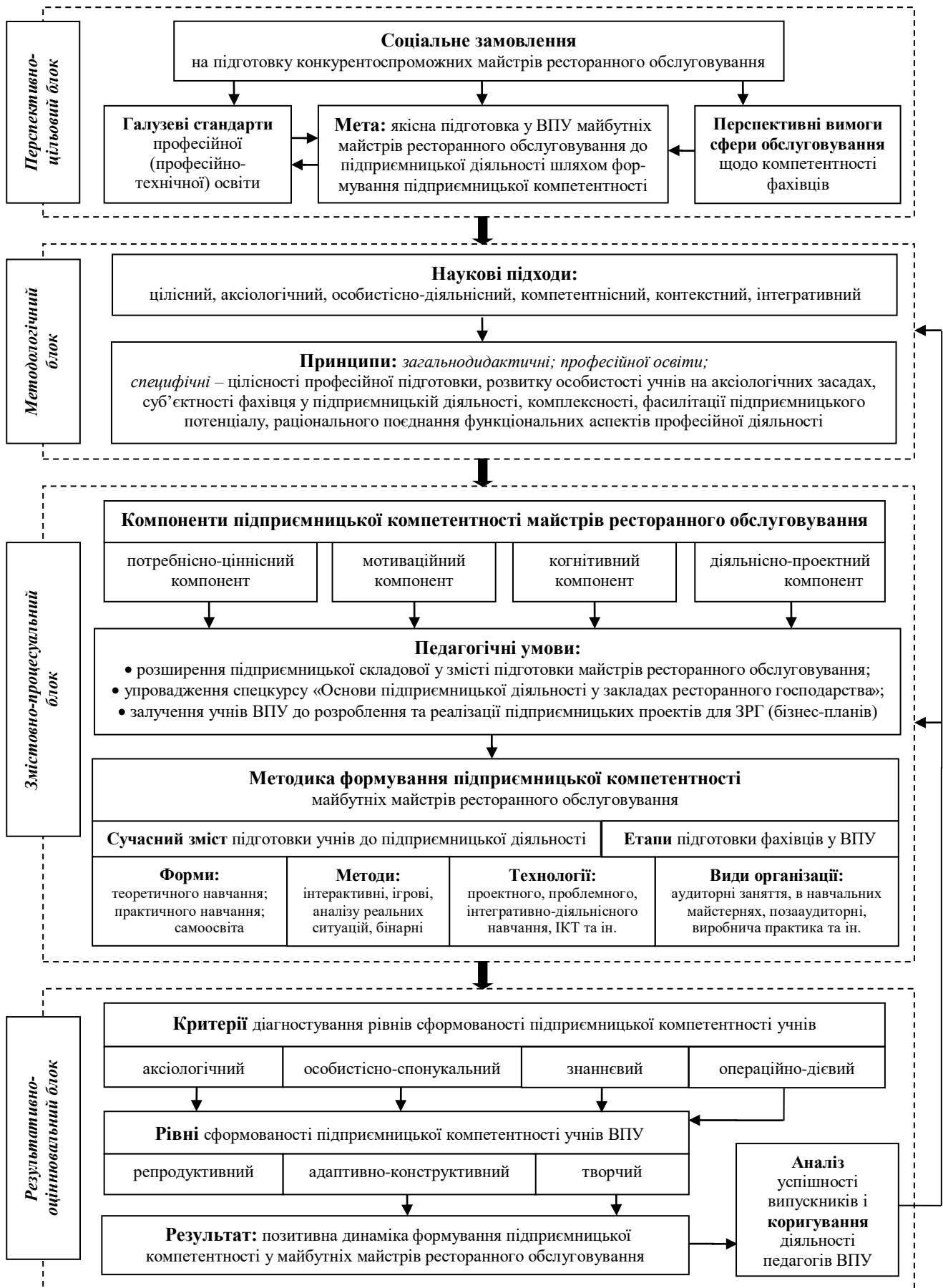


Рисунок 2.11 – Модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності у ВПУ

У методологічному блоці презентовано актуальні методологічні підходи й основні принципи, дотримання яких забезпечує цілісність підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності. Цілісний підхід дає можливість розглядати педагогічний процес як цілісну структуру, де кожен елемент виконує певну функцію з метою вирішення поставлених педагогічних завдань. Таким чином, цілісність має забезпечуватися єдністю цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання, спрямованих на досягнення спільної мети в освітньому процесі. Аксиологічний підхід спрямований на формування системи цінностей здобувачів освіти, що регулюють їхній професійний та особистісний розвиток. Його застосування дає змогу будувати процес підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності через їхнє ціннісне ставлення до змісту та результатів своєї праці. Особистісно-діяльнісний підхід зосереджує увагу на особистості кожного здобувача освіти, створенні максимально сприятливих умов для їхнього розвитку, розкриття індивідуально-особистісних, професійно значущих якостей з урахуванням психофізіологічних особливостей під час набуття первинного підприємницького досвіду. Компетентнісний підхід спрямований на набуття майбутніми майстрами ресторанного обслуговування системи знань, умінь, навичок, способів діяльності, опанування досвіду, що цілісно сприятимуть успішному виконанню підприємницької діяльності у ЗРГ. Упровадження контекстного підходу в підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності передбачає створення в освітньому процесі різноманітних контекстів професійної діяльності, що сприяє формуванню їхніх професійно важливих якостей, необхідних для успішного обслуговування, ефективної підприємницької та торгової діяльності, ситуацій взаємодії, характерних для роботи фахівців цього профілю. Реалізація інтегративного підходу передбачає взаємопроникнення різних форм і навчальних предметів, коли на основі їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності утворюється система сучасних підприємницьких компетентностей.

Педагогічна модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності реалізовувалась в освітньому процесі ВПУ і передбачала дотримання низки загальнодидактичних і специфічних принципів, які відображають закономірності, що об'єктивно існують у системі освіти та регулюють діяльність досліджуваного об'єкта [28]. Принципи навчання – це вихідні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи [9, с. 270].

Основними загальнодидактичними принципами, яких необхідно дотримуватись у професійній підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності є принципи: науковості, систематичності та послідовності, міждисциплінарної інтегративності навчання,

гуманізації та гуманітаризації професійної освіти, випереджувального розвитку, технологічності професійної підготовки, наочності, доступності та ін.

Принцип *науковості*, спрямований на те, щоб зміст навчання відповідав станові розвитку сучасних наук, техніки, новітніх ЗРГ та накопиченому досвіду в цій галузі. Він вимагає, щоб зміст професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності був спрямований на ознайомлення з науковими фактами, явищами, законами підприємницької діяльності, основними теоріями і концепціями ЗРГ і розкривав їх сучасні досягнення та перспективи розвитку. Принцип науковості також окреслює вимоги до розроблення навчальних планів, навчальних програм і підручників, впливає на вибір методів навчання. Відповідно до нього педагогічна взаємодія спрямована на розвиток у здобувачів освіти пізнавальної активності, креативного мислення; участь у розробленні підприємницьких проектів, програм, бізнес-планів; виконання тренувально-практичних завдань; розв'язування навчальних і практичних ситуацій; залучення майбутніх фахівців ресторанної галузі до участі у тренінгах і майстер-класах.

Принцип *систематичності та послідовності* передбачає послідовне та логічне викладення навчального матеріалу, потрібного для успішного виконання професійних обов'язків. Знання, вміння та навички формуються поступово, за певним порядком, кожний новий елемент навчального матеріалу логічно пов'язаний з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового. Це дає змогу об'єднати окремі навчальні ситуації в цілісний освітній процес і передбачає його побудову в певній послідовності. Така систематичність означає поетапне формування підприємницької компетентності майстрів ресторанного обслуговування.

Для забезпечення цілісності знань із підприємницької діяльності в майбутніх майстрів ресторанного обслуговування варто застосовувати принцип *міждисциплінарної інтегративності навчання*, що полягає у взаємопроникненні та об'єднанні змісту різних навчальних дисциплін у цілісний блок і забезпечення їх єдності шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, організаційних форм і методів навчання.

Одними з найважливіших принципів підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності є принципи *гуманізації та гуманітаризації* освіти. Принцип *гуманізації* полягає в концентрації уваги на процесах і механізмах особистісного становлення майбутніх майстрів ресторанного обслуговування та реалізується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Його застосування потребує визначення цільових орієнтирів навчання, осучаснення змісту, оновлення організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності

з урахуванням тенденції персоналізованої освіти. Отже, застосування принципу гуманізації зумовлює усвідомлення важливості соціально-економічної сфери, що сприяє становленню учнів ВПУ як підприємців. Принцип *гуманітаризації* освіти зорієнтований на формування в майбутніх майстрів ресторанного обслуговування особистісної позиції щодо їхньої професійної діяльності (ставлення до себе самого, інших людей, суспільства, виробництва). На основі цього принципу можна обґрунтувати провідні тематичні аспекти професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності: соціально-особистісне становлення, поглиблення світоглядних позицій, інтегрування знань про суспільство, людину, дійсність, формування навичок працювати в команді шляхом опрацювання самостійно осмислених відомостей із соціальних, економічних предметів під час ділових та імітаційно-рольових ігор, виконанні проєктів тощо [3]. В сучасному освітньому середовищі важливо сформулювати фахівця, здатного адекватно пізнавати себе й реальність, що зумовлює її адаптацію та соціалізацію як вільної й творчої особистості.

Під час професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності важливо враховувати *принципи професійної освіти*: професійної спрямованості, випереджувального розвитку ПТО, технологічності професійної підготовки, інформатизації професійної підготовки тощо.

Провідним принципом професійної освіти є принцип *професійної спрямованості*. Цей принцип виконує функцію стратегічного орієнтира для формування професійно спрямованої особистості [10, с. 50]. Як зазначає А. Литвин, принцип професійно спрямованого навчання у ЗП(ПТ)О поєднує всебічний розвиток особистості, наповнення професійної підготовки індивідуальним змістом, врахування специфіки професії [21, с. 217–218]. Знання, уміння та навички майбутнього майстра ресторанного обслуговування мають бути цілісними й орієнтуватися насамперед на його професію, що дає змогу продемонструвати значущість отриманих ним у ВПУ професійних знань і практичних умінь щодо підприємницької діяльності у ЗРГ. Це спонукає до створення освітніх програм на основі врахування цілісності, системності професійно спрямованих знань і вмінь, поетапності їх вивчення, інтегрованості із загальнопрофесійними і професійно орієнтованими дисциплінами, а також можливості використовувати їх під час виробничої практики в майбутній професійній діяльності.

Принцип випереджувального розвитку відображає спрямованість професійної підготовки на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, потреб сучасної економіки країни у кваліфікованих робітниках і забезпечення у них належного рівня компетентностей згідно із сучасними вимогами роботодавців [5, с. 199–203]. С. Батишев і О. Новіков пов'язують цей принцип із

поняттям мобільності, тобто здатністю фахівців швидко опановувати сучасні технічні засоби, технологічні процеси, інформаційні технології, нові професії та постійно підвищувати свою кваліфікацію [30, с. 118]. Мобільність передбачає бачення та розуміння перспектив розвитку в будь-якій галузі та професії, тому у професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати не лише наявний сьогодні обсяг знань, а й те, що зможе бути потрібним згодом. У контексті нашої проблеми реалізація цього принципу полягає в постійному вдосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності, його наповненні знаннями про нові досягнення в науці, техніці, економіці, підприємництві, сучасних технологіях галузевого виробництва тощо. Це забезпечить цілеспрямоване формування в них підприємницької компетентності та сприятиме швидшій адаптації до динамічних змін, які відбуваються в діяльності ЗРГ.

Принцип технологічності професійної підготовки пов'язаний із розглядом навчання як процесу, спрямованого на конкретний результат, що забезпечить послідовне опанування навчально-практичних, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань, вироблення відповідних умінь і навичок, розвине у майбутніх фахівців творче мислення та самостійність [21, с. 218–219]. Застосування цього принципу дає змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності та сформувати в них підприємницьку компетентність щодо ресторанної справи. Технологічний процес професійної підготовки заснований на науково обґрунтованій педагогічній взаємодії викладачів і добувачів освіти, засадах комплексу навчально-професійних завдань, які забезпечують ефективне функціонування дидактичної системи і досягнення поставлених освітніх цілей. Цей принцип відображає потребу концептуального обґрунтування, розроблення та впровадження відповідних педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності.

Відомо, що інформатизація професійної освіти, розроблення педагогічних програмних засобів, забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів є важливою умовою її модернізації. Відповідно, *принцип інформатизації професійної підготовки* спрямований на широке використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності. А. Литвин вважає цей принцип одним із провідних дидактичних принципів у професійній освіті та обґрунтовує його універсальність, що відображає наукове осмислення освітнього процесу, заснованого на використанні можливостей ІКТ, які є загальними засобами пізнання [21, с. 215–217].

Принцип інформатизації професійної підготовки дає змогу забезпечити майбутнім майстрам ресторанного обслуговування збалансовану систему засобів освіти, самоосвіти і пізнання з підприємницької діяльності, що значно підвищить ефективність цілісного процесу формування підприємницької компетентності. Тому професійна підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності має орієнтуватися на опанування професійно спрямованих знань і вмінь у галузі інформаційних технологій, що сприятиме зростанню мотивації учнів ВПУ не лише до підвищення успішності в навчанні, а й у майбутній професійній діяльності.

Ми розглядаємо професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності з позицій цілісного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного та інтегративного підходів, відповідно до яких визначені *специфічні принципи професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності* [14, с. 146–148].

Педагогічна сутність цілісного підходу відображається у *принципі цілісності професійної підготовки*, який передбачає єдність й узгодження цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання за професійною ознакою. Це дає можливість продемонструвати майбутнім майстрам ресторанного обслуговування значущість отриманих ними у ВПУ теоретичних і практичних знань і вмінь для подальшого виконання підприємницької діяльності у ЗРГ. Цей принцип орієнтується на підприємницьку діяльність новітніх ЗРГ, де ідеї сьогодення екстраполюються на зміст, методи і результати освітнього процесу та визначають шляхи формування підприємницької компетентності майстрів ресторанного обслуговування як цілісної професійної характеристики.

Сутність аксіологічного підходу в освіті дала підстави визначити *принцип розвитку особистості учнів на аксіологічних засадах*. Він виявляється у впливі на процес підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності та формування в них підприємницької компетентності через розвиток власної системи професійних і особистісних цінностей, ціннісного ставлення до змісту, результатів навчальної та майбутньої фахової діяльності. При цьому необхідно робити акцент на цінності майбутнього фахівця ЗРГ як суб'єкта професійного розвитку, для якого саме підприємницька діяльність і результат його праці є особистісними цінностями.

Провідним принципом особистісно-діяльнісного підходу є *принцип суб'єктності фахівця в підприємницькій діяльності*, спрямований на формування в учнів ВПУ активної позиції щодо підприємницької діяльності в ресторанній галузі, здатності самостійно її організувати, аналізувати, прогнозувати її результати, за потреби коригувати свої дії, усвідомлювати необхідність нести за них відповідальність. Свідомість і діяльність, перебуваючи в тісному,

опосередкованому особистістю зв'язку, зумовлюють одна одну [32 с. 30–31]. Це виявляється в тому, що діяльність впливає на формування свідомості, процесів, властивостей особистості, а вони регулюють її діяльність та є умовою її адекватності. Реалізація цього принципу у професійній підготовці передбачає створення майбутнім майстрам ресторанного обслуговування сприятливих умов для активізації пізнавальної діяльності та виявлення творчої самостійності, максимального розкриття їхнього індивідуально-особистісного та професійно-підприємницького потенціалу.

Професійно-педагогічна сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності сконцентрована у *принципі комплексності*, який відображає всю сукупність їхніх професійних функцій і підприємницьких завдань. Упровадження цього принципу передбачає: опрацювання майбутніми фахівцями ЗРГ різноманітних професійних ситуацій, зокрема нестандартних; накопичення первинного підприємницького досвіду під час створення й обговорення бізнес-планів, підприємницьких проєктів, економічних законів, пошук оптимальних способів вирішення проблем, які можуть виникнути у професійній діяльності.

Провідним принципом контекстного підходу щодо професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності визначено *принцип фасилітації підприємницького потенціалу*, який дає змогу виявити і розвинути підприємницькі якості учнів ВПУ у процесі їхньої навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності з урахуванням модернізаційних процесів, властивих сучасній ресторанній галузі.

На основі інтегративного підходу вважаємо за доцільне виокремити *принцип раціонального поєднання функціональних аспектів професійної діяльності*, спрямований на створення сучасного освітньо-підприємницького середовища та реалізації його провідних ідей у професійній підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності. Його урахування передбачає: інтегрування змісту навчальних програм на основі специфіки підприємницької діяльності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування шляхом об'єднання різних способів одержання професійно-підприємницьких знань, вироблення вмінь, набуття підприємницьких навичок, застосування найбільш ефективних форм і методів, спрямованих на їх максимальне взаємодоповнення.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість визначених підходів і педагогічних принципів забезпечує міцну теоретико-методологічну базу для успішної професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності.

Професійна підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності передбачає формування підприємницької

компетентності здобувачів освіти, структура якої (потребнісно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-проектний компоненти) подана у *змістово-процесуальному* блоці моделі. Домінантою змістовно-процесуального блоку є педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, до яких відносимо: розширення підприємницької складової у змісті професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування; упровадження в освітній процес авторського спецкурсу «Основи підприємницької діяльності у закладах ресторанного господарства»; залучення учнів ВПУ до розроблення й реалізації підприємницьких проєктів для закладів ресторанного господарства (бізнес-планів) [14, с. 101–108].

Цей блок також містить розроблену методику формування підприємницької компетентності майстрів ресторанного обслуговування, що передбачає три етапи (заохочувальний, пізнавальний, функціональний) [14, с. 108–128]. Доцільність використання поетапної методики зумовлена сутністю та механізмами процесів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців, що відбуваються у формі переходу зовнішнього об'єктивного (освітнього) й суб'єктивного (індивідуально-особистісного) середовища у внутрішнє, яке передбачає набуття відповідних знань, вмінь та особистісно значущого досвіду підприємницької діяльності.

Результативно-оцінювальний блок моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності містить інструментарій оцінювання сформованості підприємницької компетентності майбутніх майстрів ресторанної обслуговування: критерії (*аксіологічний, особистісно-спонукальний, знанневий та операційно-дієвий*) та рівні сформованості підприємницької компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності (*репродуктивний, адаптивно-конструктивний, творчий*), а також відображає результат її впровадження – позитивну динаміку формування підприємницької компетентності у майстрів ресторанного обслуговування.

Побудована модель має практико-орієнтований характер і спрямована на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. У моделі відображено зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на реалізацію завдань щодо професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності та цілісного процесу формування в них підприємницької компетентності.

Ефективність моделі професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності доведена шляхом її впровадження в освітній процес ВПУ. Апробація моделі дала можливість виявити взаємозалежність і взаємозумовленість компонентів підприємницької

компетентності майбутніх фахівців ресторанної галузі, забезпечити інтерактивність навчання, ефективний зворотний зв'язок у педагогічній взаємодії та цілісно спрогнозувати результати підготовки конкурентоздатних майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності.

1. Ашеров А. Т., Малеванная В. В. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды. Харьков : НТМП, 2009. 152 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 4–13.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
5. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. 1440 с.
7. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования. Москва : Изд-во МГУ, 1965. 247 с.
8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
9. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2005. № 1. С. 5–6.
10. Гуревич Р. С., Коломієць А. М. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості* : зб. наук. праць / за ред. Г. П. Васяновича. Львів : ЛДУ БЖД, 2006. С. 49–63.
11. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности : монография. Новосибирск : Изд. НГПУ, 2008. 246 с.
12. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
13. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 187 с.
14. Замфереско О. В. Підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2020. 308 с.
15. Землянская Е. Н. Моделирование как метод педагогического исследования. *Преподаватель XXI века*. 2013. № 3. С. 35–43.
16. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2000. С. 4–7.
17. Капченко Л. М. Моделювання планів роботи у професійно-технічних навчальних закладах (умови і принципи). *Народна освіта* : ел. наук. фахове видання. 2008. Вип. № 3 (6). URL : <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/NarOsv/2008-3/index.htm>.
18. Козырева О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография. Кемерово : Изд-во КРИПКипРО, 2010. 410 с.

19. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ІПТО НАПН України. Київ, 2012. 253 с.
20. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. Москва : Наука, 1969. 96 с.
21. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
22. Лукашевич В. К. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности. Минск : Наука и техника, 1983. 120 с.
23. Машбиц Е. И., Андриевская В. В., Комиссарова Е. Ю. Диалог в обучающей системе. Киев : Вища школа, 1989. 184 с.
24. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кременя. Київ. : Наукова думка, 2003. 853 с.
25. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Київ : Науковий світ, 2004. 67 с.
26. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Эгвес, 2006. 488 с.
27. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). Москва : Эгвес, 2004. 120 с.
28. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка, Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
29. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Волжский госуд. инженерно-педаг. ун-т. Нижний Новгород, 2005. 425 с.
30. Профессиональная педагогика : учебник для студ., обуч. по пед. спец. и напр. / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Москва : ЭГВЕС, 2009. 456 с.
31. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2002. 432 с.
32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
33. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури : монографія. Суми : «Мрія»-1, 2005. 404 с.
34. Философский энциклопедический словарь / ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
35. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. Т. VI, 742 с.
36. Фурман Т. Ю. Особливості моделі та дидактичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2011. С. 229–231.
37. Штофф В. А. Современные проблемы методологии научного познания. Ленинград : Знания, 1975. 240 с.
38. Shannon R., Systems Simulation, the Art and Science. New York : Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1975. 387 p.

Розділ 3

АПРОБОВАНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Мирослав КОВАЛЬ

3.1. Модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО

Державна служба України з надзвичайних ситуацій нині потребує фахівців нового типу, які здатні компетентно вирішувати свої функції, володіють високою адаптаційною та професійною мобільністю, готові до роботи в екстремальних обставинах надзвичайних ситуацій, виявляють мужність, самовідданість, патріотизм, здатні до лідерства, спроможні ефективно керувати роботою підлеглих, ухвалювати відповідальні рішення, відчувають обов'язок перед суспільством і Батьківщиною, прагнуть до саморозвитку, усвідомлюють потребу безперервного підвищення професійної компетентності тощо. Це потребує налагодження ефективної, всебічно обґрунтованої професійної підготовки курсантів і студентів у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, яка враховує досягнення педагогічної науки і практики, міжнародний досвід.

Катастрофи, стихійні лиха, загрози і небезпеки різного походження, збройні конфлікти, що збурюють світове співтовариство і нашу країну в останні роки, передусім військово-терористичні напади які переросли у військове протистояння, з очевидністю показали, наскільки важливою є компетентність та оперативність служби цивільного захисту, готовність фахівців-рятувальників до виконання професійних обов'язків у надзвичайних ситуаціях. Виявляючи мужність у складних, ризиконебезпечних обставинах співробітники Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) ризикуючи життям щодня одержують перемоги в жорстокій боротьбі зі стихією природного та техногенного характеру. Однак практика свідчить, що для повноцінного функціонування державної системи цивільного захисту необхідні оснащення сил цивільного захисту сучасною технікою, засобами і спорядженням, а також нові підходи до діяльності фахівців органів і підрозділів, що відповідають за різні напрями цивільної безпеки людини. Ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій пов'язана з екстремальними чинниками, небезпечними для життя та здоров'я фахівців, що виконують службові завдання в обставинах нервово-психічного, фізичного й емоційного напруження та стресу. Тому особовому складу потрібні мобілізація фізичних і психофізіологічних резервів організму та ґрунтовна, всебічна професійна підготовленість.

Перед науково-педагогічними колективами українських ЗВО із специфічними умовами навчання стоїть завдання підвищити ефективність

підготовки курсантів і студентів до професійної діяльності, передусім із ліквідації надзвичайних ситуацій. Зазначимо, що система професійної освіти фахівців цивільного захисту разом із значним позитивним досвідом, міцними традиціями, цінними навчально-методичними напрацюваннями, кваліфікованим персоналом, на жаль, накопичила певні невирішені питання та недоліки, які не дають змоги повноцінно реалізувати запити суспільства і потреби ДСНС України у висококваліфікованих кадрах. Ці негативи викликають зниження якості професійної компетентності, недостатній рівень професіоналізму молодих фахівців, особливо щодо практичних умінь і навичок за посадовими обов'язками.

Гостра актуальність сформульованої проблеми, пов'язана з невинним ускладненням екстремальних службово-бойових завдань працівників ДСНС; її недостатня розробленість, необхідність виявлення закономірностей і психолого-педагогічного обґрунтування ефективних засобів і механізмів оптимальної організації підготовки фахівців різних напрямів цивільного захисту, істотна теоретична та практична значущість цього питання в контексті реформування ДСНС; осмислення особистого досвіду, одержаного у процесі багаторічної професійно-практичної, викладацької, адміністративної та наукової роботи у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, а також результати спілкування з керівниками органів і підрозділів служб порятунку різних країн (Естонії, Німеччини, Польщі, Франції, Фінляндії та ін.) зумовили виконання дослідження, мета якого полягала в підвищенні професійної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення, визначення методичних засад та експериментальної перевірки ефективності модернізованої системи їхньої підготовки в закладах вищої освіти України із специфічними умовами навчання [17].

Як показало наше дослідження, удосконалення системи професійної підготовки курсантів і студентів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання полягає у створенні інноваційного інформаційно-освітнього середовища, що базується на активному використанні новітніх педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, сприяє формуванню позитивних мотивів освітньої діяльності, професійній спрямованості, емоційній насиченості та значущості навчання у ЗВО, актуалізації та усвідомленню курсантами і студентами найближчих і кінцевих цілей свого навчання.

Науково обґрунтована інформатизація вищої освіти, на погляд Т. Поясок, ініціює низку якісних перетворень, передусім: вдосконалення механізмів управління системою освіти; оптимізація методології та стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання та виховання здобувачів; упровадження систем навчання, які зорієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, формування навичок самостійно здобувати знання, виконувати науково-дослідну діяльність, різноманітні види самостійної роботи;

створення і застосування надійних діагностичних методик контролю та оцінювання рівня підготовленості здобувачів освіти тощо [29, с. 133].

Це дає змогу досягти цілеспрямованого формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту і, як наслідок, високих результатів їхньої професійної діяльності. Загалом, зростання рівня професійної компетентності фахівців різних напрямів служби цивільного захисту можливе завдяки підвищенню ефективності освітнього процесу за допомогою налагодження інформаційно-освітнього середовища, що потребує вдосконалення теоретичних основ і методичних аспектів системи професійної освіти в закладах вищої освіти ДСНС України, а саме: визначення методологічних засад проєктованої освітньої системи; побудови моделі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України; обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту; розроблення концепції вдосконалення професійної підготовки працівників ДСНС України; створення науково-методичного забезпечення професійної підготовки курсантів і студентів у ЗВО України із специфічними умовами навчання. Отже, конструювання цілеспрямованих змін із метою вдосконалення підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО пов'язане з моделюванням сукупності досліджуваних процесів на проєктувальному, психологічному, науково-педагогічному, технологічному, адміністративному, організаційному рівнях.

Педагогічне моделювання системи професійної підготовки працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО опирається на системний і випереджувальний підходи та передбачає координацію та інтеграцію зусиль держави, суспільства, органів управління, всіх суб'єктів процесу підготовки фахівців цивільного захисту у ЗВО, а також усіх видів освітньої діяльності та вимог до підготовленості кадрів для ДСНС України.

Одним із першорядних змістовних елементів комплексу цих заходів є педагогічне проєктування системи професійної підготовки фахівців цивільного захисту в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, що, в свою чергу, передбачає створення проєктів нового типу, спрямованих на створення атмосфери саморозвитку, внутрішньою рушійною силою яких є суб'єкти освітнього процесу. Ця система має складну структуру, основними підсистемами якої є теоретико-методологічна, наукова, управлінська, організаційна, правова, педагогічна, економічна, технологічна, матеріально-технічна підсистеми, які активно взаємодіють між собою та іншими сферами суспільного життя. Її педагогічне проєктування передбачає збір, вивчення і аналіз інформації про потреби в кадрах і про стан їхньої підготовки; прийняття рішення про цілеспрямовану підготовку; доведення основних завдань до органів управління освітою та закладів освіти; планування, організацію і контроль діяльності

закладів освіти в цьому напрямі, професійного й особистісного розвитку курсантів і студентів ЗВО із специфічними умовами навчання.

Викладені особливості визначають актуальність наукової проблеми, вимагають узагальнення, систематизації та побудову на цій основі структурної моделі інформаційно-освітнього середовища ЗВО та педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України у цьому середовищі.

Аналіз існуючих педагогічних моделей дав змогу виявити переваги моделі розвивального навчання, спрямованої на становлення цілісної особистості на основі інтегрування процесів її навчання, виховання і розвитку, а в контексті професійної підготовки – на формування предметної та соціальної компетентності майбутніх фахівців. Реалізація цієї моделі сприяє перетворенню одержаних знань на засіб особистісного і професійного саморозвитку, що наближує освіту до вирішення одного з ключових педагогічних питань – формування творчої особистості, здатної до самостійного виявлення проблем, постановки та конструктивного вирішення нестандартних завдань, які виникають у житті та професійній діяльності людини. Розв’язання цього питання вбачаємо у проектуванні адекватної моделі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО.

Проектована модель передбачає розвиток креативного потенціалу курсантів і студентів, використання методик і навчальних процедур, спрямованих на творче опанування професійної діяльності, індивідуалізацію професійної підготовки (побудова індивідуальних траєкторій засвоєння навчального матеріалу, можливості роботи за індивідуальними навчальними планами, вивчення спецкурсів або дисциплін за вибором), що в результаті сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту. Водночас концептуальна схема містить один або кілька об’єктів, які гіпотетично утворюють смислову структуру організації, змісту та методики професійної підготовки курсантів і студентів в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО.

Під час розроблення концептуальної схеми проектування системи професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО ми керувалися думкою про те, що для забезпечення її ефективності необхідно: враховувати зовнішні чинники, до яких відносимо соціальне замовлення, потреби та особливості галузі безпеки життєдіяльності, особистісні та професійні інтереси курсантів і студентів); дотримуватися стратегій щодо: створення конструктивних зв’язків з іншими освітніми системами, державними установами та галузевими підприємствами [12, с. 101]. Таке концептуальне бачення системи професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України дає підстави класифікувати її як соціальну, відкриту, складну, нелінійну систему з керованою самоорганізацією, що функціонує в

інформаційно-освітньому середовищі ЗВО із специфічними умовами навчання. Конкретне інформаційно-освітнє середовище педагогічної діяльності формує педагогічний колектив закладу освіти на основі соціального замовлення. Однак для того, щоб це середовище утворилося, необхідно, щоб інформаційно-комунікаційні ресурси закладу освіти узгоджувалися з процесами комунікації та діяльності, утворюючи єдність, інтегрувалися в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене навчання [45].

У наукових дослідженнях розрізняють: соціально-валеологічну (Н. Василенко [5]), мотиваційно-спрямовану, комунікативно-орієнтовану (Л. Виготський [11]), антрополого-психологічну, психодидактичну (В. Давидов), екопсихологічну (В. Слободчиков [32]), еколого-особистісну (В. Ясвін [42]) моделі освітнього середовища. Їх антропологічну спрямованість забезпечують: надання здобувачам освіти можливості самостійно обирати обсяг навчального матеріалу; впровадження функціонально-розвивальних, фасилітативно-креативних практик засвоєння та опрацювання навчальної інформації; зорієнтованість на гармонійний всебічний розвиток особистості [14].

Оптимальність моделі педагогічного явища визначається раціональним співвідношенням кількості елементів і зв'язків між ними. Так, досліджуючи ієрархічні зв'язки відповідно стратифікованих функціональних складових соціальних і освітніх середовищ, І. Чернецький здійснив спробу виокремлення закономірностей їх розвитку. Характерним для більшості життєздатних систем виявився принцип самоподібності, на основі якого автор запропонував використати для дослідження освітнього середовища фрактальну модель [35].

У цьому ж контексті О. Авраменко запропонувала фреймову модель освітнього середовища, що розглядалася як концептосфера формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців. До складових цього педагогічного конструкта дослідниця відносить макроконцепти (заклад освіти, професійні перспективи; соціальні партнери; держава; професійна ідентифікація) [1, с. 50]. Як бачимо, запропонована фреймова схема відображає ієрархію та наступність компонентів освітнього середовища. Осердям, або мегаконцептом фреймової моделі є суб'єкт навчання.

Зазначимо, що в сучасному педагогічному просторі виокремлюють «закриту» і «відкриту» моделі інформаційно-освітнього середовища. Перша не здатна або не потребує широких зв'язків з іншими закладами освіти; у такому середовищі створення й використання програмно-методичних розробок відбувається на рівні внутрішньої структури. Таким чином, «закрита» модель інформаційно-освітнього середовища виявляється життєздатною переважно у пересічних обставинах розвитку системи освіти і суспільства.

«Відкрита» модель інформаційно-освітнього середовища передбачає розвиток освітньої системи на засадах активного використання сучасних

інформаційних і мережевих технологій, наповнюваність, динамічність та інтегрованість з освітніми середовищами інших закладів освіти [19]. В. Биков зазначає, що таке поглиблене моделювання не лише розвиває теорію побудови і функціонування освітніх систем, а й дає змогу визначити їх суттєві об'єкти і взаємозв'язки, властивості, що істотно впливають на якісні характеристики, дозволяють виробити вимоги до їх складових з урахуванням останніх досягнень науки і практики, зокрема методів і засобів ІКТ, прогресивних психолого-педагогічних методів, на яких базуються системи відкритої освіти [4, с. 40]. У зв'язку з цим дослідник акцентує на застосуванні системного підходу до педагогічного моделювання, який дає змогу: розглядати освітній процес як складну систему, а його модель – як сукупність певних взаємопов'язаних елементів; уявити найбільш істотні стосовно мети дослідження зв'язки між ними та об'єктивно визначити їх типи і характер, а також установити закономірності об'єднання окремих елементів у цілісну систему [4, с. 292].

У науково-педагогічній літературі розглядаються також моделі освітнього середовища ЗВО із специфічними умовами навчання: вертикальна (інтенсивна), горизонтальна (екстенсивна), патерналістська, сервісна. Серед них найбільш поширеною в освітній діяльності ЗВО цього типу, як свідчать дослідження, є патерналістська модель освітнього середовища [8]. Відповідно до цієї моделі освітнє середовище є системою, що побудована за авторитарно-інформаційних засадах, коли курсанти не мають можливості проектувати індивідуальну освітню траєкторію, складати індивідуальний план навчання тощо [10, с. 23]. Недосконалість цієї моделі вбачаємо в тому, що вона не надає простору для особистісного та професійного розвитку суб'єктів навчання, оскільки спрямована переважно на репродуктивний тип навчання та виховання.

Більш доцільною організацією професійної підготовки курсантів і студентів, яка б охоплювала й розвиток професійно важливих якостей особистості, вважається сервісна модель освітнього середовища, яка передбачає цілеспрямоване імітування всіх його складових у контексті створення сприятливих умов для задоволення фізіологічних, пізнавальних, соціальних і професійних потреб усіх суб'єктів освітнього процесу [36, с. 137]. Зокрема це стосується надання можливості майбутнім фахівцям самостійно проектувати власний освітній процес. Організоване таким чином освітнє середовище буде здатне чинити визначальний вплив на формування професійної компетентності курсантів і студентів, а також на їхній особистісний розвиток.

Викладене дає підстави тлумачити інформаційно-освітнє середовище ЗВО із специфічними умовами навчання як полікомпонентну систему, що містить електронні навчально-методичні матеріали, інформаційне забезпечення професійної діяльності працівників ДСНС, потрібне для організації та проведення усіх видів практики курсантів і студентів, наукомістке програмне

забезпечення, різноманітні тренажери і засоби комп'ютерного моделювання, системи визначення ефективності професійної підготовки фахівців, системи інформаційної інтеграції ЗВО із специфічними умовами навчання з іншими галузевими ЗВО та установами, технічні засоби, бази даних та інформаційно-довідкові системи, засоби автоматизації наукових і науково-методичних досліджень, позанавчальної та організаційно-управлінської діяльності, властивих будь-якому ЗВО [2, с. 29].

Очевидно, що модель освітнього середовища має відображати специфіку ЗВО у теоретичному та практичному аспектах. Модель інформаційно-освітнього середовища ЗВО передбачає певну уніфікацію та інтегрування різних елементів у єдину інформаційну систему, що сприятиме більш точному оцінюванню втрат і надбань її впровадження, виявленню причинно-наслідкових зв'язків і чинників, дасть можливість прогнозувати впливи та їх наслідки під час вирішення педагогічних завдань щодо формування й розвитку особистості у процесі професійної підготовки [4, с. 292].

Зважаючи на викладене, модель інформаційно-освітнього середовища ЗВО із специфічними умовами навчання має адекватно відображати реальний об'єкт, його суттєві параметри, бути гнучкою до ситуативних змін, максимально інформативною, прогностичною, враховувати сучасні тенденції розвитку галузі безпеки життєдіяльності, а також відповідні напрями професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України. Дотримання цих вимог забезпечить евристичні функції моделі, що передбачає реалізацію випереджувального підходу до професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України з урахуванням соціального замовлення щодо її рівня.

В основу нашої моделі інформаційно-освітнього середовища покладено логічний взаємозв'язок моделювання та проектування, обґрунтований О. Дахіним, який, на нашу думку, дає підстави аргументовано та послідовно поєднувати умови, засоби, компоненти й етапи проектування ІОС ЗВО із специфічними умовами навчання.

Сукупність структурних і функціональних елементів інформаційно-освітнього середовища ЗВО, а також їх співвідношення схематично відображені на рис. 3.1.1. У структурній моделі ІОС закладу вищої освіти ДСНС України систематизовано об'єднані уніфіковані вимоги, компоненти, інформаційні ресурси і технології, що відображають специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту та вплив на її ефективність інформатизації не лише освітньої, навчально-методичної, науково-дослідної, культурно-просвітницької та організаційно-управлінської діяльності закладу, а й ознайомчої, навчальної та виробничої практики курсантів і студентів. Модель побудована з урахуванням принципів: гуманізації (передбачає посилення уваги до кожного суб'єкта освітнього процесу як найвищої цінності, створення

максимально сприятливої атмосфери для розвитку індивідуальності курсантів і студентів); діалогічності (відтворює положення про те, що формування особистості майбутніх фахівців цивільного захисту можливо лише в разі реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічної взаємодії як впливу один на одного, що зумовлює їхній взаємозв'язок, внаслідок якого відбувається їхнє особистісне зростання [31]); рефлексивності (врахування можливості суб'єктів освітнього процесу зрозуміти зміст матеріалу через його усвідомлення та оцінювання з опорою на власний досвід, самоаналіз) [25].

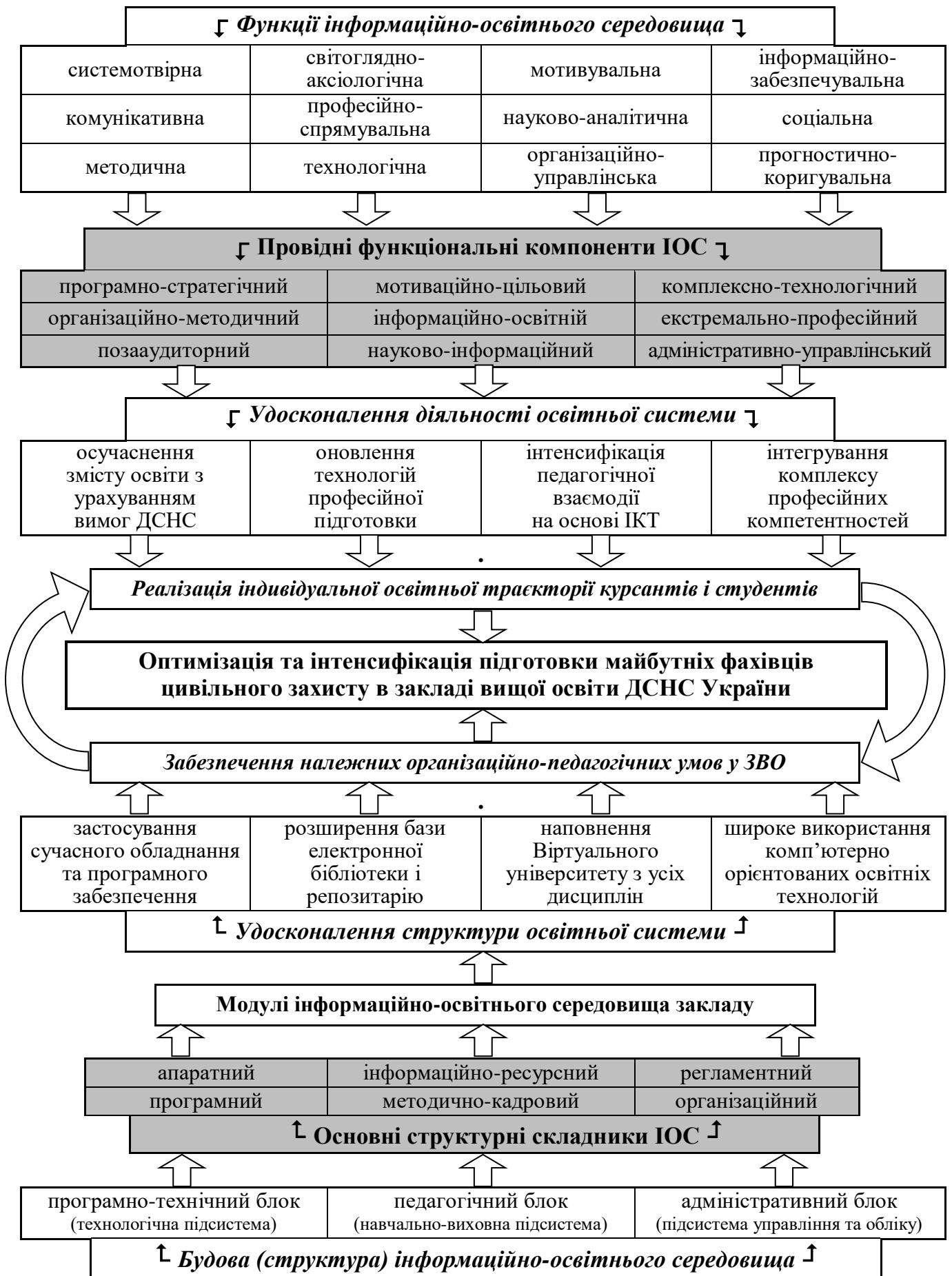


Рисунок 3.1.1 – Структурна модель ІОС закладу вищої освіти ДСНС України

Структурна модель ІОС закладу вищої освіти ДСНС України передає взаємодію її елементів, скерованих на вдосконалення діяльності освітньої системи (навчальної, виховної, розвивальної) та вдосконалення її структури.

Інформаційно-освітнє середовище – це система, яка забезпечує виконання сукупності управлінських, організаційних, технологічних і навчально-виховних (педагогічних) процесів, узгоджене оброблення, зберігання та використання інформації, повноцінний інформаційний обмін; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, обов'язкового технічного супроводу, методичної та психологічної підтримки, для чого створені та використовуються матеріально-технічні, інформаційні, кадрові ресурси. При цьому одним з основних чинників, що забезпечують ефективність ІОС, є інтегрування програмно-технічних, інформаційних та інших ресурсів в єдиному комплексі для вирішення різних завдань на основі єдиної технології.

Функції, які передбачені для інформаційно-освітнього середовища (системотвірна, світоглядно-аксіологічна, мотивувальна, інформаційно-забезпечувальна, комунікативна, професійно-спрямувальна, науково-аналітична, соціальна, методична, технологічна, організаційно-управлінська, прогностично-коригувальна) визначають його *провідні функціональні компоненти*: програмно-стратегічний, мотиваційно-цільовий, комплексно-технологічний, організаційно-методичний, інформаційно-освітній, екстремально-професійний, позааудиторний, науково-інформаційний, адміністративно-управлінський. Ці компоненти активно впливають на *вдосконалення діяльності освітньої системи*, передусім: осучаснення змісту освіти з урахуванням вимог ДСНС; оновлення технологій професійної підготовки; інтенсифікацію педагогічної взаємодії на основі ІКТ; інтегрування комплексу професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання. У свою чергу таке вдосконалення освітнього процесу дає змогу цілеспрямовано реалізувати курсантам і студентам індивідуальні освітні траєкторії.

Будова інформаційно-освітнього середовища, що охоплює програмно-технічний (технологічна підсистема), педагогічний (навчально-виховна підсистема) і адміністративний (підсистема управління та обліку) блоки, зумовлює його поділ на *структурні складники ІОС*, основними з яких є: апаратний, програмний, інформаційно-ресурсний, методично-кадровий, регламентний та організаційний. Ці складники в закладі освіти традиційно розподілені у структурні одиниці, які прийнято називати модулями. *Модулі інформаційно-освітнього середовища* закладу вищої освіти ДСНС України визначаємо такі:

– модуль планування та управління (автоматизоване планування, управління та моніторинг освітнього процесу та інших аспектів діяльності ЗВО; реалізація електронної системи управління закладом);

– модуль науково-методичного забезпечення (розвиток ІКТ-компетентності науково-педагогічного колективу; методична підтримка викладачів, модернізація системи методичної роботи в закладі; підтримка діяльності мережевого співтовариства викладачів);

– модуль забезпечення освітнього процесу (інтегрування ІКТ в освітній процес; комп'ютерно орієнтоване навчання та контроль успішності; спецкурси, факультативи, гуртки; організація елементів дистанційного навчання);

– модуль інформаційного забезпечення (банк інформації загального доступу; база інформаційних ресурсів освітнього призначення; видавнича діяльність; інформатизація бібліотечного фонду);

– модуль забезпечення виховного процесу та творчої діяльності (організація естетичного розвитку, виховної та культурно-освітньої роботи з за допомогою Інтернет-ресурсів та інформаційно-освітнього порталу закладу; інформаційний супровід культурно-масових, спортивних та інших заходів);

– модуль забезпечення науково-дослідної та пошукової діяльності (інформатизація навчально-дослідної та науково-дослідної роботи викладачів і студентів; ІКТ-підтримка курсантсько-студентських наукових товариств; проведення Інтернет-конференцій та ін.);

– модуль професійно-практичного та екстремально-психологічного забезпечення (електронні лабораторно-практичні комплекси; психолого-тренувальний полігон, обладнаний автоматизованою системою; комп'ютеризовані тренажери та ін.);

– модуль додаткового забезпечення (фінансового обліку, діловодства, матеріально-технічного, кадрового, медичного та ін.);

– модуль технічного забезпечення (придбання, встановлення, налагодження та підтримка комп'ютерного, периферійного та мережевого обладнання, пакетів програм; створення локальної мережі та сховища даних закладу; організація мультимедійного інформаційно-аналітичного центру; інформатизація наукових лабораторій; комплекс технічних засобів автоматизованих робочих місць);

– модуль забезпечення зовнішніх зв'язків (підтримка сайту ЗВО; налагодження мережевих зв'язків із ДСНС, МОН, регіональними державними структурами і суспільними організаціями; інтегрування в єдиний інформаційний простір).

Модульна побудова інформаційно-освітнього середовища спрямована на *вдосконалення структури освітньої системи*, а саме: застосування сучасного обладнання та програмного забезпечення; розширення бази електронної бібліотеки і репозитарію; наповнення Віртуального університету з усіх дисциплін; широке використання комп'ютерно орієнтованих освітніх технологій. Узгоджена, комплексна дія цих чинників дає змогу забезпечити належні організаційно-педагогічні умови у ЗВО. Усі разом структурні та функціональні

елементи інформаційно-освітнього середовища закладу у взаємодії дають підстави очікувати на досягнення передбачуваного нами *результату* – оптимізації та інтенсифікації підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в закладі вищої освіти ДСНС України.

Удосконалення навчально-виховної діяльності передбачає осучаснення змісту освіти з урахуванням вимог ДСНС, оновлення технологій професійної підготовки, інтенсифікацію педагогічної взаємодії на основі ІКТ, інтегрування комплексу професійних компетентностей курсантів і студентів, а вдосконалення освітньої системи скероване на придбання та застосування новітнього обладнання та програмного забезпечення, розширення бази електронної бібліотеки і репозитарію, наповнення Віртуального університету з усіх дисциплін, широке використання комп'ютерно орієнтованих освітніх технологій, що потребує розвитку ІКТ-компетентності науково-педагогічних працівників. Загалом, усе це позитивно впливає на результати професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в закладі вищої освіти ДСНС України.

Зазначимо, що складники і компоненти ІОС взаємопов'язані: зміна змісту та наповнення одного веде до змін в інших, перегляду їх зв'язків між собою та зовнішніх зв'язків середовища [9, с. 124-128]. Як слушно вказує Л. Карташова, суб'єкти (групи основних користувачів – студенти, курсанти, науково-педагогічні працівники й адміністрація) та об'єкти (навчально-методична база, довідково-пошукова система, інструментарій навчально-виховної діяльності, засоби комунікацій, платформа ІОС тощо) інформаційно-освітнього середовища поєднані перехресними зв'язками [16, с. 76]. Безперечно, погоджуємося з твердженням науковців, що використання ІОС буде більш успішним, якщо її основні частини перебувають у рівновазі [43], тобто є збалансованими в технічному та дидактичному плані, добре взаємодоповнюються, використовуються рівномірно та комплексно.

Створення та стабільне функціонування в закладі вищої освіти ДСНС України інформаційно-освітнього середовища дає змогу реалізувати такі можливості [19]:

1. Використання новітніх освітніх, комп'ютерно орієнтованих і мережевих технологій, а також електронних інформаційних ресурсів під час побудови інноваційної моделі професійної освіти фахівців цивільного захисту, зорієнтованої на посилення науково-дослідної роботи курсантів і студентів та підготовку до практичної діяльності.

2. Створення умов індивідуалізації навчання та розвитку особистості, зростання гуманістичного характеру професійної підготовки при збереженні належної академічної дисципліни на основі сучасних технологій.

3. Активізація колективної роботи, співпраці та взаємодії науково-педагогічних працівників ЗВО для побудови сучасних комп'ютерно орієнтованих

засобів навчання (електронних посібників і підручників; мультимедійних демонстраційних і моделювальних навчальних матеріалів; інтерактивних електронних засобів навчання для різних напрямів підготовки; електронних навчально-методичних і освітніх ресурсів тощо).

4. Підвищення ефективності системи перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів у царині інформаційно-комунікаційних технологій.

5. Формування креативного мислення всіх учасників освітнього процесу.

6. Організацію та проведення сучасних науково-практичних конференцій для курсантів, студентів і викладачів, семінарів, майстер-класів та інших заходів, у тому числі віддалено в режимі інтернет-трансляцій і відеоконференцій.

7. Проведення анкетування й опитування за різними напрямками освітньої діяльності, а також моніторингу різних складових професійної підготовки.

Отже, реалізація запропонованої моделі передбачає не лише підвищення якості професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України, а й неперервний розвиток самого інформаційно-освітнього середовища як динамічної системи, що на інформаційному рівні об'єднує зусилля всіх учасників освітнього процесу задля досягнення поставленої мети [6]. Це відбувається завдяки тому, що створення ІОС дає змогу: вирішити проблему змісту професійної підготовки фахівців цивільного захисту відповідно до сучасних вимог, забезпечити оптимальне співвідношення традиційних складових освітнього процесу та новітніх досягнень в галузі ІКТ, встановити якісно новий рівень взаємодії курсантів і студентів з викладачами та ІОС; постійно оновлювати технологічні, інформаційні й організаційні ресурси; спонукати науково-педагогічних працівників до неперервного підвищення ІКТ-компетентності.

Вивчення наукової літератури з проблем педагогічного моделювання [3; 4; 13; 18; 22; 26; 37; 42] засвідчило, що в педагогіці найбільш поширеними є структурно-змістова та структурно-функціональна моделі.

З метою забезпечення наочності системи професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО ми побудували структурно-функціональну модель (рис. 3.1.2), яка відображає об'єкт дослідження і заміщає його таким чином, що дає змогу не лише відкривати нові властивості, а й отримати інформацію про перспективи його вдосконалення. Як практичний інструмент нашого наукового пошуку, модель презентує внутрішню структуру досліджуваного педагогічного явища (професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту), сукупність чинників, що впливають на нього, допомагає виявити ресурсне забезпечення його розвитку [33, с. 72-73], що дає можливість не лише глибше пізнати об'єкт дослідження, а й за результатами цього пізнання створити узагальнену картину властивих йому процесів [20].

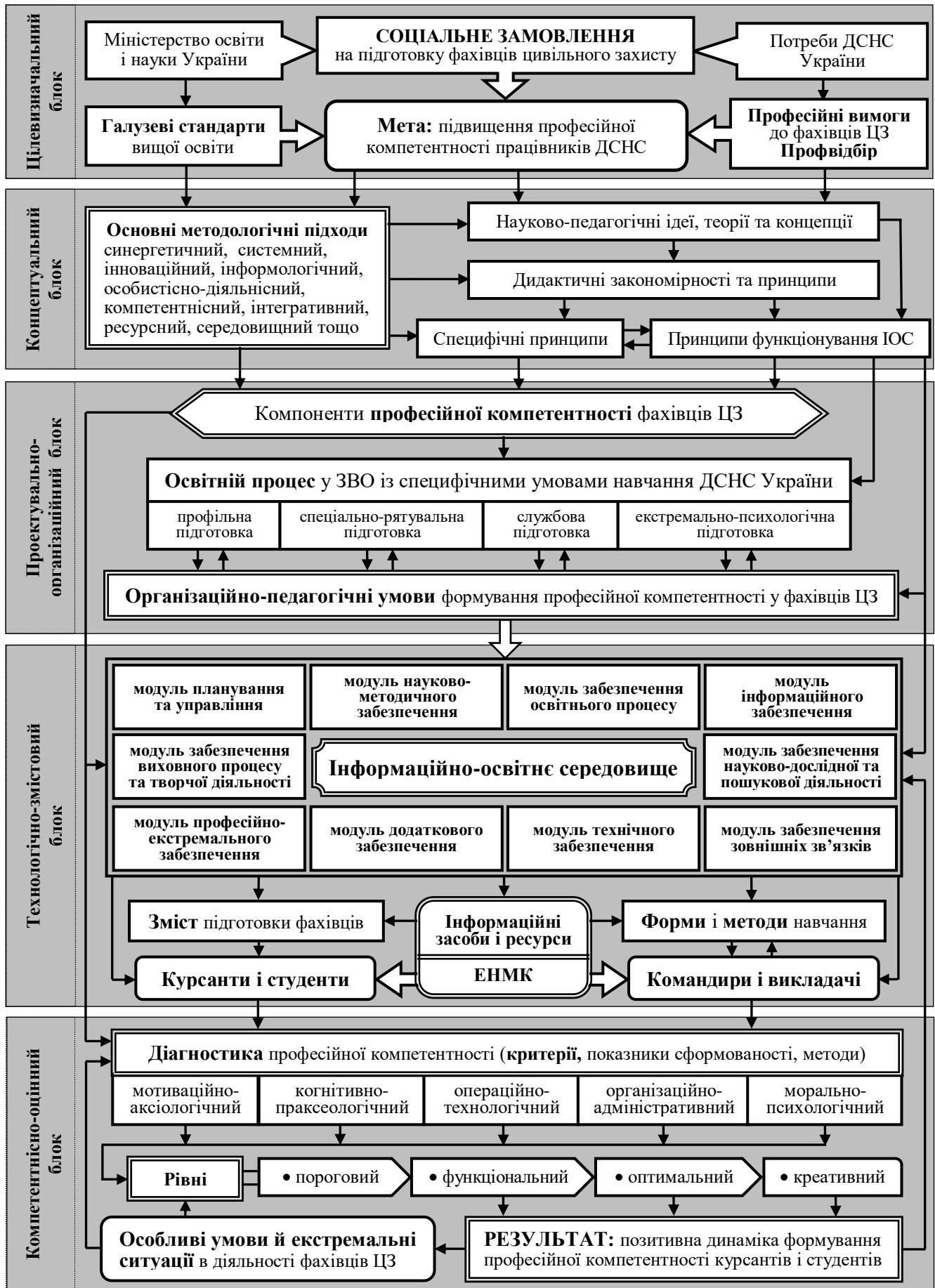


Рисунок 3.1.2 – Модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО

Побудова авторської моделі здійснювалася на основі врахування:

- 1) сучасного стану практики підготовки фахівців цивільного захисту;
- 2) схем проектування моделі підготовки фахівця;
- 3) структурної моделі ІОС закладу вищої освіти ДСНС України [17, с. 290].

Цілісність моделі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО забезпечується єдністю її структурних і функціональних компонентів. У структурі нашої моделі виокремлено цільовизначальний, концептуальний, проектувально-організаційний, технологічно-змістовий і компетентнісно-оцінний блоки. Розглянемо їх детальніше.

Цільовизначальний блок відображає обґрунтованість та актуалізацію моделі та опирається на соціальне замовлення суспільства щодо підготовки фахівців цивільного захисту, які володіють належним рівнем професійної кваліфікації для впровадження високотехнологічних засобів запобігання та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, оснащення сил цивільного захисту сучасною технікою, засобами і обладнанням, та є підставою для розроблення нових технологій формування професійної компетентності курсантів і студентів у ЗВО України із специфічними умовами навчання.

Центральне місце у ньому займає мета побудованої моделі – підвищення професійної компетентності фахівців цивільного захисту, – зумовлена особливостями галузі безпеки людини, специфікою професійної діяльності фахівців цивільного захисту та враховує професійні вимоги до них, відображені в Галузевих стандартах вищої освіти, які передбачають ретельний професійний відбір абітурієнтів. Мета інтегрує зовнішні та внутрішні цілі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО. Так, зовнішні цілі детерміновані вимогами держави, Міністерства освіти і науки України, Державної служби України з надзвичайних ситуацій до змісту професійної підготовки у відомчих ЗВО та зафіксовані в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців цивільного захисту за різними спеціальностями. Внутрішні цілі пов'язані з потребами особистості майбутнього офіцера ДСНС України, їх перетворенням на власні цінності, інтеріоризацією професійних принципів життєдіяльності. Їх досягнення забезпечує становлення активної позиції курсантів і студентів, сприяє їхньому особистісному розвитку і саморозвитку, формуванню готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Реалізація цієї мети передбачає створення та стабільне функціонування у ЗВО ДСНС України професійно орієнтованого інноваційного інформаційно-освітнього середовища, призначеного для вдосконалення всіх компонентів підготовки курсантів і студентів до професійної діяльності, передусім до виконання службових обов'язків у надзвичайних ситуаціях.

Отже, цільовизначальний блок є провідним у процесі проектування системи професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, оскільки встановлює сутність і наповнення інших блоків моделі, характеризує її мету та визначає цілісність.

Концептуальний блок презентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення, на яких ґрунтується система професійної підготовки фахівців цивільного захисту в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО. До них відносимо науково-педагогічні ідеї, теорії та концепції, що стосуються проектно-конструктивної орієнтації професійної освіти на врахування «людського чинника» [39, с. 918], а також інформатизації професійної освіти, які базуються на вимогах сучасного інформаційного суспільства щодо визнання феномену інформації та інформаційних потоків як його головного тренда. Відповідно до сучасної освітньої парадигми, головною метою інноваційної освіти проголошено збереження і розвиток творчого потенціалу людини на основі загальнолюдських цінностей [27], а її головним вектором – формування у суб'єктів навчання світогляду, підґрунтям якого є полікритеріальність рішень і високий рівень відповідальності за свої дії. У такому контексті концептуальною метою професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО можна вважати очікуваний результат освітньої діяльності, який свідчить про максимальне задоволення вимог суспільства та ДСНС України у компетентних фахівцях, а також освітніх потреб самих випускників ЗВО із специфічними умовами навчання.

Концептуально важливими для нашого дослідження є: філософсько-методологічне осмислення педагогічного дослідження, яке за своєю суттю є комплексним, соціо-, валеолого-, психолого-педагогічним [15, с. 5], що дає змогу отримати максимально об'єктивні, систематизовані відомості про педагогічні процеси та явища [7, с. 99], і концепція багаторівневості методологічного знання (Г. Щедровицький [38], Е. Юдін [40]), які суттєво позначаються на цілях і завданнях професійної підготовки [21, с. 25] майбутніх працівників ДСНС України у ЗВО із специфічними умовами навчання; положення семіотичного підходу про способи передавання інформації, властивості знаків і знакових систем в суспільстві, природі та самій людині [23, с. 6]; ідеї гуманістичної педагогіки про необхідність спрямовувати інформаційно-освітнє середовище на особистісний і професійний розвиток курсантів і студентів [24].

Організація оптимальної практичної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у процесі професійної підготовки в інформаційно-освітньому середовищі опирається на праксеологічну теорію як підґрунтя для формування професійної компетентності, передумову опанування вмінь виконувати майбутню діяльність у галузі безпеки людини з максимальною результативністю та ефективністю [30, с. 23].

Також ми враховували наукові ідеї, теорії та закономірності, що відображають напрями і тенденції розвитку системи освіти України (демократизація, гуманізація, особистісно орієнтоване навчання, студентоцентризм, неперервність, фундаменталізація, інноваційний характер та інформатизація), які потребують переосмислення та доповнення традиційних засад освітньої діяльності ЗВО із специфічними умовами навчання

Основними методологічними підходами є: синергетичний, що сприяє глибшому дослідженню професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту з метою взаємодоповнення особистісного, етнокультурного та інформаційно-освітнього середовища ЗВО; системний, який дає змогу розглядати й аналізувати досліджуваний об'єкт як систему з усіма наявними їй зв'язками і на цій основі запропонувати цілісну схему успішного управління такою системою; інноваційний, що передбачає визначення оптимальних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців, та їх відтворення в ІОС; інформологічний, мета якого – підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності курсантів і студентів через удосконалення освітнього середовища та приєднання його до єдиного інформаційного простору, проектування та реалізації оптимальних засобів навчання на основі ІКТ; особистісно-діяльнісний, що проявляється в описі умов для повноцінної реалізації особистості в період професійної підготовки і професійного самовдосконалення у ДСНС в подальшому; компетентнісний, який зміщує акценти навчання на розвиток у майбутніх фахівців цивільного захисту здатності продуктивно виконувати професійні функції, вироблення внутрішньої потреби до рефлексії та самовдосконалення; інтегративний, що поєднує цілі професійної підготовки, декомпоновані у змісті різних дисциплін з урахуванням напрямів подальшої діяльності фахівців цивільного захисту; ресурсний, який диктує логіку проектування освітнього процесу, спрямовану на забезпечення і використання сукупності необхідних ресурсів, умов і засобів; середовищний, що забезпечує управління процесом формування та розвитку особистості за допомогою організованого соціального та просторово-предметного оточення як дієвого інструмента для вирішення поточних завдань і досягнення освітніх цілей.

Провідними теоретичними положеннями, що зумовлюють побудову запропонованої педагогічної моделі, є дидактичні закономірності (зумовленість освітнього процесу вимогами суспільства й потребами особистості та єдність у ньому чуттєвого, логічного і практичного, зовнішньої та внутрішньої діяльності, взаємозалежність розвитку особистості та способів педагогічного впливу, узгодженість завдань, змісту, організаційних форм, методів і результатів педагогічного процесу [41]) і сукупність дидактичних принципів різного рівня, в яких відбиваються істотні зв'язки між освітнім і соціальними процесами,

об'єктивно наявними або спеціально створеними умовами і досягнутими результатами освіти в конкретних параметрах [28, с. 198].

Проблематика нашого дослідження потребує також дотримання специфічних принципів, а саме *дидактичних принципів функціонування ІОС* (поєднання інформаційно-освітнього й організаційно-управлінського процесів; здоров'язбереження учасників освітнього процесу; оптимізації особистісного потенціалу; інноваційної педагогічної діяльності із застосуванням ресурсів ІОС; інтелектуалізації професійної підготовки; керованості блоків і модулів ІОС; цілісності інформаційно-освітнього середовища ЗВО; динамічності структурних і функціональних елементів ІОС), що ґрунтуються на його *властивостях* (інформативність, функціональність, продуктивність, універсальність, відкритість, багатокомпонентність, полісуб'єктність, комплексність, мультимедійність і багатозадачність, варіативність, гнучкість, мобільність, цілісність, системність, інтегрованість, структурованість, розподіленість, керованість, персоніфікованість, адаптивність, ієрархічність, масштабованість, доступність, практико орієнтованість, інтерактивність, технологічність, гуманістичність і демократичність), і *принципів підготовки фахівців цивільного захисту* (єдності виховання, навчання, професійно-практичної та морально-психологічної підготовки; спрямованості освітнього процесу на професійний розвиток особистості майбутніх фахівців; функціональності професійної підготовки; інформаційної відкритості освітнього процесу; продуктивної соціально-психологічної взаємодії; самоорганізації суб'єктів навчання; соціального партнерства в галузі цивільної безпеки). Вони визначалися з урахуванням особливостей освітньої діяльності ЗВО із специфічними умовами навчання, відображають компетентності, які треба сформувати у фахівців, а також характер професійної підготовки в інформаційно-освітньому середовищі, її основні ознаки і вимоги.

Проектувально-організаційний блок моделі охоплює структуру професійної компетентності фахівців цивільного захисту, що містить низку компонентів, серед яких інтегрована (здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та проблеми, що характеризуються комплексністю та невизначеністю), загальні (соціально значущі, загальнокультурні, загальнонаукові, загальноінструментальні) та фахові (загальнопрофесійні, професійно-особистісні, професійно-інструментальні, спеціалізовано-професійні), які потрібно формувати у здобувачів під час професійної, спеціально-рятувальної, службової та екстремально-психологічної підготовки, які є складовими професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у ЗВО із специфічними умовами навчання.

Основоположним елементом цього блоку є *організаційно-педагогічні умови* формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту, а саме: застосування системного педагогічного проектування теоретичної та практичної

професійної підготовки; розроблення та використання педагогічної технології управління підготовкою курсантів і студентів; науково обґрунтоване впровадження комплексної, інтегрованої ІКТ-підтримки освітнього процесу; цілеспрямована модернізація науково-методичного забезпечення навчання і виховання майбутніх фахівців цивільного захисту; неперервне підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО із специфічними умовами навчання. Вони відображають ресурси й основні чинники взаємовпливу елементів моделі, що забезпечують оптимальну організацію процесу професійної підготовки курсантів і студентів у інформаційно-освітньому середовищі ЗВО. Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови посідають провідне місце в моделі, корелюють із компонентами професійної компетентності фахівців цивільного захисту та структурою ІОС ЗВО ДСНС України.

У *технологічно-змістовому* блоку моделі центральне місце обіймає її системотвірний елемент – інформаційно-освітнє середовище ЗВО із специфічними умовами навчання. Детальніше архітектуру та зв'язки структурних складників інформаційно-освітнього середовища ЗВО ДСНС України див. [17, с. 237]. Необхідність виокремлення технологічно-змістового блоку зумовлена, зокрема тим, що він відображає організаційну діяльність і методичне забезпечення професійної підготовки здобувачів освіти до діяльності в галузі цивільного захисту, визначає найбільш ефективні форми, методи і прийоми педагогічної взаємодії курсантів і студентів із командирами і викладачами, які допомагають оптимально реалізувати в ІОС новітні інформаційні засоби і ресурси, а також електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК), створені з метою спрямування діяльності всіх учасників освітнього процесу на найбільш повну реалізацію його мети і завдань.

Компетентнісно-оцінний блок опирається на вимоги до якості професійної підготовки фахівців цивільного захисту, визначеної Галузевими стандартами вищої освіти та нормативними документами ДСНС України. У ньому подано розроблений з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців цивільного захисту, яка відрізняється особливими умовами й екстремальними ситуаціями, діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту. До нього відносимо: критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-праксеологічний, операційно-технологічний, морально-психологічний), відповідні їм показники і методи оцінювання професійної компетентності, рівні її сформованості у курсантів і студентів (пороговий, функціональний, оптимальний і креативний), а також очікуваний результат упровадження побудованої моделі в освітню практику ЗВО із специфічними умовами навчання – позитивну динаміку формування професійної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Запропоновані блоки моделі та їх наповнення дають підстави розглядати систему професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в ІОС ЗВО із специфічними умовами навчання як керований процес створення та реалізації педагогічного проекту, як наслідок – гарантованого досягнення мети навчання та виховання курсантів і студентів у плані їхнього професійного розвитку [34, с. 110]. Вважаємо, що ми побудували й описали структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, яка з достатньою точністю відображає властивості досліджуваного об'єкта. Як засвідчила тривала експериментальна перевірка, її реалізація як цілісної педагогічної системи сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту завдяки створенню професійно орієнтованого інноваційного інформаційно-освітнього середовища ЗВО [17, с. 426-428]. Для цього були вироблені та реалізовані механізми вдосконалення професійної підготовки працівників ДСНС України з урахуванням потенціалу ІОС відомчих ЗВО, зокрема обґрунтовані та впроваджені в педагогічну практику необхідні та достатні організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту.

Висновки. Таким чином, педагогічне моделювання системи професійної підготовки працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО опирається на системний і випереджувальний підходи та передбачає послідовний розгляд моделі професійної діяльності, моделі особистості фахівця, моделі освітнього середовища та моделі підготовки фахівця. Структурна модель інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти ДСНС України характеризує компонентну структуру ІОС, об'єднує та систематизує уніфіковані вимоги, компоненти, інформаційні ресурси і технології, що відображають специфіку освітнього процесу у ЗВО із специфічними умовам навчання та вплив інформатизації на ефективність усіх видів діяльності. Її реалізація спрямована як на підвищення якості професійної підготовки, так і на неперервний розвиток і вдосконалення самого ІОС.

Побудована педагогічна модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО складається з п'яти блоків: цільовизначального (встановлює сутність і наповнення інших блоків моделі, характеризує її мету та визначає цілісність), концептуального (презентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення щодо організації професійної підготовки фахівців), проектувально-організаційного (обіймає структуру професійної компетентності фахівців цивільного захисту, яку потрібно сформувавши у курсантів і студентів, та організаційно-педагогічні умови її формування), технологічно-змістового (містить модулі інформаційно-освітнього середовища ЗВО із специфічними умовами

навчання) та компетентнісно-оцінного (охоплює діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності випускників закладу). Ця теоретико-прогностична модель забезпечує взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на модулі ІОС, оптимальне поєднання його структурних і функціональних компонентів, що уможливорює організацію безперервного освітнього процесу, спрямованого на формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту, підготовлених до високопродуктивної професійної діяльності у складних, динамічно мінливих надзвичайних ситуаціях.

1. Авраменко О. Середовище формування професійної компетентності фахівця-ювеліра. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 5. С. 49–56.
2. Атанасян С. Л. Формирование информационно-образовательной среды педагогического вуза : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Институт содержания и методов обучения РАО. Москва, 2009. 498 с.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атика, 2008. 684 с.
5. Василенко Н. А. Створення соціального середовища, що сприяє підготовці студентів – майбутніх соціальних педагогів, шляхом організації навчальної практики у закладах освіти інтернатного типу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2007. Вип. 43. С. 42–46.
6. Василенко Н. В. Формування інформаційного освітнього середовища : методичні вказівки. *Науково-методична робота в школі*. Харків : Вид. група «Основа», 2013. URL: <http://osnova.com.ua/news/> (дата звернення: 14.02.2022).
7. Вершинина Н. А. Структура педагогики: методология исследования : монографія. Санкт-Петербург : Лема, 2008. 313 с.
8. Військове виховання : історія, теорія та методика : навч. посіб. / за ред. В. Ягупова. Київ : Вид-во Київського університету, 2002. 560 с.
9. Власенко В. А., Якушина Е. В. Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы. *Народное образование*. 2012. № 5. С. 124–128.
10. Власко М. П., Мітягін О. О., Звір В. Б., Труш Т. В. Модель системи підготовки військових фахівців: патерналістська чи сервісна? *Вісник Національного університету оборони України*. 2010. Вип. 4. С. 22–27.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 2005. 671 с.
12. Вязова О. В. Информатизация образовательного пространства (на примере учителя информатики) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тамбовский областной ин-т повышения квалификации работников образования. Тамбов, 2005. 240 с.
13. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монографія. Новосибирск: Изд-во НППКиПРО, 2005. 230 с.
14. Дольська О. Репрезентації раціональності в полі освіти : монографія. Харків : ФОП Андреев К. В., 2009. 264 с.

15. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва : Академия, 2006. 208 с.
16. Карташова Л. А. Інформаційно-освітнє середовище системи професійно-технічної освіти: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : Поліграфсервіс, 2015. Вип. 9. С. 72–78.
17. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
18. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом процессе: введение в научное исследование по педагогике. Москва : Просвещение, 1988. 120 с.
19. Крайнова Е. А., Садова К. В., Тараканов А. В. Назначение и характеристика единой информационно-образовательной среды вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 7. С. 193–198.
20. Куприна А. И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уральский государственный педагогический ун-т. Екатеринбург. 1999. 186 с.
21. Литвин А. Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20–35.
22. Лодатко Є. А. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
23. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2010. 704 с.
24. Марченко О. Г. Освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: теорія і практика формування та вдосконалення. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 414 с.
25. Москалева А. С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Российский государственный профессионально-педагогический ун-т. Екатеринбург. 2010. 222 с.
26. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва : Эгвес. 2004. 120 с.
27. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
28. Педагогіка : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педаг. общ-во России, 1998. 640 с.
29. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. 348 с.
30. Садова Т. А. Праксеологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 16. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. С. 23–28.
31. Сергеев С. Ф. Обучающая среда: концептуальный анализ. *Школьные технологии*. 2006. № 5. С. 29–34.
32. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Москва : Инноватор-Bennet college, 1997. Вып. 7. С. 177–184.
33. Старикова Л. Д., Стариков С. А. Методы педагогического исследования : учеб. пособие для вузов. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2010. 336 с.

34. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.
35. Чернецький І. С. Проектування навчальних середовищ на основі фрактальних властивостей їх складових. *Вісник Черкаського університету*. 2012. № 13 (226). С. 138–143.
36. Шафикова Т. Р. Модель образовательной среды, способствующей формированию нравственных отношений у детей. *Инновации в образовании*. 2013. № 3. С. 132–140.
37. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 301 с.
38. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / ред. сост. А. А. Пископель, В. Р. Рокитянский и др. Москва, 1997 656 с.
39. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И. Т. Касавина. Москва : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
40. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
41. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. педаг. спец. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
42. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 2001. 366 с.
43. Brummelhuis et al. Four in balance Monitor 2011: ICT at Dutch schools. Kennisnet, Zoetermeer, The Netherlands, 2011. URL: <http://downloads.kennisnet.nl/algemeen/Vier-in-balans-monitor-2011-Engelseversie-internet.pdf> (дата звернення: 20.11.21).
44. Koval M., Noskova M., Fuchyla O., Dubinka M., Predyk A. The Use of Digital Open Systems in the Preparation of Students. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22, Issue 3. P. 535–540.
45. Tella S. Virtual School in a Networking Learning Environment. Helsinki : University of Helsinki, 1995. 136 p. URL: <http://www.helsinki.fi/~tella/> (дата звернення: 22.09.2021).

Михайло КОЗЯР,
Мирослав КОВАЛЬ,
Андрій ЛИТВИН

3.2. Модель формування професійної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту

Соціально-економічні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, ризики і загрози природного, техногенного та епідеміологічного характеру, які продукує соціум, а також небезпеки, викликані військово-терористичними подіями на Сході України і в Криму, які переросли в повномасштабну війну з Російською Федерацією, вимагають подальшого вдосконалення діяльності вітчизняних інституцій, що відповідають за цивільну безпеку. Провідні повноваження в цій царині покладено на Державну службу України з надзвичайних ситуацій (ДСНС). Для повноцінного функціонування органів і підрозділів, що відповідають за різні напрями цивільної безпеки, особовому складу ДСНС України потрібна ґрунтовна, всебічна професійна підготовка [4, с. 32].

У межах реалізації Стратегії реформування Державної служби України з надзвичайних ситуацій [17] у нашій країні проведена низка заходів щодо створення сучасної європейської системи запобігання надзвичайним ситуаціям і профілактики пожеж, зокрема впровадження новітніх механізмів управління пожежною та техногенною безпекою, а також формування культури безпеки життєдіяльності населення, його готовності до свідомих практичних дій у надзвичайних ситуаціях. Ці завдання актуалізують удосконалення професійної освіти фахівців цивільного захисту. В їх контексті система професійного навчання та виховання у закладі освіти ДСНС України має бути спрямована на підготовку професіоналів, котрі втілюватимуть цінності громадянського суспільства, якісно й оперативно вирішуватимуть проблеми, що постають у процесі виконання аварійно-рятувальних, пошукових та інших робіт, які стосуються пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб тощо.

У публікаціях [5; 7; 8] ми дослідили феномен готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. На наш погляд, *професійна готовність фахівців цивільного захисту* – це 1) складне особистісне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви й усвідомлення сутності праці рятувальника, доповнені необхідними для успішного здійснення функціональних обов'язків знаннями, вміннями, навичками, сформованими соціально та професійно важливими якостями особистості; 2) психофізіологічний стан фахівця, детермінований тривалою різноплановою теоретичною та практичною підготовкою, що забезпечує цілісну підготовленість до ефективної індивідуальної

та групової професійної діяльності в екстремальних, ризиконебезпечних ситуаціях [7, с. 259-260]. Виявлено, що формування професійної готовності фахівців цього профілю потребує точного уявлення про сутність, зміст і способи організації системи компетентісно орієнтованої професійної підготовки курсантів і студентів профільних закладів вищої освіти (ЗВО) [8, с. 94]. Для цього доцільно виконати процедуру моделювання освітнього процесу. Багатоаспектне педагогічне моделювання дає змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки і чинники, прогнозувати користь і можливі недоліки впровадження інновацій, підвищувати продуктивність роботи науково-педагогічного колективу [2, с. 292]. Поділяємо точку зору О. Новікова, який вважає побудову моделі ключовим моментом педагогічного дослідження [11, с. 139].

Із позицій системного та синергетичного підходів ми розглядаємо формування професійної готовності фахівців цивільного захисту в галузевому ЗВО як систему взаємопов'язаної організаційно-проектувальної, навчально-методичної, інформаційно-пошукової, навчально-пізнавальної, комунікативно-виховної, навчально-тренувальної, адміністративно-управлінської, контрольної-оцінювальної, науково-дослідної тощо діяльності професорсько-викладацького та начальницького складу, курсантів і студентів, скерованої на вдосконалення підготовки особового складу ДСНС України. Як відомо, педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних компонентів (підсистем), об'єднаних єдиною метою, що функціонує в цілісному освітньому процесі [15, с. 140-141]. Освітня система охоплює узагальнені цілі навчання, суб'єктів освіти, їхню навчально-пізнавальну діяльність, відносини між ними, освітні процеси й одержані результати [13].

Провідна процедура в системному аналізі – побудова узагальненої моделі (або моделей), яка відображає всі чинники і взаємозв'язки в реальній ситуації. Модель – це: а) зразок чого-небудь; б) схема для пояснення якогось явища або процесу [16, с. 443]. «Модель (...) в логіці та методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення і тому подібного до оригіналу моделі» [20, с. 374].

Проте поняття «модель» у суспільних науках, у тому числі й педагогіці, використовується різнопланово. З цього приводу Дж. Тернер зауважив: «Термін «модель» у суспільних науках використовується дуже невизначено. У більш розвинених науках модель – це спосіб наочного подання деякого явища в такий спосіб, щоб показати його певні якості та їхній взаємозв'язок» [18, с. 115]. Процес моделювання реальності як вимірювання обстоює Ю. Толстова [19], спираючись на репрезентаційну теорію вимірів. З цих позицій вчена дійшла висновку, що результатом виміру не обов'язково мають бути числові величини, навіть ті, які відповідають номінальній чи порядковій шкалі. При такому підході

фрагмент реальності, що моделюється, не обов'язково має бути заданий з математичною точністю як система зі співвідносними елементами. Вона фактично обстоює ті мінімальні гіпотетичні припущення про соціальну реальність, які необхідно зробити, щоб здійснити вимірювання.

Моделювання дає змогу виділити загальні та суттєві властивості та зв'язки предмета дослідження [10], оскільки, сприйняття створеної або засвоєної моделі викликає наочний образ суттєвих властивостей об'єкта, зафіксованих у моделі. У процесі побудови, а потім застосування моделі засвоюють теоретичні знання та самостійно генерують знання при переході на аналогічний матеріал [12, с. 96-97]. Дидактичне моделювання також трактується як система «дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного й перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)» [3, с. 67]. Так, І. Зязюн і Г. Сагач висувують певні вимоги до розробки дидактичної моделі, її саме вказують на те, що вона має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображувати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (приспосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду); відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [3, с. 69].

Окрім структури, кожна модель наповнена відповідним змістом. Щоб адекватно відображати досліджувану реальність, потрібно знати зміст моделі. Концептуальна модель – змістовна модель, для формулювання якої використовують теоретичні концепти і конструкти певної предметної сфери знання. У соціальній системі, як її елемент, зазвичай фігурує індивід чи певна їх кількість. У низці моделей соціальних систем люди належать до навколишнього середовища, а як елемент розглядають соціальну взаємодію або комунікацію.

Отже модель підготовки фахівців цивільного захисту (особового складу підрозділів ДСНС України) відображає еталонне уявлення про навчання та виховання фахівців із надзвичайних ситуацій, його проектування та конструювання [6, с. 154]. Як соціальна (педагогічна) система, модель підготовки фахівців цивільного захисту інтегрує педагогічні закономірності й принципи соціальної взаємодії та комунікації суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, зміст навчання, виховання, розвитку та формування в одне функціональне ціле.

Удосконалюючи формування готовності фахівців цивільного захисту ми спиралися на такі характеристики моделі освітньої системи: адекватність, простота й оптимальність, наочність, визначеність, об'єктивність, конструктивність, присутність елементів узагальненості, абстракції, можливість проведення вимірювань. На цій основі процес формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності поданий у вигляді педагогічної моделі (рис. 3.2).

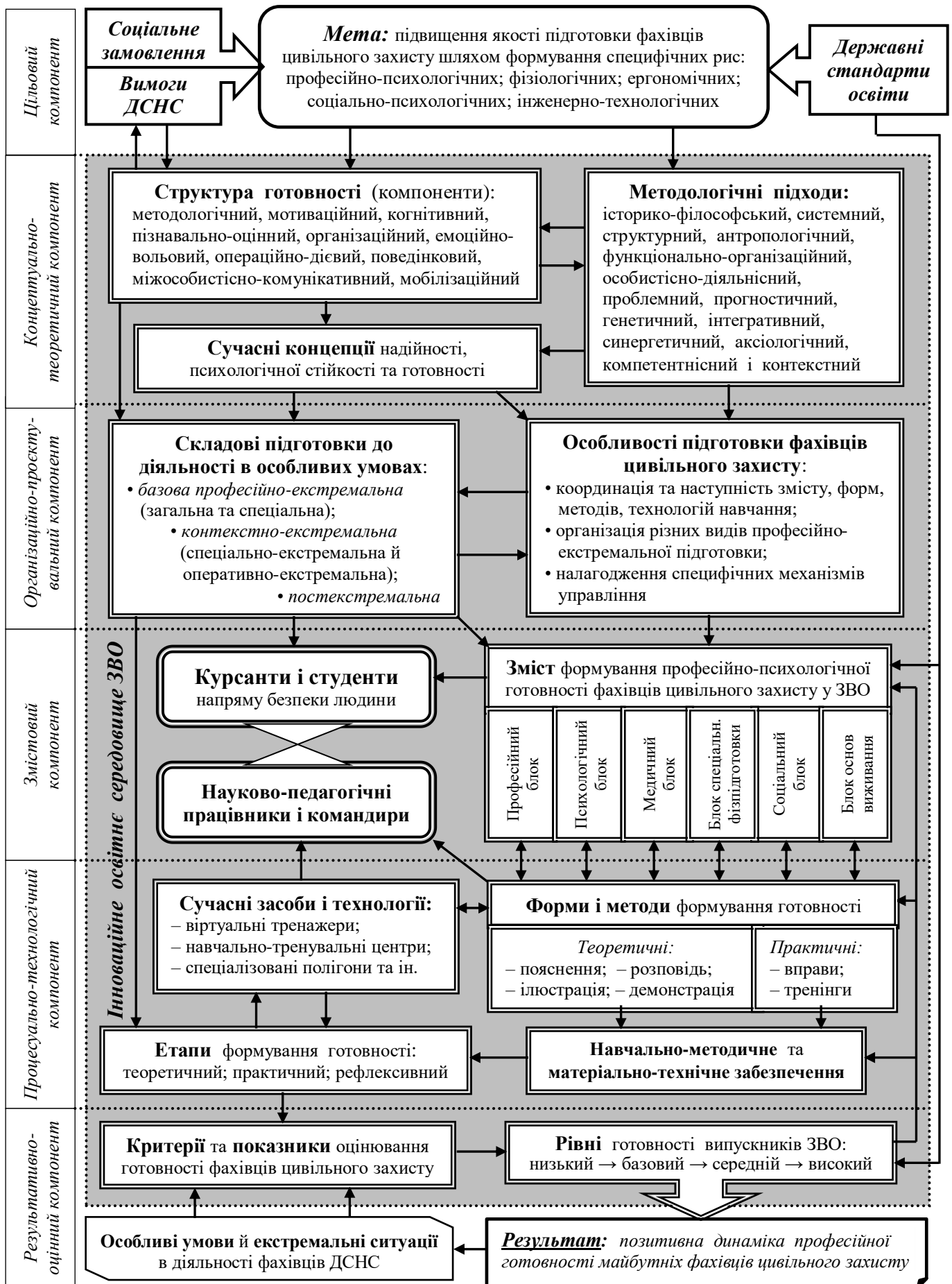


Рисунок 3.2 – Модель формування професійної готовності фахівців цивільного захисту

Розроблена модель зорієнтована на підготовку фахівців до ефективних дій в екстремальних ситуаціях. Реалізація вихідних запитів (соціального замовлення на рівень готовності випускників до роботи в екстремальних ситуаціях і Державних стандартів освіти) відбувається через цільовий, концептуально-теоретичний, організаційно-проектувальний, змістовий, процесуально-технологічний і результативно-оцінний компоненти моделі.

Структура (компоненти) моделі будувалася з урахуванням чинників, які впливають на їх динаміку (затребуваність професійно-психологічної готовності в подальшій діяльності, кваліфікація та підготовленість викладачів, можливості освітнього середовища ЗВО). Проектовані структурні та функціональні зміни компонентів системи підготовки фахівців цивільного захисту мають бути спрямовані на формування професійної компетентності та розвиток специфічних соціально-психологічних рис. Модель враховує сучасні методологічні підходи, потребу модернізації змісту, методів і технологій навчання, що забезпечує їх постійне оновлення, гнучке структурування, дає змогу курсантам і студентам будувати індивідуальні освітні траєкторії професійного зростання. Модель передбачає контроль і систему зворотного зв'язку для коригування одержаного рівня професійної готовності випускників до ефективних дій в особливих умовах.

Цільовий компонент системи формування професійної готовності фахівців цивільного захисту на основі вимог ДСНС і соціального замовлення охоплює: мету – підвищення якості підготовки фахівців цивільного захисту у профільних ЗВО та завдання – формування в курсантів і студентів специфічних соціально-психологічних рис (професійно-психологічних; фізіологічних; ергономічних; соціально-психологічних; інженерно-технологічних). Висунута мета визначає вибір способів оптимізації освітнього процесу, а також управління та корегування одержаних результатів. З іншого боку, цей компонент передбачає реалізацію спонукальних мотивів, спрямованих на усвідомлення майбутніми фахівцями цивільного захисту значущості їхньої професійно-психологічної готовності.

Концептуально-теоретичний компонент запропонованої моделі визначає структура готовності фахівців цивільного захисту. Цей блок моделі містить також вихідні теоретичні положення, які включають системний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, контекстний та інші методологічні підходи. Важливими домінантами, які впливали на проектування моделі, є сучасні концепції надійності, психологічної стійкості та готовності особистості до діяльності в екстремальних ситуаціях.

В основу організаційно-проектувального компонента покладені фундаментальні складові підготовки до діяльності в особливих умовах. Зокрема, базова професійно-екстремальна підготовка під час навчання у ЗВО, що проводиться у спеціалізованих центрах (навчальних пожежно-рятувальних

частинах, психолого-тренувальних полігонах, навчально-спортивних комплексах тощо). Її ціль – забезпечити надійну підготовленість до ефективної індивідуальної та групової професійно-екстремальної діяльності в різноманітних надзвичайних ситуаціях. *Контекстно-екстремальної підготовки* забезпечує цілісність індивідуальної та групової готовності до професійно-екстремальної діяльності та розв'язання специфічних завдань у конкретних надзвичайних ситуаціях регіонального характеру, різних за складністю, характером перебігу та потенційними загрозами. У процесі цієї підготовки фахівці оволодівають спеціальнопрофесійними компетентностями колективної ліквідації загроз і наслідків надзвичайних ситуацій. Водночас формуються необхідні фізичні, психологічні, морально-етичні та інші якості, необхідні для ефективної діяльності в екстремальних умовах.

Цей компонент моделі пов'язаний також з особливостями системи підготовки фахівців цивільного захисту [6]. На їх основі мають бути обґрунтовані, спроектовані та впроваджені у профільні ЗВО педагогічні умови, які відображають ресурси та чинники, що позитивно впливатимуть на взаємодію елементів системи формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності, підтримуючи оптимальну організацію та функціонування інноваційного освітнього середовища ЗВО ДСНС України.

Змістовий компонент моделі забезпечує послідовний, цілеспрямований характер процесу формування професійної готовності фахівців цивільного захисту у ЗВО та визначається комплексом навчально-методичного забезпечення. Зміст навчання ґрунтується на системному підході, а також вимогах дидактичних і специфічних принципів. До останніх відносимо такі: співвіднесення з рівнем сучасної науки, єдність логіки конкретної наукової галузі та відповідної дисципліни, зв'язок професії з науково-технічним прогресом, відповідність навчання вимогам до професії тощо.

Змістовий компонент охоплює п'ять блоків: професійний, психологічний медичний, соціальний та основ виживання в екстремальних ситуаціях. Добір змісту освіти проводиться відповідно до положень гуманістично орієнтованої парадигми освіти, основоположною ознакою якої є ціннісне ставлення до людини, оскільки діяльність фахівців цивільного захисту спрямована, передусім, на надання допомоги людям, прояв співчуття та милосердя до постраждалих.

Професійний блок змісту формування готовності фахівців цивільного захисту забезпечує бездоганне виконання в подальшому покладених на них обов'язків. Він містить базові та професійно орієнтовані компетентності, що визначають розумовий, фізичний і професійний розвиток фахівців, спроможність до адекватних дій у надзвичайних ситуаціях. Оснащення ДСНС новітньою технікою, впровадження ІКТ висуває вимоги оновлення змісту підготовки фахівців, котрі мають оволодіти сучасними способами аварійно-рятувальної

діяльності й уміти використовувати автоматизовані засоби запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, сучасне устаткування тощо. Надійна експлуатація пожежно-рятувального обладнання, техніки і спорядження (у тому числі високотехнологічних) – завдання практичної складової професійної підготовки у профільних ЗВО.

Психологічний блок формування професійної готовності фахівців цивільного захисту пов'язаний з операційною структурою діяльності, емоційно-воловою сферою та здібностями особистості, що визначають якість, надійність і безпечність роботи в екстремальних ситуаціях [14, с. 213]. Оскільки фахівець, який не вміє керувати власним психічним станом, не здатен ефективно діяти у складних обставинах, психологічній підготовці курсантів і студентів приділяється особлива увага. Зміст психологічного блоку передбачає вивчення чинників впливу, що травмують психіку людини, індивідуальних і колективних форм панічних реакцій в особливих умовах. Розглядаються методи психологічної підготовки до дій у типових надзвичайних ситуаціях, методи управління психічним станом фахівців цивільного захисту в професійній діяльності, зокрема релаксацію й аутогенне тренування. Вивчаються індивідуально-особистісні якості, необхідні для ефективних дій в екстремальних ситуаціях. Значна увага приділяється мотивації до діяльності у штатних і нетипових обставинах. Після вивчення психологічного блоку курсанти (студенти) повинні вміти ефективно управляти власним психічним станом в екстремальних ситуаціях і надавати первинну психологічну допомогу постраждалим, застосовуючи способи психологічного захисту та методи психотерапії.

Соціальний блок формування професійної готовності фахівців цивільного захисту пов'язаний із процесами адаптації та соціалізації, а також засвоєнням норм поведінки в майбутній діяльності (актуалізації засвоєних знань і вмінь, приймання професійних ролей, фаховий саморозвиток і рефлексія) [14, с. 214]. Важливою соціально-психологічною особливістю професії є вміння працювати в команді й оперативність у виконанні бойових і наглядово-профілактичних завдань. Це визначає потребу їхньої підготовки до співпраці та взаємодії у процесі виконання аварійно-рятувальних та інших робіт.

Медичний блок формування професійної готовності фахівців цивільного захисту передбачає вивчення видів медичної допомоги, завдань і способів невідкладної медичної допомоги постраждалим. Медичні та фізіологічні аспекти стосуються також власного психічного та фізичного здоров'я, профпатологій, компенсаторних можливостей організму. Майбутні рятувальники повинні знати способи і порядок надання першої допомоги при вивихненнях, кровотечах, непритомності, переломах, пораненнях тощо. Вивчаються основи серцево-легеневої реанімації, допомоги при утопленні, ураженні отруйними і хімічно небезпечними речовинами, види допомоги в інших надзвичайних ситуаціях.

Унаслідок вивчення змісту медичного блоку майбутній фахівець має вміти проводити комплекс заходів на місці події з використанням штатних і підручних медичних засобів із метою припинення впливу чинників, здатних погіршити стан постраждалих або призвести до смертельного випадку, а також евакуацію людей, що опинилися в небезпечній зоні [9, с. 218, 220].

Блок спеціальної фізичної підготовки фахівців цивільного захисту забезпечує розвиток професійно-прикладної фізичної підготовки, фізичних і психологічних якостей курсантів і студентів, необхідних для якісного виконання аварійно-рятувальних робіт, стійкого перенесення фізичних і нервово-психічних навантажень, несприятливих чинників професійної діяльності. Цей блок підготовки фахівців пов'язаний із вивченням власних фізіологічних можливостей, резервів організму, саморегуляцією в різних обставинах. Рівень розвитку цих властивостей особистості визначає її придатність до діяльності в екстремальних ситуаціях і має обов'язково враховуватися під час професійного відбору [14, с. 214].

Блок основ виживання рятувальника в надзвичайних ситуаціях передбачає вивчення питань життєзабезпечення людини в особливих умовах і середовищах, призначення, будову і використання засобів індивідуального захисту, формування навичок виживання в екстремальних ситуаціях, які можуть виникати в повсякденній життєдіяльності фахівців цивільного захисту. Внаслідок опанування матеріалу цього блоку курсант (студент) повинен вміти користуватися засобами захисту й обладнанням, що застосовуються в конкретній надзвичайній ситуації; оцінювати реальні обставини; організовувати, контролювати і коригувати власні дії, взаємодіяти з колегами і постраждалими.

Загалом зміст формування професійно-психологічної готовності фахівців цивільного захисту у ЗВО, відповідно до компетентнісного підходу, має спрямовуватись на реалізацію теоретичних знань, професійно орієнтованих умінь і навичок ефективної діяльності за напрямом спеціалізації. Державні та галузеві вимоги до фахівців ДСНС нині встановлюють пріоритет практичної підготовки, отже зміст освіти повинен бути практико спрямованим [1]. Таким чином, увесь процес професійної підготовки фахівців цивільного захисту підпорядкований опануванню й осмисленню їхніх посадових обов'язків і щоденних функцій. Під час добору змісту підготовки фахівців беруться до уваги готовність курсантів і студентів до засвоєння знань, специфіка подальшої діяльності, особливості та завдання напряму спеціалізації.

Процесуально-технологічний компонент розробленої моделі ґрунтується на особистісно-діяльнісному та компетентнісному підходах, психолого-педагогічних засадах проблемного, прогностичного, інтегративного, контекстного навчання, врахуванні індивідуально-психологічних особливостей курсантів і студентів. Його реалізація охоплює форми організації та методи навчально-педагогічної

взаємодії, здійснюється з використанням інноваційних освітніх технологій, які впливають на мотиваційну, емоційно-вольову та розвивально-пізнавальну сферу майбутніх фахівців, стимулюючи їхню навчально-виховну діяльність. Цей компонент також передбачає новітні матеріально-технічні засоби і навчально-методичне забезпечення, необхідні для досягнення належного рівня готовності до ефективних дій в особливих умовах. Використання відповідних матеріально-технічних засобів (розміщених в інформаційно-комп'ютерних центрах, навчальній пожежно-рятувальній частині, психолого-тренувальному полігоні тощо) сприяє створенню стану, максимально наближеного до реальних надзвичайних ситуацій.

Оптимізуючи методи навчання з метою формування професійної готовності фахівців цивільного захисту доцільно передбачити: налагодження сприятливої атмосфери, в якій курсанти і студенти відчують себе вільно та комфортно; активізувати їх, спрямовуючи на активну співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу; стимулювати інтереси майбутніх фахівців, розвивати потребу вчитися, сприяючи досягненню успіхів у професійній підготовці; торкатися всіх сторін особистості, залучаючи до навчального процесу емоції, почуття, відчуття; стимулювати когнітивні, творчі здібності, співвідносячи їх із реальними потребами і можливостями; сприяти усвідомленню кожним курсантом і студентом того, що результати навчання пов'язані з їхніми особистими інтересами; застосовувати різні форми роботи (індивідуальну, групову, колективну), використовувати методи, які підвищують активність курсантів і студентів, їхню самостійність, індивідуальність тощо [9, с. 220]. До таких методів відносять, зокрема, психологічні тренінги.

Ефективними є практичні заняття на тренувальних комплексах, які дають змогу максимально реалістично відтворити умови пожежі, а завдання курсантів полягає в тому, щоб загасити справжній вогонь і знайти потерпілого. Під час занять на навчальних полігонах створюються обставини, наближені до справжніх екстремальних ситуацій, що викликає в майбутніх фахівців специфічне фізичне та розумове напруження та дає змогу відпрацювати, «відшліфувати» необхідні навички. Передбачається проведення занять у складних погодних і кліматичних умовах, а також вирішення завдань із застосуванням штатного обладнання.

Зокрема, у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності діє психолого-тренувальний полігон, обладнаний автоматизованою системою контролю за маршрутом-лабіринтом, що імітує резервуар, термічну зону, приміщення квартири, виробничої зони. На заняттях з курсантами використовують комп'ютеризований пожежний тренажер – мобільний тренувальний комплекс «Mobile Fire Trainer ML2000» (виробник «EGERIA»), який дає змогу реалізувати тренування в реальному середовищі з високою температурою й обмеженою видимістю. Побудовано багатомодульний тренажер

контейнерного типу, що складається з приміщень, оснащених пристроями й обладнанням, які дозволяють виконувати тренувальні вправи з тактики рятувальних дій і пожежогасіння [4, с. 238-239].

Сприяють засвоєнню навчального матеріалу з професійної підготовки електронні освітні ресурси віртуального навчального середовища «Віртуальний університет», мультимедійні комплекси, інтерактивні дошки, відеокомп'ютерні тренажери-імітатори тощо, що дозволяють моделювати надзвичайні ситуації різного роду та динаміку їх розвитку. Доцільно застосовувати комп'ютерні імітатори аварійних ситуацій на хімічно та радіаційно небезпечних об'єктах, тренувати курсантів і студентів розв'язувати завдання, що передбачають прийняття рішень в умовах невизначеності, дефіциту часу, раптової зміни обстановки. У ЛДУБЖД для цього створено Навчально-науковий центр інтелектуального моделювання безпечного майбутнього, оснащений необхідним програмним забезпеченням. Інформаційне моделювання надає навчання динамічності, емоційної насиченості, дає змогу виявити самостійність і реалізувати власну креативність у процесі навчання та навчальної науково-дослідної роботи [1]. Професійна та практична спрямованість підкріплює інтерес до інновацій в обраній професійній галузі, навчально-пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх фахівців.

Під час проведення практичних занять основна увага курсантів і студентів має зосереджуватися на таких аспектах: виробленні стійких навичок роботи з аварійно-рятувальними засобами, обладнанням і спецтехнікою; розширення, з урахуванням одержаного досвіду, діапазону застосовуваних технологій професійної діяльності; усвідомлення методів організації, проведення й управління рятувальними акціями; напрацювання різноманітних умінь і навичок, доведення прийомів роботи до рівня майстерності, а прийняття правильних рішень – до автоматизму; підвищення фізичної та психологічної підготовленості, зосередженості й удосконалення швидкісної витривалості в різноманітних екстремальних і несприятливих ситуаціях; дотримання правил і заходів безпеки під час пошукових, аварійно-рятувальних та інших робіт.

Процесуально-технологічний компонент моделі передбачає безпосередню навчальну взаємодію курсантів (студентів) і викладачів, а також взаємодію з навчальною та науковою літературою, інформаційно-комунікаційними технологіями, в тому числі віртуальним навчальним середовищем, електронними освітніми ресурсами тощо. Цей компонент пов'язаний не лише з вибором системи організаційних форм (лекції, семінари, практикуми, творчі роботи, науково-дослідна робота, елективні заняття тощо) і методів навчально-виховної діяльності (теоретичних і практичних). Він також охоплює управління якістю освітнього процесу на кожному з етапів формування готовності фахівців

цивільного захисту до професійної діяльності: теоретичному, практичному, рефлексивному.

Результативно-оцінний компонент моделі формування професійної готовності фахівців цивільного захисту відображає вимоги, визначені Державним стандартом та іншими нормативними документами до специфічних соціально-психологічних рис майбутнього рятувальника. Цей компонент пов'язаний зі створенням діагностичного апарату контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності випускників, який допомагає визначити їх відповідність щодо запланованого рівня. Як частина цілісного процесу навчання та професійної підготовки, педагогічний контроль є процесом, який значною мірою узагальнює властивості освітньої системи ЗВО.

Критеріями готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності в надзвичайних ситуаціях провідні науковці обґрунтовано визначають сформованість професійних компетентностей – усвідомленого володіння змістом професійної діяльності, готовності швидко та якісно, індивідуально та в команді виконувати професійні функції (проводити рятувальні роботи на висотних, підводних і надводних об'єктах, у зонах хімічного, біологічного та радіоактивного ураження; застосовувати й експлуатувати спецтехніку, індивідуальні та групові засоби захисту; здійснювати аварійно-рятувальні та пошукові роботи під час повені та масового затоплення, пожеж на промислових об'єктах, у зонах масових інфекцій, отруєнь і епідемій; аналізувати чинники екстремальної ситуації та приймати адекватні рішення; злагоджено та скоординовано виконувати групову діяльність у різних надзвичайних ситуаціях; взаємодіяти, допомагати і замінювати один одного під час спільних дій в особливих умовах; дотримуватися групової безпеки; продуктивно застосовувати колективні засоби аварійно-рятувальних і пошукових робіт і здійснювати груповий захист; саморегуляції емоційних станів), а також вироблені професійно важливі якості (здатності: до самовладання та витримки; підтримування належної емоційної стійкості в критичних ситуаціях, серед руйнувань, пожеж, загиблих і поранених тощо; витримування значних фізичних і психологічних навантажень; адекватного самооцінювання своїх дій, вчинків і прийомів професійно-екстремальної діяльності тощо) [8, с. 28-29].

Результати дослідження свідчать, що майбутні фахівці цивільного захисту проходять чотири рівні становлення професійної готовності: низький (незадовільний), базовий (репродуктивний), середній (адаптивний), високий (функціональний). Багатоплановість феномена професійної готовності зумовлює необхідність оцінювання рівня сформованості всіх компонентів цієї готовності за різноманітними критеріями і показниками відповідно до змісту кожного з блоків.

Для оцінювання компонентів готовності фахівця доцільно використовувати спеціалізовані тести, що передбачають теоретичні питання та виконання

практичних дій за змістом кожного блоку формування готовності. Зокрема, з метою виявлення сформованості психологічного складника готовності застосовують тести, що дають підставу оцінити рівні відповідних індивідуально-особистісних якостей. Для рівня психологічної підготовки використовуються тест Г. Айзенка, методика КОС В. Синявського та Б. Федоришина, опитувальник А. Меграбяна, тест Г. Мюнстерберга та інші методики [9, с. 221]. Водночас, для визначення якостей, що визначають психологічну готовність фахівця, ефективними є методи оцінювання, розроблені у співпраці з дослідниками в галузі безпеки людини. У разі невідповідності виявленого в курсантів чи студентів рівня сформованості будь-якого з компонентів професійної готовності, їм видаються індивідуальні завдання з метою коригування досягнутого рівня.

Отже, ми побудували модель, яка відображає провідні засади формування професійної готовності фахівців цивільного захисту, педагогічні цілі, завдання, пріоритети, особливості й умови організації та здійснення цього процесу. Розроблену модель можна застосовувати як інструмент, за допомогою якого керівництво та викладачі профільних ЗВО оптимізують освітній процес із метою підвищення якості підготовки фахівців цивільного захисту – майбутніх працівників органів і підрозділів ДСНС України.

Апробація свідчить, що розроблена модель здатна виконувати характерні освітні функції та має необхідні ознаки системи: цілісність, компонентність, структурованість (наявність елементів і зв'язків між ними), функціональність, ієрархічність, еквіпотенційність (багаторівневність), неадитивність (емерджентність), надійність, керованість і зв'язок із зовнішнім середовищем. Емерджентними властивостями моделі, тобто ознаками, які не притаманні її елементам окремо, є:

- стійка, цілеспрямована мотивація учасників освітнього процесу щодо формування в них усіх компонентів готовності до подальшої професійної діяльності;
- інтегрування змісту різних циклів навчального плану та блоків формування професійно-психологічної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту;
- раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів, що використовуються у процесі навчання за різними дисциплінами та спеціалізованих методів і технологій, призначених для формування компонентів готовності майбутніх рятувальників до дій в особливих умовах;
- узгоджене використання в діагностичному комплексі освітньої системи звичних методів оцінювання суб'єктів навчання та спеціалізованих способів, що застосовуються для оцінювання рівня сформованості їхньої професійної готовності;

- продуктивне одночасне коригування навчальної успішності курсантів і студентів та досягнутого ними рівня готовності за допомогою варіативних індивідуальних завдань.

Унаслідок функціонування спроектованої педагогічної моделі відбувається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає рівень її впорядкованості (самоорганізація), встановлюється максимальна відповідність змісту, форм, методів, засобів і технологій освітнього процесу, тобто зменшується ентропія (невизначеність) системи підготовки фахівців цивільного захисту у ЗВО. Ретельний аналіз результатів упровадження запропонованої моделі у процес професійної підготовки курсантів і студентів дає підстави стверджувати, що її застосування сприяє досягненню належної компетентності, оптимальній адаптації випускників до екстремальних, ризиконебезпечних ситуацій в особливих умовах службової діяльності, зниженню рівня психічних втрат і психічної недієздатності серед персоналу ДСНС України й успішному подоланню можливих негативних психологічних наслідків кризових обставин і надзвичайних ситуацій.

1. Батуков С. А. Формирование готовности молодых спасателей к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Российский государственный университет. Москва, 2011. 193 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник для середніх і вищих навч. закл. Київ : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
4. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
5. Коваль М., Козяр М., Литвин А. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Львів : ЛДУ БЖД, 2018. Вип 18. С. 151–159.
6. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : Сполом, 2004. 376 с.
7. Козяр М. М., Литвин А. В. Сучасні підходи до формування професійної готовності фахівців цивільного захисту. *Життєдіяльність та життєтворчість особистості в особливих умовах* : монографія / за наук. ред. М. М. Козяра. Львів : СПОЛОМ, 2018. С. 244–281.
8. Козяр М. М., Литвин А. В. Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 85–98.
9. Крикунов К. Н. Педагогическая модель формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. *Вестник ЮУрГУ*. 2006. № 9. С. 217–222.
10. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. И. Кулюткина. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.

11. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : СИНТЕГ, 2007. 663 с.
12. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
13. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. Москва : Мнемозина, 2002. 416 с.
14. Сірко Р. І. Методологічні основи підготовки психологів ВНЗ до діяльності в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. пр. Вип. 18. Харків : НУЦЗ України, 2015. С. 210–217.
15. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Академия, 2002. 576 с.
16. Словарь по этике / Аверинцев С. С. и др. ; под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона; 6-е изд. Москва : Политиздат, 1989. 447 с.
17. Стратегія реформування Державної служби України з надзвичайних ситуацій : затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України № 61-р від 25 січня 2017 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80> (дата звернення: 15.11.2022).
18. Тернер Дж. Аналитическое теоретизирование. *Теория общества: фундаментальные проблемы* / под ред. А. Ф. Филиппова. Москва : Канон-пресс-Ц, 1999. С. 103-156.
19. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии : учеб. пособие. Москва : КДУ, 2007. 288 с.
20. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

3.3. Модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України

Виклики ХХІ ст. вимагають принципово нової системи організації профілактики і дотримання безпеки життєдіяльності в умовах надзвичайного стану (аварій, катастроф, природних небезпек), а також під час усунення їх наслідків, що супроводжуються невизначеністю та ризиком, зокрема у воєнний час. Відповідно, управління підрозділами Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) та іншими установами, причетними до галузі безпеки людини, потребує чіткого розмежування повноважень і відповідальності керівників на всіх рівнях. При цьому від спроможності випускників профільних закладів вищої освіти (ЗВО) організувати й управляти роботою підлеглих залежить ефективність діяльності всього підрозділу. Підвищення колективної відповідальності під час ліквідації надзвичайних ситуацій, розширення призначення служб, які відповідають за безпеку життєдіяльності населення, а також висока суспільна значущість їхньої роботи актуалізують зростання вимог до управлінської підготовленості керівників.

Актуальність концептуального осмислення й узагальнення проблеми підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності зумовлена тим, що теоретично обґрунтовані заходи щодо підвищення рівня управлінської компетентності майбутніх фахівців на основі сучасних методологічних підходів і запропонованих принципів та накопичений освітньою системою кращий педагогічний досвід потребують системного розгляду й інтегрування з метою продуктивного вдосконалення системи професійного навчання у ЗВО ДСНС України. З іншого боку, важливою особливістю управлінських процесів є комплексний взаємовплив і взаємодія їх елементів. Для того, щоб удосконалити управлінський процес у системі ДСНС, ми повинні цілісно дослідити цей процес, отримати повне уявлення про нього, а отже – вивчити всі його елементи, їх особливості та взаємозв'язки.

Загальна стратегія і тактика розвитку управлінських ресурсів галузі мають визначатися завданнями, які потрібно вирішувати у поточній діяльності, а також потребами підрозділів ДСНС та інших служб у висококваліфікованих працівниках. Вони мають спиратися на сукупність підходів і принципів, що забезпечують можливості їхнього навчання та розвитку. Це безпосередньо стосується підготовки та підвищення кваліфікації кадрів, у тому числі й управлінських, для аварійно-рятувальних служб цивільного захисту. Тобто необхідна цілісна система, яка дає змогу не лише готувати компетентних керівників для ДСНС, а й відповідно реагувати на зміни зовнішнього середовища, здійснюючи підготовку фахівців за новими напрямками галузі безпеки людини.

Слід ураховувати також, що в сучасних складних обставинах діяльність ДСНС не може бути успішною без збереження та розвитку людського потенціалу та підвищення якості управлінської діяльності. Це зумовлено тим, що саме розвиток людських ресурсів забезпечує успішне досягнення цілей організації. Спрямований на покращення професійної діяльності особового складу підрозділів ДСНС, він безпосередньо впливає на її результати. Тому важливо кожному фахівцеві у галузі безпеки людини надати змогу максимально розвивати свої управлінські знання, вміння та навички, що потребує не лише відповідних інвестицій в їхні навчання, розвиток, а й створення належних умов для подальшого саморозвитку в управлінській діяльності [14, с. 28]. Зазначимо, що вміння та прагнення фахівців до саморозвитку також треба виявити і розвинути під час їхньої професійної освіти.

Провідні науковці зазначають, що для вирішення нагальних проблем у підготовці курсантів і студентів необхідна докорінна перебудова освітнього процесу. Однак, проведений нами аналіз свідчить про відсутність науково обгрунтованої педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини. Можна констатувати про відсутність науково обгрунтованої стратегії удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців цієї галузі до управлінської діяльності. Це спонукало нас до пошуку ефективних теоретичних засад і методичних підходів щодо вдосконалення підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності [32].

Як свідчить аналіз наукової літератури і педагогічна практика, формування та розвиток управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини під час професійної підготовки у ЗВО – це комплексний, складний і багатоплановий освітній процес підготовки майбутніх керівників підрозділів ДСНС як суб'єктів управлінської діяльності, здатних успішно виконувати професійну діяльність відповідно до вимог держави, відомства, галузі [9]. Освіту не можна відокремити від соціокультурного контексту з притаманними йому способами діяльності, комунікації та соціальних відносин, адже завдяки цим зв'язкам у навчанні формуються когнітивні стереотипи, спосіб мислення, які мають утілюватися в діяльності. Це призводить до необхідності неперервного осмислення сутності, проектування та моделювання освітнього простору [6, с. 1]. Урахування специфічних особливостей освітнього процесу дозволяє створити середовище навчання, яке сприяє досягненню основних цілей щодо особистісного розвитку його учасників, створенню психологічно комфортного клімату та творчої атмосфери, що підвищує працездатність його суб'єктів, формує в них мотивацію досягнення та потребу саморозвитку.

У контексті нашого дослідження слід зазначити, що реалізація особистісного потенціалу фахівців у галузі безпеки людини як суб'єктів

управлінської діяльності буде більш ефективною, якщо у процесі навчання у ЗВО ДСНС цілеспрямовано формувати в них управлінську компетентність. З цією метою потрібно розробити модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України і визначити педагогічні умови її ефективної реалізації з урахуванням сучасних вимог ДСНС до молодих фахівців – випускників відомчих навчальних закладів, найновіших досягнень педагогічної науки і практики професійної освіти, спрямування процесу професійної підготовки на формування управлінської компетентності курсантів і студентів. Побудова моделі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності спрямована, передусім, на ефективне формування компонентів управлінської компетентності фахівців цієї галузі.

Моделювання (від фр. *modele* – зразок, прообраз) – відображення властивостей і відношень реального об'єкта на спеціально створеному для цього матеріальному чи ідеальному об'єкті, який називають моделлю [34, с. 338]; науковий метод опосередкованого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє, пряме вивчення яких із певних причин ускладнене, неефективне, недоцільне або неможливе, за допомогою предметних, знакових чи мисленнєвих систем, які імітують, відтворюють чи відображають окремі характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації та/або функціонування) оригіналів [36, с. 392]; побудова та вивчення моделей реальних предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, а також фізичних, хімічних, біологічних, соціальних процесів) і конструйованих об'єктів для визначення чи покращення їх характеристик, раціоналізації їх побудови, оптимізації управління тощо [35, с. 221].

Як відомо, процес моделювання передбачає дві стадії: створення моделі досліджуваного об'єкта та її використання з подальшим удосконаленням. Під час його реалізації передусім необхідно сформулювати конкретні завдання щодо проектування і планування діяльності, визначити очікувані результати відповідно до цілей дослідження, виконати збір і систематизацію відомостей про об'єкт моделювання [25, с. 206].

У науково-педагогічних розвідках модель розглядається як обрана дослідником або створена ним штучна система у вигляді конструкцій, схем, знакових форм або формул, що в спрощеному вигляді відображає та передає структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами модельованого явища чи об'єкта [10, с. 22]. Модель підготовки фахівця визначається як система, яка відображає або відтворює наявні чи спроектовані структури, склад, зміст та організацію навчання фахівців, що забезпечує їх реалізацію [41, с. 78]. Ця система: відповідає об'єкту, що досліджується, є цілеспрямованою, нейтральною до суб'єктивних оцінок і переваг учасників моделювання, абстрагованою від певних деталей і параметрів системи-оригіналу

[39, с. 19]; зберігає суттєві для поставленої мети властивості об'єкта дослідження [27, с. 51–52]; надає нову інформацію про досліджуваний об'єкт [28, с. 107].

Використання методу моделювання як найбільш адекватного способу пошуку оптимального вирішення поставлених завдань, оскільки він дає змогу відтворити цілісність об'єкту і спрогнозувати його перспективи, є однією з особливостей модернізації освітньої галузі. Проблеми моделювання в педагогіці досліджували Г. Балл [1], В. Биков [3], А. Дахін [10], В. Загвязинський [11], Л. Ітельсон [13], В. Краєвський [21], Є. Лодатко [23], В. Михеев [25], В. Монахов [26], Н. Тализіна [33], Л. Фрідман [37] та багато інших науковців. Про актуальність цього методу та необхідність його впровадження в педагогічні дослідження свідчить взаємозв'язок теорії та практики професійної освіти, який сприяє розширенню культурно-освітнього простору та поглибленню його змісту.

У науково-педагогічних джерелах поняття «педагогічне моделювання» трактується як дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих «сторін» освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях [23]. Воно відображає особливості певної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який і є педагогічною моделлю [40, с. 81]. За допомогою педагогічного моделювання можна вивчати динаміку освітнього процесу, фіксуючи зміни, що відбуваються в кожного суб'єкта навчання та засвідчують його розвиток. Спостереження за педагогами та студентами (курсантами) під час моделювання допомагає з'ясувати, які елементи мають провідне значення, відкинути несуттєві чинники й орієнтуватися на одержані результати [22, с. 227–228]. При цьому сутнісні для мети дослідження елементи чи властивості об'єкта, який вивчається, перебувають з ним у такому відношенні заміщення й подібності, що дозволяють опосередковано отримати необхідні відомості про цей об'єкт [8, с. 120], а діалогічний, інтерактивний характер моделювання дає змогу глибше, точніше розуміти його організацію та функціонування, а також знайти резерви для інтенсифікації певних процесів.

Як зазначає В. Биков, поглиблене моделювання не лише розвиває теорію побудови та функціонування освітніх систем, а й дає можливість визначити їх суттєві об'єкти і взаємозв'язки, а також властивості, що суттєво впливають на якісні характеристики, дають змогу сформулювати вимоги щодо їх складових з урахуванням новітніх досягнень науки і педагогічної практики, зокрема методів і засобів ІКТ, прогресивних психолого-педагогічних технологій, на яких базуються системи відкритої освіти [3, с. 40]. Окрім того стає можливим вивчення потенціалу системи стосовно її синергетичних, саморегулювальних властивостей і потенціалу. На думку І. Зязюна, стратегічна мета педагогічного моделювання полягає в організації керованих змін в освітньому середовищі, а його основним

завданням є розроблення стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізація педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність цього процесу [12, с. 26].

Сутність і багатоплановість методу моделювання зумовлені його функціями в педагогічному дослідженні. До них належать: пізнавальна (осмислення реальності, розкриття сутності педагогічного об'єкта чи явища); імітаційно-експериментальна (проведення педагогічних експериментів, що реалізуються за допомогою формулювання та перевірки гіпотез); конструктивна (обґрунтування структури та її елементів, їх призначення та формального опису системних зв'язків); технологічно-нормативна (забезпечення умов функціонування та розвитку освітньої системи); тренувальна (засіб навчання та тренування); управлінська (засіб прийняття рішень із метою планування, оптимізації освітніх процесів і управління ними); прогностична (імітація та передбачення поведінки системи); метрологічна (вимірювання параметрів освітньої системи) [18; 37]. У процесі наукового пізнання модель виконує також низку дослідницьких функцій: заміщення, інформаційну, гносеологічну, формалізаційно-алгоритмічну, доказово-ілюстративну [22, с. 227], імітаційну, критеріальну, комунікативну тощо. Усе це визначає практичну цінність моделювання в науково-педагогічному дослідженні. Достовірність даних, одержаних у результаті побудови моделі, як вказують дослідники, визначається її адекватністю досліджуваному об'єкту, врахуванням закономірностей і специфіки його функціонування [31], а також відповідністю принципам теорії систем (системності, ізоморізму, ієрархії, функціональності, розвитку) [38, с. 23-24], які характеризують тип моделі та її функції в педагогічному пошуку. Візьмемо до уваги ці побажання науковців.

У нашому дослідженні моделювання пов'язане з проектуванням комплексних змін із метою вдосконалення професійної (управлінської) підготовки майбутніх фахівців на психологічному, педагогічному, технологічному й організаційному рівнях. Тому ми будемо розглядати педагогічне моделювання як напрям дослідження, що відображає особливості модельованого явища – процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, а також передбачає процес створення відповідної структурно-функціональної моделі.

У сучасній педагогіці найбільш поширеним підходом до моделювання є системний, оскільки він дає змогу об'єктивно визначити характер зв'язків, виокремити їх типи, найбільш суттєві з погляду мети дослідження, виявити закономірності, завдяки яким зв'язки між елементами забезпечують цілісність педагогічної системи, основним призначенням якої є організація та підтримка освітнього процесу, розв'язування педагогічних завдань із метою формування та розвитку особистості [3, с. 292]. Відповідно до цього освітній процес

розглядається як складна система, а його модель – як сукупність взаємозумовлених і взаємопов’язаних компонентів. На наш погляд, особливості підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС найбільш точно відображає характер, механізми взаємодії та взаємовпливів учасників освітнього процесу, сукупність закономірних, функціонально, змістовно та процесуально пов’язаних між собою елементів, які утворюють систему формування управлінської компетентності курсантів і забезпечують ефективне одержання запланованого результату [20, с. 8-9]. Ця система має орієнтуватися на функції та компоненти управлінської діяльності, враховувати її мотиви, цілі, а також підсистему професійно важливих управлінських якостей курсантів. Саме цим аспектам необхідно приділяти першочергову увагу під час формування сукупності компонентів управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Структурна схема формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, за якою будуватиметься наша модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України, подана на рис. 3.3.1. Вихідним елементом дидактичної системи є *функції управлінської діяльності* фахівців у галузі безпеки людини, які мають визначальний вплив на зміст і методи (технології) навчання й успішність подальшої професійної діяльності випускників.

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі підготовки фахівців у галузі безпеки людини, наголошується на необхідності наукового обґрунтування та створення сучасного освітнього середовища ЗВО ДСНС, яке не лише забезпечувало б формування потрібних знань, умінь, навичок і посилення соціально-психологічної готовності курсантів і студентів, а й сприяло б становленню індивідуального стилю професійної діяльності, адекватного вимогам професійних функцій та індивідуально-психологічним особливостям майбутніх керівників [15, с. 5]. Зважаючи на це, системотвірним елементом системи підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності визначено *освітнє середовище ЗВО ДСНС України*, яке охоплює навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, науково-педагогічний і курсантсько-студентський колективи, основні напрями підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності, передбачає створення належних педагогічних умов і визначає ефективність освітнього процесу загалом. Створення такого освітнього середовища у ЗВО ДСНС передбачає організацію професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності на засадах: *інтегрованості; цілісності; відкритості; суб’єктності; професійної спрямованості.*

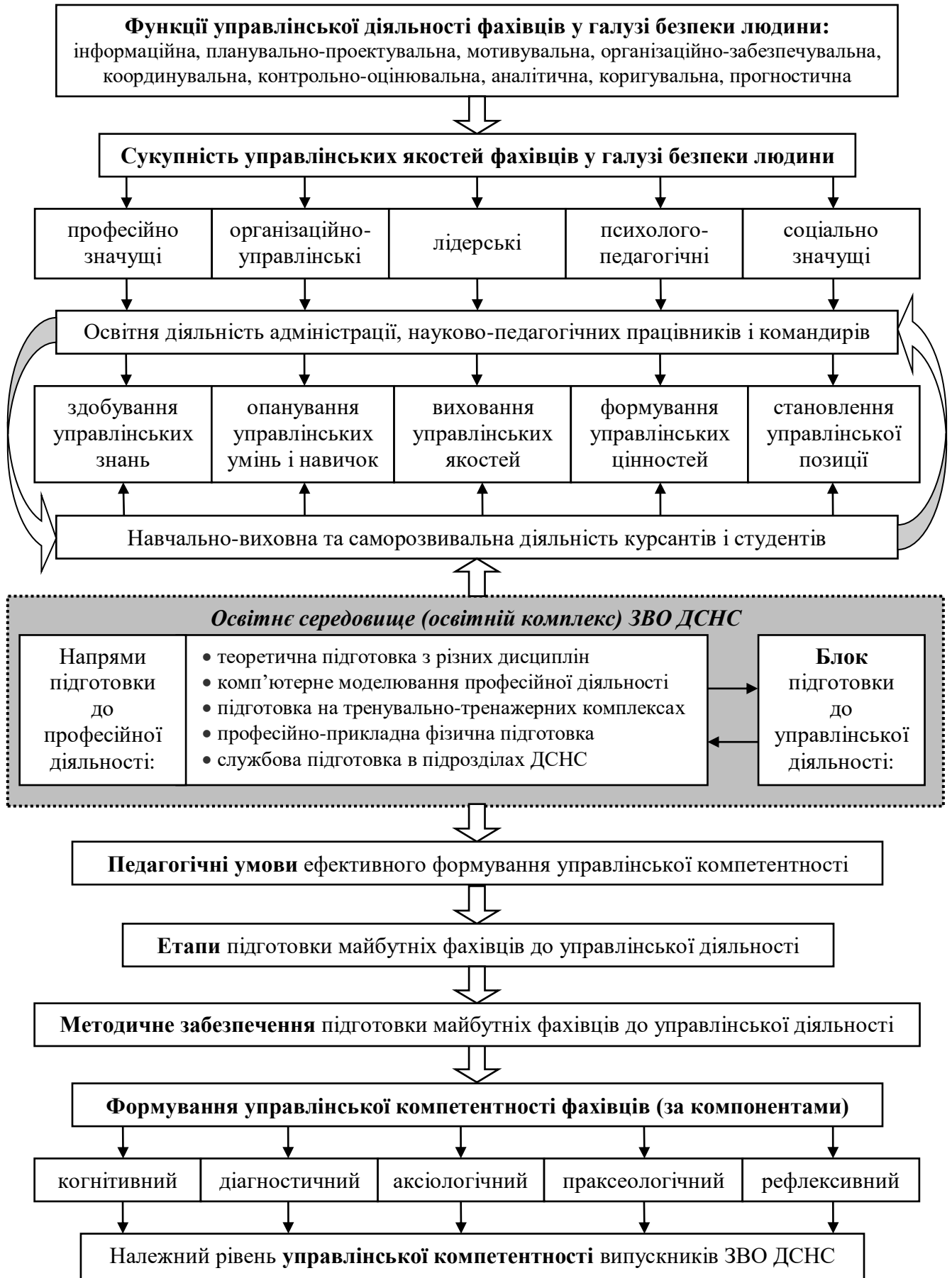


Рисунок 3.3.1 – Структурна схема формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини

Функції управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини визначають сукупність управлінських якостей, які треба сформувати у них під час навчання у ЗВО ДСНС, *напрями підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності* (теоретична підготовка з різних дисциплін; комп'ютерне моделювання професійної діяльності; підготовка на тренувально-тренажерних комплексах; професійно-прикладна фізична підготовка; службова підготовка в підрозділах ДСНС). На особливу увагу заслуговують напрями застосування ІКТ у професійній підготовці курсантів і студентів у ЗВО ДСНС. Як зазначає В. Биков, застосування в освітніх системах новітніх досягнень техніки і технології (ІКТ, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, системи інформаційного моделювання, віртуальні комп'ютерні тренажери-імітатори тощо), ініціює нові цілі й обмеження стосовно функціонування системи освіти, висуває нові вимоги щодо особливостей кінцевого результату (напр., якісних показників навчальної діяльності, рівня доступності освіти). Зауважимо, що реалізація цих освітніх можливостей і виконання нових вимог потребують, як правило, суттєво інших ресурсів для функціонування і розвитку освітньої системи [4, с. 46], особливо якщо це стосується підготовки фахівців різних напрямів безпеки людини.

Ключовим соціально-психологічним механізмом формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини вважаємо суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, які дають змогу застосування педагогічного менеджменту і значною мірою детермінують розвиток навичок самоуправління у здобувачів освіти. Суб'єктами формування та розвитку управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини є, з одного боку, курсанти і студенти, а з іншого – адміністрація, науково-педагогічні працівники та командири. Важливо, щоб вони не лише володіли управлінськими знаннями, а й вміли застосувати їх з урахуванням специфіки управлінської діяльності в галузі безпеки людини та відповідно до вимог щодо особистості, яка виконує цю діяльність [24, с. 82]. У зв'язку з цим для забезпечення ефективної педагогічної взаємодії в освітній діяльності ЗВО ДСНС важливо приділяти належну увагу розподілу обов'язків і відповідальності між адміністрацією, науково-педагогічними працівниками, командирами, курсантами і студентами у процесі педагогічно взаємодії, що сприятиме формуванню в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини не лише суб'єктності, а й основних елементів управлінської діяльності, до яких належать самомотивування, самоорганізація, самоконтроль і самореалізація у професійній діяльності [19, с. 76].

Отже, *завданнями педагогічної взаємодії*, що передбачає освітню, навчально-виховну та саморозвивальну діяльність курсантів і студентів є: здобування управлінських знань; опанування управлінських умінь і навичок; виховання управлінських якостей; формування управлінських цінностей; становлення управлінської позиції майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Як уже зазначалося, для ефективного формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини під час професійної підготовки у ЗВО ДСНС необхідно створити *педагогічні умови*, розробити відповідне *методичне забезпечення* щодо їхньої підготовки до управлінської діяльності, що передбачає наступність і взаємозумовленість розвитку когнітивного, діагностичного, аксіологічного, праксеологічного та рефлексивного *компонентів*, а в результаті – формування належного рівня *управлінської компетентності* випускників.

Оскільки, на наш погляд, педагогічна модель не лише відображає проєктовану систему (структуру, складові, зміст та організацію навчання), а й забезпечує їх реалізацію [41, с. 78], моделювання підготовки фахівців потребує аналізу рівнів ефективності освітнього процесу на попередньому та новому етапах і його корекцію на основі одержаних результатів. Тому необхідне порівняння стану модельованої системи до та після її модифікування з метою підвищення ефективності запропонованих інновацій і змін.

Усе викладене дає підстави для визначення структури і змісту педагогічної моделі підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України, спрямованої на формування їхньої управлінської компетентності. Під час проєктування моделі ми спиралися на те, що її елементи мають бути обґрунтовані з урахуванням таких властивостей: множинність, цілісність, еквіпотенційність, емерджентність (неадитивність), ієрархічність, цілеспрямованість, надійність. Модель будувалася на основі вимог і характеристик: адекватності (повноти і точності), простоти й оптимальності, інтегрованості, відкритості, динамічності, предикативності (прогностичності). Окрім того, побудову моделі ми здійснювали на основі:

- структури управлінської діяльності керівника підрозділу;
- аналізу сучасного стану професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності;
- компонентів управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини;
- структурної схеми формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини.

Структурно-функціональна модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України (рис. 3.3.2) обґрунтована та створена, передусім, для кращого уявлення про досліджувану систему та освітній процес, який вона реалізує. Модель спрямована на відтворення важливих для нашого дослідження елементів системи, принципів їх внутрішньої організації, а також функціонування, їх зв'язки, властивості тощо.

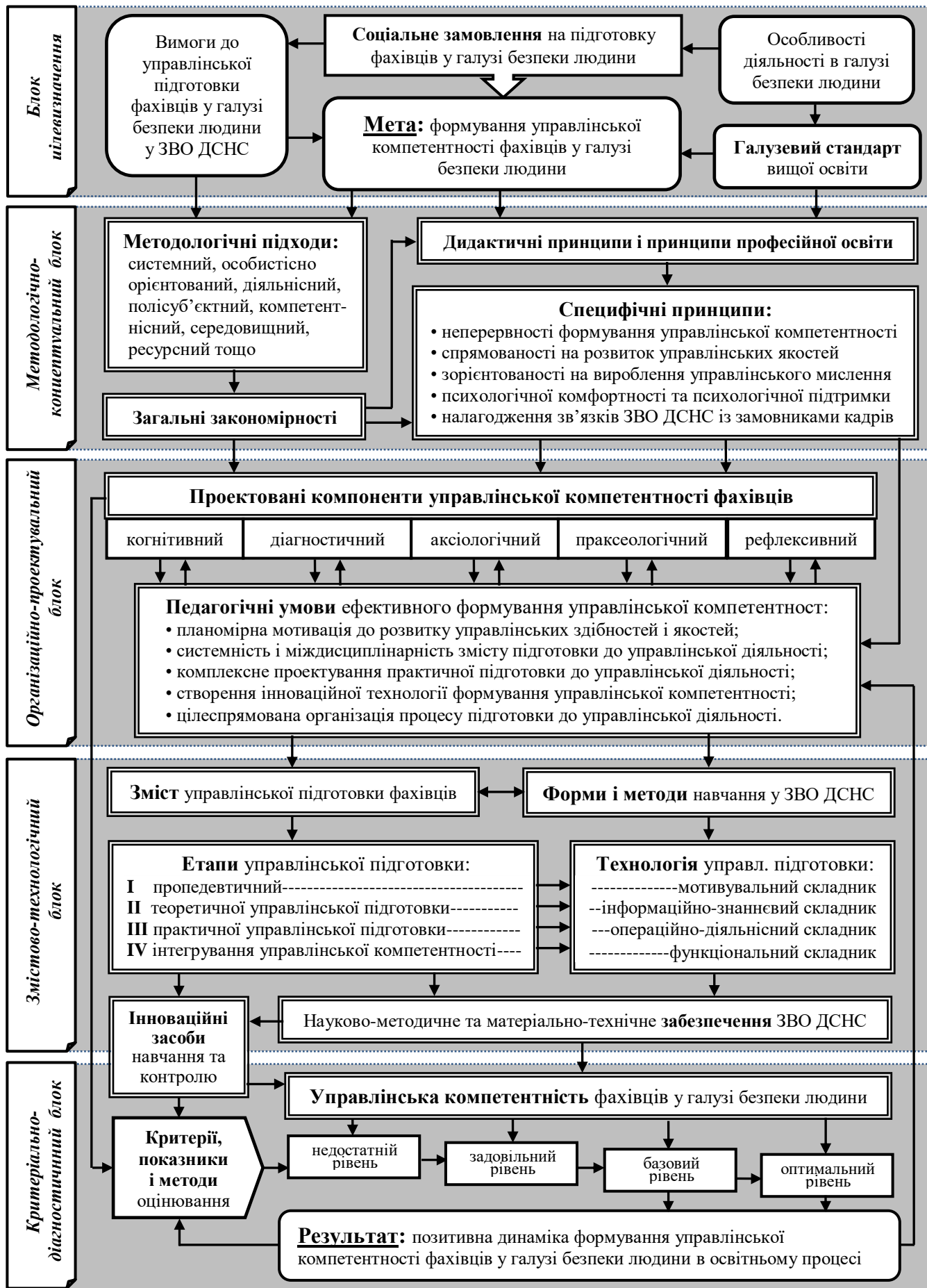


Рисунок 3.3.2 – Модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України

У структурі моделі підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС ми виокремили п'ять блоків: цільовизначення, методологічно-концептуальний, організаційно-проектувальний, змістово-технологічний, критеріально-діагностичний.

Блок цільовизначення спрямований на обґрунтування й актуалізацію моделі, спирається на соціальне замовлення на підготовку фахівців у галузі безпеки людини, які володіють управлінськими знаннями, вміннями і навичками, здатні успішно виконувати управлінську діяльність у галузі безпеки людини, відрізняються сформованими професійно значущими управлінським якостями особистості.

У науково-педагогічних дослідженнях соціальне замовлення на підготовку управлінських кадрів для будь-якої галузі розглядають як сукупність наявних у системі управління очікувань стосовно виконання керівником затребуваних суспільством функцій. У зв'язку з цим зазначається, що управлінець має «мислити масштабами вищого рівня управління, ніж той, на якому він працює, ... безперервно опановувати науку управління, накопичувати й аналізувати власний і чужий досвід, володіти організаторськими, командними і педагогічними вміннями» [29, с. 233-238]. У контексті підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності науковці [5; 7 та ін.] наголошують, що керівні кадри ДСНС мають володіти сучасним типом мислення, бути здатними очолювати колектив і контролювати власну діяльність, всебічно аналізувати динаміку розвитку системи забезпечення захисту людей, формулювати відповідні висновки і пропозиції щодо її вдосконалення [30].

Істотним для моделювання професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності є необхідний рівень управлінської компетентності, який визначає соціальне замовлення та очікувані результати освітнього процесу, а отже окреслює її зміст, а також завдання освітнього середовища ЗВО ДСНС. Зважаючи на це, сутність соціального запиту на високий рівень управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини відображається у вимогах до їхньої управлінської підготовки в галузевих стандартах вищої освіти, де зазначається, що для успішного виконання управлінської діяльності випускники ЗВО ДСНС України мають володіти комплексом професійно важливих якостей, серед яких здатності до забезпечення оптимальних моделей самоорганізації життя та професійної діяльності, ефективного використання та розвитку внутрішнього потенціалу, гнучкості, адаптованості до умов, в тому числі екстремальних, а також – спроможність приймати нестандартні рішення задля виконання управлінських завдань тощо.

Центральною ланкою блоку цільовизначення є мета проектованої моделі – формування управлінської компетентності випускників, зумовлена особливостями діяльності ДСНС, вимогами управлінської підготовки фахівців у

галузі безпеки людини у ЗВО ДСНС, відповідно до державних стандартів їхньої освіти. Її реалізація передбачає зорієнтованість професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини у ЗВО ДСНС України на: забезпечення належного рівня їхньої підготовленості до виконання управлінських функцій у професійній діяльності; розвиток управлінських умінь і навичок випускників ЗВО ДСНС України та їхньої здатності застосовувати їх у процесі керування особовим складом підпорядкованих підрозділів ДСНС України відповідно до професійних ситуацій, у тому числі екстремальних; вдосконалення професійно важливих управлінських якостей курсантів і студентів, необхідних для успішної діяльності в галузі; підвищення їхньої мотивації щодо саморозвитку управлінської компетентності, самореалізації в управлінській діяльності тощо.

Отже, блок цілевизначення є стратегічним для проектування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, оскільки визначає сутність і смислове наповнення інших її блоків.

Методологічно-концептуальний блок репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС. Основними методологічними підходами є: системний, який дає змогу розкрити цілісність, послідовність і наскрізність професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, визначити механізми, що забезпечують її ефективність у ЗВО ДСНС, виявити її структуру, взаємозалежність і зумовленість компонентів, загальні особливості проектування, організації та вдосконалення; особистісно орієнтований, який акцентує увагу на підвищенні мотивації курсантів і студентів до самореалізації в управлінській діяльності, розкритті їхнього особистісного потенціалу з урахуванням індивідуальних особливостей, необхідності формування професійно значущих управлінських якостей; діяльнісний, який дає змогу організувати освітній процес на основі оптимального співвідношення теорії та практики, практико орієнтованого формування управлінських знань, вироблення вмінь і навичок їх застосування в управлінській діяльності; полісуб'єктний, який забезпечує ефективну педагогічну взаємодію у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності та сприяє вдосконаленню їхніх професійно-комунікативних управлінських якостей; компетентнісний, як основа формування управлінської складової професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, а також самоорганізації їхньої діяльності, виявлення та розвитку їхнього потенціалу в нестандартних обставинах; середовищний, реалізація якого дає змогу підготувати фахівців, здатних управлінськими діями забезпечити захист життя і здоров'я людей, не порушуючи при цьому цілісності їхнього життєвого середовища;

ресурсний, що наголошує на врахуванні індивідуальних ресурсів особистості у процесі професійної підготовки і створенні обставин для максимальної реалізації особистісного потенціалу кожного курсанта та студента.

Провідними теоретичними положеннями, які зумовлюють побудову моделі, є сучасні *загальні закономірності* діяльності професійної школи, тісно пов'язані з дидактичними принципами, які забезпечують поєднання педагогічної теорії з освітньою практикою. Спираючись на це, маємо підстави стверджувати, що формування й розвиток управлінської компетентності курсантів і студентів у процесі фахової підготовки у ЗВО ДСНС ґрунтується на: загальнодидактичних принципах; принципах професійної освіти; часткових принципах, притаманних підготовці у ЗВО ДСНС; принципах управління, а також специфічних принципах навчання, що зумовлюються особливостями підготовки фахівців до управлінської діяльності. Серед принципів професійної освіти передусім слід відзначити принципи: фундаменталізації; професійної спрямованості; наступності; технологізації; інформатизації. З урахуванням того, що предметом нашого дослідження є формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, у ньому виокремлено низку специфічних принципів, які стосуються цього процесу, а саме: неперервності формування управлінської компетентності; спрямованості навчання на розвиток управлінських якостей майбутніх фахівців; зорієнтованості освітнього процесу на вироблення творчого управлінського способу мислення курсантів і студентів; психологічної комфортності та психологічної підтримки навчання; налагодження прямого та зворотного зв'язків ЗВО ДСНС із замовниками кадрів.

Стрижнем **організаційно-проектувального блоку** є структура управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, діагностичний, аксіологічний, праксеологічний, рефлексивний. Ці компоненти містять відповідні управлінські якості особистості керівника підрозділу ДСНС, що дають йому змогу ефективно реалізувати інформаційну, планувально-проектувальну, мотивувальну, організаційно-забезпечувальну, координувальну, контрольно-оцінювальну, аналітичну, коригувальну та прогностичну функції управлінської діяльності під час виконання службових обов'язків.

Цей блок містить також педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини (планомірна мотивація до розвитку управлінських здібностей і якостей; системність і міждисциплінарність змісту підготовки до управлінської діяльності; комплексне проектування практичної підготовки до управлінської діяльності; створення інноваційної технології формування управлінської компетентності; цілеспрямована організація процесу підготовки до управлінської діяльності), які відображають ресурси і провідні чинники, що позитивно впливатимуть на

взаємодію елементів моделі підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС, підтримуючи оптимальну організацію цього процесу. Забезпеченню та реалізації належних педагогічних умов у ЗВО ДСНС має приділятися значна увага. Це, зокрема, створення можливості для активного пошуку майбутніми фахівцями власного стилю управлінської діяльності, врахування сильних сторін їх індивідуальності та компенсування менш розвинутих [15, с. 5].

Важливо зазначити, що відповідно до системного підходу в процесі моделювання та внесення відповідних змін в освітню систему підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, одночасної корекції потребують як вихідна методологія та застосовані дидактичні принципи, так і методичні засади професійної підготовки фахівців у ЗВО ДСНС. Педагогічні умови є проміжною ланкою між ними. Отже, вважаємо, що запропоновані нами інновації мають упроваджуватися з дотриманням чітко простежуваної наскрізної лінії: *компоненти управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини* → *специфічні принципи підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС* → *педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності* → *організаційно-методичне забезпечення підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності*.

На наше переконання, визначені педагогічні умови займають одне з центральних місць у моделі. Їх реалізація в освітньому процесі ЗВО ДСНС забезпечує позитивну динаміку формування управлінської компетентності у курсантів і студентів.

Змістово-технологічний блок моделі репрезентує методичні засади вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності шляхом цілеспрямованого формування та розвитку в курсантів і студентів усіх компонентів управлінської компетентності.

Зміст управлінської підготовки фахівців, тобто професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності визначається галузевим стандартом вищої освіти, який є підґрунтям для проектування освітнього процесу у ЗВО ДСНС, що має забезпечувати набуття випускниками компонентів управлінської компетентності, розроблених з урахуванням управлінських функцій фахівців у галузі безпеки людини (інформаційної, планувально-проектувальної, мотивувальної, організаційно-забезпечувальної, координувальної, контрольної-оцінювальної, аналітичної, коригувальної та прогностичної). Зміст підготовки майбутніх фахівців різних напрямів галузі безпеки людини до управлінської діяльності розробляється на трьох рівнях – загальнотеоретичному, професійно орієнтованому та професійно-практичному. Він охоплює: теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту стосовно діяльності органів і підрозділів ДСНС; специфіку, результативність та

ефективність системи менеджменту організацій в умовах надзвичайних ситуацій; сутність, етапи розвитку служби цивільного захисту, інформаційні системи і засоби комунікації; особливості сучасного управління, необхідні фахівцям у галузі безпеки людини; проблеми керівництва та лідерства, організації прийняття управлінських рішень; функції та методи управління, службову відповідальність керівника тощо. Реалізацію змісту підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності пропонуємо здійснювати за допомогою традиційних форм навчання у ЗВО ДСНС (лекції, семінарські та практичні заняття, тренінги, самостійна робота, переддипломна практика тощо), які передбачають комбінування різних його типів (пряме, інструктивне, дослідницьке, контекстне, індивідуальне та колективне, під керівництвом викладачів і самоосвіта тощо). Організована в такий спосіб професійна підготовка забезпечує накопичення та засвоєння майбутнім фахівцем різноманітного досвіду, в тому числі, управлінської діяльності [2, с. 30].

Ефективність процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини значною мірою залежить від педагогічних методів і технологій, які потрібно добирати з урахуванням дидактичної мети, характеру та змісту професійної підготовки, цілеспрямовано застосовувати для активізації інтелектуального розвитку курсантів і студентів, усвідомлення ними необхідності формування та вдосконалення професійно важливих управлінських якостей, вироблення вмінь і навичок управління та прагнення самореалізуватися в управлінській діяльності. Зважаючи на це, методи навчання (пізнавальні, тренувальні та контролювальні) та технології підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності визначалися з урахуванням функцій управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС і сукупності управлінських якостей, які потрібно вдосконалити. Їх використання під час професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини забезпечує послідовність розвитку всіх компонентів управлінської компетентності, який має відбуватися поетапно. Вважаємо, що педагогічна цінність поетапної методики полягає в тому, щоб сформувати належний рівень управлінської компетентності курсантів і студентів ЗВО ДСНС шляхом поєднання взаємопов'язаних теоретичної управлінської підготовки і практичної реалізації набутих знань у професійно-управлінській діяльності.

У нашому дослідженні управлінська компетентність фахівців у галузі безпеки людини розглядається як суттєва складова їхньої професійної компетентності та самореалізації у фаховій діяльності, тому закономірно, що їхня професійна підготовка до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України має спрямовуватися на:

– вироблення в курсантів і студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до управлінської діяльності, усвідомлення потреби вдосконалення власних

управлінських якостей;

- озброєння майбутніх фахівців професійно значущими управлінськими знаннями, розвиток їхніх пізнавальних здібностей і потреб, а також здатності до ефективного сприймання й осмислення професійно важливої управлінської інформації;

- забезпечення практичної підготовленості випускників ЗВО ДСНС виконання управлінської діяльності на основі цілеспрямованого комплексного застосування управлінських умінь і навичок, зокрема в екстремальних ситуаціях;

- формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини як цілісної інтегрованої характеристики особистості та здатності до її реалізації під час виконання професійно-управлінських функцій у навчальній і подальшій діяльності в підрозділах.

Відповідно до цього, у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності умовно виокремлюємо чотири логічно пов'язані *етапи*: пропедевтичний; теоретичної управлінської підготовки; практичної управлінської підготовки; інтегрування управлінської компетентності.

Перший етап триває від вступу до ЗВО ДСНС і протягом першого року навчання. Він спрямований на формування аксіологічного компонента управлінської компетентності, який передбачає чітке уявлення першокурсників про управлінську діяльність та управлінську компетентність офіцера ДСНС, позитивне ставлення та стійкий інтерес до управлінської діяльності, посилення мотивації щодо отримання професії в галузі безпеки людини, демонстрацію ролі управлінських знань у професійній діяльності офіцера ДСНС, сприяння усвідомленню необхідності їх здобуття, вироблення управлінських умінь і навичок роботи в команді тощо.

Другий етап – теоретичної управлінської підготовки – спрямований на формування когнітивного та діагностичного компонентів управлінської компетентності курсантів і студентів, які відображають гнучкість мислення курсантів і студентів, їхню здатність до аналізу й синтезу, систематизації та узагальнення відповідної інформації, створення внутрішнього плану управлінських дій відповідно до конкретної ситуації, зокрема екстремальної, та передбачення наслідків прийняття управлінських рішень тощо.

Третій етап – практичної управлінської підготовки – полягає в розвитку праксеологічного компонента управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини і спрямований на вироблення в них професійно-управлінських умінь і навичок як системи засобів регуляції дій з управління.

Четвертий етап – інтегрування управлінської компетентності – спрямований на розвиток у курсантів і студентів її рефлексивного компонента як

чинника, що інтегрує всі компоненти управлінської компетентності в цілісну характеристику особистості як суб'єкта управлінської діяльності в галузі безпеки людини і забезпечує функціональну придатність майбутніх керівників у всіх рольових позиціях і різноманітних аспектах управління в підрозділі ДСНС.

Дотримання цих етапів у процесі організації та реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності забезпечує наступність, послідовність формування і розвитку в них належного рівня управлінської компетентності в подальшій роботі.

Для реалізації поетапної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності для кожного етапу спроектовано відповідний технологічний блок як складник педагогічної технології підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності.

Педагогічна технологія формування управлінської компетентності в курсантів і студентів ЗВО ДСНС України як система методів, методик, засобів, способів, прийомів, етапів досягнення гарантованих результатів підготовки фахівців охоплює чотири складники: мотивувальний, інформаційно-знанневий, операційно-діяльнісний, функціональний. Їх мета – поетапні формування, розвиток та інтегрування компонентів управлінської компетентності. Кожен складник педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності має свою мету та завдання, розроблені засоби і методичні прийоми, а також передбачені практичні питання для опрацювання курсантів і студентів.

Стосовно *науково-методичного забезпечення* професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності мова йде про:

- створення та впровадження методів формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, які враховують специфіку їхньої професійної діяльності, під час теоретичної підготовки з різних дисциплін;

- застосування в освітньому процесі педагогічних інновацій, зокрема тих, що ґрунтуються на ІКТ (матеріали віртуального університету, електронні підручники, комп'ютеризовані тренажери-симулятори віртуальної реальності, електронні лабораторні практикуми, тестові системи, обладнання для комп'ютерного моделювання професійної діяльності тощо), з метою цілеспрямованого формування професійно важливих управлінських якостей курсантів і студентів;

- розроблення та втілення у ЗВО ДСНС технології підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності з урахуванням екстремальних ситуацій, що виникають під час виконання професійних обов'язків;

- психологічну підтримку під час адаптації курсантів і студентів до управлінської діяльності в екстремальних умовах із метою їхнього особистісного та професійного розвитку;

- активне використання сучасних тренувально-тренажерних комплексів у підготовці курсантів і студентів до управлінської діяльності;
- надання майбутнім фахівцям у галузі безпеки життєдіяльності можливості практичного застосування управлінських знань, умінь і навичок під час службової підготовки в підрозділах ДСНС.

Важливим елементом змістово-технологічного блоку є сучасне *матеріально-технічне забезпечення* освітнього процесу у ЗВО ДСНС: психолого-тренувальні полігони, багатофункціональні тренувально-тренажерні комплекси, смуги перешкод, траси-лабіринти, моделі споруд, транспортних засобів, спеціалізовані спортивні споруди, а також навчальні системи на основі ІКТ (матеріали віртуального університету, електронні підручники, комп'ютеризовані тренажери-симулятори віртуальної реальності, електронні лабораторні практикуми, тестові системи тощо) [16, с. 20]. З їх допомогою створюються обставини, наближені до реальних екстремальних ситуацій, що викликає в майбутніх фахівців специфічне фізичне та розумове напруження та дає змогу відпрацювати необхідні навички, у тому числі управлінські. Передбачається проведення занять із застосуванням штатного обладнання у складних погодних умовах тощо.

Сприяють засвоєнню навчального матеріалу з професійної підготовки *інноваційні засоби навчання*: електронні освітні ресурси віртуального навчального середовища, мультимедійні комплекси, інтерактивні дошки, відеокомп'ютерні тренажери, що дозволяють моделювати надзвичайні ситуації різного роду та динаміку їх розвитку. Доцільно застосовувати для підготовки фахівців до управлінської діяльності комп'ютерні програми-імітатори аварійних ситуацій на хімічно та радіаційно небезпечних об'єктах, тренувати курсантів і студентів розв'язувати завдання, що передбачають прийняття рішень в умовах невизначеності, дефіциту часу, раптової зміни обстановки. У ЛДУБЖД для розвитку цього напряму освітньої діяльності створено Навчально-науковий центр інтелектуального моделювання безпечного майбутнього, оснащений необхідним програмним забезпеченням [17, с. 205-206].

Критеріально-діагностичний блок моделі відображає вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС, визначеної державними стандартами освіти та іншими нормативними документами. Цей блок пов'язаний зі створенням діагностичного апарату, який дає змогу визначити рівень управлінської компетентності випускників, містить критерії, відповідні їм показники і методи оцінювання курсантів і студентів, а також очікуваний результат упровадження та реалізації побудованої моделі – позитивну динаміку формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини у ЗВО ДСНС.

Критерії та показники оцінювання сформованості управлінської компетентності обґрунтовано на основі врахування структури управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, яка охоплює п'ять компонентів (когнітивний, діагностичний, аксіологічний, праксеологічний, рефлексивний) і доцільних напрямів діагностики управлінської компетентності майбутніх фахівців. Основними критеріями визначено: когнітивно-інформаційний, діагностико-планувальний, мотиваційно-ціннісний, інтегративно-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний.

Сформованість управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини поділяється на чотири рівні: недостатній, задовільний, базовий та оптимальний, які відображають послідовність розвитку управлінської компетентності у курсантів і студентів та, відповідно, перехід з одного етапу їхньої професійної підготовки до управлінської діяльності на інший, вищий. Перехід до наступного етапу свідчить про набуття якісних змін, що за допомогою актуалізації внутрішніх ресурсів забезпечує більш ефективне виконання управлінських функцій і різноманітних соціально-професійних ролей.

Отже, ми обґрунтували і побудували модель, яка в логіко-змістовому сенсі відображає педагогічні цілі, концептуальні засади, завдання, пріоритети й умови організації та реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності. Модель із достатньою точністю відтворює принципи внутрішньої організації елементів системи, а також їх функціонування, зв'язки, властивості, ознаки і характеристики. На практиці розроблену модель можна застосовувати як інструмент оптимізації освітнього процесу у ЗВО ДСНС з метою підвищення рівня професійної компетентності випускників шляхом формування у них підготовленості до управлінської діяльності. У процесі дослідження виявлено, що досягнення мети підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до реалізації управлінських функцій у подальшій професійній діяльності залежить від усіх блоків моделі, передусім: наявності чіткої мети; визначення методологічних засад; визначення педагогічних умов її реалізації в освітньому процесі ЗВО ДСНС; дидактичної обґрунтованості змісту, з'ясування етапів і технологій підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності; належного науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення; якості розроблених критеріїв і показників та підбору адекватних методів оцінювання сформованості управлінської компетентності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Слід також зазначити, що знання, отримані під час моделювання, не можна переносити в освітню практику без поглибленого аналізу, обґрунтування та перевірки, оскільки їх достовірність базується на ймовірнісних висновках [34, с. 338]. Зважаючи на це, ми усвідомлюємо, що положення та висновки, одержані у процесі моделювання професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини

до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС потребують ретельної експериментальної перевірки із застосуванням статистичних методів. Результати апробації та педагогічного експерименту [32, с. 399-404] свідчать, що цілеспрямоване впровадження розробленої моделі в освітній процес ЗВО ДСНС впливає на підвищення ефективності управлінської підготовки курсантів і студентів.

Отже, реалізація розробленої та експериментально перевіреної моделі підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності як цілісної дидактичної системи в освітньому процесі профільних ЗВО сприятиме підвищенню якості підготовки кваліфікованих фахівців для ДСНС та інших служб в разі докорінного оновлення науково-методичного забезпечення професійної підготовки, гнучкості та інваріантності навчальних планів і програм, готовності до інновацій професорсько-викладацького складу. А для цього необхідне обґрунтування, уточнення та деталізація педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, які забезпечуватимуть функціонування моделі, матимуть прогностичний характер і зможуть бути реалізовані в реальному освітньому середовищі ЗВО ДСНС України.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу з урахуванням сучасних вимог ДСНС до молодих фахівців, найновіших досягнень педагогічної науки і практики професійної освіти, спрямування процесу професійної підготовки на формування управлінської компетентності курсантів і студентів обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України. Модель охоплює: цільові аспекти формування управлінської компетентності фахівців цієї галузі, методологічні підходи, закономірності та принципи, компоненти управлінської компетентності, необхідні для управління підрозділом, педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності, змістові та методичні засади підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності, етапи і технологію цього процесу, а також критерії, показники і методи оцінювання рівня управлінської компетентності випускників ЗВО ДСНС України. Структурно в моделі виокремлено п'ять блоків: цільовизначення, методологічно-концептуальний, організаційно-проектувальний, змістово-технологічний, критеріально-діагностичний. Запропонована модель із достатньою точністю відтворює внутрішню організацію та функціонування елементів системи підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, а також їх зв'язки, властивості, характеристики й ознаки. Побудована модель спрямована, передусім, на ефективне формування компонентів управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. На практиці модель доцільно застосовувати як інструмент оптимізації освітнього процесу закладів освіти ДСНС.

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атака, 2008. 684 с.
4. Биков В. Ю. Моделі системи освіти і освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 27 (31) : в 3-х ч. Ч. 1. Харків : НТУ «ХП», 2010. С. 39–47.
5. Брушлинский Н. Н. Системный анализ деятельности Государственной противопожарной службы : учебник. Москва : МИПБ МВД России, 1998. 255 с.
6. Глазачев С. Н., Вагнер И. В., Полева М. П. Моделирование пространства формирования экологической культуры: теоретический аспект. *Вестник Международной академии наук*. 2011. № 1. С. 1–8.
7. Глуховенко Ю. М. Методология проектирования организационной структуры Государственной противопожарной службы : монография. Москва : АРС, 2001. – 162 с.
8. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
9. Гусев Р. А. Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Санкт-Петербургский институт Государственной противопожарной службы. Санкт-Петербург, 2011. 163 с.
10. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
11. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений; 4-е изд. Москва : Издат. центр «Академия», 2006. 208 с.
12. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
13. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. Москва : Просвещение, 1964. 268 с.
14. Карпиевич В. А. Вопросы формирования управленческих ресурсов для органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям республики Беларусь. *Предупреждение. Спасение. Помощь* : сб. матер. XXVII Междун. науч.-практ. конф. ; 16 марта 2017 г. Химки : ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС России, 2017. С. 26–29.
15. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.
16. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 37 с.
17. Козяр М. М., Литвин А. В. Особливості підготовки фахівців цивільного захисту до діяльності в надзвичайних ситуаціях. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2017. Вип 15. С. 199–208.

18. Кондратьева Л. Л., Лазутина Г. В., Пронин Е. И. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий. *Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе* : сб. науч. статей. Москва, 1985. Вып. 4. С. 12–23.
19. Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 71–78.
20. Король В. М. Формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
21. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 400 с.
22. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
23. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
24. Луцький О. Л. Структурно-функціональна модель і педагогічні умови розвитку управлінської компетентності керівних кадрів державної прикордонної служби України. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 5 (30). С. 81–86.
25. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : научно-метод. пособ. для педагогов-исслед., математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагог. исследований. Москва : Высш. шк., 1987. 296 с.
26. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования. *Инновации в образовании*. 2005. № 4. С. 150–152.
27. Никифоров В. И., Сурыгин А. И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. 141 с.
28. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : СИНТЕГ. 663 с.
29. Основы управления в органах внутренних дел : учебник / под ред. А. П. Коренева ; Московский ун-т МВД России. Москва : Щит–М, 2003. 396 с.
30. Панков Ю. И. Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. Москва, 2003. 25 с.
31. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Криворожский педагогический институт. Кривой Рог, 1993. 374 с.
32. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.
33. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста. *Современная высшая школа*. Москва : МГУ, 2002. № 2.–С. 134–194.
34. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
35. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

36. Філософський енциклопедичний словник / 2-ге вид. ; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; гол. редкол. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
37. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва : Знание, 1984. 79 с.
38. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2003. 154 с.
39. Штофф В. А. Роль модели в познании. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.
40. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва ; Ленинград : Наука, 1966. 301 с.
41. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. Москва : РАО АПО, 1999. Т. 2 М–П. 1999. 440 с.

3.4. Модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби

Актуальність дослідження професійної підготовки психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України) зумовлено низкою проблем. Перша з них полягає в безперервному збільшенні рівня складності надзвичайних ситуацій в Україні та кількості постраждалих осіб. Катастрофічні, техногенні та природні явища загрожують функціонуванню життєдіяльності людини, призводять до гострих психічних захворювань і розладів нервової системи у людей, які перебували в осередку екстремальних подій. Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері цивільного захисту є вирішення проблеми доступності психологічної допомоги для різних верств населення, які постраждали від наслідків надзвичайних ситуацій, що регламентується наказом Міністерства внутрішніх справ України від 31.08.2017 р. № 747 «Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій». Саме це й зумовлює необхідність підготовки великої кількості практичних психологів і соціальних працівників, які могли б надавати екстрену психологічну допомогу.

Друга проблема пов'язана з тим, що нагально постало питання формування особистості студента, її розвитку, створення умов, які забезпечать становлення професійних і творчих здібностей майбутніх фахівців. Деякі складові системи сучасного навчання в закладах вищої освіти – його деіндивідуалізація, універсалізація, надмірна колективізація, зведення до мінімуму неформального спілкування – практично вичерпали свої можливості. Тому професійна підготовка майбутніх фахівців потребує наукового переосмислення та якісно інших підходів до її вивчення.

Третя проблема визначається тим, що у нинішніх соціально-політичних та економічних умовах розвитку суспільства теоретична психологія виявилась неготовою до стрімкого зростання запитів практики. Факультети психології, які функціонують у класичних університетах, готують психологів-теоретиків і дослідників, надають їм фундаментальну освіту, проте не забезпечують дієвими практичними знаннями, необхідними для роботи в особливих та екстремальних умовах. Такі спеціалісти не зможуть повною мірою проявити свої вміння та навички, працюючи у сфері забезпечення безпеки життєдіяльності людини, оскільки це пов'язано з браком знань щодо специфіки роботи рятувальних служб, яка характеризується значним емоційним і психічним навантаженням.

Система закладів вищої освіти сектору безпеки України має забезпечувати підготовку фахівців, які відповідали б потребам діяльності в особливих та

екстремальних умовах, при цьому має бути налагоджений тісний зв'язок відомчої освіти і науки з практикою. Одним з основних завдань ДСНС України є вдосконалення системи відбору, набору та підготовки майбутніх фахівців, а також виховання у них професійних і морально-етичних якостей, необхідних для усвідомленого виконання службових обов'язків. Характерною рисою вищої освіти ДСНС України є її підпорядкованість двом профільним міністерствам, а саме: Міністерству освіти і науки України та Державній службі України з надзвичайних ситуацій, яка в свою чергу, перебуває в структурі Міністерства внутрішніх справ. Унаслідок цього на сьогодні немає науково обґрунтованих варіантів реформування відомчої освітньої галузі, і тому не завжди узгоджуються заходи модернізації вищої освіти у цих закладах. Саме тому комплексну підготовку майбутніх психологів оперативної-рятувальної служби необхідно здійснювати на базі закладів вищої освіти ДСНС України, оскільки там можлива продуктивна співпраця кафедр, які забезпечують не лише фахову підготовку, а й знання зі специфіки діяльності в екстремальних умовах.

Четверта проблема зумовлена відсутністю професійного відбору майбутнього психолога при вступі до закладів вищої освіти, де б діагностувалася його придатність до діяльності загалом та до екстремальних умов зокрема. Тому виникла необхідність розробки теоретико-методологічних основ професійної підготовки майбутніх психологів до особливих та екстремальних умов діяльності у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, які містили б узгоджену понятійну термінологію, реєстр практичних і теоретичних дисциплін, їх змістовно-логічну наступність, цілі та психодіагностичний інструментарій.

У психологічній науці існує також низка досліджень і теоретичних розробок, присвячених окремим аспектам професійної підготовки особистості до діяльності в особливих умовах: юридичному (Л. Балабанова, В. Барко, М. Костицький, О. Кудерміна, В. Медведєв, Л. Мороз, І. Приходько, О. Столяренко, М. Томчук), військовому (В. Алещенко, Н. Іванова, О. Діденко, А. Караяні, О. Маклаков, О. Матеюк, В. Осьодло, Є. Потапчук, Л. Снігур, В. Стасюк, О. Торічний), екстремальному (М. Коваль, М. Козяр, М. Корольчук, В. Крайнюк, М. Кремінь, М. Кришталь, В. Лефтеров, А. Литвин, С. Мул, М. Магомет-Емінов, О. Матеюк, С. Олексієнко, Н. Оніщенко, Л. Перелигіна, Л. Руденко, О. Сафін, Є. Потапчук, О. Тімченко, О. Хміляр, В. Шимко), психології спорту (Л. Волков, В. Воронова, В. Ложкін, Р. Уєйнберг). У доступних автору дослідженнях також значна увага приділяється питанням професійної підготовки фахівця-психолога, зокрема: її моделям (О. Бондаренко, В. Волошина, В. Єнгаличев, С. Іванова); змістовному наповненню (С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Т. Яценко); кваліфікаційному профілю психолога (А. Маркова); критеріям і показникам професійної підготовленості (Н. Іванова, В. Стасюк); мотиваційно-смісловій регуляції (Ж. Вірна); саморегуляції

професійного мислення (Н. Пов'якель); формуванню професійної свідомості (Н. Шевченко) та професійної ідентичності (А. Борисюк).

Водночас низка питань, важливих для підготовки практичних психологів оперативно-рятувальної служби, залишається невирішеною: немає єдиної інформаційної системи психологічного забезпечення населення в надзвичайних ситуаціях; не досліджено стрес-чинники діяльності психолога ДСНС України та їх вплив на особистість фахівця; не вивчено його професійну мотивацію. Також недостатньо проаналізовано професійно важливі якості психолога саме для роботи в особливих та екстремальних умовах, не обґрунтовано критерії та методики їх психодіагностики при професійному відборі. Окрім того, недостатньо розроблено змістовне наповнення навчальних курсів для підготовки психолога оперативно-рятувальної служби, у методологічному аспекті недостатньо висвітлено спеціалізовану навчальну практику та прикладні засади використання сучасних психотерапевтичних технологій в освітньому процесі.

Отже, *наукова проблема* полягає в необхідності розроблення концептуально обґрунтованих теоретико-методологічних основ професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, спрямованих на розв'язання виявлених суперечностей і модернізацію освітнього процесу в закладах вищої освіти ДСНС України. Це спонукало нас виконати наукове дослідження, провідна ідея якого полягає в розроблення такої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, яка враховувала б специфіку діяльності в особливих та екстремальних умовах і розвивала професійно важливі якості майбутніх фахівців [26]. Обґрунтування цієї ідеї здійснюється на основі взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, методичного.

Методологічний концепт розкриває взаємозв'язок різних підходів наукової методології, які в комплексному поєднанні забезпечують розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби спрямована на узагальнення та систематизацію основних концепцій і підходів до обґрунтування найбільш оптимальних шляхів вирішення обраної наукової проблеми. Як зазначав А. Фурман, «методологія у найзагальнішому парадигмальному форматі – це вчення про структуру, логічну організацію, форми і засоби, методи і процедури здійснення діяльності» [31, с. 65]. На думку Г. Щедровицького, «методологічні дослідження виступають як перший етап всієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки і план-карту всіх майбутніх теоретичних досліджень, відповідно до якої будуть встановлюватися порядок і темпи всіх часткових розробок» [34, с. 10]. Е. Юдін підкреслює, що методологія постає як

«рефлексія стосовно смислу та спрямованості того чи іншого виду діяльності, причому, рефлексія, мета якої не тільки раціоналізація діяльності, але й виявлення її мотивів, моральних і ціннісних регуляторів» [35, с. 18].

Проведений теоретичний аналіз дозволив сформуувати концептуальні основи нашого дослідження як систему поглядів, що виявляє певний спосіб бачення, розуміння, трактування професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, де виділяється два взаємопов'язані аспекти: психолог як суб'єкт діяльності та психолог як особистість.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел засвідчує різноманітне тлумачення сутності професійної підготовки, яке уможлиблює появу як подібних, так і взаємозаперечних теорій. Проте різні позиції не суперечать один одному, а лише доповнюють розуміння цього поняття. *Професійну підготовку майбутнього психолога оперативно-рятувальної служби* ми розглядаємо як систему професійного становлення особистості, зумовлену зовнішніми та внутрішніми чинниками, пов'язану з навчанням у закладах вищої освіти ДСНС України, у результаті якого вона набуває фундаментальних знань, умінь і навичок з обраної спеціальності та комплекс індивідуально-психологічних властивостей, які детермінують її професійну придатність до спеціальностей наряду «людина-людина» і до роботи в особливих та екстремальних умовах.

Специфіка підготовки психологів екстремального профілю діяльності зумовлює особливі концептуальні підходи. Теоретико-методологічною стратегією дослідження є багаторівнева методологія Е. Юдіна, де умовно виділяється чотири рівні: філософський; загальнонауковий; конкретно-науковий; технологічний (конкретні методики і техніки дослідження) [35]. У нашому дослідженні на філософському рівні покладено праксеологію, що розглядає діяльність з точки зору її ефективності; на загальнонауковому рівні – системний підхід, який дає можливість аналізувати професійну підготовку як цілісну систему з її елементами і системотвірними зв'язками; на конкретно-науковому рівні – особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає взаємозумовленість особистісного та діяльнісного аспектів професійної підготовки; на технологічному рівні – принципи і методи екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки.

Перший рівень методології визначає загальну стратегію дослідження, вихідну філософську позицію та відповідні їй методи та принципи пізнання досліджуваного явища. В основу нашого дослідження покладено праксеологічний підхід, який дає змогу встановити зв'язок професійної підготовки майбутніх фахівців з їх подальшою ефективною діяльністю, виявити шляхи її вдосконалення.

Праксеологічний підхід, основоположником якого є Т. Котарбінський, аналізує людську діяльність в аспекті її цільовідповідності, ефективності,

раціональності [24]. Праксеологічний підхід дає змогу: виявити чинники та умови, які підвищують ефективність діяльності; реалізувати завдання активної зміни середовища та зміни самого суб'єкта діяльності з метою самовдосконалення; органічно поєднати теорію та практику. Фактично, праксеологія – це загальна теорія вивчення основ будь-якої діяльності, незалежно від її спеціалізації, де з'ясовуються загальні умови її ефективності. З точки зору освітньої діяльності праксеологічний підхід розкривається через поняття, що характеризують різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

Перший аспект стосується поняття успішності (ефективності) діяльності, тобто якості засвоєння студентами основних навичок професійного функціонування. Для реалізації цього аспекту необхідно дотримуватися *принципу ефективності* (Т. Котарбінський, Т. Пшоловський), який визначає наскільки досягнута поставлена мета. Оцінювання ефективності професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, на нашу думку, доцільно здійснювати за трьома напрямками: по-перше, експертне оцінювання змістовно-інформаційного наповнення навчального плану майбутніх психологів (об'єктивна оцінка); по-друге, діагностика рівня підготовленості випускника (об'єктивна оцінка); по-третє, самі випускники оцінюють отримані ними знання, вміння та навички (суб'єктивна оцінка).

Результатом професійної підготовки виступає відповідний рівень підготовленості майбутнього фахівця (Н. Оніщенко, В. Стасюк), або ж готовність (О. Бикова, А. Федорчук, О. Черепехіна), компетентність (В. Єнгаличев, Н. Чепелева), рівень сформованості відповідних знань і вмінь (С. Максименко). Так, І. Зімня [8] визначає такі аспекти і характеристики компетенції: мотиваційний аспект – готовність до прояву компетенцій; когнітивний – володіння відповідними знаннями; поведінковий – досвід прояву компетенцій у стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісно-смысловий – система ставлень; емоційно-вольова регуляція.

На нашу думку, говорити про досвід діяльності в особливих та екстремальних умовах у майбутніх психологів є передчасним, оскільки в процесі підготовки вони лише ознайомлюються з нею на практиці, але не приймають самостійних рішень і не несуть за ці рішення відповідальності.

Що ж стосується готовності особистості, то ми розділяємо думку М. Дяченка та Л. Кандибович [7], які у професійній готовності фахівця виділяють дві сторони:

– довгострокову або потенційну готовність як професійну підготовленість особистості, тобто систему знань і вмінь, навичок, смислів і професійно важливих якостей;

– безпосередню або ситуативну готовність як стан відповідної змобілізованості особистості на вирішення конкретних завдань.

У нашому розумінні у випускників ми можемо говорити про довгострокову готовність, проте спрогнозувати ситуативну готовність доволі складно, оскільки навіть змодульовані умови екстремальних ситуацій не несуть надважких стресових навантажень (загроза для життя, тощо). Саме тому, у нашому розумінні, компетентність та готовність до діяльності доцільно розглядати у вже працюючих психологів, а у випускників закладів вищої освіти доцільно діагностувати рівень підготовленості на основі запропонованого нами комплексного показника, де враховується середній бал успішності, професійна мотивованість і розвиток професійно важливих особистісних якостей майбутнього психолога. Проаналізувавши описані в літературі дефініції поняття «підготовленість», ми її трактуємо як цілісний динамічний стан особистості фахівця, який визначається її здатністю здійснювати професійну діяльність, орієнтуючись на її значущі характеристики, при мінімальній затраті психічних ресурсів. Професійна підготовленість психолога, на нашу думку, включає в себе такі характеристики: уміння швидко адаптуватися до змінних умов діяльності; уміння розуміти людей; сформовану емпатійну установку; стресостійкість; бажання працювати в екстремальних ситуаціях і вміння приймати рішення в умовах дефіциту часу; сформовані теоретичні знання і практичні навички, необхідні для надання психологічної допомоги.

Другий аспект стосується понять, що характеризують зміст дидактичного матеріалу, який би відповідав поставленій меті та забезпечував досягнення ефективних результатів. Професійна підготовка має відповідати *принципу адекватності* (Т. Пшоловський) або *практичного реалізму* (Т. Котарбінський), тобто змістовно-інформаційна її складова має бути максимально наближена до заданого взірця. У нашому дослідженні взірцем виступає професійна діяльність психолога оперативно-рятувальної служби, тому важливим завданням є ґрунтовний аналіз цієї діяльності, визначення її основних завдань та функцій, з метою врахування їх при розробці спеціалізованих навчальних курсів, які сформують у студентів здатність до адекватного прийняття рішень у ситуаціях професійного вибору.

До третього аспекту відноситься поняття, які відображають форми і способи організації ефективної професійної підготовки, що взаємопов'язано з *принципом оптимізації* (Ю. Бабанський), тобто отримання максимальних результатів при мінімальних витратах резервів. Одне з важливих положень праксеологічного підходу є виявлення факторів та умов, які підвищують ефективність діяльності. Не кожний фахівець, навіть із високим рівнем знань, може виконувати професійну діяльність в особливих та екстремальних умовах, тому необхідним є наявність у майбутнього спеціаліста професійно важливих

якостей, які доцільно було б діагностувати при первинному професійному відборі під час вступної компанії у заклади вищої освіти, та їх розвиток в процесі подальшої підготовки. Саме тому одним із завдань нашої дисертаційної роботи є дослідження індивідуально-психологічних характеристик студентів-психологів, які впливають на успішність професійної підготовки.

Другий рівень методології – це є рівень загальнонаукових підходів. У нашому дослідженні на загальнонауковому рівні ми використовували системний підхід (Б. Ломов, О. Бодальов, А. Петровський та ін.), що дає можливість трактувати професійну підготовку як цілісність, яка становить єдність взаємопов'язаних частин. Більшість учених вважає системний підхід основою психологічних і педагогічних досліджень, оскільки він дозволяє виділяти структуру системи та її окремих підсистем, наявність компонентів як результату взаємодії елементів, системотвірні зв'язки. Згідно з концепцією системогенезу до професійної діяльності (В. Шадріков) [33], ми розглядаємо професійну підготовку як комплексну технологічну систему, що призначена для формування фахівця, його психологічного потенціалу для ефективного вирішення професійних завдань. Відповідно до *принципів структурності та системності* (Л. Виготський, Б. Ломов, Г. Щедровицький та ін.) системність цієї технології, на наш погляд, зумовлюється: по-перше, наявністю визначених нами структурних компонентів професійної підготовки; по-друге, збереженням впродовж усього освітнього процесу єдиного предмету «Психологія діяльності в особливих умовах», що виконує роль системотвірного чинника.

На нашу думку, становлення спеціаліста у закладах вищої освіти проходить певні етапи, характерні для будь-якого процесу. Зрозуміти цей процес можна завдяки аналізу структури професійної підготовки. Обґрунтовуючи концептуальні основи професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, ми виходили з положення, що вона у структурному плані є складним, взаємозалежним і взаємодіючим поєднанням сукупності етапів та елементів, які виконують певні завдання, мають певний зміст, цілі, умови, організаційні форми, методи і прийоми, методики, зв'язки між ними, засоби і функції, педагогічні технології, що забезпечують формування професійної готовності до діяльності в особливих та екстремальних умовах.

Специфічними особливостями такої підготовки є: наявність інтегративних, структурних і методично-генетичних зв'язків; координація та субординація елементів; особливі механізми управління; наявність самостійних методичних підсистем всіх видів підготовки; розвиток як підсистем, так і методичної системи у цілому. Відповідно до *принципу неперервності та наступності* (С. Гончаренко, Р. Даве, Н. Ничкало О. Мороз) забезпечується єдність етапів професійної підготовки, взаємозалежність різних її видів та міжпредметних відносин, їх доцільність та наступність, зв'язки між навчанням і розвитком, між методами,

методиками і технологіями освітнього процесу, методами управління ним та його специфічними механізмами.

У операційній моделі психології як професії виділяється три підсистеми: професійна діяльність, особистість спеціаліста та його підготовка. Саме тому, на нашу думку, структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби має окреслювати три важливі аспекти, які визначають її суть:

- діяльність в особливих та екстремальних умовах, пов'язана з цільовим завданням;
- особистість психолога-професіонала, яка визначає акмеологічне завдання;
- психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки, яке детермінує методологічне завдання.

Третій методологічний рівень містить сукупність ідей, що безпосередньо стосуються психології та є базою для розв'язання досліджуваної проблеми. Ми дотримуємося методологічного принципу особистісно-діяльнісного підходу (Н. Коломінський) при професійній підготовці майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені: в загально педагогічному плані – це положення про суб'єкт-суб'єктне відношення вчителя та учня (А. Дістерверг), активність учня (І. Песталоцці); у загально психологічному плані – це теорія діяльності, яка реалізує *принцип єдності свідомості та діяльності* (Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн) і *принцип розвитку особистості в діяльності* (Г. Костюк, С. Максименко, І. Маноха, В. Рибалка, С. Рубінштейн).

Як зазначають науковці [32], особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці відображає процесуальну та змістову повноту багатоаспектної, багаторівневої, багатомірної структури, яка спрямована на розвиток і саморозвиток особистості студента як автора своєї діяльності. Згідно із зазначеним підходом, навчальна діяльність майбутнього психолога є особистісно-орієнтованою, оскільки саме через призму власної особистості психолог реалізує свою професійну діяльність, і, водночас, формується та розвивається як особистість. Виходячи з цього положення, ми повинні розглядати професійну підготовку майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, враховуючи особливості діяльності в екстремальних умовах та особистісні риси психолога, який цю діяльність має виконувати.

У межах особистісного підходу визначено, що центральною ланкою системи підготовки, як вказує В. Панок [21], є особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші. Виходячи із функцій практичного психолога, до його особистості ставляться високі вимоги. Це і наявність академічної освіти, і високий розвиток сенситивної інтуїції та науковий склад мислення, що дасть йому змогу працювати з документами, розробляти програми і методики,

здійснювати регулярні психологічні обстеження, займатися психопрофілактикою та психокорекцією, уміти реалізувати психологічні технології. Як зазначає Т. Титаренко [28], психолог має бути особистісно-придатним для надання психологічних послуг.

У процесі реалізації особистісно-діяльнісного підходу ми керувалися *принципом індивідуального підходу* (Я. Коменський, Й. Песталоцці), при якому в центрі знаходиться особистість студента з його неповторними індивідуальними властивостями. На нашу думку, комплексне моделювання освітнього процесу повинно включати технології особистісно-орієнтованого навчання, тобто психокорекційну та психопрофілактичну роботу, яка в процесі підготовки реалізується у вигляді тренінгів, що дає змогу, по-перше, організувати освітній процес на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; по-друге, надати кожному суб'єкту можливості індивідуального розвитку і саморозвитку особистості, забезпечити умови становлення його творчих здібностей та професійно важливих якостей; по-третє, сформувати у майбутніх психологів професійні навички психоконсультативної роботи.

До четвертого методологічного рівня відносяться конкретні внутрішньо дисциплінарні принципи екстремальної психології і професійно-екстремальної підготовки. Створення нових концептуальних основ підготовки психологів у закладах вищої освіти ДСНС України повинно ґрунтуватися на таких об'єктивних підвалинах:

– по-перше, система цих закладів вищої освіти сприяє формуванню майбутнього психолога як суто специфічного суб'єкта професійної діяльності, який, з однієї сторони має володіти особистісними якостями, характерними для практичного психолога цивільних установ, з іншої – має мати певний набір характеристик, необхідних для діяльності у особливих умовах. Досить часто ці якості є взаємовиключними;

– по-друге, у процесі розробки навчально-методичних комплексів постає питання визначення змісту та обсягу спеціалізованих дисциплін, які дадуть можливість застосувати набуті знання на практиці, враховуючи специфіку діяльності психолога оперативно-рятувальної служби;

– по-третє, у зв'язку зі складною ситуацією з кадровим потенціалом служби ДСНС України, професійна підготовка курсантів та студентів-психологів передбачає створення умов для розвитку професійної мотивації та вписування професійних перспектив в канву їхнього власного життєвого шляху.

Процес розробки концептуальних основ професійної підготовки майбутнього психолога у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання неможливий без врахування психологічного виміру майбутнього спеціаліста як суб'єкта екстремальної діяльності. Тому при розробці моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми

опирались на методологічні положення, пов'язані з дослідженнями екстремальної психології, які представлені у працях О. Кокуна [11], М. Корольчука [12], О. Кудерміної [13], В. Лефтерова [14], О. Матеюка [15], С. Миронця [16], С. Мула [17], Н. Оніщенко [18], В. Осьодла [19], О. Охременко [20], Є. Потапчука [22], І. Приходька [23], О. Сафіна [25], В. Стасюка [27], О. Тімченка [29], С. Яковенка [36]. Потрібно зазначити, що специфічна структура діяльності психологів ДСНС України характеризується складністю виконуваних завдань, які не мають єдиного алгоритму; стресогенними умовами праці, які негативно впливають на психіку спеціалістів; різноплановістю та поліфункціональністю.

Аналіз літератури (С. Іванова, Н. Оніщенко) показав, що діяльність психологів екстремального профілю суттєво відрізняється від психолога цивільних установ, тому важливим є переорієнтація підготовки з простого засвоєння загальнотеоретичних знань на формування спеціальних вмінь та навичок роботи у особливих та екстремальних умовах. На нашу думку діяльність практичного психолога поділяється на два періоди: повсякденна праця та робота в екстремальних ситуаціях. Вважаємо, що для кожного періоду характерні свої стресогенні чинники, які потребують детального вивчення та вимагають специфічної підготовки особистості, що в подальшому дасть змогу фахівцю справлятися з ними у процесі виконання функційних обов'язків.

У контексті діяльнісного підходу важливо враховувати зовнішню (предметну) та внутрішню (особистісну) сторони діяльності, а також особливості переходу діяльності із зовнішнього плану у внутрішній (інтеріоризація) і навпаки (екстериоризація), тобто при ефективній організації освітнього процесу як зовнішньої сторони діяльності можна вплинути на внутрішню розумову діяльність студента. Зміст освітнього процесу потрібно вибудовувати, враховуючи основні посадові функції, які повинен виконувати психолог екстремального профілю діяльності.

Найбільш важливим завданням професійної підготовки майбутніх психологів є акцент на практичній діяльності психолога ДСНС України, тому з екстериоризованої інформаційної основи професійної діяльності виділені спеціальні знання, вміння, навички, які необхідно відпрацьовувати у ході підготовки психолога. Опираючись на розроблені С. Максименком та Т. Ільїною виробничі функції та типові функції практичних психологів, ми виділяємо основні завдання діяльності психолога оперативно-рятувальної служби, де поряд із загально відомими (організаційне, психодіагностичне, просвітницьке, профорієнтаційне, психопрофілактичне, психокорекційне), ми вводимо *професійно-екстремальне завдання*, під яким ми розуміємо завдання, яке пов'язане з діяльністю в особливих та екстремальних умовах і наданням екстреної психологічної допомоги постраждалим.

У межах екстремальної психології ми виконали пошук шляхів організації професійної підготовки, враховуючи специфіку майбутньої роботи.

У контексті зазначеного моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності здійснюється за допомогою дидактичних форм, які накладаються на канву професійної діяльності, тобто потребують розроблення навчальні дисципліни, які спрямовані на вивчення теоретично-прикладних аспектів діяльності в різних видах професій, пов'язаних із ризиком.

Ми дотримуємося концепції професійно-екстремальної підготовки працівників ризиконебезпечних професій М. Козяра [10], яка дає змогу технологічно розв'язати педагогічні проблеми підготовки до діяльності психологів екстремального профілю. Під професійно-екстремальною підготовкою вчений розуміє «організовано-цілеспрямований процес навчання, виховання, розвитку та формування фахівців із надзвичайних ситуацій, спрямований на оволодіння сукупністю загальних знань, навичок і вмінь, які необхідні для екстремальної діяльності у різних надзвичайних ситуаціях» [10, с. 110]. У нашому розумінні професійно-екстремальна підготовка – це організований процес професійного становлення фахівців з надзвичайних ситуацій, який спрямований як на оволодіння знаннями, вміннями і навичками професійно-екстремальної діяльності, такі і на розвиток професійно важливих якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності в особливих та екстремальних умовах.

На наш погляд, методична система професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби має відповідати таким умовам:

– організаційним, що забезпечують послідовність подачі дисциплін в освітньому процесі, враховуючи підготовленість курсантів і студентів та наявність матеріально-технічних засобів;

– змістово-процесуальним, що досягаються наступністю змісту форм і методів при здійсненні різних видів підготовки;

– гуманістичним, що формує у спеціаліста-психолога загальнолюдські цінності, моральні норми, загальну культуру та національну самосвідомість;

– психологічним, що сприяє розвитку різних підструктур психіки, їхніх адаптивних підсистем, контрольної-емоційної, інтелектуальної та вольової сфер;

– соціально-психологічним, які створюють соціально-психологічний клімат у студентських групах, формують комунікативні уміння та навички, що допоможе майбутньому фахівцю не лише адаптуватися у рятувальних колективах, а також корегувати процес спілкування при наданні психологічної допомоги.

Методологічно важливими для розв'язання поставленої проблеми є *принцип зв'язку теорії та практики*, згідно якого у процесі підготовки майбутній фахівець засвоює теоретичні знання про роботу в екстремальних умовах та

відпрацьовує набуті вміння та навички на практиці. Цей принцип визначає технологію розвитку професійної особистісної підготовленості, добір змісту предметів, розробку навчальних програм і планів, посібників і методичних рекомендацій. Ми розробили й апробували освітньо-кваліфікаційну характеристику, освітньо-професійну програму та навчальний план підготовки психологів, в яких значна увага приділялась спеціалізованим авторським навчальним курсам, спрямованим на вдосконалення майстерності психолога для роботи у ризиконебезпечних ситуаціях.

При реалізації *принципу екстремальності* створювались умови підготовки, максимально наближені до реальних надзвичайних ситуацій, з метою формування у особистості досвіду їх подолання. Для цього ми використовували моделювання загроз у спеціально організованому психолого-тренувальному центрі, де створювали труднощі, які викликати у студентів і курсантів психічне напруження та негативні емоційні стани, що дало можливість діагностувати і корегувати деструкти психіки майбутніх психологів.

Ми розробили також комплекс навчальних практик (ознайомчої – з професійно-екстремальної діяльності, яка здійснюється на базі навчальної пожежно-рятувальної частини Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (далі – ЛДУ БЖД); навчальної – з клінічної психології у Львівській обласній державній клінічній психіатричній лікарні, виробничої – з психокорекції на посаді фахівця відділу соціально-гуманітарної роботи центру забезпечення діяльності ГУ(У) ДСНС України в областях), де курсанти і студенти мали змогу ознайомитися з професійною діяльністю психолога ДСНС України.

Принцип зворотного зв'язку полягає в постійному вивченні особистості здобувачів освіти і врахуванні результатів цього аналізу в подальшій професійній підготовці, що дасть змогу розробити необхідні методи корекції. З цією метою досліджено індивідуально-психологічні характеристики майбутніх психологів та їх вплив на успішність професійної підготовки, розроблені психокорекційні та психопрофілактичні тренінги, спрямовані на профілактику адиктивної поведінки й емоційного вигорання, корекцію психоемоційних станів.

Провідна ідея дослідження містить також *теоретичний концепт*, який визначає системність аналізу основних ідей та складових, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з практикою професійної підготовки. Теоретичний концепт окреслює базові поняття дослідження, визначення яких дає змогу охарактеризувати структуру та зміст професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, обґрунтовує її критерії та показники.

Ми вважаємо, що професійну підготовку доцільно розглядати з точки зору готовності особистості до діяльності, яку даний індивід буде здійснювати в особливих та екстремальних умовах. Так, О. Бикова [2] виділяє різні види

готовності, які, в свою чергу, включають відповідні компоненти та види підготовки. Погоджуючись з автором у концептуальному підході до трактування підготовки, ми пропонуємо свої критерії та показники професійної підготовки психологів оперативно-рятувальної служби. Такими критеріями є:

- *діяльнісно-операційний критерій*, який враховує специфіку стресогенної роботи та здатність спеціаліста застосовувати професійні вміння в особливих та екстремальних умовах. *Показники*: структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативно-рятувальної служби. *Результат*: достатній рівень професійної придатності майбутнього психолога до ризиконебезпечних професій, який діагностується у процесі професійного відбору;

- *особистісно-мотиваційний критерій*, де розглядаються індивідуально-психологічні властивості майбутніх спеціалістів та інтерес до діяльності. *Показники*: професійно важливі якості особистості. *Результат*: динаміка розвитку когнітивних, характерологічних, мотиваційних професійно важливих якостей в процесі психокорекційної та психопрофілактичної роботи;

- *змістовно-інформаційний критерій*, як інтегрована система професійних знань про сутність роботи психолога оперативно-рятувальної служби. *Показники*: професійні знання, вміння та навички. *Результат*: сформованість загальнонаукових, прикладних та професійно-екстремальних знань, вмінь та навичок в процесі навчальної діяльності.

Розглянемо більш детально виділені критерії. З метою ефективного визначення критеріїв і показників професійної підготовки майбутнього психолога оперативно-рятувальної служби потрібно визначити співвідношення понять «критерій» і «показник». Згідно з академічним тлумачним словником української мови «критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось» [1, с. 349], а «показник – ознака, доказ, наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу» [1, с. 10], тобто показник виступає як співвідношення часткового до загального. Кожен критерій – це група показників, він є більш статичним, а показники – динамічні.

Для обґрунтування *діяльнісно-операційного критерію* важливим є положення про те, що діяльність – це сукупність дій, кожна з яких має свою мету, задача виступає як локальна ціль, а способи, якими вирішується задача називаються операціями. Отже, аналіз діяльності відбувається через аналіз її дій. Аналіз наукових джерел показав, що погляди науковці на структуру діяльності відрізняються. Ми погоджуємося з трактуванням структури діяльності С. Горової та С. Тарасової, де вводяться такі складові: ресурс (здатки, ціннісні орієнтації, мотиви), потенціал (професійно важливі якості), дія (функціональні компоненти), умова (ситуаційні детермінанти), мета (ідеальна модель результату) [5]. У контексті професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної

служби це має значення при підборі спеціалізованих навчальних курсів, де потрібно враховувати: до яких дій потрібно готувати майбутніх фахівців, які завдання він повинен вирішувати, які операції виконувати та в яких умовах він буде здійснювати майбутню професійну діяльність. Проте результативність професійної діяльності залежить також і від внутрішньої психічної основи фахівця, тобто від рівня професійної придатності індивіда, який вказує чи зможе саме цей фахівець виконувати саме цю діяльність та саме в цих умовах. Саме тому результатом діяльнісно-операційного критерію є рівень професійної придатності особистості (придатний, умовно придатний, непридатний), який діагностується в процесі професійного відбору.

Особистісно-мотиваційний критерій професійної підготовки пов'язаний з індивідуально-психологічними властивостями майбутніх фахівців та інтересом до діяльності. К. Гуревич вказує, що деякі властивості особистості є незмінними (темперамент, нервова система), інші змінюються частково (здібності, риси характеру тощо), треті піддаються змінам у процесі діяльності (пізнавальні процеси, психомоторика, вольові якості) [6].

Більшість науковці розглядають професійно важливі якості з точки зору вимог до професії, тобто це психічні утворення, котрі в процесі діяльності трансформуються у специфічні професійні здібності. У системному підході до вивчення діяльності виділяється підсистема професійно (діяльнісно) важливих якостей, під якими розуміється якості суб'єкта діяльності, від яких залежить результативність діяльності й успішність в її опануванні [33]. В. Толочек до професійно важливих якостей слушно відносить як природні задатки, психологічні та психофізіологічні особливості, так і професійні знання, які отримані в процесі навчання [30].

У нашому розумінні властивості особистості – це більш ширше поняття, де враховуються: біологічні властивості (вікові, спадкові, соматичні, статеві), психофізіологічні властивості (особливості нервової системи, нервові механізми, за допомогою яких реалізується процеси пам'яті, мислення, уваги, сприймання), соціально-психологічні властивості (характер, мотивація, особливості поведінки у соціумі тощо), а професійно важливі якості – більш вужче поняття, яке визначає ті властивості людини, які є необхідними та достатніми для ефективного виконання діяльності на оптимальному рівні, при цьому деякі з них можуть змінюватися в процесі професійної підготовки. Саме тому показником особистісно-мотиваційного критерію професійної підготовки ми вважаємо професійно важливі якості особистості, а результатом виступає динаміка когнітивних, характерологічних і мотиваційних змін у процесі психокорекційної та психопрофілактичної роботи.

Змістовно-інформаційний критерій професійної підготовки майбутнього психолога оперативної-рятувальної служби пов'язаний з інтегрованою системою

професійних знань про сутність діяльності психолога оперативно-рятувальної служби та визначається навчальним планом і змістом навчально-методичного забезпечення дисциплін. Показником цього критерію є загальнонаукові, прикладні та професійно-екстремальні знання, вміння та навички, які формуються у процесі навчання в закладах вищої освіти ДСНС України. У зв'язку із запровадженням багаторівневої національної освіти, орієнтованої на входження до європейського освітнього простору, традиційна система професійної освіти змінюється новою, яка суттєво відрізняється від попередньої за структурою організації. Високий рівень професіоналізму може сформувати лише така модель підготовки психолога, в якій пов'язані фундаментальні теоретичні знання, загально-психологічні вміння та навички і спеціальні психодіагностичні, психокорекційні та психотерапевтичні вміння, в тому числі психіатричні, основи медичних знань, яких потребує робота психолога в екстремальних ситуаціях.

У процесі навчання фахівця-психолога для роботи в екстремальних умовах ми умовно виокремлюємо три блоки:

– базова теоретична підготовка (загальнотеоретична та спеціальнотеоретична), спрямована на вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюється традиційними методами;

– базова практична підготовка, яка містить активні й інтерактивні форми навчальної роботи (участь у тренінгах, воркшопах, майтер-класах, практичних семінарах і дискусіях), і призначена для формування прикладних умінь і навичок;

– професійно-екстремальна підготовка, спрямована на оволодіння знаннями та навичками з психологічних технологій, які необхідно використовувати в особливих та екстремальних умовах, які формуються у процесі вивчення спеціалізованих навчальних дисциплін, практичних занять на базі психолого-тренувального центру та навчальних практик.

Система професійної підготовки психолога оперативно-рятувальної служби вимагає нової парадигми екстремальної психології, яка вбирала би у себе запити діяльності в особливих та екстремальних умовах, фундаментальні знання з різних галузей психологічної науки, високий рівень професійної придатності, домінуючу мотивацію та наявність професійно важливих якостей, що разом визначають відповідний рівень підготовленості фахівця. Тому в структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, ми пропонуємо включити такі *структурні компоненти* – професійний відбір (на пропедевтичному етапі), навчання, психокорекційна та психопрофілактична робота (на основному етапі).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях використовується поняття «пропедевтика професійної підготовки» як цілісна система безперервної підготовчої роботи, спрямована на формування професійно важливих якостей

майбутнього випускникам (О. Тимошенко); як система пропедевтичного навчання в безперервній освіті в школі та закладах вищої освіти (М. Потапова). У нашому дослідженні пропедевтика виконує підготовчу функцію, в якості засобів реалізації якої ми пропонуємо вводити професійний відбір у структуру підготовки на пропедевтичному етапі. Існують дослідження, у яких розглядають питання професійного відбору в контексті підготовки. Ми притримуємося поглядів О. Бондаренка [3], який відзначає важливість особистісної та професійної підготовки психолога-практика, куди включає наступні аспекти: модель спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; формування змісту навчання і розвитку особистості; професійне самовизначення. Ми виходили із запитів практики, де виникло декілька передумов впровадження професійного відбору в систему професійної підготовки майбутніх психологів оперативного-рятувальної служби на пропедевтичному етапі:

– по-перше, система відбору кандидатів у курсанти прописана наказами МНС України від 14.01.2004 № 104 «Про затвердження Інструкції про професійно-психологічний відбір кандидатів на навчання до пожежно-технічних навчальних закладів МНС України» та від 21.07.2009 № 503 «Про проведення медичного огляду абітурієнтів», проте цей відбір стосується лише вступників на державну форму навчання (майбутніх курсантів), вступники ж на платну форму (майбутні студенти) – залишаються поза увагою, хоча навчаються за однаковою програмою;

– по-друге, затверджена система відбору кандидатів у курсанти не враховує специфіку діяльності та професійно важливі якості саме психолога;

– по-третє, уже в процесі професійної підготовки виникла необхідність у навчальних тренінгах, які дають можливість студентам і курсантам на власному досвіді вивчити картину свого внутрішнього світу, спробувати себе в екстремальних умовах діяльності.

Проте, у процесі цієї психокорекційної роботи, яка потребує значних емоційних зусиль, у деяких осіб виявлялися особистісні деструкти, що унеможливають роботу в особливих умовах. Якщо б на пропедевтичному етапі під час вступу в заклади вищої освіти ДСНС України відбувався професійний відбір всіх категорій вступників, ці особи були б визначені як непридатні, а на їх місце можна було б відібрати здобувачів, більш придатних за індивідуально-психологічними якостями. Необхідно зазначити, що у процесі підготовки ми можемо розвивати професійно важливі якості, якщо вони присутні в особистості, але не можемо сформувані їх, якщо вони відсутні. Саме тому вважаємо, що ідея професійного відбору абітурієнтів, де діагностується професійна придатність

майбутніх спеціалістів, як пропедевтичний етап системи професійної підготовки, має неабияке значення для підвищення її ефективності.

Методичний концепт передбачає поєднання положень методологічного і теоретичного концептів та забезпечує науково-прогностичне обґрунтування, експериментальну перевірку та експертне оцінювання запропонованої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. У наступних розділах дисертаційної роботи буде подано емпіричне вивчення динаміки показників діяльнісно-операційного, особистісно-мотиваційного та змістовно-інформаційного критеріїв професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби в освітньому середовищі закладу вищої освіти ДСНС України.

Отже, проведений науково-методологічний аналіз дозволив нам якісно вивчити і розкрити сутність об'єкта дослідження, обґрунтувати концептуальні основи та розробити структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби [26]. При цьому одним із важливих завдань нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби в закладі вищої освіти ДСНС України.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби задається змістом системного підходу до професійної діяльності та є засобом управління й опису проєктованої системи. Метою розроблення моделі є підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС України, створення можливостей подальшого працевлаштування випускників, підвищення рівня їхнього соціального захисту.

Розроблена модель має риси теоретико-прогностичної структурно-функціональної моделі та може застосовуватися для теоретичного аналізу професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. Потрібно зазначити, що ми орієнтувалися на поділ моделей, який запропонував Б. Глінський [4]: за способами реалізації – матеріальні та ідеальні; за характером відтворення – субстанціональні, структурні, функціональні та змішані. Відповідно авторська модель за способом реалізації належить до ідеальних, а за характером відтворення – до змішаних, тобто структурно-функціональних моделей, оскільки вона представляє як спосіб внутрішньої організації (систему підготовки), так і її функції.

Під структурно-функціональною **моделлю професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби** ми розуміємо систему науково обґрунтованих і практично-перевіраних положень, що розкривають мету, завдання, структуру, принципи, етапи, функції, критерії, показники і методи

реалізації навчальних технологій у закладах вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Авторська модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби подана на рис. 3.4.

Запропонована модель втілена в освітній процес на кафедрі практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності впродовж 2010–2017 рр. Це передбачало створення навчальних планів і програм, які в методологічному плані розкривають суть діяльності психолога оперативно-рятувальної служби, а також розроблення та впровадження нових тренінгових технологій, які забезпечують розвиток психокомунікативних і психокорекційних умінь здобувачів освіти. У структурі побудованої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми виокремлюємо такі блоки: концептуальний, функціональний, технологічний, оцінно-результативний.

Концептуальний блок. Визначальний компонент моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби – концептуальний, який є вихідним стосовно інших компонентів. Концептуальний блок забезпечує визначення наступності всіх зв'язків моделі та результату, до якого ми прагнемо. На початковому етапі моделювання аналізуються загальні відомості про систему підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, виявляються вхідні дані та те, що очікуємо «на виході», визначаються авторські підходи, відповідно до теоретико-методологічних засад.

У нашій моделі: на «вході» – соціальне замовлення на підготовку психологів оперативно-рятувальної служби; на «виході» – випускники закладів вищої освіти ДСНС України з відповідним рівнем професійної підготовленості до діяльності в особливих та екстремальних умовах. *Мету моделі* можна окреслити як підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. Визначальними положеннями, які вплинули на проектування нашої моделі, є *методологічні підходи*: праксеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців.

Методологічно важливими для розв'язання досліджуваної проблеми є низка *принципів професійної підготовки* майбутніх психологів: ефективності; адекватності; оптимізації; структурності та системності; неперервності та наступності; єдності свідомості та діяльності; розвитку особистості в діяльності; індивідуального підходу; зв'язку теорії та практики; екстремальності; зворотного зв'язку.

При розробці моделі ми намагалися дати відповідь на три основні питання: «Чого вчити? Кого вчити? Як вчити?», що і визначило *основні завдання* професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

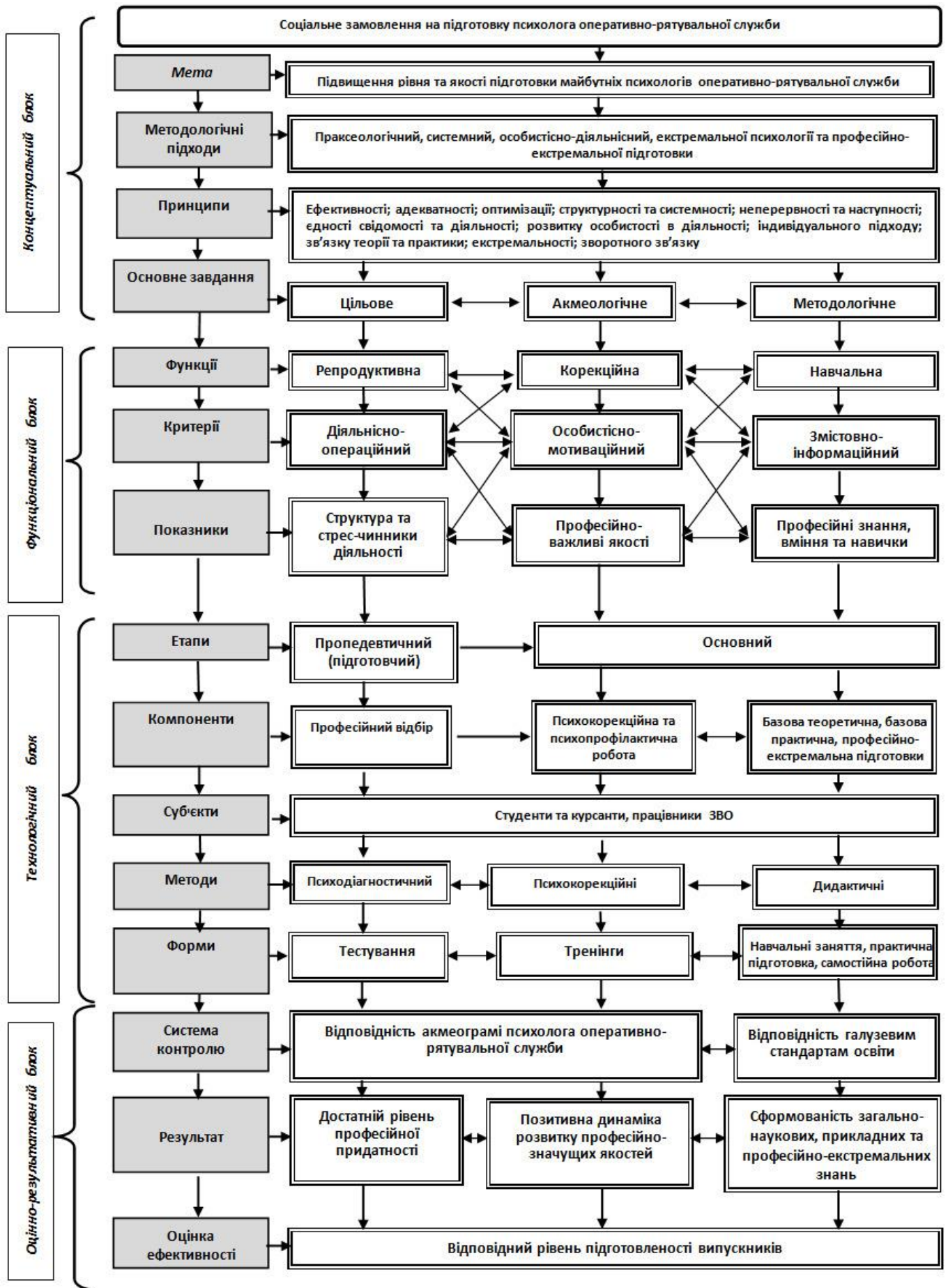


Рисунок 3.4 – Модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби

Питання «Чого вчити?» визначає *цільове завдання*, яке відображає специфіку майбутньої професійної діяльності психолога ДСНС України, функції якої мають бути відображені у змісті професійної підготовки. Передусім, потрібно визначити позицію психолога ДСНС України, основна робота якого полягає в:

- діагностиці психологічної готовності працівників оперативно-рятувальних служб до професійної діяльності;

- оцінці психологічного стану людини, яка перебувала в надзвичайних ситуаціях, та наданні їй екстреної психологічної допомоги;

- психопрофілактичній, корекційній і реабілітаційній роботі з рятувальниками;

- просвітницько-профорієнтаційній роботі з метою впровадження технологій, спрямованих на формування психологічних знань у працівників ДСНС України.

Окрім того, необхідно чітко усвідомлювати і враховувати негативні фактори професійно-екстремальної діяльності, які в подальшій роботі будуть впливати на психічне та фізичне здоров'я фахівця-психолога, щоб якомога краще підготувати його до цих впливів і навчити методам самодопомоги у процесі підготовки в закладі вищої освіти.

Друге питання «Кого вчити?» пов'язане з *акмеологічним завданням*, яке стосується розвитку особистості та формуванню професійно важливих якостей у спеціаліста, котрий буде виконувати професійну діяльність у стресогенних умовах, тому необхідним є застосування психокорекційних технологій у системі професійної підготовки.

Третє питання «Як вчити?» є *методологічним завданням* і стосується модернізації освітнього процесу, оскільки, попри значущість проведених досліджень і представлених у спеціальній літературі розробок, психологи не змогли вирішити протиріччя між об'єктивною необхідністю формування компетентностей і чинною системою професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти ДСНС України.

У *функціональній блоці* авторської моделі професійної підготовки закладено її *функції, критерії та показники*. Однією з основних функцій підготовки є репродуктивна, яка дасть змогу в подальшій професійній діяльності відтворювати отримані знання, вміння та навички. Діяльнісно-операційний критерій цієї функції пов'язано з урахуванням специфіки стресогенної роботи і здатності застосовувати професійні вміння в особливих та екстремальних умовах. Показниками є: структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативно-рятувальної служби. Наступною важливою функцією підготовки є корекційна, яка відповідає за розвиток та корекцію професійно важливих особистісних якостей в процесі фахової підготовки. Основним для цієї функції

виступає особистісно-мотиваційний критерій, а показниками є професійно важливі якості здобувачів. Навчальна функція підготовки пов'язана зі змістовно-інформативним критерієм, який визначає інтегровану систему професійних знань про сутність роботи психолога в екстремальних умовах. Показниками виступають: професійні знання, вміння та навички.

В основу *технологічного блоку* покладено *етапи, компоненти та методи* професійної підготовки. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, на нашу думку, має бути багатокomпонентною, що дасть змогу здійснювати не лише формування професійних знань, а й пропедевтику, превентивну та психокорекційну роботу. Першим компонентом, котрий пов'язаний із діяльнісно-операційним критерієм, є професійний відбір, який здійснюється на пропедевтичному (підготовчому) етапі під час вступу в заклад вищої освіти.

На основному етапі, котрий триває впродовж усього навчання, виділяється два взаємозумовлені та взаємопов'язані компоненти: у складі особистісно-мотиваційного критерію це є психопрофілактична та психокорекційна робота, яка реалізується у вигляді тренінгів і спрямована на розвиток професійно важливих якостей особистості; у складі змістово-інформаційного критерію – це базова теоретична, базова практична та професійно-екстремальні підготовки, які формують відповідні знання та вміння, необхідні для професійного становлення особистості.

Важливою складовою технологічного блоку є *суб'єкти* професійної підготовки. Ми дотримуємося принципу суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу, де, з одного боку суб'єктами є студенти і курсанти закладів вищої освіти ДСНС України, які навчаються за спеціальністю «Психологія»; а з другого – працівники закладу вищої освіти:

– на пропедевтичному етапі – психологи, які в процесі професійного відбору здійснюють психодіагностику; медики, які проводять медичний огляд абітурієнта;

– на основному етапі – науково-педагогічні працівники профільних кафедр, які задіяні в освітньому процесі та викладають професійні дисципліни; психологи, які здійснюють психологічний супровід професійної підготовки і проводять психопрофілактичну та психокорекційну роботу; керівництво курсів (заступники начальників курсів з виховної та соціально-психологічної роботи), які відповідають за виховання та превенцію негативних проявів поведінки.

Визначення компонентів професійної підготовки зумовило підбір відповідних *форм і методів* їх реалізації. Так, психодіагностичний метод застосовуються під час тестування при професійному відборі. За допомогою психокорекційних методів проводяться тренінги, які спрямовані на розвиток професійно важливих якостей і превенцію дезадаптаційних деструктів майбутніх

психологів. Дидактичні методи використовуються нами в навчальних заняттях, практичній підготовці та самостійній роботі. Аналіз спеціальних джерел дав змогу виділити три групи організаційних форм навчання, які були використані нами в освітньому процесі при професійному становленні психолога ДСНС України. До них належать: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота. До навчальних занять відносять лекції, семінари, лабораторні, практичні та індивідуальні заняття, конференції, консультації, ділові ігри. До організаційних форм практичної підготовки фахівців відносяться: індивідуальні та групові вправи, різні види практик, стажування. Організаційні форми самостійної роботи охоплюють роботу з друкованими джерелами, самостійне вправління, самостійне вивчення техніки психодіагностики, участь у роботі гуртків, експериментально-дослідницьку діяльність.

Оцінно-результативний блок моделі пов'язано зі створенням критеріально-діагностичного апарату, який дає змогу діагностувати рівень підготовленості випускника та на цій основі визначити загальну ефективність професійної підготовки. *Система контролю* вказує на відповідність побудови процесу підготовки вимогам акмеограми психолога оперативно-рятувальної служби та галузевим стандартам освіти. У розробленій нами акмеограмі психолога ДСНС України виокремлені найбільш стійкі та стабільні властивості, які обіймають три класи окремих елементів професійно важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До когнітивних належать властивості психічних процесів (увага, мислення, пам'ять); до характерологічних – вольові, емоційні, комунікативні якості особистості (лабільність нервової системи та темп реакцій, здатність до самоактуалізації, комунікабельність та гнучкість у спілкуванні, чуйність, емоційна стабільність, розвинута воля, компенсаторні захисні механізми психіки); до мотиваційних – особливості мотиваційної сфери фахівців (екстернальний локус-контроль, здатність до прогностичності власної діяльності, внутрішня процесуальна мотивація, мотивація досягнення успіху, пізнавальна активність). Виявлено також небажані індивідуальні якості психолога ДСНС України: мотивація уникнення невдач та зовнішня непроцесуальна мотивація, низька здатність до самоактуалізації, надмірна або низька комунікативність, інтернальність, емоційна нестабільність.

Результатом професійної підготовки на пропедевтичному етапі виступає достатній рівень професійної придатності індивіда, який діагностує наявність у абітурієнта визначених у акмеограмі професійно важливих якостей, на основному етапі – позитивну динаміку їх розвитку, а також сформованість професійних знань, вмінь та навичок. Психолог ДСНС України повинен мати: *загальнонаукові знання* із загальної та історії психології, психодіагностики, психокорекції, вікової, педагогічної, експериментальної та інших галузей психології, психіатрії, профорієнтації та профвідбору; *професійно-екстремальні знання*: із психології

кризових ситуацій, психології діяльності в особливих умовах, психології посттравматичної реабілітації, психології безпеки, медицини надзвичайних ситуацій, нормативних документів системи ДСНС України; *прикладні знання*: засоби ефективного психологічного впливу на групу й особистість в екстремальних умовах, методи психодіагностики придатності особистості до професійної діяльності, методики навчання та практичного застосування психологічних знань, засоби консультування, тренінгу та психотерапії відповідно до запитів практики.

Оцінювання ефективності розробленої та впровадженої моделі професійної підготовки здійснювалося шляхом діагностики рівня підготовленості випускників, який визначається за такими *показниками*: середній бал успішності, професійна мотивованість і розвиненість професійно важливих особистісних якостей. Визначено три *рівні підготовленості* випускників: низький (елементарний), середній (частково-пошуковий), високий (творчодослідницький). Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості притаманний здобувачам освіти, які відмінно навчаються, мають виражене прагнення працювати за професією, у ризиконебезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби є гнучкою, динамічною, вона пов'язана із середовищем її реалізації – процесом підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах. Модель доцільно сприймати як замкнутий, керований і регульований процес, виокремлені блоки не можна розглядати ізольовано, вони взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного. Реалізація моделі, як засвідчила її тривала апробація та експериментальна перевірка шляхом цілісного застосування авторських концептуальних ідей і положень, сприяє суттєвому підвищенню ефективності підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти ДСНС України, а також ЗВО сектору безпеки України загалом.

Висновки. На основі вивчення наукових джерел та тривалих емпіричних пошуків обґрунтовано концептуальні основи удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, які спираються на багаторівневу методологію дослідження (наукові підходи – праксеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки) і реалізується в цілях, змісті, критеріях, показниках, психолого-педагогічних технологіях. Професійна підготовка майбутнього

психолога оперативно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС України – це система професійного становлення особистості, зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками, у результаті якої вона набуває фундаментальних знань, умінь і навичок з обраної спеціальності та комплекс індивідуально-психологічних властивостей, які детермінують її професійну придатність до роботи за фахом в особливих та екстремальних умовах. Обґрунтовано й експериментально перевірено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, яка містить такі елементи: мету, методологічні підходи, принципи, функції, етапи, компоненти, суб'єкти, методи, форми, систему контролю й оцінювання ефективності та ін. Розроблена модель має риси теоретико-прогностичної структурно-функціональної моделі та може застосовуватися для аналізу професійного становлення здобувачів вищої освіти, оскільки дозволяє прогнозувати і вимірювати результати підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 томах. 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 15.10.2022)
2. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 21 с.
3. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 336 с.
4. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования: гносиологический анализ. Минск : Изд-во МГУ, 1965. 248 с.
5. Горовая В. И., Тарасова С. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания. Москва : Илекса ; Ставрополь : Агрус, 2004. 168 с.
6. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва : Наука, 1970. 272 с.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович А. Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. Москва, 2000. № 2. С. 7–14.
9. Коваль М., Козяр М., Литвин А. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Львів : ЛДУ БЖД, 2018. Вип 18. С. 151–159.
10. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
11. Коқун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.
12. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.
13. Кудерміна О. І. Психологія суб'єкта правоохоронної діяльності: акмеологічний вимір : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06. Київ, 2014. 422 с.

14. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Донецьк, 2008. 429 с.
15. Матеюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ імені Богдана Хмельницького, 2006. 347 с.
16. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Видавництво «Консультант», 2008. 232 с.
17. Мул С. А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Київ, 2016. 38 с.
18. Оніщенко Н. В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Харків : Право, 2014. 584 с.
19. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП «Золоті ворота», 2012. 463 с.
20. Охременко О. Р. Діяльність у складних, напружених та екстремальних умовах. Київ : НАОУ, 2004. 210 с.
21. Панок В. Г. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків. *Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики*. Київ : Ін-т систем. дослідж. освіти, 1996. 227 с.
22. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія. Хмельницький : НАДПСУ, 2004. 322 с.
23. Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності (на прикладі військовослужбовців внутрішніх військ МВС України) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Харків, 2014. 40 с.
24. Пшоловський Т. Принципы совершенной деятельности [Введение в праксеологию]. Киев : Институт праксеологии, 1993. 271 с.
25. Сафін О. Д., Сідак В. С. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія. Київ : Вид-во НА СБ України, 2004. 168 с.
26. Сірко Р. І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах : монографія. Львів : ГАЛИЧ-ПРЕС, 2017. 482 с.
27. Стасюк В. В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування воєнних підрозділів в умовах збройних конфліктів. Київ : НАОУ, 2005. 322 с.
28. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. Одеса, 2003. № 4. С. 21–23.
29. Тімченко О. В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування : монографія. Харків : Вид-во ун-ту внутр. справ, 2000. 268 с.
30. Толочек В. А. Психология труда. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 480 с.
31. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія. Ялта ; Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.
32. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип. 3. С. 35–41.
33. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 224 с.

34. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. Москва : Школа культ. политики, 1997. 656 с.
35. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. 2-е изд. Москва : Эдиториал. УРСС, 1997. 444 с.
36. Яковенко С. І. Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим від катастроф (на прикладі постчорнобильської ситуації) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 1998. 484 с.

3.5. Модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності

Професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС України має забезпечувати засвоєння знань, умінь і навичок, якими майбутнім професіоналам необхідно оволодіти і навчитися застосовувати їх у подальшій практичній діяльності. Це, у свою чергу, потребує постійного оновлення форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Педагогічна практика і досвід роботи викладачів провідних військових закладів вищої освіти [5; 12; 19; 30] і закладів вищої освіти системи ДСНС [6; 11; 13] переконливо свідчать про те, що рівень освіти, кваліфікація фахівців є одними з найважливіших факторів соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. При цьому необхідно враховувати, що несприятливі зміни в техносфері, посилення системи екологічних обмежень і регламентації режимів природокористування свідчать, що в окремих регіонах планети, включаючи Україну, ситуація надзвичайна. В умовах інтенсивного науково-технічного прогресу для оптимізації підготовки фахівців у галузі безпеки життєдіяльності, рівень кваліфікації яких відповідає вимогам сучасного виробництва, необхідні дослідження з прогнозування комплексу вимог до фахівців пожежно-рятувальної служби [16].

Розвиток високих технологій, що забезпечують захист навколишнього середовища, зменшують енергетичні та матеріальні витрати на виробництво, здатний значною мірою послабити вплив вищезазначених негативних факторів на біосферу і людину. Тому ще одним пріоритетним завданням у підготовці фахівців пожежно-рятувальної служби стало підвищення рівня екологічної освіченості, надання цьому процесу безперервного, інтегрального характеру в циклах дисциплін природничо-наукової та професійно-практичної підготовки.

Пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби засвідчив, що одним із варіантів вирішення цієї проблеми є моделювання професійної діяльності. Умовою побудови моделі є бачення вихідного та кінцевого результатів [7; 14; 29]. Так, Л. Сальна вважає, що під моделлю «слід розуміти об'єкт, який в деяких відносинах має схожість з прототипом і служить засобом опису, пояснення або прогнозування поведінки прототипу». При цьому кожна досліджувана система може бути представлена деякою кількістю моделей (підсистем), від яких залежить від необхідної глибини пізнання, рівня абстрагування, форми її матеріальної презентації [24].

Є. Смирнова під моделлю фахівця розуміє «аналог його діяльності, виражений у репрезентативних характеристиках, що виділяються в дослідженні умов функціонування та існування майбутніх спеціалістів» [25, с. 5]. В. Байденко

зазначає, що «модель фахівця – це опис того, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він повинен бути підготовлений і якими якостями володіє» [1, с. 28]. В. Косухін та П. Образцов вважають: «доцільно представити спеціальне професійно орієнтоване навчальне середовище у вигляді інтегрованої моделі, яка включає п'ять самостійних і в той же час взаємозв'язаних і взаємозалежних моделей: модель фахівця, модель навчальної дисципліни, модель управління процесом навчання, модель курсанта і модель навчаючого (педагога)».

Термін «модель» найчастіше трактується як образ, аналог, зображення, схема або опис якого-небудь процесу в природі або суспільстві. Щодо моделі фахівця можна застосувати всі перераховані грані цього визначення. Аналіз педагогічної і методичної літератури (В. Биков [2], Г. Відовсон [31], І. Захарова [9], А. Савельєв [23] та ін.) засвідчив, що не всі автори вкладають у термін «модель фахівця» однакові поняття. Отже, терміни «модель», «модель фахівця» передбачають створення критеріїв якості підготовки, якими повинен володіти фахівець, встановлення співвідношення між ними й організаційно-педагогічними умовами, спрямованими на їх формування.

О. Вербило зазначає, модель фахівця – це ідеальний образ, що відображає інтелектуальне обличчя особистості, мотивацію професійної діяльності та кваліфікаційну характеристику [3, с. 14]. П. Олійник вважає, що «при визначенні моделі фахівця потрібно враховувати діалектичну детермінацію людської особистості у взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов і причин на рівнях відношень особистості з об'єктивною реальністю: організм – навколишнє середовище; суб'єкт – об'єкт; особистість – суспільство» [21, с. 23-25]. На думку О. Ковальова, «фахівець є інтегральною цілісністю біогенних, психогенних і соціогенних елементів» [10, с. 15]; у змісті цього визначення розкрита природа людини як цілісної самопокращувальної системи. Н. Вовчаста зазначає, що «Виділення як об'єкту дослідження моделі фахівця є найбільш вдалим, оскільки пов'язує різні ступені дії певних умов, характеристики численних економічних, політичних, соціальних, демографічних, культурних, освітніх, технологічних і інших чинників і безпосередньо відображає всі ці дії на конкретній людині – фахівцеві. Таким чином, модель фахівця може сприйматися як своєрідний відбиток дії на людину різних груп умов і чинників, в першу чергу пов'язаних з його навчанням як фахівця» [4, с. 261].

Т. Ніколаєва слушно вважає, що до вимог, які висуваються до процесу побудови моделі підготовки майбутніх фахівців, слід віднести [20]:

– повноту розробленої моделі (зміст майбутньої професійної діяльності повинен відповідати рівню розв'язання основних професійних завдань);

– зв'язок із теоретичним матеріалом, що інформаційно забезпечує можливість вирішення професійних питань; час вивчення теоретичного матеріалу визначає місце обговорення конкретних рішень;

– узагальненість задач, що дозволяє відобразити найбільш суттєві сторони професійної діяльності і найбільш значущі параметри;

– типізацію завдань і облік можливості перенесення умінь з однієї сфери діяльності в іншу;

– урахування типових труднощів і помилок фахівця в процесі професійної діяльності, що дозволяє підготувати майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до подолання труднощів і ліквідації можливих проблем;

– вибір доцільних форм, методів і прийомів навчання для вирішення навчально-виробничих завдань, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності майбутнього фахівця у процесі підготовки.

Таким чином, модель описує не професію або спеціальність, а носія цієї спеціальності. Крім того, проектована модель повинна задовольняти потреби суспільства в контексті ринкових перетворень. Майбутній фахівець пожежно-рятувальної служби як носій знань і професійних навичок одержить можливість конкурувати за робоче місце на ринку праці. Тому структура моделі повинна включати наступні елементи: «об'єкти засвоєння в процесі підготовки; вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця; вимоги до умінь, навичок і способів діяльності фахівця пожежно-рятувальної служби» [1].

Ми погоджуємося з думкою Н. Тализіної [27, с. 28], що першим кроком переходу від моделі фахівця до моделі його підготовки служить виділення і повний опис типових завдань, які можуть бути представлені у вигляді ієрархії, що одночасно є ієрархією цілей вищої освіти. В. Шадріков [28, с. 30] зазначає, що в основі практичного здійснення моделювання, як інструменту дослідження певних об'єктів чи явищ, лежить розробка моделі підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, яка передбачає виокремлення всіх складових елементів діяльності, визначення значимості цих складових для професійної діяльності та встановлення взаємозв'язків між ними.

Таким чином, процес моделювання підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності передбачав:

– аналіз освітніх програм з метою визначення типових професійних завдань, які належить вирішувати майбутньому фахівцю освітнього рівня «бакалавр», напрямку підготовки «Пожежна безпека» [26];

– розробку на їх основі навчально-виробничих завдань, які комплексно охоплюють навчально-виховний процес у закладах вищої освіти ДСНС України;

– визначення місця цих завдань у змісті навчання;

– вибір оптимальних форм і методів навчання в процесі розгляду кожного завдання.

Проведений аналіз дозволив нам визначити виробничі функції, типові завдання та уміння діяльності майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби та розробити на їх основі навчально-виробничі завдання:

Проектувальна функція. Розробка документів служби та оперативних документів пожежогасіння.

На підставі технічних характеристик пожежної та аварійно-рятувальної техніки, використовуючи спеціальні розрахункові методики, провести розрахунок сил і засобів, що залучаються, під час ліквідації пожеж і наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру. На підставі вивчення оперативно-тактичних особливостей об'єктів, із використанням спеціальних розрахункових методик, розробити оперативні документи пожежогасіння на пожежонебезпечні об'єкти та ті, де пожежа може призвести до тяжких наслідків.

Організаційна функція. Планування навчального процесу у пожежно-рятувальній частині.

На підставі наказів, настанов, виходячи з оперативно-тактичних особливостей району, що охороняється, скласти документи з планування проведення занять і провести їх з особовим складом.

Організація підтримання в постійній бойовій готовності особового складу, пожежної, аварійно-рятувальної та інженерної техніки, обладнання.

Використовуючи вимоги настанов, наказів, інструкцій встановити постійний контроль за підтриманням у технічно справному стані пожежної та аварійно-рятувальної техніки, засобів зв'язку, обладнання.

Забезпечення своєчасного реагування за сигналами надзвичайних ситуацій та цивільного захисту.

Використовуючи законодавчі акти, керівні документи, розробляти документи щодо дій особового складу пожежно-рятувального підрозділу за сигналами про надзвичайні ситуації.

Організація проведення занять з особовим складом із спеціальних видів підготовки.

Використовуючи знання основ психології та педагогіки, методичні розробки до проведення занять, довести до особового складу вимоги керівних, нормативних документів, технічні характеристики та інший матеріал за тематичним планом підготовки.

Управлінська функція. Визначення оперативних обставин та прийняття рішення на ведення бойових дій.

Враховуючи об'ємно-планувальні рішення будівель, споруд, визначити шляхи проведення рятувальних робіт та організувати їх проведення з

використанням спеціальної техніки, засобів і прийомів. Використовуючи спеціальні розрахункові методики, визначити кількість сил і засобів, необхідну для ліквідування пожежі, наслідків аварії, та необхідність залучення спеціальної техніки.

Виконавська функція. Проведення бойових дій із ліквідації пожеж, наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру.

Використовуючи документацію по організації пожежегасіння та аварійно-рятувальних робіт, налагодити взаємодію зі службами району та об'єктів, що залучаються до ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Враховуючи вимоги безпеки праці, настанов, організувати безпечну роботу ланок газодимозахисної служби. Використовуючи знання щодо особливості будівельних конструкцій, провести їх обстеження і визначити безпечні місця проведення часткового та повного демонтажу.

Здатність забезпечити виконання вимог законодавства щодо охорони праці в пожежно-рятувальних підрозділах.

Вміти проаналізувати умови праці в підрозділах пожежно-рятувальної служби за показниками шкідливості та небезпечності, важкості та напруженості трудового процесу. Провести оцінку вибухопожежної небезпеки речовин, матеріалів, технологічних процесів, будівель і споруд. З використанням довідкової літератури, розрахункових методик, комп'ютерного програмного забезпечення, технічних характеристик обладнання, що використовується, визначити можливість виникнення вибухо-, пожежонебезпечного середовища у приміщеннях, будівлях, спорудах.

Здійснення нагляду за проектуванням будівель, споруд незалежно від виду діяльності та підпорядкованості.

Використовуючи технічні завдання на проектування, генеральні плани забудови і будгєнплани, визначити відповідність прийнятих рішень про розташування новобудови вимогам діючих нормативних актів і скласти відповідні документи про вибір земельної ділянки.

Контроль працездатності технічних засобів забезпечення протипожежного захисту та пожежної автоматики.

Із використанням спеціальних методик, залежно від виду та принципу дії, провести перевірку дієздатності та виявити недоліки в обслуговуванні установок пожежної автоматики.

Проведення технічного розслідування за фактом виникнення пожежі, проведення пожежно-технічної експертизи.

Використовуючи кримінально-процесуальне законодавство організувати проведення технічного розслідування за фактом пожежі та складання відповідної документації.

Застосування чинного законодавства, криміналістики і методів визначення причин пожежі для проведення дізнання у справах про пожежі з оформленням процесуальних і звітних документів.

Використовуючи матеріали перевірок за фактами пожеж проводити аналіз причин їх виникнення з розробкою заходів технічного й організаційного характеру з усунення причин та умов їх виникнення і розповсюдження [4, с. 10-12].

Досвід роботи у закладах вищої освіти ДСНС України і проведений аналіз виробничих функцій, типових завдань та умінь майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби, вивчення психолого-педагогічних аспектів підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС України дозволили нам визначити професійно важливі якості фахівців пожежно-рятувальної служби і розглянути вимоги до побудови навчально-виховного процесу з метою їхнього розвитку.

Зазначимо, що поняття «професійної якості» часто розглядається науковцями як прояв психічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних умінь і навичок, а також для досягнення суспільно-визнаної ефективності у професійній праці. На значущості професійних якостей наголошувалося у положеннях відомих філософів (Й. Фіхте, Г. Гегеля, Й. Гербарта). Дж. Дьюї наголошував, що «професійні якості – це не покладене на особистість зовні, а природне зростання та розвиток властивостей і здібностей, з якими людина з'являється на світ» [8, с. 122].

До професійних якостей включають: інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самореалізації), організаторські [18, с. 27]. В. Рибалко до професійно важливих якостей відносить: психофізіологічні, інтелектуальні, едукативні, рефлексивні, характерологічні, мотиваційні, комунікативні якості особистості [22, с. 15-17]. І. Мартинюк об'єднує професійно важливі якості у 12 груп за критерієм семантичної спільності: 1) теоретична обізнаність; 2) комунікативні якості; 3) якості, що характеризують толерантність; 4) якості, що допомагають зрозуміти внутрішній світ іншої людини; 5) динамічність поведінки; 6) якості, що характеризують творчий потенціал; 7) спостережливість; 8) психологічна інтуїція; 9) сензитивність; 10) позитивне уявлення про образ «Я»; 11) потреба в самоактуалізації; 12) оптимізм [17].

Таким чином, з урахування особливостей майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби ми виділили такі професійно важливі якості:

- мотивоване прагнення до навчально-пізнавальної діяльності;
- поєднання теоретичних знань з практичною підготовленістю;

- творчий підхід при вирішенні професійних завдань;
- володіння інноваційними методами техніко-економічного аналізу галузі;
- усвідомлене ставлення до своєї професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення;
- самостійність у судженнях і мисленні, здатність приймати самостійні рішення, впевненість;
- комунікативність;
- активність, спостережливість, відповідальність і наполегливість;
- соціально-професійна адаптація, психологічна адаптація.

Це орієнтує наше дослідження на пошук, обґрунтування та підтвердження дослідно-пошуковим шляхом необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для досягнення позитивної динаміки професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Аспектний аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної, педагогічної, спеціальної та методичної літератури, проведене дослідження та результати опитування професорсько-викладацького складу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля ДСНС України НУЦЗ (м. Черкаси), Національного університету цивільного захисту України (м. Харків), Навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності, Вінницького вищого професійного училища цивільного захисту ЛДУБЖД і фахівців пожежно-рятувальної служби показав, що ефективна професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС може бути досягнута за таких організаційно-педагогічних умов:

- побудова навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти ДСНС України з метою розвитку професійно важливих якостей фахівців пожежно-рятувальної служби;
- впровадження активних та інтерактивних технологій навчання у викладання дисциплін професійної та практичної підготовки;
- застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій (навчально-тренувальний кризовий центр, навчальний CALL-центр системи 112, комп'ютерні стимулятори, мультимедійний тренінг і комп'ютерне моделювання, інформаційне освітнє середовище навчального закладу «Віртуальний університет» тощо).

Порівняльний аналіз наведених методів і методик моделювання професійної діяльності показав, що у ході розробки моделі діяльності фахівця, доцільно використовувати наступні методи: екстраполяція діяльності найбільш кваліфікованих фахівців пожежно-рятувальної служби; аналіз даних

прогнозування про розвиток системи ДСНС; експертне опитування.

Результати дослідження проведені у закладах вищої освіти ДСНС України показали, що ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби залежить від організації навчально-виховного процесу, від включення курсанта в усі види інтелектуальної та практичної діяльності. Виходячи з цього ми розробили модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності в системі закладів вищої освіти ДСНС України, яка обіймає такі складові: напрями професійної діяльності (психолого-педагогічний, соціально-психологічний, особистісний); розвиток професійно важливих якостей (самовдосконалення, самостійність, комунікативність, відповідальність, мотивоване прагнення до навчально-пізнавальної діяльності); організаційно-педагогічні умови; критерії оцінки результативності й ефективності навчання; планування навчально-виховного та наукового процесів у закладах вищої освіти ДСНС України; оцінювання готовності до професійної діяльності; дослідження особливостей соціальної та професійної адаптації. Послідовна реалізація цих складових забезпечує готовність до діяльності в надзвичайних і екстремальних ситуаціях.

Слід враховувати і той факт, що майбутній фахівець опановує новий для нього вид діяльності переходячи від простих елементів до більш складних і, нарешті, приступає до оволодіння повноцінною професійною діяльністю. Тому проектування моделі повинно відбуватися у зворотному напрямі – від діяльності в цілому до її складових і далі до елементів, зберігаючи при цьому взаємозв'язок. Саме в цьому виявляються дидактичні принципи моделі: систематичність, послідовність і доступність в цілому.

Отже, модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності в системі закладів вищої освіти ДСНС України доцільно представити у вигляді замкнутого регульованого та керованого процесу (рис. 3.5).

У розробці моделі ми враховували деякі аспекти, акцентуючи на професійній готовності вчорашнього студента до практичної діяльності; розвитку професійного інтересу, інтелекту, мислення; формування мотивацій особистості.

У Концепції національного виховання зазначено, що «вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства; розвиток творчої праці, діловитості, підприємництва; виховання дисциплінованості, організованості, вміння включитись у виробничі відносини..» є вагомою складовою навчального процесу [15]. Тому, наш погляд, побудова моделі технології формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця та використання її в навчальному процесі є важливим етапом професійної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.

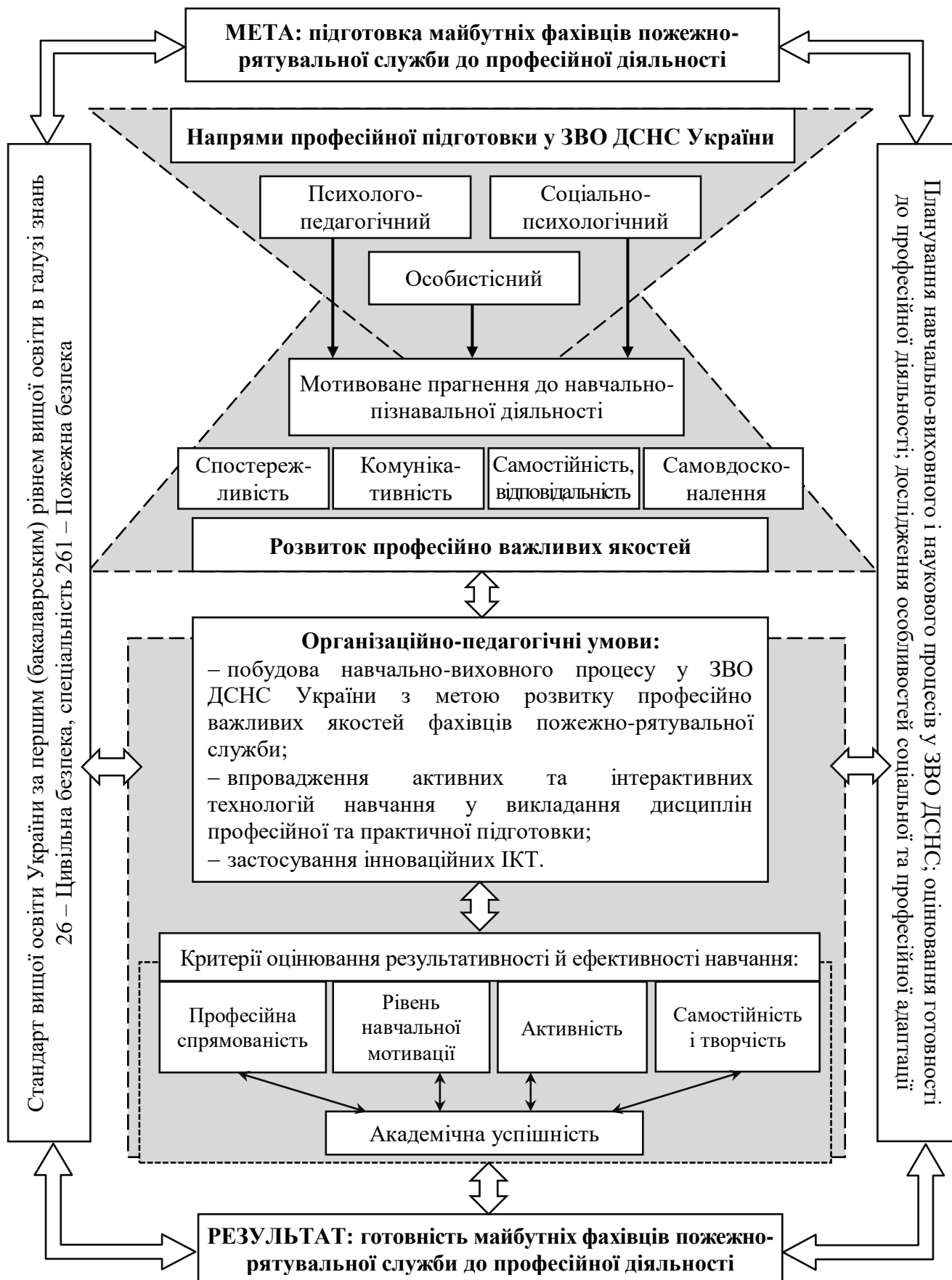


Рисунок 3.5 – Модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності

Розроблена модель є проектом формування професійних цінностей особистості, який охоплює перспективу професійного росту фахівця економічного профілю. Змістовна наповнюваність запропонованої моделі полягає у виявленні та описі професійно-значущих якостей, які визначають здібності працювати в ринкових умовах, домагаючись результатів, адекватних вимогам суспільного та науково-технічного прогресу.

У контексті вищезазначеного вважаємо, що модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності в закладах вищої освіти ДСНС України містить такі компоненти:

– *особистісно-діяльнісний* (особистість викладача: педагогічна ерудиція, стиль спілкування, педагогічна культура викладача; особистість курсанта: професійна мотивація, інтерес, спрямованість на набуття знань, успіх професійної діяльності);

– *комунікативний компонент* (культура ведення дискусій, вміння спілкуватися в різних ситуаціях; вміння бути керівником, керувати людьми, організовувати взаємодію в колективі);

– *змістовно-операційний* (професійна спрямованість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, завдань навчальної практики, які забезпечують розвиток професійно важливих якостей).

Висновок. Як засвідчує практика роботи у закладах вищої освіти ДСНС, модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності допомагає виявити і спрогнозувати перспективні вимоги, а також є одним із важливих елементів у системі загальної підготовки фахівців, методологічною основою планування навчально-виховного та наукового процесів у закладах вищої освіти ДСНС України.

На основі проведеного аналізу виробничих функцій, типових завдань і вмінь майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби, вивчення психолого-педагогічних аспектів підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби у закладах вищої освіти ДСНС України визначено професійно важливі якості фахівців пожежно-рятувальної служби: мотивоване прагнення до навчально-пізнавальної діяльності; поєднання теоретичних знань із практичною підготовленістю; творчий підхід при вирішенні професійних завдань; усвідомлене ставлення до своєї професії, прагнення до особистісного та професійного вдосконалення, самостійність у судженнях і мисленні, здатність ухвалювати самостійні рішення, впевненість; комунікативність; володіння інноваційними методами техніко-економічного аналізу галузі; активність, спостережливість, відповідальність і наполегливість; соціально-професійна та психологічна адаптація.

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. Москва, 2006. 54 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атика, 2008. 684 с.
3. Вербило О. Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін. Київ : Вища школа, 1995. 126 с.
4. Вовчата Н. Я. Компетентнісна модель підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби відповідно до вимог Болонського процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. Вип. 22. С. 258–265.
5. Военная психология и педагогика : учебное пособие / под ред. В. Ф. Кулакова. Москва : Совершенство, 1998. 589 с.
6. Галімов А. В. Теоретичний аналіз акмеологічних систем забезпечення якості підготовки фахівців. *Збірник наукових праць*. № 44. Ч. 11. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2008. С. 86–92.
7. Горовая В. И., Захарина Т. Г., Корякин К. И., Кузьминов Р. И. Новая методология образования как основа проектирования новой модели образовательного учреждения. *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах* : матер. 4-й Междунар. научно-метод. конф. Сочи, 2001. С. 48–49.
8. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. *Хрестоматия по истории педагогики* : [для пед. институтов и училищ] / Лавкин И. Е., Макаревич М. В., Рычагов А. Х. Москва : Учпедгиз, 1956. 342 с.
9. Захарова І. В., Поліщук Н. М. Побудова моделі фахівця інформаційної галузі. URL: http://209.85.129.132/search?q=cache:SZn-Qf9ILmYJ:www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120.
10. Ковалев А. Г., Минаев В. В. Системный подход к подготовке специалиста в высшей школе. *Вестник высшей школы*. 1992. № 6. С. 12–15.
11. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 176 с.
12. Козлов О. А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений : монография. Москва : МО РФ, 1999. 328 с.
13. Козяр М. М. Складові професійного становлення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. Вип. 6. С. 176–179.
14. Колесник А. Г., Княжева І. А. Акмеологічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця. URL: http://nkb.odessa.ua/sotrudniki/kolesnik/publik/kol_01.doc.
15. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
16. Кусій М.І. Підготовка майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Львів, 2011. 260 с.
17. Мартинюк І. А. Концептуальна модель професійно важливих якостей психолога початкової школи. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. IV, ч. 7. Київ, 2002. С. 157–161.

18. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога: педагогический, психологический и управленческий аспекты. Запорожье : ИПК, 1996. 104 с.
19. Нецадим М. І. Військова освіта в Україні : історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2003. 852 с.
20. Николаева Т. А. Проектирование теоретической модели подготовки инженера как способ уточнения требований к будущему специалисту в экологически безопасной производственной деятельности. URL: <http://www.oim.ru/reader@nomer=292.asp>.
21. Олейник П. Н. Модель специалиста и ее составление : [метод. реком.] Київ : РМНК по ССО Минвуза УССР, 1987. 49 с.
22. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : [навч.-метод. посіб.] Київ : КМПУ імені БД. Грінченка, 2005. 60 с.
23. Савельев А. Я. и др. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. Москва : НИИВО, 2005. [Вып. 3]. 72 с.
24. Сальная Л. К. Создание оптимальных условий обучения иностранному языку в системе современного профессионального образования. *Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2008. № 2 (34). URL: <http://pitis.tsure.ru/files34/12.pdf>.
25. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Ленинград : ЛГУ, 1977. 136 с.
26. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 – Цивільна безпека, спеціальність 261 – Пожежна безпека. [Чинний від 2018-10-29]. Вид. офіц. Київ, 2018. 21 с.
27. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986. № 3. С. 22–32.
28. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
29. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. *Системные исследования : методологические проблемы* : ежегодник. Москва, 1981. С. 193–227.
30. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання. Київ : Тандем, 2000. 380 с.
31. Widdowson H. A. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978. 255 с.

3.6. Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах

Загострення соціально-політичної ситуації в Україні, зростання темпів науково-технологічного прогресу, збільшення масштабів надзвичайних ситуацій різного характеру зумовлюють необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх рятувальників у ЗВО із специфічними умовами навчання. Основні професійні функції рятувальників пов'язані із запобіганням і ліквідацією надзвичайних ситуацій та їх наслідків, наданням першої допомоги потерпілим, розробленням і впровадженням заходів щодо виконання службових обов'язків, підтриманням належного рівня готовності органів і підрозділів ДСНС відповідно до вимог галузевих нормативно-правових документів тощо.

Водночас професійна діяльність рятувальників передбачає виконання службових обов'язків в екстремальних (особливих) умовах, які характеризуються раптовістю виникнення, непередбачуваністю та непрогнозованістю розвитку, ризиконебезпечністю. Для ефективних дій у цих умовах фахівці цивільного захисту мають бути спроможними мобілізувати внутрішні сили, щоб успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому високу працездатність, адекватну та своєчасну реакцію на раптові зміни в небезпечних обставинах, здатність швидко приймати рішення за дефіциту інформації та часу, а також долати наслідки впливу фізичних і психоемоційних навантажень [5; 6]. Вони повинні мати належний рівень професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах, яка визначає ефективне застосування набутих компетентностей і відображає стан концентрації особистісного потенціалу рятувальника, його внутрішнє налаштування на якісне виконання професійних функцій.

Системне дослідження феномену готовності фахівця до діяльності в особливих (екстремальних) умовах у міждисциплінарному проблемному полі, з урахуванням психологічних, соціологічних і педагогічних параметрів професійної діяльності в особливих умовах і відповідної комплексної підготовки курсантів і студентів виконали М. Козяр та А. Литвин. На їхню думку, поняття «готовність фахівців до ефективних дій в умовах екстремальних ситуацій» доцільно розуміти як «інтегративну властивість особистості, що характеризується досягнутим рівнем розвитку комплексу відповідних індивідуально-особистісних якостей, ступенем досконалості необхідних знань, умінь і навичок, рівнем фізичного розвитку». Сутнісними компонентами цієї готовності є: психологічний, соціальний, фізіологічний, медичний та основ виживання в надзвичайних ситуаціях [7, с. 254]. Соціальна значущість і актуальність проблеми, виявлені суперечності щодо якості професійної підготовки фахівців у

галузі безпеки життєдіяльності [4, с. 20] зумовили необхідність розроблення моделі формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

У філософії модель трактується як предметна, знакова чи мисленнева система, яка відтворює, імітує або відображає окремі характеристики оригіналу [10, с. 392]. У педагогіці вона розглядається як: ідеальна система, під час вивчення якої отримуємо інформацію про педагогічну систему в єдності її структурного, функціонального й інформаційного елементів [11, с. 37]; штучно створена система у вигляді схем, форм, формул, яка відображає та відтворює у спрощеному вигляді структуру, взаємозв'язки й відносини між елементами досліджуваного явища, що полегшує науковий аналіз дослідження [2, с. 22]; штучна система, яка певною мірою відображає властивості об'єкта, що вивчається [9, с. 212]. На думку В. Пікельної, модель підпорядковується певній структурі й використовується для вивчення або перетворення реального світу. Ознаками моделі вона називає об'єктивну аналогію й максимально-цілісне відтворення оригіналу [8].

У наукових дослідженнях модель виконує теоретичну (реалізація специфічного образу дійсності з урахуванням діалектичних закономірностей її розвитку) і практичну (опис моделі як засобу та інструмента наукового пошуку) функції. О. Гомонюк зазначає, що модель компактно організовує факти, визначаючи їх взаємодію та структуру, займає вагомим практичним значенням для розроблення та апробації експерименту й визначає конкретну форму застосування модельної системи [1, с. 312].

Заслужують на увагу вимоги до моделі формування цілісної якості, які виклав академік І. Зязюн [3, с. 24-25], а саме: цілісність – відображення проєкції моделі та реалізація всієї послідовності процесу; виявлення динаміки процесу – показ: послідовних змін його етапів, системи засобів вирішення завдань, умов досягнення окреслених результатів; включення експериментатора в реальний педагогічний процес з метою формування у здобувачів освіти певної якості.

Зазначимо, що державне замовлення на підготовку висококваліфікованих рятувальників, здатних забезпечити діяльність в екстремальних умовах, щорічно оновлюється відповідно до кадрового потоку, і затверджується наказом голови ДСНС України щодо держобсягів на підготовку й перепідготовку фахівців та науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання. У рамках стратегії реформування системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій, сучасні тенденції її реформування полягають у створенні об'єднаних територіальних громад, які здійснюватимуть аварійно-рятувальні роботи на виокремлених для них районах виїзду (територія, на якій фахівці громад виконуватимуть поставлені завдання з ліквідації надзвичайних ситуацій).

Реалізація нашої моделі відбувалася за психолого-педагогічними умовами, визначеними на основі виокремлення структурних компонентів професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах [4, с. 95–109]. Розглянемо х детальніше.

1. Проектування та реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ЗВО ДСНС України.

Ця умова передбачає формування мотиваційно-ціннісного та особистісно-комунікативного компонентів професійної готовності фахівців цивільного захисту, що дозволяє виявити й актуалізувати особистісні потреби та інтереси всіх учасників освітнього процесу щодо самовдосконалення в навчально-пізнавальній та службовій діяльності. Найкращим способом і можливістю цієї взаємодії є взаємоповага та бажання зрозуміти один одного, що сприяє виявленню особистісних потреб та інтересів усіх учасників освітнього процесу. Психолого-педагогічно організована взаємодія між курсантами, офіцерами та викладачами є основою формування особистості, в якому відносинам конфронтації, диктату протиставлений діалог та співпраця. Цей процес у ЗВО із специфічними умовами навчання налагоджують психологи і виховники, котрі намагаються за допомогою нормативних документів знайти як індивідуальний підхід, так і колективний. Позитивний психологічний клімат довіри між представниками освітнього простору сприяє розкриттю творчості, самостійності та активності майбутніх фахівців у галузі безпеки життєдіяльності.

Акцентуючи увагу на організації службової діяльності слід зазначити, що фахівці ДСНС України мають дотримуватись Статутів, Кодексу цивільного захисту, оскільки в них регламентується діяльність та система виконання горизонтальних і вертикальних наказів, що сприяє результативній професійній діяльності в екстремальних умовах. Ця умова вимагає від майбутніх рятувальників ретельності, готовності в будь-яку хвилину, за будь-яких умов виконувати свій службовий обов'язок перед громадянами України, оскільки кожен фахівець, приступаючи до служби в ДСНС України, складає присягу на вірність українському народові та зобов'язаний повсякденно її дотримуватись.

2. Цілеспрямоване формування та розвиток професійно важливих якостей майбутніх рятувальників (впевненості в собі та своїх професійних діях, швидкої орієнтації в ситуаціях невизначеності, комунікативності, відповідальності, високого рівня саморегуляції тощо).

На основі цієї умови формуються мотиваційно-ціннісний та когнітивно-інтелектуальний компоненти професійної готовності майбутніх рятувальників, що сприяє адаптації курсантів до службової діяльності та їхній ефективній взаємодії. Відповідно до цієї умови вагомою є діяльність психологічної служби ДСНС України, що регламентована наказом МНС України № 89 від 23.02.2004 р. «Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення

службової діяльності аварійно рятувальних служб», згідно з яким для формування позитивного мікроклімату у колективах з особовим складом необхідно проводити тренінгові заняття, індивідуальні та групові бесіди, вивчення соціометрії. Заняття, що їх проводять психологи, завжди сприяють адаптації молоді до умов службової діяльності та знімають різного роду бар'єри взаємодії, оскільки курсанти, прийшовши після шкіл у ЗВО із специфічними умовами навчання, бояться взаємовідносин та є скутими між собою. Психологи також допомагають рятувальникам подолати непорозуміння із сім'єю та друзями, що опинились за межами соціального контролю, оскільки повсякденна діяльність керується офіцерами-наставниками та викладачами, котрі постійно застерігають майбутніх рятувальників від негативних чинників. Часто для осіб, що перебували в надзвичайних ситуаціях, проводяться релаксаційні заняття у кімнатах психологічного розвантаження, де рятувальники можуть відновити психічну рівновагу і заспокоїтись.

Цікавою також є організація виховної роботи, що регламентується наказом МНС України від 06.03.2008 року «Про затвердження Настанови з організації соціально-гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту», згідно з яким працівники виховних відділів зобов'язані здійснювати культурно-патріотичне виховання молоді, в процесі якого формується любов до Української держави, пошана, гордість за свою професію, почуття патріотизму, національна свідомість, усвідомлення ролі рятувальника в суспільстві та прагнення власним прикладом служити інтересам Батьківщини.

3. Залучення курсантів до активної самоосвіти і самовиховання.

Ця умова спрямована на формування когнітивно-інтелектуального та нормативно-операційного компонентів професійної готовності фахівців цивільного захисту, що сприяє підвищенню їхньої мотивації щодо самореалізації в освітній і професійно-практичній діяльності, формує поведінку та позитивно впливає на їхній розвиток і професійне становлення. Кожен рятувальник для набуття професійних умінь і навичок має постійно вдосконалюватись та самовдосконалюватись, оскільки світові інновації в галузі безпеки життєдіяльності щоденно розвиваються і потрібно намагатись іти в ногу з наукою. З цією метою на базі ЗВО із специфічними умовами навчання функціонують навчально-рятувальні пожежні частини, де майбутні рятувальники заступають на чергування та виїжджають на ліквідацію надзвичайних ситуацій різного характеру. Це сприяє виробленню навичок роботи в апаратах, спецодязі, команді, і, головне, набуттю практичного досвіду.

Залучення майбутніх рятувальників у ЗВО до активної самоосвіти й самовиховання сприяє усвідомленому оволодінню фаховими знаннями, формує поведінку й сприяє професійному та особистісному становленню. Самоосвіта та

самовиховання прискорюють процес становлення особистості як фахівця, завданням яких є формування суб'єкта, здатного виявляти, вирішувати проблеми і знаходити нові способи ліквідації стихійного лиха.

Зараз формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах відбувається у новій формі самоосвіти й самовиховання із використанням комп'ютерних та інтернет ресурсів (он-лайн курси, відео-лекції тощо). Тому всі фахівці цивільного захисту для підтримки належного професійного рівня прагнуть до професійного самовдосконалення, яке починається з університету й продовжується протягом усього професійного шляху. Якщо ж рятувальник не самовдосконалюється, не експериментує над собою, то в результаті перетворюється на «ремісника, що стоїть за верстатом і виконує рутинну роботу», яка є фіксованою. Проте професійна діяльність майбутніх рятувальників вимагає інновацій, що сприятиме майстерності та компетентності в ситуаціях ризику.

4. Психологічний супровід процесу формування професійної готовності майбутніх рятувальників.

Умова спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, нормативно-операційного й особистісно-комунікативного компонентів професійної готовності фахівців цивільного захисту та сприяє інтегруванню професійно-екстремальних і психологічних знань, системи потреб і мотивів особистості майбутнього рятувальника в екстремальних умовах.

Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах (рис. 3.6) складається з концептуально-стратегічного, процесуально-технологічного та контрольного-оцінного блоків.

Концептуально-стратегічний блок відображає методологічні та психолого-педагогічні засади процесу формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Він містить основні методологічні підходи (системний; синергетичний; цілісний; аксіологічний; діяльнісний і компетентнісний), загальнодидактичні принципи (науковості; систематичності та послідовності навчання; доступності викладання; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації; емоційності) та принципи професійної освіти (професійної спрямованості навчання; випереджувального розвитку; фундаменталізації; інформатизації; неперервності й наступності), а також специфічні принципи формування професійної готовності (наукової обґрунтованості змісту екстремально-професійної підготовки; екстремальної спрямованості освітнього процесу; розвитку особистості щодо діяльності в екстремальних умовах; нормативності та стандартизації професійної підготовки; особистісної активності та самостійності курсантів) [4, с. 122–127] та структурні компоненти її формування (мотиваційно-ціннісний; когнітивно-інтелектуальний; нормативно-операційний; особистісно-комунікативний).

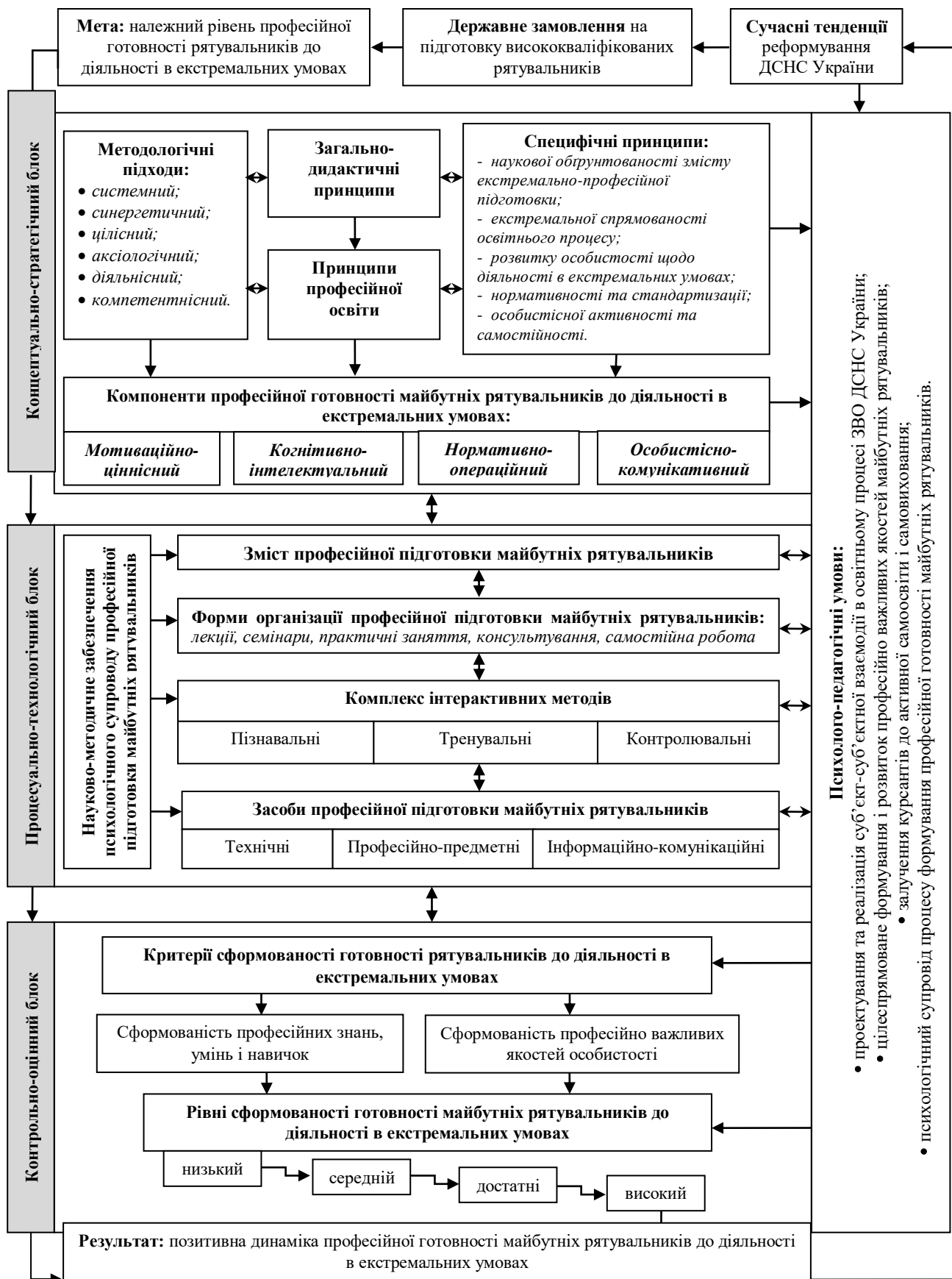


Рисунок 3.6 – Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах

Процесуально-технологічний блок охоплює науково-методичне забезпечення, що передбачає зміст, методи, форми та засоби психологічного супроводу професійної підготовки майбутніх рятувальників. Підґрунтям блоку є методика формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, що забезпечується узгодженням складників:

- **цільовий** – відображає вимоги сформованості усіх структурних компонентів професійної готовності;
- **змістовий** – базується на формуванні змісту освітнього процесу, що сприяє успішному формуванню цих компонентів;
- **технологічний** – визначає форми, методи і технології формування професійної готовності.

Провідним завданням методики формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах є розвиток компетентностей фахівця з урахуванням особливостей професійної діяльності. Її сутність спрямована на розвиток комунікативності, впевненості, цілеспрямованості, готовності до ризику, відповідальності, стресостійкості. Вагомим аспектом методики є спрямування на підвищення толерантності до невдач та невизначеності, оскільки рятувальники постійно перебувають у ситуаціях ризику.

Методика реалізується у чотири етапи, які передбачають дев'ять інтерактивних занять із використанням ділових ігор, проблемно-ситуаційних завдань і методів відновлення, що дає змогу:

- закріпити й розширити знання, отримані під час теоретичної підготовки;
- відпрацювати до автоматизму практичні навички і вміння щодо професійної діяльності майбутніх рятувальників в екстремальних ситуаціях;
- розвинути професійно важливі якості та фахові компетентності відповідно до вимог професійної діяльності;
- ознайомити з техніками психологічного відновлення та на їх основі навчити майбутніх рятувальників знімати напруження після перебування в ситуаціях ризику.

Упровадження в практику професійної підготовки майбутніх рятувальників авторської методики мало на меті формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, нормативно-операційного та особистісно-комунікативного компонентів професійної готовності, що ґрунтується на симбіозі професійних знань, системи потреб та мотивів особистості, що відображаються в екстремальній діяльності.

Формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах має забезпечуватись на основі комплексної програми, спрямованої на формування професійно необхідних знань, умінь, навичок,

фахових якостей та компетентностей працівника ДСНС України, невід'ємною частиною якої є проведення психологічних, педагогічних, патріотично-виховних заходів, що сприяють становленню професійної готовності фахівців цивільного захисту.

Зважаючи на викладене, важлива роль у формуванні готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах відводиться вмінню офіцерського та викладацького складу будувати відносини, опираючись на гуманність діалогічної взаємодії з курсантами, оскільки кожен індивід знаходить власний гуманістичний зміст у комунікації з навколишнім середовищем. У такому зв'язку продуктом та результатом комунікації є особистість, що може вільно функціонувати в соціумі.

Для формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах необхідно використовувати такі методи фахової підготовки: пізнавальні (міні-лекції, дискусії, мозковий штурм, гронування), тренувальні (ділові ігри, творча праця, фасилітація, модерація), контролювальні (тестування, оцінювання, мотивувальний контроль, самодіагностика). Реалізація процесу її формування здійснюється за допомогою таких форм організації освітнього процесу: лекції, семінари, практичні заняття, консультування, самотійна робота та ін. Засобами професійної підготовки є: технічні (програвач, проектор, магнітофон, ноутбук, колонки), професійно-предметні (пожежний рукав, каски, мотузки, буйовки (спецодяг), балони з киснем, макет потерпілого та ін.) та інформаційно-комунікаційні.

На основі положень компетентнісного підходу розроблявся **контрольно-оцінний блок** моделі, де визначено критерії та рівні сформованості готовності рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

Під час визначення критеріїв готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах брались до уваги її структурні компоненти. Так, перший критерій – *сформованість професійних знань, умінь і навичок* – охоплює когнітивно-інтелектуальний і нормативно-операційний компоненти, другий – *сформованість професійно важливих якостей* поєднує мотиваційно-ціннісний та особистісно-комунікативний компоненти.

Сформованість професійних знань, умінь і навичок дає змогу виявити рівень фахової обізнаності рятувальників про майбутню діяльність в екстремальних умовах. Основними показниками цього критерію є система загальних і специфічних знань, необхідних для професійної діяльності рятувальників, таких як: термінологія; нормативно-правова база; особливості використання й тактико-технологічні характеристики спецобладнання та спецодягу; основні закономірності виникнення, ліквідації й запобігання надзвичайних ситуацій; надання першої медичної допомоги; законодавство України, зокрема ДСНС України; вміння планувати діяльність відповідно до

цілей і досягнень галузі безпеки життєдіяльності; вміння обирати оптимальні прийоми й способи діяльності.

Сформованість професійно важливих якостей сприяє формуванню фахово-необхідних особливостей характеру майбутніх рятувальників для безпомилкової діяльності в екстремальних умовах. Основними показниками цього критерію є: комунікативність, необхідна для налагодження контактів з колективом та населенням; вміння – вирішувати конфліктні ситуації, співпрацювати в екстремальних умовах, аналізувати й контролювати власну поведінку, зберігати емоційний спокій, організовувати діяльність рятувальників та свою власну відповідно до цілей підрозділу; відповідальне ставлення до професійної діяльності та прагнення її виконувати; усвідомлене ставлення до професії.

Також ми визначили чотири рівні готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, які схарактеризуємо детальніше.

Низький рівень готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах характеризується небажанням працювати в екстремальних умовах; відсутністю прагнення до саморозвитку; відсутністю у майбутніх фахівців цивільного захисту інтересу до вивчення професійно орієнтованих дисциплін; невмінням управляти емоціями в ситуаціях ризику та невизначеності; недостатнім рівнем загально-професійних знань, умінь і навичок, необхідних рятувальникам для фахової діяльності в галузі безпеки життєдіяльності; низьким рівнем комунікативних умінь; безвідповідальністю у надзвичайних ситуаціях; несформованістю здатності оцінювати себе як суб'єкта професійної діяльності; страхом перед невизначеністю.

Середній рівень готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах вирізняється недостатньо вираженим інтересом до фахової діяльності; нестійкістю прагнення до саморозвитку та вивчення професійно орієнтованих дисциплін; нездатністю адекватно контролювати власні емоції у ситуаціях невизначеності; наявністю значних комунікативних бар'єрів у професійній взаємодії; недостатньою сформованістю системи вмінь, необхідних для діяльності в екстремальних умовах; фрагментарною здатністю до самовдосконалення, самовладання самоорганізації; недостатнім вмінням сприймати критику та самокритику; невмінням знімати емоційну напругу за допомогою технік емоційного відновлення при перебуванні в екстремальних умовах та після них.

Достатній рівень готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах відзначається сформованістю усіх складових готовності фахівців цивільного захисту, таких як: усвідомлений вибір професійної діяльності; частково аргументована мотивація до самоствердження себе як рятувальника; домінування позитивних емоцій у поєднанні з бажанням співпраці

з колегами й населенням; належним рівнем професійних знань, умінь і навичок, необхідних для роботи у ситуаціях невизначеності й ризику (усвідомлення власних сильних і слабких сторін у сфері діяльності; самоорганізація; самовдосконалення; налагодження контактів у спілкуванні; вирішення конфліктних ситуацій; контроль та організація ліквідації надзвичайних ситуацій).

Високий рівень готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах характеризується сформованістю всіх теоретично обґрунтованих складових професійної готовності, а саме: свідомо мотивація досягнення успіху у галузі безпеки життєдіяльності; прагнення досягнути високого рівня фахової компетентності; оперування професійно-важливими знаннями, вміннями і навичками; контроль і оцінка результатів діяльності; володіння способами, прийомами та техніками професійної діяльності; врівноваженість і самовладання в ситуаціях ризику; комунікативні навички впливу й налагодження контакту з підлеглими та населенням; здатність швидко та правильно ухвалювати відповідальні рішення; вміння розподіляти обов'язки та час для виконання поставлених завдань; стійка здатність до самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку.

Модель, розроблена з урахуванням специфіки професійної діяльності рятувальників у надзвичайних ситуаціях і прогнозування основних тенденцій її розвитку, стала орієнтиром для реалізації методики формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Її впровадження в освітній процес ЗВО із специфічними умовами навчання забезпечило зростання мотивації курсантів до навчально-практичної діяльності, активізацію їхнього професійного та особистісного саморозвитку та сприяло формуванню та вдосконаленню їхніх компетентностей, що забезпечують належний рівень готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

1. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2012. 595 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
3. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
4. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Державна служба України з надзвичайних ситуацій, Львів, 2017. 295 с.
5. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.

6. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : Сполом, 2004. 376 с.
7. Козяр М. М., Литвин А. В. Сучасні підходи до формування професійної готовності фахівців цивільного захисту. *Життєдіяльність та життєтворчість особистості в особливих умовах* : монографія / за наук. ред. М. М. Козяра. Львів : СПОЛОМ, 2018. С. 244–281.
8. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Криворожский пед. ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 207 с.
10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
11. Щекатунова В. Г. Теоретико-методологічні основи моделювання освітніх систем *Моделі розвитку сучасної української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. Київ : СПД Богданова А. М., 2007. С. 32–38.

3.7. Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти

Сучасні тенденції розвитку України зумовили зростання актуальності проблеми формування громадянських якостей особистості, яка повинна виконувати не лише конституційні закони й професійні обов'язки, а й відчувати відповідальність за розвиток громадянського суспільства. Сформовані громадянські якості дають людині можливість оцінювати соціальні явища та процеси, свої вчинки та дії з позиції інтересів суспільства.

Особливої уваги вимагає проблема громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, професійна діяльність яких тісно пов'язана з рівнем сформованості їхніх громадянських якостей. Служба порятунку забезпечує реалізацію державної політики у сферах цивільного захисту, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникненню, ліквідації надзвичайних ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки. Доцільно також урахувувати, що значна частина професійної діяльності офіцерів служби порятунку відбувається в екстремальних умовах. Для усвідомлення особовим складом суспільної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, необхідна цілеспрямована виховна робота [23].

Специфіка професійної підготовки майбутніх офіцерів служби порятунку призводить до того, що організація навчального-виховного процесу в ЗВО під час планових занять має різний характер. Практичні заняття спрямовані на розвиток рухових навичок і вмінь у курсантів, які будуть їм необхідні для практичної діяльності. Діяльність курсантів на теоретичних заняттях спрямована на розвиток внутрішніх якостей особистості фахівця цивільного захисту (професійні знання, мислення, уява, пам'ять і т. ін.) [22]. Формування особистісних якостей здійснюється не лише в процесі планових занять, а й у позанавчальній діяльності. На громадянське виховання істотний вплив мають і спосіб організації життя колективу, система взаємин, морально-психологічний клімат; традиції, звички й стереотипи поведінки тощо.

Метою професійної підготовки працівників підрозділів ДСНС є досягнення високого рівня професіоналізму. Завдання професійної підготовки обумовлені специфікою професійної діяльності пожежників і спрямовані на: оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками; розвиток професійно важливих якостей поряд з особистісними моральними якостями (ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе як фахівця, у тому числі здатності до постійного самоаналізу, до самовдосконалення) [18, с. 411]. Таким чином,

важливим компонентом професійної підготовки пожежників є громадянське виховання як умова, що дозволяє фахівцю пожежної охорони ефективно виконувати професійну діяльність.

Проблема виховання тривалий час досліджується в філософії, соціології, психології та педагогіці. Основну увагу концептуальним основам національно-патріотичного виховання приділяють такі вчені, як, О. Вишневецький [8], П. Сікорський [44], Б. Ступарик [43], В. Сухомлинський [46], М. Чепіль [49]. Саме В. Сухомлинський закликав жити долею Вітчизни: з болем і гордістю, з хвилюванням і захопленням, з роздумами про особисту причетність до долі народу читати й перечитувати кожний рядок героїчної історії народу [46].

У наукових працях останніх років: В. Галузинського [10], Р. Петронговського [35], О. Сухомлинської [45], М. Сметанського [42], Г. Темка [47] та ін. – досліджені проблеми патріотизму та національних цінностей. Дослідження педагогічних умов морального та патріотичного виховання військовослужбовців здійснювали А. Афанасьєв [1], А. Галімов [9], Г. Васянович [5], Д. Іщенко [18], М. Кабачинський [19], М. Нецадим [30] О. Пометун [37], Г. П'янковський [32], О. Торічний [48], В. Ягупов [51]. Проте недостатньо дослідженими залишаються проблеми громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку під час підготовки у закладах вищої освіти.

На нашу думку, особливості громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку під час підготовки у закладах вищої освіти полягають в організованому, планомірному, систематизованому, послідовному та цілеспрямованому освітньому процесі, спрямованому на засвоєння майбутніми офіцерами служби порятунку національних духовних і культурних цінностей, формування національно-патріотичної свідомості, переконань, поведінки, готовності до захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій. Тільки той офіцер служби порятунку, який володіє не лише високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й патріотизмом, здатен виконати свій громадянський обов'язок.

В умовах сучасної системи освіти виховний процес майбутніх офіцерів служби порятунку є неперервним процесом, який включає комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають [6].

Враховуючи те, що служба порятунку в Україні виконує завдання, пов'язані із захистом населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від надзвичайних ситуацій, реагуванням на них, підготовка фахівців у даній сфері повинна здійснюватися на найвищому рівні, де разом з

набуттям фахових вмінь майбутній рятувальник здобуває високий рівень національно-патріотичної свідомості [46, с. 285]. Тому на сьогодні залишається актуальною проблема підвищення ефективності національного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, формування у них національного світогляду, а також їхньої підготовки до національного виховання студентів, курсантів та підлеглих у майбутній професійній діяльності.

Згідно з концепцією, національне виховання студентської та курсантської молоді ґрунтується на таких принципах: демократичності – визнанні академічною спільнотою права кожного на свободу виявлення своєї творчої індивідуальності, усунення авторитарних методів виховання; гуманізації – створенні умов для особистісної самореалізації, формуванні людяної, щирої, доброзичливої, милосердної особистості; єдності навчальної та виховної діяльності – консолідації студентства та науково-педагогічних працівників у єдину академічну спільноту, об'єднану спільною мораллю та ідеями; послідовності, системності і наскрізності – привнесенні виховних аспектів у всі форми освітнього процесу, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу та продуктивною працею; диференціації та індивідуалізації виховного процесу – врахуванні у виховній діяльності рівнів фізичного, духовного, психічного, соціального, інтелектуального розвитку студентів, стимулюванні їхньої активності та розкритті творчої індивідуальності; єдності теорії та практики – реалізації набутих студентами знань, умінь і навичок на практиці, включаючи самовряду та громадську діяльність; природовідповідності – врахуванні багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних, соціально-психологічних особливостей студентів; пріоритету правової свідомості – вихованні поваги до конституційних прав і свобод людини [24].

На нашу думку, національне виховання майбутніх офіцерів служби порятунку повинно базуватися на принципах: виховання в курсантів почуття гордості за свою країну, поваги до державної символіки, мови, культури, традицій, виховання на прикладах героїчного минулого видатних постатей нашої держави, історії розвитку справи рятувальника, любові до держави та народу, прагнення до милосердя, доброти, поваги, спонукання до самовиховання та самовдосконалення. Цей процес розуміється як взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів та вихід на вищий рівень професійних якостей майбутнього офіцера. Саме комплексне вивчення проблеми національного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку має привести до нових наукових результатів.

Патріотизм визначається як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури [11]. Він виявляється в практичній діяльності,

спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Це одне з найглибших почуттів, яке закріплювалося століттями.

Соціальні психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Вітчизни [12, с. 5]. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом [20, с. 11].

На думку Г. Васяновича: «...виховання моральності, патріотизму повинне ґрунтуватися на піднесенні громадського почуття, яке закладене в людині генетично, проте воно позитивно розвивається чи деформується залежно від соціального оточення» [5, с. 19].

У дослідженні Ю. Красильника зроблено висновок про те, що патріотизм має декілька пластів. Перший – поверховий – природна любов до свого народу як до себе, своєї родини, любов до рідного слова, до рідної природи. Другий, глибший пласт патріотизму, – усвідомлення особистістю свого обов'язку, відповідальності перед народом [26, с. 16].

Аналіз та узагальнення існуючих поглядів на визначення «патріотизму» у роботах не лише вітчизняних, а й зарубіжних вчених (R. Curren [52], Б. Хейнс [53], J. Westheimer [54]) дає підстави стверджувати, що виховання патріотизму є важливим завданням громадянського виховання.

Реалізації цього завдання сприяє військово-патріотична підготовка. Динамічний розвиток технологій військово-патріотичної підготовки має спиратись на сукупність установок, постулатів, загальноприйнятих положень духовності, котрі дозволяють розкрити зміст військово-патріотичної підготовки особистості, який визначається його метою і завданнями, зумовлюється особливостями, динамікою та рівнем розвитку нашого суспільства, станом його економічної, духовної, соціально-політичної та інших сфер життя, проблемами формування підростаючого покоління, головними тенденціями розвитку цього процесу [15, с. 53].

Одним з напрямів національно-виховної діяльності є національно-патріотичне виховання, яке, на думку М. Пантюка [33], А. Панчука [34]. передбачає:

- формування національної свідомості й відповідальності за долю України;
- виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті;
- культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою та ін.);
- виховання бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій.

Процес патріотичного виховання – це процес вироблення в особистості чіткого уявлення про закономірності розвитку патріотичних ідей, усвідомлення нею ролі та значення знань про свою країну, народ, його традиції і звичаї, набуття людиною стійких патріотичних почуттів, переконань та вмінь відстоювати їх в умовах реальної дійсності. Основою патріотичного виховання курсантів є формування гуманістичних аспектів патріотичних почуттів, поглядів і переконань, які розвиваються та закріплюються у процесі навчально-пізнавальної і суспільно корисної діяльності. Патріотичне виховання в навчально-виховному процесі починається із засвоєння особистістю духовних надбань українського народу, цілісного пізнання його духовно-творчих традицій на заняттях з окремих предметів і переростає в стратегічний напрямок діяльності вищих навчальних закладів [12, с. 7].

Навчальні заклади передбачають: створення єдиного навчально-виховного середовища з необхідними формами і методами військово-патріотичної підготовки студентів – майбутніх офіцерів; запровадження цілісного системно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки цивільного закладу вищої освіти; оптимальне поєднання традиційних і нових форм і методів навчання та виховання [15, с. 49].

Національна свідомість офіцера передбачає сформованість у нього національної самосвідомості, яка включає такі елементи: усвідомлення себе часткою певної національної спільноти; оцінку себе як носія національних цінностей; самореалізацію як суб'єкта соціальної дійсності. Національна самосвідомість як інтегративна якість особистості може втілюватися у різних формах національної ідеї, яка передбачає готовність особистості зміцнювати українську державу, зацікавленість і повагу до потреб і розвитку нації, прагнення до збереження власних національних традицій тощо. Національна свідомість майбутніх офіцерів – це особливе утворення, яке знаходить своє втілення у соціальних, політичних, економічних, естетичних, філософських, релігійних та інших поглядах, національно-патріотичних якостях, моральних і національних цінностях, національному характері, розвинутій національній ідентичності, почутті любові до Батьківщини, самовідданості та готовності поступитися власними потребами, бездоганному виконанні службового обов'язку. Основою змісту національної свідомості є мова, національний характер, національна ідентифікація, національні цінності [2, с. 219].

У дослідженнях Л. Білас «національна самосвідомість» розглядається як процес осмислення особистістю власної етнічної ідентичності, опанування нею морально-світоглядними цінностями, усвідомлення власної ролі у житті національної спільноти та вияву готовності до національно-культурної рефлексії [4, с. 16].

Н. Ревнюк визначає національну самосвідомість як сукупність поглядів і оцінок, думок і ставлень, що зумовлюють зміст, рівень і особливості уявлень особистості про історію своєї нації, сучасний стан і перспективи особистісного розвитку, а також про своє місце серед представників інших національностей і характер взаємин з ними [39, с. 7].

Національне виховання передбачає засвоєння особистістю духовних надбань українського народу, цілісного пізнання його духовно-творчих традицій на заняттях з окремих предметів і переростає в стратегічний напрям діяльності вищих навчальних закладів. Його основою є формування гуманістичних аспектів патріотичних почуттів, поглядів і переконань, які розвиваються та закріплюються у процесі навчально-пізнавальної і суспільно корисної діяльності.

Патріотичне виховання розглядається як складова національного виховання, але як більш вузький, специфічний її напрямок, що відображає готовність особистості до активних проявів. Патріотичне виховання – це процес вироблення в особистості чіткого уявлення про закономірності розвитку патріотичних ідей, усвідомлення нею ролі та значення знань про свою країну, народ, його традиції і звичаї, набуття людиною стійких патріотичних почуттів, переконань та вмінь відстоювати їх в умовах реальної дійсності [12, с. 16].

Національне виховання розвиває особистісні якості майбутніх офіцерів. Воно будується на основі чітко визначених моральних, національних і військових цінностей, які знайшли свій відбиток у загальнолюдських цінностях, військових статутах, воїнському етикеті, гуманістичній парадигмі національного виховання.

Ці цінності визначають ідеал військового виховання, обумовлюють основні якості особистості курсанта та курсантського колективу. Для формування мотивації досягнення ідеалу виховання доцільно організувати безпосередню активну посильну участь кожного курсанта у процесі виховання і самовиховання, надання допомоги товаришам [14, с. 273].

Формування поведінки майбутнього офіцера відбувається шляхом коригування, здійснення постійного контролю і керівництва процесом виховання та самовиховання. Тільки той, хто володіє не лише високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й національними цінностями, самосвідомістю та патріотизмом, здатен виконати свій обов'язок.

В Україні існував позитивний досвід залучення студентів до волонтерської діяльності, під час якої у них закладається фундамент професійного світосприйняття, досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, ставлення до майбутньої професії. Саме молодь є надійним потенціалом суспільства, який призводить до позитивних зрушень.

Аналіз стану дослідженості проблеми громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку дає змогу зробити висновок, що за сучасних умов

соціально-економічного і культурного розвитку суспільства актуалізувалось теоретичне обґрунтування педагогічних умов громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, потребує уточнення поняття громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку та розробки конкретних методик громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

У процесі дослідження здійснено узагальнений аналіз поняттєвого апарату та ключових понять дослідження (громадянська свідомість, громадянський ідеал, громадянський світогляд, громадянські інтереси, громадянські почуття, громадянські цінності, майбутні офіцери служби порятунку). До цілей, спрямованих на розвиток громадянської особистості, відносять: орієнтацію на розвиток особистісно-сміслового ставлення до громадянського виховання, аналітичного ставлення до процесів, що відбуваються в громадянському суспільстві; спрямовані на розвиток громадянських почуттів, громадянськості.

Хочемо зазначити, що цей аспект виховної роботи закладів освіти реалізується під впливом дії закону залежності соціальної спрямованості виховання підростаючого покоління у його інституційних формах від суспільно-політичної організації суспільства. Цей закон репрезентує незмінну й однакову для всіх суспільно-історичних формацій залежність соціальної спрямованості виховання підростаючого покоління від того вектора державної влади (демократичного або недемократичного), що реалізується у суспільно-політичній організації суспільства [27, с. 197]. Громадянська освіта не обмежується інформуванням, вона також формує позиції й стосунки студентів до тих або інших явищ і процесів життєдіяльності суспільства, сприяє становленню в них нових алгоритмів громадянської активності [40, с. 6].

Процес громадянського виховання нерозривно пов'язаний з закладом освіти, де він відбувається у межах загальної професійної підготовки як невід'ємна та обов'язкова її складова, та змістом громадянської освіти [25, с. 9]. Тому зміст громадянської освіти має бути спрямований на одержання курсантами досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь.

Громадянське виховання позбавляється своєї перспективи поза суспільною системою виховання. Ядром і внутрішнім рушієм громадянського виховання є суспільний ідеал. Передумови, що зумовлюють спрямованість громадянського виховання, мають об'єктивний характер, оскільки залежать від конкретних історичних реалій. Тому в безправному суспільстві завжди є загроза маніпулювання суспільною свідомістю з використанням прийомів та методів громадянського виховання. Мету громадянського виховання неможливо відокремити від цілей інших процесів формування особистості, бо громадянське виховання – обов'язковий елемент функціонування всієї сукупності духовного багатства індивіда.

Процеси модернізації суспільства певною мірою зумовлюють зміни світогляду людини, її духовних орієнтирів, починають домінувати тенденції руйнування людської душі, дисбалансу її складників, почуття і розуму, утвердження жорсткого типу особистості. На думку В. Антонюка це призводить до зміцнення суб'єктивних духовних аспектів життя як окремої особистості, так і людських спільнот. З погляду на ці дестабілізуючі фактори саме базисні громадянські цінності суспільства мають стати перешкодою на шляху руйнівних процесів [7, с. 7].

Громадянське виховання майбутніх офіцерів служби порятунку базується на принципах: виховання в курсантів почуття гордості за свою країну, поваги до державної символіки, мови, культури, традицій, виховання на прикладах героїчного минулого видатних постатей нашої держави, історії розвитку справи рятівника, любові до держави та народу, прагнення до милосердя, доброти, поваги, спонукання до самовиховання та самовдосконалення. Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів виховання в цілісну систему.

Реалізація даних принципів під час здійснення навчально-методичного, науково-практичного та виховного процесів у підготовці майбутніх офіцерів служби порятунку, забезпечить нашій державі висококваліфікованих, патріотичних, національно свідомих, спеціалістів, які завжди будуть готові до дій за призначенням, незважаючи на ризик для власного життя.

Спираючись на викладене вище, ми виявили що у процесі дослідження громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку необхідно враховувати такі характеристики: наявність мети громадянського виховання, котре поєднане з усвідомленням та діяльністю людини і суспільства в цілому; мета громадянського виховання не обмежується формуванням громадянського ставлення: кінцевий його результат пов'язаний з формуванням особистості, яка є творчою, самоцінною та соціально цінною; громадянське виховання є системним; механізм громадянського виховання може бути визначений як передача досвіду та навичок, що здобуло суспільство, причому результативність цього процесу зумовлена усією сукупністю соціальних якостей особистості та суспільства; форми громадянського виховання мінливі залежно від розвитку насамперед структури знань та суспільних відносин, але ефективні лише тоді, коли не перериваються ні в особистому, ні у суспільному житті, тобто процес громадянського виховання або самовиховання має тривати постійно; громадянське виховання пов'язане з іншими аспектами розвитку суспільства; зокрема кризи, соціальна невлаштованість людей, хвороби, відсутність гарантованих основних людських прав перешкоджають неперервності процесу громадянського виховання; громадянське виховання передбачає не тільки

освоєння правил, громадянських норм, громадянських знань, а й громадянську діяльність людини, її участь у процесі перетворення дійсності.

Авторська ідея полягає у побудові системи виховної роботи, де домінуючим є громадянське виховання (як найбільш ємна та глибинна складова виховання) із врахуванням специфіки професійної підготовки офіцерів служби порятунку. Процес громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку відрізняється тривалістю, системністю та наступністю. Особливості громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку полягають в організованому, планомірному, систематизованому, послідовному та цілеспрямованому освітньому процесі, спрямованому на засвоєння майбутніми офіцерами служби порятунку національних духовних і культурних цінностей, формування національно-патріотичної свідомості, переконань, поведінки, готовності до захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій.

Громадянське виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти містить когнітивний, ціннісно-змістовий і поведінково-діяльнісний компоненти. Вони визначаються такими положеннями: 1) професійна підготовка майбутніх офіцерів служби порятунку обумовлена специфікою професійної діяльності. Вона спрямована на оволодіння спеціальними знаннями, вміннями й навичками, які забезпечують можливість успішної професійної діяльності (когнітивний компонент); 2) основним компонентом професійної підготовки пожежників є громадянські цінності та громадянська свідомість як умова, що дозволяє фахівцю ефективно виконувати професійні обов'язки (ціннісно-змістовий компонент); 3) показником ефективності громадянського виховання пожежників є громадянські дії та вчинки (поведінково-діяльнісний компонент).

Процес громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку відрізняється тривалістю, системністю та наступністю. Розпочата громадянська освіта в загальноосвітніх закладах освіти у вищій школі поглиблюється, розширюється, наповнюється конкретним професійним змістом.

Наступним етапом дослідження було обґрунтування педагогічних умов громадянського виховання.

А. Литвин слушно визначає педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри його учасників [28, с. 32]. Тому, на основі попереднього теоретичного аналізу проблеми дослідження, обґрунтуємо такі педагогічні умови громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку:

Конструювання змісту громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Розвиток професійно ціннісних орієнтацій курсантів на основі концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Реалізація форм і методів громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку на основі інтегративного підходу.

Для впровадження цих умов ми розробили концепцію громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, інтегративно-цільову програму громадянського виховання та цільовий проєкт «Виховання громадянина», який забезпечуватиме педагогічну підтримку саморозвитку громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку.

Першою педагогічною умовою є конструювання змісту громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку з урахуванням специфіки професійної діяльності. Реалізація цієї умови здійснювалася шляхом конструювання змісту інтегративно-цільової програми виховної роботи у закладі вищої освіти, у якій враховувалася специфіка професійної діяльності майбутніх офіцерів служби порятунку. У програмі відображено зміст виховної роботи за такими напрямками: вивчення історії професії, закладу, прапора тощо. Виховні заходи проводяться відповідно до календарного плану виховної роботи закладу освіти. Циклічність передбачає організацію виховної роботи на основі повторення виховних заходів у певній послідовності за конкретний період часу (заходи, присвячені певним урочистостям, – відзначення пам'ятних дат, участь у фестивалях, проведення конференцій). Ця умова реалізовувалася шляхом проведення різноманітних заходів громадянського спрямування.

Виховний процес майбутніх офіцерів служби порятунку здійснюється в системі службової підготовки за допомогою соціально-гуманітарної роботи, яка є неперервним процесом, що містить комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток та підтримання професійно необхідних психологічних якостей, сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням.

Конструювання змісту громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку з урахуванням специфіки професійної діяльності передбачає розроблення специфічних планів спільної взаємодії учасників виховного процесу на основі визначення освітніх проблем та формулювання відповідних цілей. Використання інтегративного підходу до організації виховного процесу вимагає науково-обґрунтованого прогнозування результатів запровадження інтегративно-цільової програми виховної роботи у закладі вищої освіти; постійний моніторинг ефективності упровадження програми; врахування реальних ресурсів і

можливостей закладу освіти та учасників виховної взаємодії; організація освітнього простору, спрямованого на досягнення виховної мети.

Інтегративно-цільова програма виховної роботи у закладі вищої освіти – це наступний крок теоретичного представлення змісту виховання після концептуального осмислення проблеми та моделювання досліджуваного процесу. Це науково обґрунтована система педагогічних дій, що забезпечує поетапне досягнення прогнозованого результату: від визначення проблеми – до оцінки досягнутих результатів. Програмою передбачено сукупність взаємопов'язаних підходів, спрямованих на досягнення бажаного результату протягом чітко визначеного періоду часу.

Іншими словами, цільова виховна програма висвітлює мету, зміст, план і методи виховання, а також форми роботи, розподілені у певному проміжку часу. Розроблення інтегративно-цільової програми виховної роботи базується на уявленні про виховну взаємодію як сукупність складних процесів, для управління якими необхідні такі умови, як-от: цільова орієнтація, дотримання принципу цілісності, реалізація принципу продуктивного планування, цільовий розподіл наявних ресурсів, забезпечення зворотного зв'язку та коригування змісту й інтенсивності педагогічних зусиль [31, с. 20].

Інтегративно-цільова програма виховної роботи у закладі вищої освіти складається з обґрунтування актуальності, концептуальних засад, мети і завдань, кадрового забезпечення, управління, змісту діяльності, механізмів реалізації, методичного забезпечення, очікуваних результатів. З огляду на це, ми розглядаємо зміст інтегративно-цільової програми як своєрідний стратегічний маршрут виховної діяльності, що надає можливість організувати ефективну модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Під час реалізації інтегративно-цільової програми ми використовували досвід розробки програм громадянського виховання, зокрема І. Беха та К. Чорної («Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін»), Т. Немцевої [31], Г. Пономарьової [38] та ін.

Програма громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку складається з таких блоків:

ПІЗНАВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ БЛОК

1. Інформаційно-пропагандистське забезпечення.
2. Індивідуально-виховна робота та профілактика правопорушень.
3. Культурно-просвітницька робота.

ОЗДОРОВЧО-ТРЕНУВАЛЬНИЙ БЛОК

Спортивно-масова робота.

СУСПІЛЬНО-АКТИВНИЙ БЛОК

1. Організаційно-методична робота.
2. Соціальна робота.

3. Гуманітарна підготовка .

4. Формування та розвиток професійних здібностей.

5. Соціально-психологічне забезпечення навчально-виховної діяльності.

Реалізація інтегративно-цільової програми відбувається на основі використання механізмів внутрішнього і зовнішнього стимулювання. Програма забезпечує розвиток такого рівня активності вихованців, який спонукає їх до проявів громадянської вихованості, самопізнання та самореалізації

Інтегративно-цільова програма виховної роботи у закладі вищої освіти спрямована на сприяння проявам громадянської вихованості на суспільному рівні на основі взаємодії командирів, педагогів, курсантів, а також співпраці із громадськими організаціями, органам самоврядування тощо.

Мета програми – сформуванати національно свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину, якій притаманні особистісні якості і риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватися з виконанням завдань професійної діяльності майбутніх офіцерів служби порятунку.

Мета програми конкретизується системою взаємопов'язаних завдань:

- удосконалювати систему громадянського виховання у вищих закладах освіти, що готують майбутніх офіцерів служби порятунку;
- сприяти оволодінню майбутніми офіцерами служби порятунку знаннями про свої права і обов'язки;
- формувати у майбутніх офіцерів служби порятунку здатність критично мислити, протистояти антиморальним впливам, співпрацювати з іншими людьми;
- сприяти виховній діяльності у вищих закладах освіти, спрямованої на підвищення рівня громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку;
- виховувати повагу до закону, норм колективного життя;
- розвивати громадянську відповідальність як найважливішу рису особистості;
- формувати почуття національного рівноправ'я, повагу до культури і прав інших;
- створити оптимальні умови для вияву ініціативи, творчості, бажання брати участь у суспільно-політичному житті;
- формувати національну свідомість, почуття приналежності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь, культурної спадщини;
- виховувати почуття патріотизму, відданості, служіння Батьківщині, поваги до Конституції України, законодавчої сфери, державної мови;
- формувати повагу до таких цінностей, як свобода, рівноправ'я, справедливість;

– розвивати політичну культуру засобами громадянської освіти, дати знання про політичну систему і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони і законодавчу систему [38, с. 12].

Мета і завдання інтегративно-цільової програми виховної роботи у закладі вищої освіти визначає відбір таких складових змісту виховання, який забезпечить передумови для формування особистості на цінностях національної культури як невід’ємної складової культури загальнолюдської. Змістом програми передбачено забезпечення педагогічних умов для формування громадянської вихованості.

Основними видами діяльності, що реалізуються в межах цієї програми ми визначаємо: пізнавально-інформаційну (збагачує уявлення студентів та курсантів про навколишню дійсність, формує громадянський світогляд, розширює кругозір); ціннісно-орієнтаційну (розкриває молодому поколінню духовні та соціально значущі цінності, орієнтує їх на соціально бажану поведінку і прийняття активної громадянської позиції); соціально-комунікативну (розвиває потребу в соціальній взаємодії, дозволяє в емоційно привабливій формі засвоїти знання, форми і способи поведінки, формує ставлення до Батьківщини і кожної окремої людини). Під час організації виховної роботи курсантів враховується необхідність опори на цілісну структуру: потреби – мотиви – мета – засоби – реалізація – результат.

Програма передбачає такі напрями виховної взаємодії:

Культурно-просвітницька робота синтезує навчально-розвивальну, інформаційно-комунікативну та творчо-прикладну діяльність курсантів і реалізується у різноманітних формах: клуби, гуртки, фестивалі творчості, олімпіади, колективні творчі справи, екскурсії;

Гуманітарна підготовка передбачає інтерактивні форми виховання (дискусії, дебати, «мозкові штурми», веб-квести, перфоманси тощо).

Спортивно-масова робота передбачає створення умов для фізичного та інтелектуального розвитку, а також емоційного розвантаження курсантів. Реалізується через такі форми: спортивні секції, змагання, ігри, походи, акції, флешмоби тощо.

Соціальна робота спрямовує курсантів на різні види діяльності, які розвивають самоврядування, інтегрують взаємодію в колективі, мають суспільно корисний характер та організовуються в соціальній, культурній, економічній та політичній сферах. Реалізується через різні види проектної діяльності, у тому числі – волонтерської.

Індивідуально-виховна робота виявляє стан службової дисципліни, причини порушень, недоліки в роботі з особовим складом, передбачає заходи з попередження порушень дисципліни і законності.

Інформаційно-пропагандистське забезпечення передбачає виховні заходи за тематикою визначних подій українського державотворення, суспільно-політичного життя в Україні та за кордоном.

Очікуваними результатами від реалізації інтегративно-цільової програми виховної роботи у закладі вищої освіти є:

- формування свідомого, високоосвіченого, соціально активного громадянина України;
- успадкування духовних надбань українського народу;
- набуття курсантами соціального досвіду;
- формування і розвиток готовності до участі в процесах державотворення;
- підготовка майбутніх офіцерів служби порятунку до життя в демократичній правовій державі, громадянському суспільстві;
- розвиток у курсантів здатності до самостійної та відповідальної поведінки;
- формування свідомого громадянина, патріота, професіонала.

Отже, реалізація умови конструювання змісту громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку з урахуванням специфіки професійної діяльності здійснюється шляхом впровадження інтегративно-цільової програми виховної роботи у закладі вищої освіти.

Другою педагогічною умовою є розвиток професійно ціннісних орієнтацій курсантів на основі концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Впровадження другої педагогічної умови є можливим завдяки розвитку професійно ціннісних орієнтацій курсантів передбачає необхідність корекції, перегляду власної ціннісної позиції курсанта; урахування особливостей майбутньої професійної діяльності; розвиток здатності засвоєння професійної інформації на індивідуально-значущому рівні; розвиток мотивації курсантів до привласнення базових моральних цінностей; розвиток пізнавального інтересу до цінностей загальнолюдських та професійних, усвідомлення розбіжності наявного й ідеального змісту ціннісних орієнтацій; реалізацію інтегративного підходу для формування системи професійно ціннісних орієнтацій.

У дослідженні М. Пірен зазначено, що у суспільній свідомості нині відбувається процес, який можна назвати світоглядним переворотом. Основним рушієм цього процесу є інформація, що поширює уявлення про принципи свободи, гуманізму, демократії [36].

О. Сухомлинська у своїй статті «Громадянське виховання: спадщина і сучасність» наголошує, «що виховання громадянських якостей – це емоційно-почуттєве прилучення до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей належать:

любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська свідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо» [45, с. 4].

В освіті необхідне наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу національним змістом, в якому відображені історія, мистецтво, культура, символіка нашого народу. На думку І. Зязюна громадянське виховання в закладі вищої освіти повинно формувати у студентів:

- патріотичну свідомість, громадянську відповідальність і мужність, суспільну ініціативність і активність, готовність трудитися для розвитку Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет;

- повагу до Конституції, законів Української держави, дотримання правових норм, почуття обов'язку;

- високу патріотичну переконаність та самосвідомість;

- досконале знання державної мови, постійне піклування про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту;

- повагу до батьків, старшого покоління, свого родоводу, культури, історії, традицій, звичаїв, символіки і мистецтва, духовних надбань рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як представника, спадкоємця й наступника;

- дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про природу, екологію, економіку;

- фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну вихованість і смак;

- гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв і духовних надбань інших народностей, що населяють Україну, високу культуру міжнаціонального спілкування [16, с. 10].

В основу розробленої нами Концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації.

Ми погоджуємося з думкою, що головною метою громадянського виховання є формування свідомого громадянина-патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів. Тому пріоритетним завданням громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку є виховання національно свідомих громадян держави, з почуттям людської гідності, патріотизму, громадянської відповідальності, бережливого

ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій; формування національної свідомості, гідності громадянина, виховання поваги й любові до рідної землі й українських традицій; вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи; забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодшої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації тощо.

Метою громадянського виховання Б. Ступарик визначає формування українського патріотизму, що передбачає турботу про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність [43].

Концепція спрямована на формування національних та європейських цінностей: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Концепція громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку забезпечує виконання таких завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях студентів патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Вітчизни, героя;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю студентською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;

- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, дбайливого ставлення до природи;
- формування мовленнєвої культури;
- спонукання студентської молоді до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму.

Концепція громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку розкриває мету, напрями та зміст громадянського виховання, визначає рівні організації виховної роботи, стратегічні напрями виховання, основні шляхи реалізації громадянського виховання у закладі вищої освіти, окреслює критерії оцінювання ефективності виховної діяльності та соціальну ефективність громадянського виховання.

Ефективність громадянського виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Тому важливою складовою даного процесу є громадянська освіта. Провідна роль належить предметам соціально-гуманітарного циклу: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі; активним методам навчання, спрямованим на самостійний пошук, формування критичного мислення, ініціативи, творчості та ін. [3, с. 23].

Отже, умова розвитку професійно ціннісних орієнтацій курсантів реалізується за допомогою концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Третьою педагогічною умовою є реалізація форм і методів громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку на основі інтегративного підходу. Вона передбачає вибір форм і методів відповідно до компонентної структури громадянського виховання та забезпечує набуття громадянських знань, розвиток громадянської свідомості, особистісне присвоєння громадянських цінностей, формування досвіду громадянської поведінки (табл. 3.6).

Результативними напрями виховної роботи є підготовка курсантів до здійснення громадянських функцій (цільовий проєкт); реалізація особистісних можливостей, що сприяє розширенню кола своїх інтересів, професійному й особистісному самоутвердженню (участь в органах самоврядування, Євроклуб); надання соціальної допомоги (волонтерська робота); інформаційно-просвітницька робота (бібліотечні заходи). Курсантам пропонувалися різноманітні форми організації виховної роботи. Зокрема для розвитку мотивації організовувалися перегляди відеофрагментів, розроблялися проєкти; з метою поглиблення знань курсанти залучалися до конкурсів; до роботи гуртків, клубів, до походів, екскурсій, змагань. На відміну від аудиторних форм організації навчання, ці заходи більше враховують індивідуальні бажання курсантів, актуалізують їх творчий потенціал та активність.

Таблиця 3.6 – Вибір форм і методів громадянського виховання відповідно до компонентної структури громадянського виховання

Компоненти виховання	Напрями виховної роботи	Методи громадянського виховання	Форми громадянського виховання	Результат громадянського виховання
Когнітивний	Інформаційно-просвітницька робота	Організаційно-пізнавальні (переконування, диспут, дискусія, розповідь, лекція, бесіда, доведення, приклад)	Лекції, інформаційні години, бібліотечні заходи	Засвоєння громадянських знань
Ціннісно-змістовий	Реалізація особистісних можливостей, професійне й особистісне самоутвердження	Стимулювання (заохочення, змагання, підтримання сприятливого клімату) Самовиховання (самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, порівняння з громадянським ідеалом або прикладом значущих людей)	Органи самоврядування, клуби, творчі вечори, національно-патріотичні свята	Розвиток громадянської свідомості й культури особистісне присвоєння громадянських цінностей
Поведінково-діяльнісний	Здійснення громадянських функцій, надання соціальної допомоги	Формування досвіду громадянської поведінки (вправління, тренування, доручення, вимога)	Цільовий проєкт, волонтерська робота	Громадянська активність, дотримання норм громадянської поведінки

Ефективній організації громадянського виховання сприяє оптимальний добір методів роботи: організаційно-пізнавальні (переконування, дискусія, приклад); формування досвіду громадянської поведінки (доручення, вимога); стимулювання (заохочення, змагання); самовиховання (самооцінка, самоконтроль).

Основними завданнями цільового проєкту «Виховання громадянина» є:

- підготовка курсантів до здійснення громадянських функцій;
- реалізація особистісних можливостей, що сприяє розширенню кола своїх інтересів, професійному й особистісному самоутвердженню (участь в органах самоврядування, Євроклуб);

- надання соціальної допомоги (волонтерська робота);
- інформаційно-просвітницька робота (бібліотечні заходи).

Для реалізації цієї умови ми розробили цільовий проєкт «Виховання громадянина». Проєкт передбачає таку організацію діяльності: поєднання перспективності та актуальності запланованих видів роботи; різноманітність змісту, форм і методів, оптимальне поєднання інформованості й організації діяльності курсантів; реальне врахування індивідуальних особливостей курсантів, рівня їхньої підготовленості до умов життя; громадянська освіта не нав'язується «зверху», а передбачає особистісну зацікавленість учасників виховного процесу в цій діяльності; наступність, систематичність і послідовність в організації процесу громадянського виховання особистості; підтримка самостійності та створення вільної атмосфери, розвиток індивідуальної і колективної сприйнятливості; цілеспрямованість і конкретність виховних завдань; гнучкість плану, можливість змінювати тривалість і послідовність видів роботи, форм занять.

Отже, умова реалізації форм і методів громадянського виховання на основі інтегративного підходу здійснюється шляхом впровадження цільового проєкту «Виховання громадянина».

Наступним етапом дослідження є моделювання процесу громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку. У широкому аспекті моделювання наявне майже в усіх видах діяльності фахівців різних спеціальностей. Сутність моделювання «полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і, на цій основі, перетворення простішого за структурою та змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал)».

Під моделлю громадянського виховання Л. Момотюк визначено загальну схему функціонування структурних компонентів громадянського виховання [30, с. 29]. Урахуванням концептуальних засад громадянського виховання та особливостей виховання майбутніх офіцерів служби порятунку дозволило нам розробити модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у закладі вищої освіти. Вона спрямована на формування громадянської вихованості як необхідної складової професійних якостей; забезпечення усвідомлення значущості громадянської діяльності у майбутній професійній діяльності; використання загальнонаукових підходів до громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку (інтегративний, культурологічний, діяльнісний, аксіологічний і креативний); виявлення особливостей громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку; впровадження концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти; уточнення компонентної структури громадянського виховання, критеріїв, показників і рівнів громадянської

вихованості особистості; інтеграції змісту, форм і методів громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти подана на рис. 3.7. Її структуру складають педагогічні умови; особливості громадянського виховання; засоби, методи і форми; критерії, показники і рівні громадянської вихованості майбутніх офіцерів.

Модель розкриває напрями і зміст виховної взаємодії, окреслює концепцію та інтегративно-цільову програму громадянського виховання, визначає педагогічні умови громадянського виховання, визначає критерії, показники та рівні громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку.

Громадянське виховання має відбуватись із дотриманням специфічних принципів виховання: принцип культуровідповідності, гуманізації та особистісної орієнтації виховної взаємодії, суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу, рівних прав суб'єктів освітньої діяльності, посилення діяльнісного складника освітнього процесу, врахування впливу демократизації суспільного життя на спосіб організації освітньої діяльності закладу освіти.

Суб'єктами громадянського виховання є: майбутні офіцери служби порятунку, які здобувають певний рівень громадянської вихованості; педагоги та командири, які сприяють громадянському вихованню майбутніх офіцерів служби порятунку; а також інститути громадянського суспільства, органи студентського та курсантського самоврядування.

Шляхами реалізації моделі громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у закладі вищої освіти є:

- проведення заходів, спрямованих на реалізацію громадянського виховання курсантів;
- підтримка та сприяння волонтерським проектам, іншої громадської діяльності та самоорганізації студентів та курсантів, спрямованої на заохочення до благодійних, соціальних, інтелектуальних та творчих ініціатив і проектів;
- створення умов для популяризації кращих здобутків національної культурної і духовної спадщини, героїчного минулого і сучасного українського народу, підтримки професійної й самодіяльної творчості;
- активне залучення до патріотичного виховання студентів і курсантів учасників бойових дій, бійців ЗСУ та їхніх сімей, діячів сучасної культури, мистецтва, науки, спорту, які виявляють активну громадянську і патріотичну позицію;
- залучення студентів та курсантів до участі у збереженні і підтримці єдності українського суспільства, у громадському русі задля громадянського миру і злагоди;

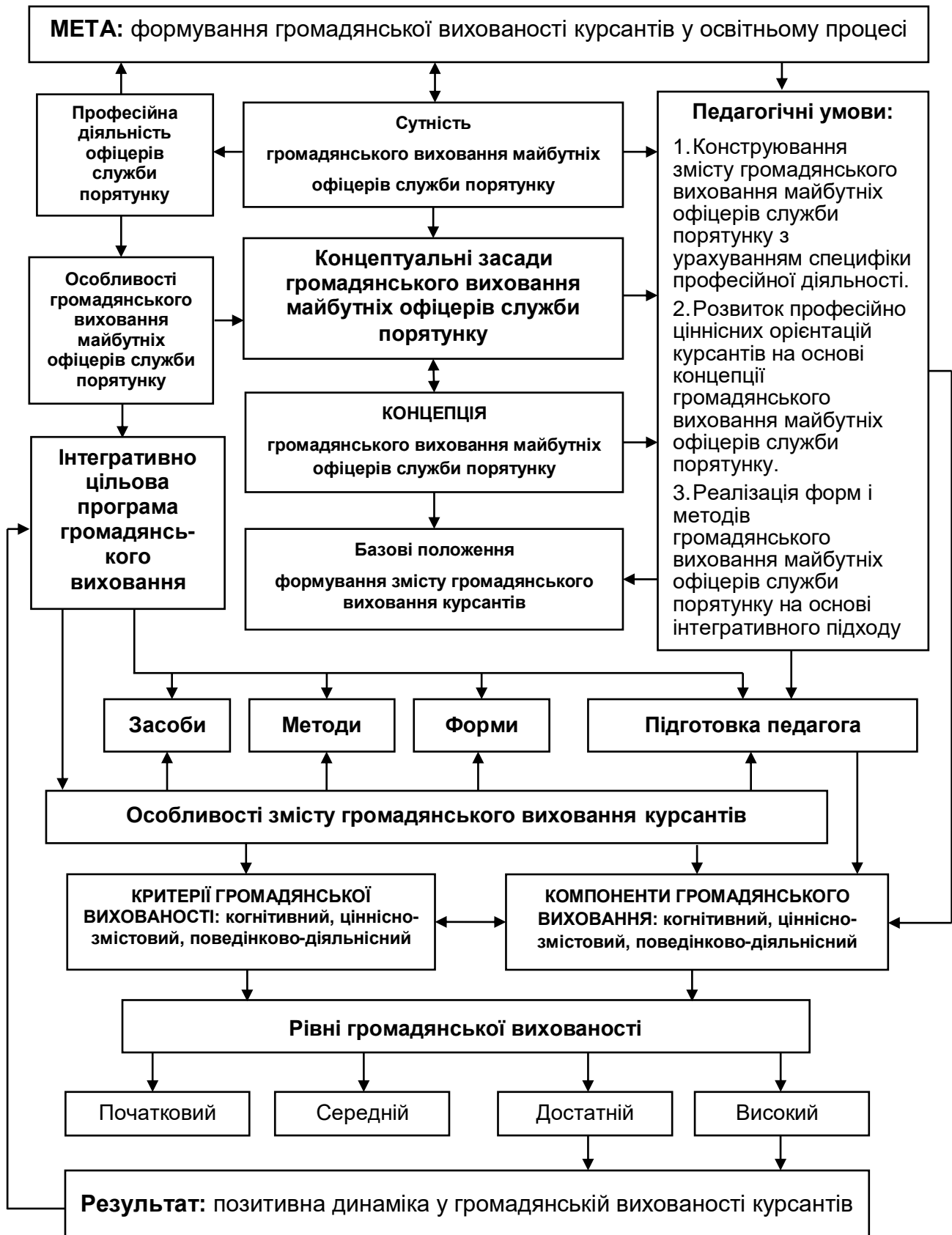


Рисунок 3.7 – Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку в закладі вищої освіти

- сприяння спортивній і фізичній підготовці, спрямованій на утвердження здорового способу життя студентів та курсантів;
 - активізація виховної роботи у поза навчальній діяльності;
 - висвітлення заходів громадянського виховання на сайті закладу освіти;
 - проведення моніторингу системи громадянського виховання за допомогою соціологічних опитувань, анкетування, психологічного тестування студентів та курсантів;
 - створення банку історичного та передового педагогічного досвіду з питань громадянського виховання;
 - вивчення навчальних дисциплін, теоретичний і практичний матеріал яких дозволяє здійснювати відповідний вплив;
 - у процесі опанування різних форм пошукової, науково-дослідної роботи, які дозволяють розвивати світогляд, удосконалювати світосприймання, світорозуміння;
 - під час проведення позааудиторних виховних заходів, що передбачають наповнення соціально значимим змістом, піклування про природу, свою землю;
 - під час участі в громадській роботі патріотичного спрямування.
- У результаті впровадження моделі громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у закладі вищої освіти очікується:
- забезпечення у молодого покоління розвинутої патріотичної свідомості і відповідальності, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про спільне благо, збереження та шанування національної пам'яті;
 - зацікавленість щодо служби порятунку, готовність до захисту України та виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, з метою становлення її як правової, демократичної, соціальної держави;
 - збереження стабільності в суспільстві, соціальному та економічному розвитку країни, зміцнення її обороноздатності та безпеки;
 - повагу до Конституції, законів держави, прийнятих у ній правових норм, сформованість потреби в їх дотриманні, високій правосвідомості;
 - досконалі знання і володіння державною мовою, турботу про піднесення її престижу;
 - увагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї незалежності до нього як його представника, спадкоємця і наступника;
 - дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію;
 - гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, що проживають у країні, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Висновок. Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у закладі вищої освіти охоплює: мету, педагогічні умови, концепцію, зміст, засоби, методи та форми; інтегративно-цільову програму, критерії, показники та рівні громадянської вихованості, результат – позитивна динаміка в громадянській вихованості курсантів. У процесі моделювання професійної підготовки фахівців ризиконебезпечних професій обґрунтовано педагогічні умови громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку. Їх реалізація з урахуванням специфіки професійної діяльності здійснювалася шляхом конструювання змісту виховної діяльності курсантів під час складання інтегративно-цільової програми виховної роботи. Упровадження авторської моделі та педагогічних умов відбувалося на основі концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку і спрямовувалось на розвиток професійно ціннісних орієнтацій курсантів.

1. Афанасьєв А. О. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2005. 266 с.
2. Бец Ю. І. Роль національно-державної свідомості у процесі професійної підготовки офіцерів-прикордонників. *Збірник наук. праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ, 2009. Вип. 21. С. 217–223.
3. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 21 с.
4. Білас Л. М. Виховання національної самосвідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2005. 24 с.
5. Васянович Г. П. Принцип громадянськості й патріотизму (етико-педагогічний аспект). *Вісник Львівського університету*. 2006. Вип. 21. С. 15–22.
6. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навч. посіб. Львів : Сполом, 2003. 624 с.
7. Великий Я. Б. Проблема громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця, 2014. Вип. 39. С. 168–172.
8. Вишневецький О. І. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси. Львів: Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти ; Львівське обл. пед. товариство ім. Г. Ващенка, 1996. 238 с.
9. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: НАДПСУ, 2004. 376 с.
10. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : наук. видання. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
12. Дзюба В. М. Патріотичне виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 2002. 19 с.

13. Зайцева І. Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 17 с.
14. Про вищу освіту : Закон України від 19.09.2014. Відомості Верховної Ради України. 2016. № 37–38, ст. 2004.
15. Зорій Я. Б. Модель військово-патріотичного виховання студентів цивільних вищих навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту. Педагогіка*. Тернопіль, 2005. № 2. С. 49–54.
16. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 17-18 квітня 1996 р. Київ, 1996. С. 8–12.
17. Ішичкіна Л. М. До питання підвищення якості професійної підготовки працівників пожежної охорони. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Київ ; Запоріжжя, 2004. Вип. 30. С. 409 – 414.
18. Іщенко Д. В. Військова педагогіка. Курс лекцій : навч. посібник. Хмельницький : Вид-во Академії ПВУ, 1998. 159 с.
19. Кабачинський М. І. Національне виховання курсантів-прикордонників під час викладання навчальної дисципліни «Історія формування та охорони державних кордонів». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогічні та психологічні науки. 2013. № 2. С. 49–58.
20. Кириченко О. В. Виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Донецьк, 2006. 20 с.
21. Коваль М. С. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 567 с.
22. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
23. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 532 с.
24. Концепція громадянського виховання студентської молоді : Рішення колегії МОН від 25 червня 2009 р., протокол № 7/2–4. URL : <https://www.rada.gov.ua>. (дата звернення: 18.10.2022)
25. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Житомир, 2004. 20 с.
26. Красильник Ю. С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
27. Кудикіна Н. Характеристика пізнавального інструментарію проблеми громадянського виховання особистості: понятійно-категоріальний аспект. *Збірник наукових праць [Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини]*. Умань 2009. Ч. 2. С. 191–199.
28. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практич. посібник. – 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
29. Момотюк Л. Б. Громадянське виховання в національній освіті. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* : зб. наук. праць. Рівне, 2002. Вип. 3. С. 18–21.

30. Нещадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : ВЦ «Київський університет», 2003. 852 с.
31. Немцева Т. О. Сучасні підходи до виховання громадянської ініціативності старшокласників : наук.-метод. посіб. Черкаси : ЧОПОПП, 2014. 130 с.
32. П'янковський Г. В. Педагогічна оцінка ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / КДУ ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1997. 143 с.
33. Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Дрогобич , 2011. 40 с.
34. Панчук А. П. Громадянське виховання студентів педагогічних університетів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 24 с.
35. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: монографія. Житомир : Полісся, 2003. – 220 с.
36. Пірен М. І. Релігійна соціалізація особистості як чинник утвердження духовних цінностей громадянського суспільства. *Соціальна психологія*. 2005. № 6. С. 31–41.
37. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.
38. Пономарьова Г. Ф. Національно-патріотичне виховання майбутніх педагогів у період державотворення. *Наукові записки кафедри педагогіки [ХНУ імені В. Н. Каразіна]*. 2016. № 40. С. 123–133.
39. Ревнюк Н. І. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2011. 20 с.
40. Сігова А. Г. Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2008. 20 с.
41. Сікорський П. І. Педагогічні умови національного виховання учнів. *Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців*: матеріали наук.-практ. конф., м. Львів, 9–10 жовтня. 2013 р. Львів, 2013. С. 143–146.
42. Сметанський М. І. Педагогічна влада та її виховний потенціал. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 32–38.
43. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. Київ. : ІЗМН, 1998. 336 с.
44. Ступарик Б. М. Громадянське виховання сучасної молоді. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2000. Вип. III. С. 3–14.
45. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання : спадщина і сучасність. *Доба історичної та громадянської освіти* : наук.-метод. часопис. 2005. № 2. С. 4–5.
46. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 283–582.
47. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз) : монографія. Київ : Варта, 1997. 288 с.
48. Торічний О. В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. Хмельницький, 2013. 36 с.
49. Чепіль М. М. Громадянське виховання підлітків у позаурочній. Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості : наук.-метод. збірник. Дрогобич, 1998. С. 178–180.

50. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання учнівської та студентської молоді. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 62–67.
51. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ : Тандем, 2000. 380 с.
52. Curren R. *Patriotic Education in a Global Age*. Chicago, 2018. 175 p.
53. *Patriotism and Citizenship* / Ed. B. Haynes. Wiley-Blackwell, 2009. 108 p.
54. Westheimer J. *Politics and patriotism in education. Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*. New York : Teacher's College Press, 2007. P. 171–188.

3.8. Модель формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту

З урахуванням сучасних умов введення нової педагогічної парадигми освіти велику увагу варто приділяти формуванню особистості фахівця. Значне місце у такій підготовці повинне займати формування культури, а саме її складової – моральної. Це стосується і майбутніх фахівців ДСНС України. Все більше науковців звертаються до проблеми підготовки фахівців цього профілю, тому що від якості їх підготовки залежить як фізичний, так і психологічний стан населення. Цю проблему можна вирішити, насамперед, шляхом пошуку ефективних шляхів, методів і засобів покращення навчально-освітнього процесу.

У нашому дослідженні ми проаналізували і застосували метод педагогічного моделювання, оскільки вважаємо його використання обов'язковим у науково-методичних пошуках способів удосконалення дидактичних складників освітнього процесу. Цей метод наукового пізнання допомагає систематизувати знання про феномен формування моральної культури. Застосувавши цей метод, ми створили модель, яка охоплює дидактичні компоненти педагогічної системи, дає теоретичне уявлення про формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту та одночасно є засобом її формування.

Саме поняття «модель» є досить широким та різноплановим, про що свідчить аналіз літератури. Науковці трактують його як «взірець», «схема», «знакова система», «аналог», «подоба». До прикладу, Ю. Шапран вважає, що модель варто розглядати як ілюстрацію методики, спрямованої на досягнення мети і можна сприймати у двох значеннях: у широкому (коли йдеться про певне спрощення дійсності, її ідеалізацію) та у вузькому (коли хочуть зобразити досліджуване явище за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти)[37].

Автори «Енциклопедії освіти» аналізований термін визначають як уявну або матеріально-реалізовану систему, що відображає, відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [16, с. 516]. Цю думку розділяють П. Степанов, В. Штоф та ін.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [7] модель – це зразок, що повторює (імітує) будову та дію якого-небудь об'єкта і використовується для одержання нових знань про цей об'єкт.

Автори «Нового філософського словника» за ред. А. Грицанова вважають, що аналізоване поняття латинського походження (*modulus* – міра, зразок) та означає «об'єкт-замінник, який у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу» [28, с. 435]. Натомість І. Мельничук [26, с. 271] впевнена у тому, що модель у процесі пізнання не просто може замінити об'єкт на певний час, а й сама стати об'єктом

дослідження. Тобто ця думка не передбачає ніякої різниці між моделлю об'єкта та самим об'єктом, що на наш погляд, є не зовсім правильним.

С. Вітвицька пише, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [8, с. 31]. Ми розділяємо цю думку, оскільки вважаємо, що будь-яка модель – це всього лиш набір елементів певної системи, які повинні бути перевірені на практиці. Саме тому більшість науковців наголошують на тому, що модель у педагогіці є створена система, яку відтворюють задля мети пізнання характеристик (компонентів, елементів, властивостей, відносин, параметрів) об'єкта, який досліджують. Варто зазначити, що модель ми не пов'язуємо з прямим результатом експерименту, а вважаємо її результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, оскільки потрібно враховувати інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах», а це є надважливо для досліджень саме педагогічних процесів. Таку думку висвітлюють у своїх працях К. Гнезділова, С. Касярум, В. Краєвський, В. Полонський.

У контексті нашого дослідження поняття *модель* трактуємо як схематичну структуру елементів формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови та опис наявних зв'язків між ними. Вважаємо, що моделювання повинно забезпечити отримання результату у вигляді максимального рівня сформованості усіх показників моральної культури. Головною перевагою методу моделювання є можливість охопити систему цілісно. Адже, як зауважує О. Столяренко, «у процесі моделювання відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою» [33, с. 9-10].

Отже, *метод моделювання в педагогіці допомагає виконати такі завдання*: покращити планування навчально-виховного процесу, прогнозувати розвиток педагогічного процесу, оптимізувати структуру навчального матеріалу, розвивати системне бачення розв'язання проблем, управляти діяльністю студентів та навчально-виховним процесом загалом, забезпечити ефективне використання нових методик та технологій тощо.

Розробка моделі формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови, на нашу думку, повинна відповідати таким *вимогам*:

- розуміння необхідності вдосконалення системи заходів для формування моральної культури на основі врахування основних властивостей та підходів організації вищої військової освіти;
- вибір адекватної стратегії й тактики реалізації організаційно педагогічних умов;
- умінні навчитися управляти процесом формування моральної культури майбутніх фахівців цивільного захисту в процесі вивчення української мови;

- виконання комплексу практичних заходів для внесення коректив у процес формування у курсантів моральної культури;
- прогнозування наслідків реалізації заданих способів і форм впливу на курсантів.

Вважаємо, що під час моделювання потрібно врахувати принципи створення цього методу. «Словник української мови» подає таке визначення принципу – «особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось» [32, с. 693]. До основних принципів моделювання відносимо: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність – чітке виділення певних сторін визначення, об'єктивність – незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника (за С. Архангельським).

Отже, аналіз літератури засвідчив, що для того, щоб цілісно розглянути процес формування особистості, потрібно створити структурно-функціональну модель формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови, яка включатиме окремі блоки. Кожна складова (блок) матиме взаємопов'язані елементи, обумовлюватиме цілі, методи та засоби і виконуватиме конкретні функції.

Виділяють такі блоки моделі: цільовий, індивідуально-професійний, змістово-організаційний та оцінно-результативний блоки (П. Дармограй), теоретичний, формувальний, оцінно-результативний (З. Онишків), теоретичний, змістовий, процесуальний, оцінювальний (О. Сорока), проблемно-цільовий, змістовий, організаційний, діагностично-результативний (О. Яценко), мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний (Т. Гальчак), цільовий, змістовий, технологічна, результативна (А. Казьмерчук), цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий (Л. Бурман, О. Швець) тощо.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі складові *моделі формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту* в процесі вивчення української мови: цільову, змістово-діялісну, критеріально-рівневу, оцінно-результативну (рис. 3.8).

Цільовий блок визначає провідну мету, що повинна реалізувати потребу суспільства у високоморальних фахівцях цивільного захисту, яка конкретизується рядом завдань (оволодіння комплексом знань щодо поняття культурної особистості; навчання української мови як одного з важливих аспектів спеціаліста служби цивільного захисту та ін.).

Змістово-діялісний блок моделі формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту побудований відповідно до педагогічних засад і умов навчально-виховного процесу, змісту навчальної дисципліни, включає відповідні загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи, загальнонаукові підходи, методи і засоби.



Рисунок 3.8 – Структурно-функціональна модель формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту

Критеріально-рівневий блок охоплює діагностичну систему, зокрема значення критеріїв, характеристику показників та рівнів сформованості моральної культури.

Оцінно-результативний блок включає оцінку та самооцінку моральної діяльності; способи вимірювання рівня сформованості моральної культури; уміння свідомо та самостійно контролювати результати своїх вчинків та діяльності; визначення впливу знань з української мови на розвиток моральних рис; самовдосконалення, саморегуляцію.

Суб'єктами процесу формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови є викладачі, які спеціалізуються на дисципліні «українська мова і культура», та майбутні бакалаври цивільного захисту.

Варто зазначити, що концепцію дослідження цілісної системи формування моральної культури у майбутніх бакалаврах цивільного захисту в системі вищої освіти складають *загальнонаукові підходи*, характерними рисами яких є поєднання у змісті окремих властивостей, ознак, понять багатьох наук і філософських категорій. На основі загальнонаукових понять та концепцій формують відповідні методики навчання, які забезпечують зв'язок і оптимальну взаємодію філософії зі спеціально-науковим знанням та методами.

Для системи формування професійно-мовленнєвої культури науковці пропонують такі загальнопедагогічні підходи: системний, особистісний, діяльнісний, індивідуальний, культурологічний, аксіологічний, інформаційно-технологічний, методологічний, комунікативний, компетентнісний, функціональний (Г. Кондрацька); особистісно-діяльнісний, системний та ціннісно-діяльнісний підходи (Н. Волкова, Л. Савенко); особистісно орієнтований, діяльнісний, системний, компетентнісний підходи (І. Цар); культурологічний, компетентнісно-комунікативний, функціональний, функціонально-комунікативний, системний підхід, особистісно-діяльнісний підходи (В. Гриньова) тощо.

У контексті дослідження проблеми формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту ми виокремили такі підходи: системний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, культурологічний, комунікативний, компетентнісний.

Сучасний педагог повинен володіти й оперувати інформацією про методи і засоби, що сприяють розширенню та поглибленню знань, активізації освітнього процесу. Щоб вирішити ці та інші завдання варто звернутися до *системного підходу*, відповідно до якого система формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту є комплексом елементів, що перебувають у взаємодії. Деякі науковці вважають, що системний підхід зорієнтований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку. До цих компонентів, які складають систему, І. Войціх відносить такі

елементи: цілі навчання й виховання, суб'єкти навчання, педагогічний склад, зміст і засоби навчання, організаційні форми та засоби діагностики і результат [10, с. 124]. Зв'язки між названими елементами утворюють структуру системи. Від характеру цих загальносистемних закономірностей залежить ефективність системного підходу, який дає можливість розвивати і конкретизувати такі категорії діалектики, як зв'язок, відношення, зміст і форма, частина і ціле та інші.

Важливим вважаємо те, що цей підхід дає педагогу можливість свої дисципліни подавати у зв'язку з іншими спорідненими предметами, а також чітко окреслювати провідні напрями викладання та структурувати етапи в навчально-виховному процесі.

Таким чином, системний підхід в організації навчального та виховного процесу з метою формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту повинен включати такі елементи (за основу взяли класифікацію Ю. Шабанової):

- аналіз вихідних умов (мети навчання та виховання, складу студентських груп, місця навчання, змісту програми курсу та інші);
- розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив з метою ефективності формування моральної культури;
- заключну перевірку й оцінку застосованої системи, визначення рівня сформованості моральної культури внаслідок використання системного підходу.

Сьогодні в Україні відбувається перехід від авторитарної до особистісно-орієнтованої освіти, що є важливим для процесу формування моральної особистості. За *особистісно орієнтованим* підходом особистість – головна фігура освітнього процесу і передбачає ставлення до людини як до цінності.

Особистісно орієнтований підхід у процесі навчання у ЗВО передбачає підготовку студентів на основі їхнього особистісного розвитку. Його виділяють О. Балл, І. Бех, Л. Виготський, І. Волков, Г. Кондрацька, Н. Котух, А. Петровський, Л. Сущенко, О. Тихомирова, А. Фурман, О. Цимбалюк, С. Якиманська, Б. Яковлев та інші.

Серед головних ознак особистісного підходу А. Казьмерчук виділяє автономність, самостійність, відповідальність, рефлексію, мотиви освіти, що спонукає до саморозвитку і самореалізації усіх суб'єктів навчання у формуванні професійної культури особистості, що можливе за умови включення у виховний процес вищого навчального закладу суб'єктивного досвіду, формуванням умінь та навичок [17, с. 52].

Метою особистісно орієнтованого підходу за О. Сергійчук та А. Сембрат є реалізація різних інноваційних технологій, які припускають самостійну освітню діяльність студентів, а також організацію й оцінку навчання студентами; застосування отриманих ними різнорівневих завдань із можливістю вибору в

процесі навчання, з погляду творчого підходу із застосуванням особистісно значимих способів їх виконання [31, с. 40].

З огляду на необхідність застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі формування моральної культури ми сформулювали такі його завдання:

- врахування рівня розумового розвитку студентів, пізнавальних здібностей, інтересів, характеристик, практичної самостійності з метою їх залучення у зміст освіти та навчально-виховний процес;

- формування мотивації вихованців до пізнавальної діяльності, потреб у самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні в межах моральних цінностей особистості та культури цілої нації;

- забезпечення вихованців знаннями, способами адаптації, саморегуляції, самореалізації, самовиховання необхідними для становлення особистості та фахівця.

- коригування змісту і форми навчання, допомога студентам без суттєвого зниження складності змісту навчального матеріалу.

Деякі науковці виділяють *індивідуальний підхід*, що так само спрямований на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, їх взаємного доповнення. На думку В. Чайки, сучасна дидактика індивідуальний підхід пов'язує з особистісно індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної освітньої траєкторії, вибором рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм [35, с. 92-97]. Індивідуальний підхід, на думку О. Романишиної, формує професійно-мовленнєву культуру в умовах освітнього процесу ЗВО. Цей підхід підвищить інтерес викладача до формування моральної культури у студентів на основі індивідуалізації навчання із застосовуванням інтерактивних методів навчання у розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії [30, с. 12-15].

Зважаючи на те, що наша тема спрямована на дослідження формування моральної культури саме в процесі вивчення української мови, то принципово важливою є думка А. Алексюк, який вважає, що використання індивідуально особистісного підходу в процесі вивчення української мови дозволить розв'язати такі завдання: усвідомлення педагогом значущості слова і його впливу на студента; збагачення словникового запасу викладача і студента; знання термінологічної бази, мовотвірних засобів; удосконалення техніки мовлення; вибір методики й активність застосування мовленнєвого інструментарію у педагогічній діяльності [1, с. 19].

Отже, особистісно орієнтований (індивідуальний) підхід передбачає в першу чергу знання і врахування індивідуальних, специфічних умов, які вплинули б на формування тієї чи іншої риси особистості. Ігнорування індивідуальних особливостей студентів і невміння викладача індивідуалізувати навчання значно знижують продуктивність навчально-виховного процесу.

Важливим в межах нашого дослідження є використання *особистісно-діяльнісного* підходу в процесі вивчення української мови з метою формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту.

Мета заняття при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формується з позиції кожного студента (особистісний підхід) і діяльності викладача й студента (діяльнісний підхід). Діяльність педагога спрямована на організацію навчально-виховного процесу, а студентів – засвоєння досвіду та навчального матеріалу.

Варто підкреслити, що обидва компоненти аналізованого підходу нерозривно зв'язані, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності.

Г. Кондрацька цей підхід розуміє як здатність людини мовними засобами розв'язувати комунікативні завдання у різних сферах і ситуаціях спілкування [20, с. 193].

Також важливим у формуванні моральної культури фахівця цивільного захисту в процесі вивчення української мови є *ціннісно-діяльнісний* підхід, який розкриває зміст культури мовлення як цінності, що формується в професійній діяльності (І. Цар, Ю. Драгнев, Л. Савенкова та ін.).

Правильною вважаємо поширену серед сучасних науковців думку, згідно з якою мета діяльнісного підходу полягає в тому, що він передбачає активну позицію студента, його результативну самостійну роботу, прагнення до розвитку, творчості, залучення до різних видів навчально-виховної діяльності. Діяльнісний підхід спрямований на організацію суб'єкта, в якій він би був активний у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку.

Безсумнівно, діяльнісний підхід потребує спеціальних заходів, спрямованих на організацію діяльності студентів, переведення їх в позицію суб'єктів пізнання, діяльності та комунікації.

З позицій діяльнісного підходу у структурі та змісті моральної культури можна виділити основні складові: культура моральної свідомості (етичне мислення, моральні почуття), культура моральної діяльності й культура моральних відносин, культура взаємин і культура саморегуляції; базова культура особистості; культура інтелектуальної діяльності й культура предметної діяльності; культура діяльності; культура поведінки і культура спілкування; культура соціальної взаємодії та ін.

Обґрунтування засад *культурологічного підходу* в освіті представлені в роботах В. Андрєєва, Ю. Афанасьєвої, Є. Бистрицького, Г. Васяновича, С. Вітвицької, Г. Ващенко, В. Гриньова, Б. Єрасової, І. Зязюна, Л. Кондрацької, Н. Крилова, О. Рудницької, О. Сухомлинської та ін.

Суть культурологічного підходу в освіті, за Г. Васяновичем, полягає у вихованні особистості, культури і моральності, спрямованої на збереження і відтворення світових і вітчизняних культурних цінностей [5, с. 306].

В. Гриньова культурологічний підхід характеризує як той, що передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студента в культурі. Він дає змогу розглядати педагогічну культуру в загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості вчителя з духовною і професійною культурою, як складне інтегроване поняття, наскрізну характеристику моральної, естетичної, розумової, правової, емоційної культури, будучи їх складовою й одночасно включаючи їх у себе [11].

Культурологічний підхід допомагає розглядати проблеми формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту з позицій головних завдань гуманізації педагогічного процесу, передбачає виявлення такого варіативного елемента структур наукового знання, як соціально-культурні цінності. Тобто, за цим підходом особистість здатна реалізувати культурно-етичні ідеї уЗВО.

Основними умовами культурологічного підходу в межах нашого дослідження є такі: нерозривність загальнокультурної і професійної підготовки фахівців, якісне оновлення змісту освіти на основі принципів гуманізації, безперервність самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, свідоме підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам та інші. Оскільки педагог постійно мусить здійснювати моральний, етичний, світоглядний вибір, оцінювати і регулювати педагогічні обставини і ситуації, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю.

Отже, культурологічний підхід є одним з основних щодо формування моральної культури майбутнього фахівця цивільного захисту в процесі вивчення української мови, бо становлення фахівця як висококультурного, освіченого є важливим напрямом його особистої та професійної підготовки. Цей підхід передбачає цілеспрямований, побудований на науково-педагогічних засадах, процес прилучення особистості до культури.

Однією з надважливих вимог підготовки висококваліфікованого фахівця є рівень сформованості моральної культури, необхідним складником якого є культурна комунікація у сферах професійного та ситуативного спілкування. У цьому допоможе *комунікативний підхід*, який спрямований на засвоєння мовних засобів і розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

У межах цього підходу виділяють *комунікативно-орієнтований* і *комунікативно-діяльнісний*. Перший вид – оволодіння мовними засобами спілкування, другий – формування в практичній діяльності комунікативних здібностей студентів.

На думку Т. Груби, Г. Лещенко, комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує усвідомлення її комунікативної функції, а тому більшість мовних і мовленнєвих вправ за ним має виконуватись на основі самої комунікації,

спілкування. Сюди належить і створення мовленнєвих ситуацій, і розвиток мотивації висловлювань, і вироблення вмінь накопичувати та систематизувати для цього мовний матеріал, і робота щодо вдосконалення власних висловлювань [12].

Метою *компетентнісного підходу* є формування в майбутніх бакалаврів цивільного захисту здатності до ефективної діяльності, заснованої на загальнолюдських морально-етичних нормах. С. Вітвицька розглядає компетентнісний підхід через сукупність знань, умінь навичок, способів діяльності відносно певних процесів і явищ, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти відносно них [9].

Найважливішим чинником визнання компетентнісного підходу в процесі формування моральної культури на заняттях з української мови є перенесення акцентів від знань предмету до розвитку особистості як моральної.

Варто зазначити, що в основі моделі формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту є комплекс *дидактичних принципів* (ті особливості, що покладені в основу створення чого-небудь, спосіб здійснення чогось). У дидактиці трапляються такі терміни як «принципи навчання», «дидактичні принципи» та «принципи дидактики». У нашому дослідженні ці поняття ми ототожнюємо і визначаємо їх завдання як основні вимоги до процесу навчання та його організації.

Отже, теорія вищої освіти і навчання ґрунтується на дидактичних принципах, які визначають зміст, форми і методи побудови навчального процесу у вищій школі. За допомогою їх можна розробити методику оволодіння предметом.

Як і автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» ми виділяємо загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи.

Так, С. Максимюк подає таку класифікацію принципів: свідомості, наочності, послідовності і систематичності, міцності, доступності викладання, науковості, зв'язку навчання з життям [24, с. 110]. М. Козяр і М. Коваль пропонують виокремлювати принципи наочності, свідомості й активності учнів, принцип вправи, послідовності й систематичності [19, с. 100]. Відомий автор багатьох підручників із педагогіки М. Фіцула виділяє принцип науковості, систематичності й послідовності, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності учнів у навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, емоційності навчання [34]. Такі ж загальнодидактичні принципи пропонують І. Малафійк, С. Гончаренко, Г. Кушнір та інші.

Окрім названих, А. Кух виділяє принципи доповнюваності та профільного підходу [22, с. 271], О. Дубініна – навчання на рівні сучасних транспортних і технічних засобів на основі передових методів праці; етапність навчання; оперативність знань [15, с. 73-81], Е. Анафієва – виховувального та розвивального навчання, колективності [2, с. 53-55].

Аналіз літератури підтверджує, що немає єдиного найменування дидактичних принципів та їх кількості, адже наука постійно проникає у більш складні зв'язки між елементами процесу навчання.

Окрім загальнодидактичних принципів, виділяють лінгводидактичні принципи. Е. Анафієва виокремлює такі принципи: уваги до матерії мови; розуміння мовних явищ; оцінки виразності мовлення; розвитку чуття мови, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та інші [2, с. 53-55].

Принцип розуміння мовних значень, оцінки виразності мови, уваги до матерії мови, розвитку мовного чуття, випереджувального розвитку усного мовлення перед писемним, прискорення темпів збагачення мови, комунікативної спрямованості навчання виділяє І. Марченко [25].

Розкриємо зміст загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів відповідно до проблеми нашого дослідження формування моральної культури та прослідкуємо, як вони реалізуються у процесі навчання української мови майбутніх бакалаврів цивільного захисту.

Загальнодидактичні принципи навчання української мови з метою формування моральної культури:

1. Принцип гуманізації – навчально-виховний процес спрямований на розвиток мовної особистості кожного студента як високоморального кваліфікованого фахівця, гуманіста, представника інтелектуальної еліти країни; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини – найвищої цінності сучасного суспільства.

2. Принцип гуманітаризації – на заняттях з української мови в майбутніх бакалаврів цивільного захисту викладач, використовуючи ефективні педагогічні методи, формує морально-ціннісні орієнтири студентів, здатність до культурного саморозвитку, самоусвідомлення.

3. Принцип науковості – відображення у змісті навчальної дисципліни сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних поглядів на проблеми української мови і культури мовлення, шляхи впливу знань з української мови на рівень розвитку особистісної та професійної культури.

4. Принцип доступності та індивідуалізації навчання – оптимальний добір форм і методів, що забезпечують зрозумілість викладу навчального мовного матеріалу з урахуванням спеціальності «Цивільний захист», вікових та індивідуальних можливостей студентів. Під час самостійного опрацювання рекомендованої наукової літератури, у студентів не повинні виникати труднощі.

5. Принцип безперервності – раціональне поєднання форм аудиторної і позааудиторної, групової та індивідуально-самостійної роботи студентів, що стимулюватиме майбутніх бакалаврів цивільного захисту до постійного підвищення рівня комунікативної компетенції та моральної культури.

6. Принцип активізації міжпредметних зв'язків – актуалізація знань про мову як універсальну багатофункціональну систему, яку здобувають студенти в процесі вивчення інших навчальних дисциплін.

7. Принцип наступності – навчання студентів української мови з опорою на знання та навички, які студенти отримали в загальноосвітніх школах або інших навчальних закладах.

8. Принцип практичної спрямованості та перспективності – система знань з української мови, умінь і навичок їх практичного застосування спрямована на подальшу професійну комунікативну діяльність майбутнього бакалавра цивільного захисту, а також на подальше мовне самонавчання й самовдосконалення.

9. Принцип наочності – використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови, що оптимізують процес формування комунікативної професійної компетенції та моральної культури фахівців цивільного захисту.

10. Принцип єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів – створення навчально-науково-інноваційного простору, що забезпечує мовну підготовку, сприяє формуванню моральної, естетичної культури, креативної мовної особистості.

Лінгводидактичні принципи навчання української мови майбутніх бакалаврів цивільного захисту з метою формування моральної культури:

1. Принцип вивчення української мови як динамічної системи – вивчаючи мовні норми, студенти повинні бачити їх зміни як прояви життя мови у просторі і часі, їх вплив на розвиток особистості; мати уявлення про значення української мови у сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі.

2. Принцип навчання української мови на основі психологічних та етичних знань. Поєднання в межах педагогічних технологій комунікативної, морально-етичної та пізнавальної діяльності студентів.

3. Принцип зв'язку української мови з риторикою як пранаукою, що закладає основи майстерності володіння переконувальною комунікацією.

4. Принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного україномовного словника майбутніх бакалаврів цивільного захисту професійними термінами, які розширяють знання студентів з проблем професійної комунікації.

5. Принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови – студенти застосовують мовні норми літературної мови не тільки на основі виконання вправ, а й створення зв'язних усних і писемних текстів професійного спрямування; креативних мовних проєктів; перевірка і самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок відбувається у процесі реальної комунікативної взаємодії студентів.

6. Стилістично-функціональний принцип вивчення мовних явищ – взаємопов'язані структурні елементи мовної системи студенти розглядають у різностильових текстах.

7. Принцип диференційованого навчання української мови – поділ матеріалу на обов'язковий та додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи студентів.

Основними шляхами її досягнення, на думку І. Чистовської, повинно бути впровадження сучасних технологій та наукових досягнень у навчально-виховний процес, усунення уніфікації освіти й авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, створення експериментальних осередків для відпрацювання педагогічних інновацій та освітніх модулів, подолання відчуження між педагогом та студентом, педагогічний оптимізм, педагогічна етика [36, с. 191-195]. Окрім цього, вважаємо, що у процесі впровадження таких інноваційних технологій у навчально-виховний процес ЗВО важливе значення варто надавати почуттям, думкам, ціннісним орієнтирам, які набуває майбутній фахівець. Це свідчить про те, що студент починає самостійно діяти не тільки як фахівець конкретної справи, а й як морально зріла особистість, яка вміє орієнтуватися у ціннісному просторі. Такий результат вимагає від педагога свідомого гуманістично-орієнтованого спілкування зі студентами.

Такі роздуми наштовхнули нас на аналіз *педагогічних засад* формування моральної культури в процесі вивчення української мови. Розглянемо деякі з них.

Гуманізація навчання. Сьогодні актуальною проблемою залишається гуманізація освіти, оскільки розвиток технічного прогресу призвів до домінування в суспільстві раціонального, технічного мислення. Варто прислухатися до думки М. Романенко, що «освітні заклади навчають учнів, студентів, спеціалістів, професіоналів, але не особистостей» [29, с. 7]. Однією з дисциплін у ЗВО, яка найбільше сприяє розв'язанню цієї проблеми, є українська мова.

Педагогічна взаємодія викладача української мови і курсантів, яка відбувається на основі взаємоповаги і взаєморозуміння та потреби у спільній діяльності. Система взаємного впливу суб'єктів, залучених до спільної цілеспрямованої діяльності на базі професійної освіти, почали активно досліджувати з другої половини ХХ ст. Педагогічну взаємодію розуміли як педагогічне спілкування, істотну характеристику педагогічного процесу, прояв педагогічної творчості, сукупність педагогічних, організацію навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи тощо.

А. Кірсанова та В. Співакова основні помилки викладачів вищої школи, що негативно впливають на розвиток самостійного мислення та творчої діяльності студентів, вбачають у невмінні педагогів організувати продуктивне спілкування зі студентами, неумінні та небажанні вивчати індивідуальність студента, у використанні стереотипних оцінок його особистості та одноманітних шляхів взаємодії, занадто великої кількості дисциплінарних та негативно емоційно забарвлених впливів, невмінні орієнтуватися у нестандартних умовах спілкування, відсутності прагнення до творчого спілкування тощо [18, с. 3].

Процес формування моральної культури вимагає від викладача української мови сформованості високого рівня моральної культури, оскільки надважливим у цьому процесі є роль вихователя, його авторитет та особистий приклад.

Усвідомлення та навчання того, що дійсно необхідне для професії рятувальника. Навчання української мови без примушування, яке спрямоване на формування моральної культури, повинне підтримуватися професійною зацікавленістю майбутніх фахівців цивільного захисту, бажання отримувати знання, необхідні для морального розвитку та майбутньої професійної діяльності.

Єдність навчання та самонавчання – спирається викладача на знання та досвід, що є у курсантів, а також активізація їх до самостійного вивчення необхідного матеріалу, участі у навчально-виховних та мистецьких заходах з метою формування моральної культури.

Врахування та прискорення переходу адаптивного періоду студентів у ЗВО. Адаптація – ще одна важлива педагогічна засада формування моральної культури. У педагогіці цей процес визначає здатність особистості змінювати свою поведінку, ставлення до чогось у залежності від зміни умов життєдіяльності. Як показують результати наших попередніх досліджень курсанти 1 курсу під час адаптивного періоду потребують посиленої уваги та допомоги від викладацького та офіцерського складу, оскільки у їхньому житті відбулися зміни: новий колектив зі зміною соціальної ролі; збільшення фізичних і моральних навантажень; зміна ритму життя, звичок, деяких цінностей; посиленням відповідальності за свої дії та інші. Викладач ефективніше буде проводити низку заходів з метою формування моральної культури, якщо курсант досягне повної адаптації у ЗВО.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Використання новітніх засобів, насамперед інформаційно-комунікаційних, допомагає у підготовці студентів до повноцінної навчально-вихованого процесу в умовах інформаційного суспільства.

Духовно-моральне значення використання ІКТ вирішує такі завдання: залучення вихованців до духовно-моральних цінностей; пробудження і розвиток моральних почуттів (сорому, душевності, толерантності); становлення і розвиток моральної волі (здатності служіння добру і протистояння злу, готовності до подолання життєвих і професійних випробувань, прагнення до самовдосконалення); спонукання до моральної поведінки (послух, співпереживання, служіння родині та Батьківщині).

Г. Васянович вважає, що важливим у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій є процес збудження здорової, духовно-моральної зацікавленості [6, с. 76-80].

Оптимізація процесу навчання – вибір найкращих його варіантів для конкретних умов з метою отримання найкращих результатів без перевантаження викладачів та курсантів.

На оптимізацію навчального процесу, за словами В. Лозниці, впливають комфортне фізіологічне існування (житло, їжа, одяг), сприятливі умови навчання (приміщення, апаратура, підручники), доброзичливий морально-психологічний клімат (студент – студент, студент – викладач), естетика навколишнього простору (дизайн, духовні інтереси), психолого-педагогічні вектори навчання (форми, методи, складність, посильність), свідоме й підсвідоме розуміння життєвої перспективи від навчання [23, с. 223]. Тому вихователям варто попіклуватися про ці умови, оскільки курсанти проживають у казармах, харчуються за державні кошти, одягають відповідну, визначену Кодексом цивільного захисту, форму тощо, що не є характерним для студентів, які навчаються разом у групах.

Вивчення понятійного апарату, теоретичних основ формування моральної культури й особливостей професійної діяльності фахівців служби ДСНС допомогло визначити *педагогічні умови* формування зазначеної властивості у майбутніх бакалаврів цивільного захисту.

О. Бражнич педагогічні умови трактує як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3]. Можемо стверджувати, що педагогічними умовами є сукупність взаємозалежних обставин, які організував педагог з метою вирішення педагогічного завдання.

Педагогічні умови формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови – це специфічна система, яка відповідає дидактичним принципам і включає комплекс засобів і методів, різноманітні психологічні й організаційно - методичні заходи, необхідні для формування в майбутніх бакалаврів цивільного захисту моральної культури.

О. Денищик виділяє такі організаційно-педагогічні умови формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів: організаційні умови, сучасні педагогічні технології, соціально-педагогічна складова, соціокультурне середовище, студентський колектив та органи самоврядування [14, с. 52-55].

В авторефераті Л. Бурдейна визначила педагогічні умови формування моральної культури студентів ЗВО, серед яких: застосування знаково-текстового навчання, упровадження діалогічного спілкування, залучення до пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної і практичної діяльності [4, с. 5-7].

Ж. Давидова теоретично обґрунтовує педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді, які охоплюють важливі для нашого дослідження аспекти: створення духовно-насиченого освітнього середовища через організацію активної взаємодії студентів з елементами духовної культури як системи цінностей; забезпечення поступового просування студентів з прямого управління на рівень самоуправління навчальною діяльністю, що є

основою для подальшого духовного розвитку; актуалізація критичного мислення для усвідомленого становлення індивідуальної системи відповідно до її внутрішнього світу [13, с. 6-7].

Виділяють ще й інші педагогічні умови формування моральної культури, моральних цінностей, моральних орієнтирів. Наприклад, створення атмосфери духовності на моральній основі за допомогою організації відносин «викладач – студент», педагогічна підтримка студентів у визначенні моральних цінностей професійної діяльності, рефлексивне самовиховання студентами професійно важливих моральних цінностей (В. Корнілова), дотримання загальноприйнятих моральних норм, розроблення й упровадження змістового й організаційного забезпечення процесу формування моральних цінностей для набуття умінь соціальної взаємодії (В. Короленко), гуманітарне середовище вишу, що забезпечує отримання студентами уявлення про людину у світі вищих, суспільно прийнятих цінностей, посилення морально-ціннісного потенціалу за рахунок наповнення навчальних предметів морально-ціннісним змістом, застосування особистісно-орієнтованих освітніх технологій, надання студентам свободи вибору в прийнятті самостійних рішень, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку фахівця, самовиховання студентів шляхом формування самосвідомості (Н. Падеро), вироблення у викладачів готовності до формування моральних цінностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій, розробка й застосування інноваційних виховних методик, анімаційних технологій, спрямованих на формування моральних цінностей, набуття студентами власного досвіду виховної діяльності (О. Постильна) та інші.

Л. Москальова психолого-педагогічні умови, що сприяють вихованню морально-етичної культури вчителів, поділяє на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх відносить: вплив оточення в поза навчальний час, дозвілєва діяльність. До внутрішніх – спрямованість педагогічного процесу, використання сучасних виховних технологій, стиль взаємодії викладачів і студентів, характер навчально-виховного процесу, зв'язок з іншими структурами і закладами, формування моральної свідомості, вплив через моральні почуття на моральну діяльність тощо [27, с. 5].

Названі умови є ціннісно важливими для нашого дослідження, але оскільки вони спрямовані на формування особистостей іншого фаху і не враховують специфіки навчання майбутніх спеціалістів ДСНС, вважаємо за потрібне сформулювати педагогічні умови формування моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови:

– створення у військовому закладі вищої освіти відповідного морально-культурного освітньо-виховного середовища. У цьому контексті варто згадати дослідження С. Крука «Формування моральної культури у курсантів-прикордонників» [21], де автор серед педагогічних умов виділяє створення такого

середовища, де вирішальну роль у моральному вихованні курсантів відіграє особистість вихователя, його авторитет, особистий приклад; морально-психологічний клімат колективу, його традиції та спосіб життя;

– підготовка викладачів української мови до забезпечення формування моральної культури в майбутніх бакалаврів цивільного захисту. Важливо, щоб процес формування моральної культури був під постійним наглядом, оскільки планування цього процесу та його реалізація великою мірою залежить від керівника (у нашому випадку від викладача української мови), який повинен аналізувати результати і коригувати процес;

– рефлексивний саморозвиток та самовиховання майбутнього бакалавра цивільного захисту, що буде включати такі етапи: пізнання майбутнім фахівцем цивільного захисту самого себе, свої позитивні риси і недоліки; створення плану зі самовиховання та саморозвитку під час навчання української мови; робота над формуванням у собі позитивних моральних рис, переконань та усуненням негативних в процесі вивчення української мови; звітність та аналіз перед собою щодо процесу самовиховання та саморозвитку; самокоректування;

– застосування інноваційних технологій, виховних методик, спрямованих на формування моральної культури на заняттях з української мови;

– зв'язок з іншими структурами, організаціями, закладами з метою організації позааудиторних науково-виховних та культурно-мистецьких заходів, спрямованих на формування моральної культури в майбутніх бакалаврів цивільного захисту. Такі кроки підвищують особисту роль курсантів у процесі формування моральної культури, що допоможе розв'язати одну з основних проблем – формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту не за примусом, а за внутрішніми переконаннями;

– врахування зовнішнього впливу на курсантів (оточення, дозвілсва діяльність, мова спілкування);

– розроблення та поглиблення навчально-методичних матеріалів з української мови та інших предметів з урахуванням компонентів моральної культури.

Висновок. У сучасній педагогічній літературі моделювання позиціонують з показником особистісного та професійного вдосконалення здобувачів освіти на всіх етапах фахової підготовки у вищій школі. Тому з метою удосконалення системи формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту ми розробили структурно-функціональну модель формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови, у яку внесли такі основні блоки та їх складові: цільовий (мета, завдання, суб'єкти процесу формування моральної культури, вимоги до них); змістово-діяльнісний (зміст навчальної дисципліни, педагогічні засади та умови формування моральної культури, загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи, методи і засоби формування моральної культури, загальнонаукові підходи); критеріально-рівневий

(критерії, показники, рівні сформованості моральної культури); оцінно-результативний (оцінка і результат експерименту). Вважаємо, що кожний із цих блоків тісно взаємопов'язаний з іншими, і саме це посилює можливості впливу на формування моральної культури майбутніх фахівців окресленого профілю.

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 557 с.
2. Анафієва Е. Дидактичні засади навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання. *Культура народів Причорномор'я*. 2013. № 264. С. 53-55.
3. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
4. Бурдейна Л. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2005. 20 с.
5. Васянович Г. Вибрані твори: у 7 т. Львів : Норма. 2015. Т. 7. 460 с.
6. Васянович Г. Духовна культура й антикультура: можливості ІКТ у вихованні студентської молоді. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 37. С. 76–80.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь : ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
8. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання. Київ : Центр навч. літ. 2011. 384 с.
9. Вітвицька С. Формування гностичних умінь у студентів в процесі вивчення педагогічних дисциплін як педагогічна проблема. *Формування виховних умінь майбутніх педагогів* : зб. наук. пр. Житомир : ЖДПІ. 1996. С. 87–99.
10. Войціх І. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2017. 332 с.
11. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2001. 45 с.
12. Груба Т., Лещенко Г. Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 57–59.
13. Давидова Ж. Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2013. 20 с.
14. Денищик О. Організаційно-педагогічні умови реалізації моделі формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир : ЖДУ. 2008. Вип. 41. С. 52-55.
15. Дубініна О. Дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1(55). С. 73–81.
16. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
17. Казьмерчук А. Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в поза аудиторній діяльності вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2017. 298 с.

18. Кирсанов А., Спивакова В. Специфика педагогического общения в образовательном процессе. *Научный потенциал студенчества в XXI веке* : материалы IV междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Ставрополь, 2010. Т. 2. 231 с.
19. Козяр М., Коваль М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Знання. 2013. 327 с.
20. Кондрацька Г. Теоретичні та методичні засади формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дрогобич, 2017. 549 с.
21. Крук С. Формування моральної культури у курсантів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 18 с.
22. Кух А. Принципи дидактики вищої школи в фаховій підготовці майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць ХДУ*. Херсон, 2012. Вип. 62. С. 271–275.
23. Лозниця В. Психологія і педагогіка: основні положення. Київ : ЕксОб. 1999. 304 с.
24. Максимюк С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор. 2005. 667 с.
25. Марченко І. Спеціальна методика розвитку мовлення: (логопед. робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ : Слово. 2015. 307 с.
26. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
27. Москальова Л. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 40 с.
28. Новейший философский словарь. Мн.: Эгвес. 2006. 488 с.
29. Романенко М. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Дніпропетровськ : Промінь. 2001. 83 с.
30. Романишина О. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. Вінниця. 2016. С. 12–15.
31. Сергійчук О., Сембрат А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчальному процесі ЗВО. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 48. С. 39–46.
32. Словник української мови: в 10 т. Київ : Наук. думка, 1976. Т. 7. 723 с.
33. Столяренко О. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД». 2015. 196 с.
34. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2009. 560 с.
35. Чайка В. Основи дидактики: тексти лекцій і завдання самоконтролю : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл.]. Тернопіль : Астон, 2002. 239 с.
36. Чистовська І. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2008. № 1. С. 191–195.
37. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.

3.9. Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувника

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема дослідження психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Усвідомлення цієї проблематики може стати рушійною силою для поглибленого дослідження особливостей і принципів становлення професійної Я-концепції, компонентів структури Я-концепції, їх взаємозалежності, ціннісних орієнтацій молодого покоління, вирішення проблем професійного становлення та розвитку молоді, а також підвищення ефективності процесів формування та неперервного підвищення кваліфікації фахівців складних, ризиконебезпечних професій, зокрема рятувників.

Теоретичний аналіз засвідчив, що дослідники здебільшого розглядають професійну Я-концепцію як сукупність установок (настанов) усіх уявлень індивіда про себе як професіонала. Професійна Я-концепція виникає із загальної Я-концепції у процесі долучення людини до професійної спільноти, формування індивідуального стилю діяльності, розвитку та самовдосконалення у професії, вибору, плануванні, реалізації кар'єри (С. Джанер'ян, Є. Прокоп'єва та ін.).

Наукові підходи до розуміння структури професійної Я-концепції вирізняються багатогранністю, проте недостатньо вивчені науково актуальні дані щодо моделі професійної Я-концепції рятувників. Це спонукало нас провести цілеспрямоване психологічне дослідження умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників [9] та розробити авторську модель цього процесу.

Передусім було виконано аналіз психологічної літератури з проблеми наукового пошуку. Зокрема, відповідно до моделі професійної Я-концепції майбутніх юристів, розробленої Р. Каламаж, цілісне вивчення процесу формування професійної Я-концепції в навчально-професійній діяльності майбутніх юристів, розкриття її сутності як специфічного особистісного утворення, передбачає чітке уявлення про структурні компоненти, механізми її розвитку та реалізації, функціональне призначення, етапи становлення у ЗВО (закладі вищої освіти), під час яких активізуються завдання професійного самовизначення, рівні розвитку на основі системи критеріїв і відповідних показників. Згідно основних принципів дослідження професійної Я-концепції, теоретична модель містить також психолого-педагогічні умови, в яких відбувається її становлення та цілеспрямоване формування під час навчання майбутніх юристів у ЗВО [6].

Професійна Я-концепція є результатом взаємодії інформації, що надходить із внутрішнього, суб'єктивного світу та зовнішнього середовища, репрезен-

тованого насамперед професією та професійною спільнотою, а також виступає основою професійного й особистісного розвитку майбутніх фахівців [5].

У плані структури дослідниця розглядає професійну Я-концепцію майбутніх фахівців як системний взаємозв'язок і взаємодію трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового. В об'єктивному плані показником їхньої реалізації є професійна майстерність, у суб'єктивному – професійний образ «Я», самооцінювання та самоствавлення, основні новоутворення вузівської професіоналізації: професійна ідентичність, професійна готовність, професійна позиція, професійне самовизначення [6].

Соціальна сутність будь-якої професії конкретизується в її змісті, тобто сукупності трудових функцій, обумовлених специфікою трудової діяльності людини, засобів та умов праці. Характер праці відповідає на питання: якою є праця – творчою чи механічною, складною чи простою, важкою чи легкою, розумовою чи фізичною, управлінською чи виконавчою тощо.

Дослідники неодноразово підкреслювали регулююче значення образу професії в процесах професійного самовизначення. На основі певного образу професії, образу своєї професійної діяльності особина планує своє професійне майбутнє. Уявлення про професію впливають на характер професійних намірів, емоційну привабливість і стійкість професійних намірів [8].

Як зазначає Р. Каламаж, оскільки студенти переважно ще не мають досвіду професійної діяльності поза організацією вузівської практики, то їхні самопізнання й самовдосконалення задаватимуться насамперед сформованими у них під час вузівського навчання уявленнями про зміст, вимоги, специфіку, психологічну структуру професії, розходженням між еталонним образом професіонала та образом Я-професіонал [5].

Цілком природним є переважання у світогляді абітурієнтів і студентів молодших курсів навчання імпліцитних уявлень, що доволі часто є стереотипними, невідрефлексованими, запозиченими зі свого соціального оточення, засобів масової інформації тощо. Про це можна зробити висновок, провівши аналіз мотивації вибору професії.

Зазначимо, що Г. Абрамова розробила модель професійної діяльності ідеального фахівця як систему компонентів, серед яких вкажемо на такі [1]:

- цілі професійної діяльності;
- реакції фахівця в ситуації професійної діяльності;
- світогляд (концепція) фахівця;
- культурна продуктивність фахівця;
- обмеження в професійній діяльності;
- міжособистісний вплив;
- людська гідність.

Таку модель дослідниця створила на основі методу протиставлення діяльності кваліфікованого та некваліфікованого фахівця. Зокрема, відмінність між ними в аспекті цілей професійної діяльності авторка вбачає в особливостях їхнього визначення на основі лише власних потреб, інтересів, реалізації своїх схильностей, особистої Я-концепції чи врахуванні потреб, інтересів, цінностей іншої людини (клієнта).

Реакції кваліфікованого фахівця на ситуації професійної діяльності відрізняються широтою, варіативністю, різноманітністю, адекватністю. Водночас некваліфікований фахівець демонструє типовий стиль поведінки, не має адекватності в ситуації реагування, проявляє шаблонні оцінки дій інших людей (клієнтів). Світогляд кваліфікованого фахівця відображається у розумінні складності предмета своєї праці, врахуванні індивідуальності іншої людини, розумінні неможливості її дослідження в рамках однієї концепції тощо. Некваліфікований фахівець не рефлексує предмет своєї практичної діяльності.

Культурна продуктивність кваліфікованого фахівця виявляється в його здатності до висловлення різноманітних думок, виробленні гнучких, толерантних моделей поведінки в своїй культурі й у рамках інших культур на основі свого ставлення до професії.

Міжособистісний вплив в роботі представників професій, що містять суб'єктні відношення, є доволі вагомим компонентом психологічної структури професійної діяльності. На нашу думку, усвідомлення можливих наслідків такого взаємовпливу, бар'єрів, конфліктних смислів, його індивідуально-психологічних і ціннісних засад є важливою характеристикою кваліфікованого фахівця.

Людська гідність у будь-якій професії є самоцінністю. Самоповага та повага до гідності інших людей є аксіомою, яка визначає основні засади особистісного та професійного спілкування. Для некваліфікованого фахівця притаманне неухвалене, навіть образливе, ставлення до інших людей, яке не стає предметом професійної рефлексії, схильність приписувати собі надмірну значимість, щоб зверхньо ставитись до інших людей. З огляду на це, М. Пряжников запропонував таку змістово-процесуальну модель професійного самовизначення [7]:

1. Усвідомлення цінності суспільно-корисної праці та необхідності професійної підготовки (ціннісно-моральна основа самовизначення).

2. Орієнтування в соціально-економічній ситуації та прогнозування престижності обраної праці.

3. Загальне орієнтування у світі професійної праці та визначення професійної мети – мрії.

4. Визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до віддаленої мети.

5. Інформування про професії та спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування.

6. Уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх переваг, що сприятимуть реалізації намічених планів і перспектив.

7. Наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом самовизначення.

8. Початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв'язку.

Автор запропонував сім типів самовизначення особистості:

1) Самовизначення в конкретній трудовій функції. Для цього типу самовизначення характерна реалізація себе в рамках виконуваної діяльності. Працівник знаходить сенс своєї діяльності в якісному виконанні окремих трудових функцій чи операцій. Воля вибору та діапазон дій людини мінімальні. Для багатьох працівників така одноманітна та монотонна праця майже нестерпна. Отож організатори виробництва намагаються збагатити таку працю додатковими функціями за рахунок зміни характеру виконуваних операцій, підсилюють кооперативний початок у діяльності, розширюючи тим самим можливості самореалізації працівників. Водночас, деякі люди отримують задоволення й від такої одноманітної праці.

2) Самовизначення на певному трудовому посту передбачає виконання доволі різноманітних функцій (наприклад, праця токаря). Трудовий пост характеризується визначеними правами і виробничими завданнями, обмеженим виробничим середовищем, що включає засоби праці. Можливість самореалізації в рамках виконуваної діяльності значно вища, ніж у першому випадку. Зміна конкретного трудового посту негативно позначається на якості і продуктивності праці та спричиняє незадоволеність працівника.

3) Самовизначення на рівні конкретної спеціальності передбачає порівняно безболісну зміну різних трудових постів і в цьому сенсі розширює можливості самореалізації особистості (наприклад, водій автотранспорту може вільно керувати різними видами автомобілів).

4) Самовизначення у конкретній професії означає, що працівник здатен виконувати близькі суміжні види трудової діяльності (як відомо, професія поєднує групу родинних спеціальностей). Отож, порівняно з попереднім типом самовизначення, працівник обирає вже спеціальності, а не тільки трудові пости.

5) Життєве самовизначення. До цього типу самовизначення, крім професійної діяльності, належать навчання, дозвілля, вимушене безробіття тощо. Тут йдеться про вибір способу життя людини. Зазначимо, що чимало людей вбачає сенс свого життя у позапрофесійній діяльності. Життєве самовизначення передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей,

й вибір стилю життя і самого способу життя. У цьому випадку професія може стати засобом реалізації певного способу життя.

6) Особистісне самовизначення. Розглядається як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації та усього свого життя. Особистість у цьому випадку ніби піднімається і над професією, і над соціальними ролями та стереотипами. Людина не лише опановує соціальну роль, а й створює нові ролі, коли навколишні люди говорять про неї не як про гарного інженера, лікаря, педагога, а як про шановану людину – унікальну і неповторну особистість. Це знаходження самобутнього «образу Я», постійний розвиток цього образу і ствердження його серед навколишніх людей.

7) Самовизначення особистості в культурі – вищий прояв особистісного самовизначення. Тут обов'язковою є внутрішня активність, спрямована на «продовження себе в інших людях», що в певному сенсі дає підставу говорити про соціальне безсмертя людини. Цей тип самовизначення проявляється у значному внеску особистості в розвиток культури у найширшому змісті (виробництво, мистецтво, наука, релігія тощо).

У досліджуваному контексті варто згадати підхід до виокремлення різних рівнів смислової сфери особистості Б. Братуся. Виходячи з домінуючого способу ставлення до себе та іншої людини, розрізняють такі рівні у структурі особистості: егоцентричний, групоцентричний, просоціальний, духовний. Егоцентричний рівень характеризується переважно прагненням лише до власного престижу, вигоди, ставлення до інших виключно споживацьке, лише залежно від того, допомагає інша людина особистому успіху чи ні, вигідна вона чи ні, тобто інша людину сприймають об'єктно, як річ. Групоцентричний рівень пов'язаний з тісною ідентифікацією з певною групою, ставлення до іншої людини залежить від того, входить вона в цю ж групу чи ні. Тобто світ ділиться на «своїх» і «чужих». Просоціальний рівень передбачає власну цінність і визнання цінності інших людей [9].

Досліджуючи психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників Г. Грибенюк розробив психологічну модель саморегуляції, у якій вихідними є змістові суб'єктні характеристики та індивідуально-психологічні особливості реальної людини-фахівця [3]. У зазначеній моделі запропоновано підструктури (комплексні параметри) у сферах: самосвідомості, мотивації, спрямованості ціннісно-смислових утворень.

У кожній з підструктур моделі умовно виокремлено функції, які деталізують зміст і можуть бути використані з метою діагностики під час складання кваліфікаційних характеристик, професіограм та ін. Отже, алгоритм моделювання передбачає такий шлях: суб'єкт – роль для себе, роль для інших – психологічна структура – психологічна підструктура-функції-функціональні ланки.

У цій моделі розгорнуто представлені два аспекти або виміри психіки: самосвідомість і потребово-мотиваційний, значеннєвий, однак лише позначено аспект засобів саморегуляції. У моделі представлено низку розгалужених мотиваційно-емоційних структур, які у психологічному сенсі починаються з потребового стану. У процесі їхн взаємодії спрацьовують психологічні механізми самореалізації.

Дослідниця О. Бикова, відповідно до авторської методики формування готовності до професійної діяльності курсантів профільних вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання, майбутню професійну діяльність фахівців у сфері пожежної безпеки розглядала як чотири векторну таксономію: командирська бойова підготовка, командирська підготовка інспекторського нагляду, професорсько-викладацька та пожежно-прикладна спортивна підготовки. Крім орієнтації підготовки за цими векторами, дослідниця наполягає на приділенні значної уваги і розвитку соціокультурного напрямку виховання курсантів [2].

Таким чином, О. Бикова запропонувала впровадження в підготовку фахівців інноваційних технологій, які спрямовані на розвиток здібностей, творчого мислення, потреб і вмінь самовдосконалення за напрямками, що найбільше відповідають особистісним якостям і властивостям курсантів.

Аналізуючи зазначені вище моделі сучасних вчених, ми запропонували власну *теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятівника*, що покладена в основу розробки «Програми формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників» (рис. 3.9.1).

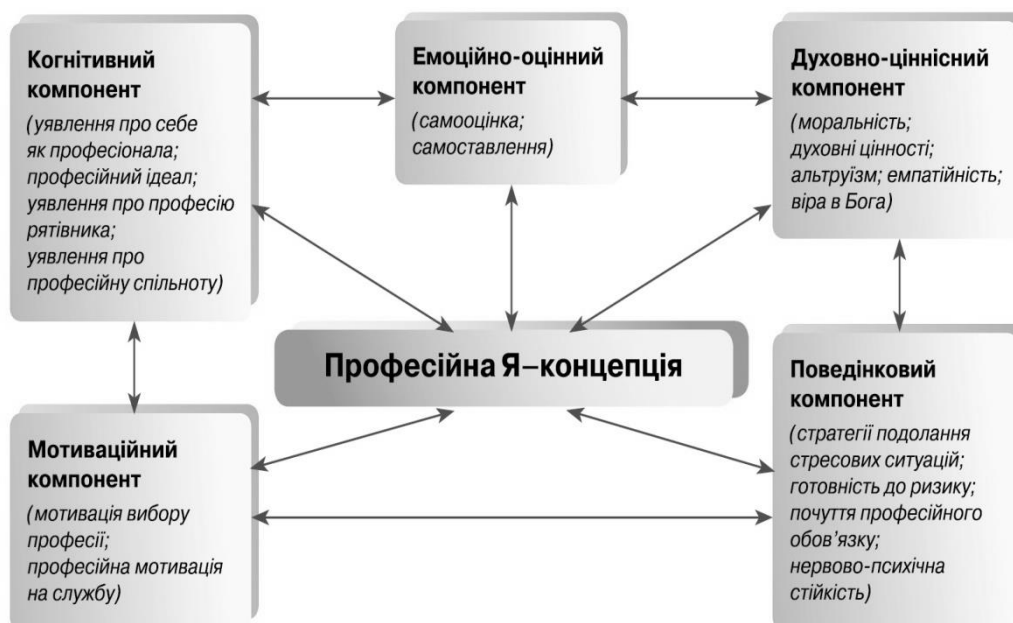


Рисунок 3.9.1 – Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятівника

Виходячи з проаналізованих особливостей професійної діяльності рятувальника, її вимог до особистості професіонала та структури його професійної придатності, у теоретичній моделі Я-концепції рятувальника ми виокремили такі структурно-змістові компоненти: *когнітивний* (уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятувальника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості); *емоційно-оцінний* (самооцінювання, самоставлення), *поведінковий* (стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічна стійкість), *мотиваційний* (мотивація вибору професії, професійна мотивація на службову діяльність) і *духовно-ціннісний* (моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віра в Бога).

Когнітивний компонент професійної Я-концепції полягає у змісті (знанні про себе, про свою професію, професійну спільноту тощо) та структурі образу Я (те, що виділяється як Я-об'єкт). У когнітивному аспекті професійної Я-концепції майбутніх рятувальників відображаються їхні особистісні особливості, психічні властивості, фізичні якості тощо, які мають значення для професійної діяльності. Відповідно, когнітивний компонент професійної Я-концепції майбутніх рятувальників ми розуміємо як взаємопроникнення різномодальних образів Я-професійного (реальне, ідеальне; минуле, майбутнє тощо), образу ідеального професіонала-рятувальника, образу професії та образу професійної спільноти.

Під час професійного навчання майбутніх рятувальників змістові складники когнітивного компонента професійної Я-концепції формуються в результаті усвідомлення та аналізу власних особистісних ресурсів, професійно важливих якостей, їхнього співставлення з вимогами професії, усвідомлення невідповідностей між ними, оцінки можливості чи неможливості усунення цих розбіжностей. Означене відповідає методологічному положенню особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким основною рушійною силою процесу професійного самовизначення курсантів у відомчому ВНЗ є певні суперечності, розбіжності, у тому числі між уявленнями про себе як майбутнього професіонала та своїми реальними можливостями, між уявленнями про професію та її реальною сутністю, між реальним та ідеальним образом «Я», між вимогами професійного співтовариства та індивідуальними еталонами тощо.

Знання, представлені в когнітивному компоненті професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, можуть стимулювати в них прагнення до самовдосконалення, самовиховання необхідних якостей. Головними зовнішніми критеріями сформованості образу професії у студентів слугують: уявлення та знання про суспільну значущість, мету, зміст, основні особливості професійної діяльності рятувальника; знання про вимоги до якостей професіонала; уявлення про операціонально-технічний бік професії.

Емоційно-оцінний компонент професійної Я-концепції найчастіше позначається як самооцінювання, самоствавлення. Саме в них виражаються різні емоційні стани та переживання стосовно самого себе. Ми схилиємось до поглядів, згідно з якими у структурі емоційно-оцінного компонента Я-концепції самооцінювання та самоствавлення розмежовуються як утворення, що мають власну специфіку (А. Деркач, С. Джанер'ян, Р. Каламаж та ін.).

Під час дослідження самооцінки завжди в центрі уваги наявність певного еталона оцінювання (Л. Бороздіна, В. Столін та ін.). Самооцінювання слугує джерелом поповнення Я-концепції знаннями дещо вищого порядку, тобто тими знаннями, що пройшли оцінювання. Самооцінка впливає на ефективність особистості загалом, вона є важливою складовою механізму саморегуляції поведінки. Без самооцінки неможливий процес самовдосконалення та самореалізації.

Конструкт самоствавлення відображає рівень самоповаги та прийняття себе як професіонала, що відображається у стилях поведінки, у спілкуванні та взаєминах з іншими.

Поведінковий компонент професійної Я-концепції ми розуміємо як потенційні поведінкові реакції в ситуаціях професійної діяльності, у постановленні та досягненні цілей практичної діяльності. Ухвалення професійних рішень рятувальниками характеризується такими умовами:

- високою невизначеністю та поганою прогнозованістю результатів;
- дефіцитом інформації;
- жорсткою обмеженістю в часі;
- високим рівнем ризику;
- високою стресогенністю умов праці;
- підвищеною відповідальністю за прийняте рішення і високою ціною помилок;
- жорсткою регламентованістю дій рятувальника вимогами відповідних нормативних документів та інструкцій;
- необхідністю генерувати нестандартні рішення в надзвичайних ситуаціях;
- необхідністю працювати в команді та вмінням узгоджено діяти.

Серед кваліфікаційних характеристик рятувальників – вимоги володіння, поряд з відповідними знаннями й уміннями, такими основними професійними якостями, як витримка, сміливість, комунікабельність, здатність до співчуття, почуття професійного обов'язку, відчуття відповідальності в будь-яких ситуаціях тощо. Емпіричними референтами поведінкового компонента професійної Я-концепції рятувальника, з огляду на вищезазначене, є стресостійкість особистості, стратегії подолання стресових ситуацій, готовність до ризику, почуття професійного обов'язку.

Погоджуємося з тезою про те, що особи зі сформованою Я-концепцією характеризуються наявністю постійного самоконтролю та низькою імпульсивністю у вчинках. Я-концепція визначається як основа побудови саморегуляції, формування оптимального індивідуального стилю діяльності. У цьому плані ми опираємося на дослідження (В. Моросанова, О. Аронова, Н. Кондратюк) щодо взаємозв'язку індивідуальних особливостей саморегуляції та базових змістових компонентів самосвідомості, а також щодо взаємозв'язку професійної надійності в професійних ситуаціях із різним рівнем напруги та особистісних особливостей саморегуляції.

Виокремлюючи *мотиваційний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників, ми опирались на положення про те, що мотиваційна спрямованість особистості є головним джерелом закономірного взаємозв'язку її змістових аспектів і надає професійній самосвідомості, як системі, ознак динамічності.

Відповідно до найпоширеніших підходів до розуміння професійної спрямованості, мотиваційний компонент доцільно розглядати як: динамічну систему потреб і мотивів, інтересів та ідеалів; розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності; інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю; наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації.

Завдяки спрямованості, стійким мотивам у процесі професійного навчання у студентів формуються відповідні здібності, успішність навчання залежить не тільки від особистісних особливостей, й від мотиваційної структури.

Духовні цінності в житті рятівників виконують важливу ціннісно-регуляторну функцію; духовно-ціннісне ставлення до людей, предметів і явищ формує духовну сутність досліджуваних. Зазначені цінності не тільки допомагають жити, й зробити їхнє життя моральнішим, оскільки пробуджують у них почуття співпереживання, співдопомоги, породжують віру в себе та виконання своєї місії рятівника. Тому вважаємо за необхідне виокремити *духовно-ціннісний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників.

Під час визначення змістових аспектів цього компонента звернемося до досліджень Н. Жигайло, які стосуються психологічних закономірностей і механізмів духовного становлення особистості студента. Науковець створила авторську модель духовного становлення особистості в юнацькому віці (рис. 3.9.2) [4]. У запропонованій авторській моделі виокремлено інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові. Показники до кожного з компонентів обрано такі, що мають загальний характер: їх можна зачислити як до кожної конкретної особистості студентської молоді в контексті її духовного становлення, так і до будь-якої особистості в юнацькому віці загалом.



Рисунок 3.9.2. Модель духовного становлення особистості в юнацькому віці (за Н. Жигайло)

Духовне становлення особистості – це надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток провідних характеристик людини, її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу її життя, виступати на передній план усього процесу її соціалізації. Акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка. Суспільство покликане забезпечити широкий спектр вибору свободи волі людини через культурно-освітні, наукові та інші заклади.

Також автор зазначає, що духовне становлення передбачає саморозвиток особи, що є багатовимірним процесом, який виявляє себе на всіх етапах онтогенезу. Саморозвиток у своїй життєвій реалізації є нарощуванням міри безпосередності контакту особи зі щораз більшими надособистісними цінностями, приблизно в такій послідовності нарощення надособистісності: життя, самість, Я-ідентичність, соціальна ідентичність у буттєвому потоці психіки; сума звичок і навичок, адаптація, корисність; картина світу, істинність і консонанс знань; статус, влада, володіння; Я-концепція, вибір, воля в рефлексивному потоці психіки; свобода, відповідальність; істина, краса

татворчість; людина, добро, любов; віра, мудрість, Бог у духовному потоці психіки. Саморозвиток особистості є її свідомим пошуком і творенням самої себе через породження просоціальних і нададаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли.

У кінцевому результаті були визначені динаміка та структура ціннісних орієнтацій студентів як еталона майбутньої діяльності та визначального чинника розвитку особистості. Враховуючи, що формування особистості зумовлюється не тільки генетично, й соціальними умовами розвитку, необхідно зазначити, що результативність соціального розвитку особистості, передусім етапу її становлення (юності), значною мірою визначається рівнем компетентності і професіоналізму педагогічних колективів навчально-виховних закладів. Отримані в дослідженні результати надають дослідженню методичного характеру, оскільки дають змогу викладачам та кураторам студентських груп більш цілеспрямовано створювати організаційно-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молоді.

Як зазначає М. Савчин: «Доктрина всезагальної матеріальної та соціальної детермінації у психології (включаючи і найскладніші явища – рівні особистості і свідомості) – неадекватна природі людини. Природничо-наукова, матеріалістична парадигма має обмеження у певних сферах використання, зокрема у вивченні сутності та глибинних механізмів життєздійснення особистості. Психологія, яка дотримується позитивістської та деякою мірою гуманістичної парадигми, редукує головну суть людини, її психіку, особистість до сукупності реальностей – фізичної, фізіологічної, психофізіологічної, психологічної та соціально-психологічної. Це вочевидь неповне, спрощене, а відтак і неадекватне бачення людини, спонукальних сил її поведінки, головних переживань і проблем, особливостей її самоставлень та уявлень про світ і своє життя, його перспективи і траєкторії завершення» [8].

Проблема полягає в тому, що «процес духовного становлення, самореалізації людини не обмежується причинно-наслідковими зв'язками, але може розглядатися через смислові зв'язки. Водночас вихід із простору причинно-наслідкових зв'язків неодмінно призводить до сакрального погляду на психіку людини, визнання духовних феноменів трансцендентними, що не піддаються науковому дослідженню та поясненню». З огляду на це, на думку Т. Марцинковської, важливою є позиція, згідно з якою психічне життя людини вводиться в русло культурної детермінації, що управляє продуктивною діяльністю людини. Саме в контексті певної культури можна говорити про причини, про смисл того чи іншого вчинку людини, про його значення для навколишніх.

Зокрема, М. Савчин вважає духовність істинним єством людини, вищим моментом людської індивідуальності, яка виявляється, зокрема, в цілісній Я-

концепції (внутрішня гармонія, відсутність напруженості та внутрішніх конфліктів, актуалізованості особистісного та інтелектуального потенціалів, прийнятті Я-реального, впевненості в собі, високому рівні самооцінки, внутрішньому спокої, впевненості в своїх силах, можливостях; здатності до переорієнтації настанов, відкритості власного досвіду; відсутності тривожності, фрустрації, агресивних тенденцій, ригідності; зацікавленості собою, перетворенні себе на об'єкт самодослідження, здатність до конструктивного самозахисту, самопізнання, врівноваженості, витриманості тощо) [8].

Доводиться констатувати, що духовну детермінацію в дослідженнях професійної самосвідомості, через зазначені вище причини, емпірично вивчають шляхом дослідження морально-ціннісної складової, уявлень про сенс життя, світогляд тощо, однак духовність трансцендентної природи зазвичай не розглядають. У вітчизняній психологічній літературі широко представлений погляд на духовність як істинну природу людини, вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі, що впливає на зниження рівнів егоцентрації, залежності від матеріальних і тілесних потреб, сприяє виробленню домінанти на особу іншої людини тощо [1].

Погоджуємось із думкою О. Фонарьова, який доводить, що лише модус служіння відкриває перспективи цілісного бачення людиною власної професійної діяльності. Ні модус володіння, ні модус досягнення не дають такої можливості. Реалізація модусу служіння автором розуміє як вираження духовності людини в матеріальному світі й описує такими параметрами, як свобода, відповідальність, моральність, любов, творчість [9].

Ґрунтуючись на доробку провідних вітчизняних психологів (С. Максименко, М. Савчин, Н. Жигайло, В. Моргун, В. Жуковський, О. Матласевич, Н. Савелюк та ін.), стверджуємо, що значення «Я-духовного» полягає в зумовленні неперервного професійного розвитку особистості, оскільки передбачає суб'єкт–суб'єктне спілкування, поглиблену рефлексію, зміну ставлення до іншої людини, розуміння потенційної незавершеності, відкритості процесу реалізації себе; пробуджує співпереживання, співдопомогу, віру в себе та виконання своєї місії як рятувальника.

Висновки. У результаті здійсненого теоретико-методологічного аналізу проблеми формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників констатовано, що Я-концепція формується в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке та водночас залежне від внутрішніх змін і коливань психічне утворення. Виокремлені концептуальні засади дають змогу визначити поняття професійної Я-концепції як складного багаторівневого особистісного утворення, що інтегрує професіоналізм діяльності працівників служби порятунку та особистісні цінності

майбутнього рятівника, забезпечує професійне та духовне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню професійно значущих якостей.

Дослідження теоретичної моделі структурно-змістових компонентів (когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий та духовно-ціннісний) професійної Я-концепції рятівників, дало підставу стверджувати, що під час освітнього процесу виникають психологічні передумови для формування професійної Я-концепції, зокрема: пізнавальні, духовні, емоційні, вольові, спілкування в курсантському колективі, розвитку мотиваційної сфери (професійна мотивація на службову діяльність). Процес формування професійної Я-концепції продовжується протягом усього життя, що потребує розроблення проекту сприяння професійному розвитку рятівників упродовж різних вікових періодів.

Подальші дослідження психології професійної Я-концепції передбачають: зосередження на врахуванні суперечливих аспектів взаємодії особистості, яка розвивається, і соціального середовища; розроблення, обґрунтування та експериментальної апробації перспективних програм розвитку професійної Я-концепції рятівників із різним досвідом роботи.

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. Москва : Академия, 1997. 363 с.
2. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 204 с.
3. Грибенюк Г. С. Організаційно-методичні питання дослідження мотиваційної сфери фахівця. *Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту*. Київ : КВГІ, 1999. Вип. 3. Кн. 2. С. 15–19.
4. Жигайло Н. І. Духовні основи виховання на засадах християнського світогляду. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 211–218.
5. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки*. Острого : Вид-во НаУОА. 2010. Вип. 16. С. 85–94.
6. Каламаж Р. В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів. *Наукові записки*. Острого : Вид-во НаУОА. 2006. Вип. 7. С. 156–164.
7. Пряжников Н. С. Деловая игра как способ активизации учащихся в профессиональном самоопределении. *Вопросы психологии*. 1985. № 5. С. 120–134.
8. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : [монографія]. Івано Франківськ : Плай, 2001. 203 с.
9. Стельмах О. В. Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острого, 2016. 265 с.

ПІСЛЯМОВА

Накопичений досвід наукового пошуку та практичної діяльності, пов'язаних з удосконаленням теорії та технології професійної підготовки майбутніх фахівців, використанням методу моделювання та проектуванням продуктивних моделей сучасних освітніх систем дав підстави для висновку про те, що моделювання залишається дієвим методом науково-педагогічного дослідження, який дає змогу цілісно розглянути процес реалізації авторських інновацій (зокрема, педагогічних умов) і організувати освітній процес таким чином, щоб зроста його ефективність і, як наслідок, підвищилась якість результатів навчання, виховання та професійного розвитку здобувачів освіти.

У колективній монографії викладені сучасні теоретико-методологічні підходи до моделювання у науково-педагогічних дослідженнях та низка авторських моделей підготовки фахівців різних галузей і рівнів освіти, які пройшли апробацію та перевірені експериментально.

У першому розділі *«Теоретичні засади педагогічного моделювання у професійній освіті»* передусім розглянуто концептуальні основи удосконалення української вищої школи в контексті сучасної парадигми освіти. Зазначається, що напрями розвитку української освіти на шляху інтеграції до Європейського Союзу та світового інформаційного освітнього простору визначають; перетворення освіти на дієвий важіль культурного та економічного зростання країни; імплементація високопродуктивних моделей навчання, виховання та професійного розвитку майбутніх фахівців усіх рівнів і профілів підготовки; побудова інноваційного середовища, у якому суб'єкти освіти опановують компетентності самостійного неперервного саморозвитку впродовж життя, стають конкурентноспроможними і затребуваними на ринках праці.

Педагогічне моделювання – складний і довготривалий процес, що становить нерозривну єдність різних операцій, процедур з урахуванням низки вимог, наукових підходів і принципів. Теоретико-методологічний базис процесу моделювання в педагогічній науці становлять адекватні, взаємодоповнюючі методологічні підходи, які визначають теоретичну основу дослідницької діяльності в галузі освіти, спрямованої на моделювання та побудову досконалої педагогічної системи. Розмаїття методологічних підходів представлене такими напрямками: екзистенціалізм, гуманізм, антропологія, феноменологія, синергетика, герменевтика, раціоналізм, прагматизм, конструктивізм, аксіологія та ін. Кожен із них може бути творчо використаний у моделюванні в педагогічних і психологічних наукових дослідженнях.

Читачам пропонуються ключові підходи до побудови ефективних моделей освітніх систем і процесів професійної підготовки, основні вимоги, принципи і технології моделювання. Зазначається, що педагогічне моделювання опирається

на системний підхід і передбачає послідовний розгляд: моделі професійної діяльності, спрямованої на ефективність і якість її виконання; моделі особистості фахівця, що визначається рівнем його компетентності та професійною позицією; моделі освітнього середовища, критеріями якої є якість контенту та оперативність ресурсів; моделі підготовки фахівця, зорієнтованої на якість її змісту, ефективність методів і технологій навчання в закладі професійної освіти.

У другому розділі *«Моделі освітніх систем і процесів сучасної професійної підготовки»* запропоновано низку цікавих ідей і прикладів моделювання у прикладних дослідженнях з теорії та методики професійної освіти. Зокрема:

З урахуванням сучасних методологічних підходів, дидактичних принципів і педагогічних умов, а також сучасного стану інформатизації професійної підготовки робітників-будівельників обґрунтована, розроблена та експериментально перевірена *модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти*, що забезпечує взаємодію всіх елементів інформатизації на рівні закладу освіти. Модель має риси багатофакторної теоретико-прогностичної інформаційно-систематичної функціональної моделі, завдяки структурній подібності до модельованої системи з достатньою точністю відображає основні властивості досліджуваної системи, може застосовуватися для теоретичного аналізу використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців і дозволяє отримати достовірну інформацію, на основі якої можна прогнозувати результати процесу інформатизації професійно-технічної освіти будівельного профілю. Модель відображає: методологічні та психолого-педагогічні засади інформатизації професійної освіти; основні тенденції розвитку змісту професійної підготовки будівельників; характер взаємодії між суб'єктами навчально-виховної діяльності; специфіку інформатизації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О; особливості управління, матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Упроваджена в освітній процес ЗП(ПТ)О сфери обслуговування структурно-функціональна *модель системи формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування* розроблена з урахуванням аналізу професійно-комунікативної діяльності фахівців цього профілю і прогнозу її розвитку. Вона містить педагогічні цілі, концептуальні засади, завдання, пріоритети й умови організації та здійснення процесу формування комунікативної культури здобувачів освіти під час професійної підготовки у ЗП(ПТ)О сфери обслуговування. Модель складається з цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної та контрольної-оцінної підсистем. Її застосування сприяє оптимізації змісту професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців сфери

обслуговування, забезпечує вибір відповідних методів і педагогічних технологій для її здійснення, розроблення відповідного науково-методичного забезпечення.

Вивчення теорії та практики професійно-педагогічної освіти в художніх і педагогічних ЗВО дали змогу побудувати **модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін**. Вона охоплює процесуальний і змістовий аспекти, має динамічний характер і містить три блоки: методологічно-цільовий (соціальне замовлення, Державні стандарти освіти, мета, завдання, методологічні підходи, принципи, рівні культуротворчої діяльності, культуротворчу роль викладача), організаційно-процесуальний (функції, етапи, компоненти, методи, педагогічні умови, розвиток ціннісних відносин, інновації в освітньому процесі), діагностично-коригувальний (критерії, рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності, діагностику процесу підготовки фахівця, передбачуваний результат). Модель успішно виконує завдання актуалізації мотиваційної сфери майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін щодо оволодіння компонентами професійно-педагогічної компетентності на засадах методологічних підходів і принципів.

Теоретичні положення провідних учених визначили логіку створення моделі випереджувальної педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання у ЗВО фізкультурного профілю шляхом проєктування теоретичної та нормативної моделей освітньої дійсності в їх взаємозв'язку. Головним завданням викладеної у цій монографії **теоретичної моделі педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання у ЗВО фізкультурного профілю** є побудова досконалої структури – внутрішньої організації та зв'язків елементів, що відображають їх суттєві відношення та взаємовпливи. Наступним кроком буде нормативна, структурно-функціональна модель педагогічної реальності, що наблизить освітню практику до ідеалу, представленого в теоретичній моделі досліджуваної системи.

Модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій – комплексна схема, яка містить упорядкований алгоритм педагогічних дій, що забезпечують досягнення мети – належної сформованості готовності експертів з екології до професійної діяльності. Модель дозволяє в єдності та цілісності побачити процес реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій і організувати його таким чином, щоб підвищити ефективність їхнього навчання.

Структурно-функціональна **модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів** передбачає єдність концептуально-методологічного, змістового, суб'єктного, організаційно-діяльнісного й оцінно-результативного блоків і забезпечує послідовність і неперервність розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної

підготовки. Модель розроблена на основі визначених методологічних підходів і принципів риторичної підготовки, взаємозв'язку усіх структурних компонентів, враховує напрями вдосконалення змісту риторики як навчальної дисципліни та акцентує увагу на важливості застосування ефективної методики навчання риторики (система методів, технологій, форм і засобів навчання), а також передбачає інтегрування риторичної та професійної підготовки майбутніх психологів. Упровадження та реалізація моделі забезпечить системність і послідовність освітнього процесу, дасть змогу виявити взаємозв'язки компонентів риторичної компетентності, спрогнозувати результати професійно-педагогічної підготовки майбутніх психологів. Практична реалізація всіх елементів розробленої моделі (методологічні підходи, принципи, розширена змістова частина, продуктивна педагогічна взаємодія, обґрунтовані педагогічні умови, авторська методика поетапної риторичної підготовки) забезпечує позитивну динаміку формування та розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО.

Розроблена й апробована **модель формування інформаційної культури архітекторів в освітньому процесі закладу вищої освіти** дає можливість розкрити компоненти інформатичної та професійно-інформаційної підготовки архітекторів, виявити механізми їх взаємозв'язків, створити інформаційно-освітнє середовище, оновити зміст навчання та спроектувати продуктивні педагогічні технології підготовки майбутніх архітекторів. Упровадження запропонованої моделі індивідуалізує навчання, скорочує витрати часу, мінімізує нетворчу роботу викладачів і студентів, забезпечує інтерактивність, зворотний зв'язок і позитивну динаміку формування складових інформаційної культури архітекторів під час навчання в закладі вищої освіти.

Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення (цільовий, концептуально-дидактичний, змістово-проектувальний, організаційно-технологічний і критеріально-діагностичний блоки) поєднує мету, концептуальну основу, особливості, зміст, проєктовані складові й необхідні умови, методику розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі їхнього професійного самовдосконалення, а також процедуру оцінювання (критерії, рівні, методи діагностики) вчителів. Застосування моделі передбачає впровадження ефективних видів, методів і засобів професійного самовдосконалення вчителя, використання інноваційних технологій, комп'ютерного та мережевого обладнання, удосконалення навчально-методичного забезпечення та способів управління підвищенням кваліфікації вчителів, а також постійного моніторингу сформованості складових педагогічної майстерності та вчасного коригування інновацій. Реалізація моделі в освітній практиці забезпечує системність і продуктивність цього процесу, дає змогу

цілісно спрогнозувати його результати з урахуванням перспективних вимог суспільства та освітньої галузі до педагогічної майстерності вчителів.

Побудована **модель системи формування професійного мовлення фахівців сфери обслуговування** відображає кореляцію професійної та мовної діяльності сервісного працівника й містить, окрім мети і завдань, такі блоки: теоретико-методологічний, змістовий, операційний, діагностувальний. Ці блоки перебувають у тісному взаємозв'язку, визначеній послідовності, а характеристика кожного з них розкриває їх призначення та важливість для професійномовленнєвої підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. Рідномовна підготовка, побудована за цією моделлю відповідно до обґрунтованих педагогічних умов суттєво підвищує ефективність формування кваліфікованих фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Теоретично обґрунтована та розроблена **модель правової підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти** відображає: психолого-педагогічні та методичні засади професійно-правової підготовки; місце правових знань, умінь, навичок у структурі загальної та професійної компетентності фахівця; основні тенденції розвитку змісту правової підготовки; характер взаємодії між суб'єктами навчально-виховної діяльності; специфіку організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О; особливості формування правових знань і переконань, правової свідомості та поведінки. Для досягнення належного кваліфікаційного рівня майбутніх робітників і фахівців реалізація моделі передбачає оптимізацію змісту та структури правової підготовки, вибір ефективних форм і методів навчання, підготовку науково-методичного забезпечення курсу «Основи правових знань», зміни в управлінні ЗП(ПТ)О, а також взаємодію закладів із правоохоронними органами і громадськими організаціями, що займаються питаннями правового захисту населення.

Модель професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ до підприємницької діяльності відображає цілісний процес формування підприємницької компетентності здобувачів освіти, системно презентує його основні елементи, а також дає змогу простежити їх функції, взаємодію та динаміку. Модель містить перспективно-цільовий, методологічний, змістово-процесуальний і результативно-оцінювальний блоки. Її застосування в освітньому процесі ВПУ сприяло оптимізації професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до підприємницької діяльності завдяки вибору найбільш ефективних методів і педагогічних технологій.

Третій розділ монографії **«Апробовані моделі професійної підготовки майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій»** присвячено науковому моделюванню системи професійної освіти фахівців цивільної безпеки. Зокрема розглянуто такі приклади проєктування педагогічних моделей у цій царині:

Педагогічна модель професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО побудована на основі попередньо розробленої структурної моделі ІОС закладу вищої освіти ДСНС України, яка відображає взаємодію елементів цього середовища, скерованих на вдосконалення діяльності освітньої системи та оптимізацію її структури. У педагогічній моделі виокремлено цільовизначальний, концептуальний, проектувально-організаційний, технологічно-змістовий і компетентнісно-оцінний блоки. Її реалізація передбачає не лише підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, а й неперервний розвиток самого інформаційно-освітнього середовища як динамічної системи, що на інформаційному рівні об'єднує зусилля всіх учасників освітнього процесу. Запропоновані блоки моделі та їх наповнення відтворюють внутрішню організацію та функціонування елементів системи професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в ІОС ЗВО із специфічними умовами навчання, їх зв'язки, характеристики і властивості. Це дає змогу використовувати побудовану теоретико-прогностичну модель як інструмент дослідження та вдосконалення освітньої системи ЗВО ДСНС, спрямований як на підвищення якості професійної підготовки та, водночас, неперервний розвиток і вдосконалення ІОС як керований процес створення та реалізації педагогічного проекту, наслідком якого є гарантоване досягнення мети навчання, виховання та професійного розвитку курсантів і студентів. Результати експериментальної перевірки підтвердили, що реалізація побудованої моделі сприяє підвищенню ефективності всіх видів (освітньої, навчально-методичної, науково-дослідної, культурно-просвітницької та організаційно-управлінської) діяльності закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання, продуктивній навчальній і подальшій професійній діяльності випускників.

Спроектвана й апробована педагогічна **модель формування професійної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту** містить цільовий, концептуально-теоретичний, організаційно-проектувальний, змістовий, процесуально-технологічний і результативно-оцінний компоненти. Реалізація моделі дає змогу: налагодити сприятливу атмосферу, в якій курсанти і студенти відчують себе вільно та комфортно; активізувати їх, спрямовуючи на активну співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу; стимулювати інтереси майбутніх фахівців, розвивати потребу вчитися, сприяючи досягненню успіхів у професійній підготовці; зачіпати всі сторони особистості, залучаючи до освітнього процесу емоції, почуття, відчуття; стимулювати когнітивні, творчі здібності, співвідносячи їх із реальними потребами і можливостями; сприяти усвідомленню кожним курсантом і студентом того, що результати навчання пов'язані з їхніми особистими інтересами; застосовувати різні форми роботи, використовувати методи, які підвищують активність здобувачів, їхню

самостійність, індивідуальність тощо. Цілісний аналіз результатів упровадження запропонованої моделі дає підстави стверджувати, що її застосування сприяє досягненню кращої підготовленості, оптимальній адаптації особового складу до екстремальних, ризиконебезпечних ситуацій в особливих умовах службової діяльності, зниженню рівня психічних втрат серед персоналу ДСНС України.

Модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС України спрямована на відтворення визначальних елементів освітнього процесу, принципів їх внутрішньої організації, функціонування, а також зв'язків, властивостей тощо. У структурі моделі виокремлено п'ять блоків: цілевизначення, методологічно-концептуальний, організаційно-проектувальний, змістово-технологічний, критеріально-діагностичний. Реалізація розробленої моделі підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності як цілісної дидактичної системи в освітньому процесі профільних ЗВО забезпечує підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців для ДСНС в разі докорінного оновлення науково-методичного забезпечення освіти, гнучкості та інваріантності навчальних планів і програм, готовності професорсько-викладацького складу до інновацій.

Обґрунтована й експериментально перевірена **модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби** містить такі елементи: мету, методологічні підходи, принципи, функції, етапи, компоненти, суб'єкти, методи, форми, систему контролю й оцінювання ефективності та ін. Розроблена модель має риси теоретико-прогностичної, структурно-функціональної моделі та може застосовуватися для аналізу професійного становлення майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, оскільки дозволяє прогнозувати і вимірювати результати процесу підготовки.

Модель підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності допомагає виявити і спрогнозувати перспективні вимоги та є одним із важливих елементів у системі загальної підготовки фахівців, методологічною основою планування навчально-виховного та наукового процесів у закладах вищої освіти ДСНС України.

Структурно-функціональна **модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах** побудована з урахуванням сучасних тенденцій реформування ДСНС України, вимог державного замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі безпеки життєдіяльності, мети освітнього процесу у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. Вона містить три блоки: концептуально-стратегічний, процесуально-технологічний і контрольний-оцінний, які відображають цілісність означеного процесу. У логіко-змістовому сенсі модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах є інструментом оптимізації професійної підготовки

фахівців цивільного захисту з метою підвищення рівня їхньої фахової компетентності. Реалізація моделі в освітньому процесі ЗВО із специфічними умовами навчання довела її ефективність, оскільки не лише сприяла оптимізації процесу формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, а й забезпеченню конструктивної взаємодії викладачів і курсантів, налагодженню комфортної психологічної атмосфери і створенню сучасного освітнього середовища у ЗВО ДСНС України.

Модель громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у закладі вищої освіти охоплює: мету, педагогічні умови, концепцію, зміст, засоби, методи та форми; інтегративно-цільову програму, критерії, показники та рівні громадянської вихованості, результат – позитивна динаміка в громадянській вихованості курсантів. Упровадження авторської моделі та педагогічних умов відбувалося на основі концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку і спрямовувалось на розвиток професійно ціннісних орієнтацій курсантів.

У результаті проведеного теоретичного аналізу й експериментального пошуку розроблено структурно-функціональну **модель формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту** в процесі вивчення української мови, що містить такі основні блоки: цільовий (мета, завдання, суб'єкт-суб'єктні вимоги, взаємини), змістово-діяльнісний (зміст навчальної дисципліни, педагогічні засади й умови, методи і засоби формування моральної культури, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи, загальнонаукові підходи), критеріально-рівневий (критерії, показники і рівні сформованості моральної культури), оцінно-результативний (оцінювання рівнів і результат сформованості моральної культури майбутніх бакалаврів цивільного захисту).

Теоретична **модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальника** містить взаємозалежні когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий і духовно-ціннісний компоненти. Когнітивний компонент – це уявлення про себе як професіонала, свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятувальника, свої професійно важливі якості, власні психічні процеси і властивості, фізичні кондиції. Емоційно-оцінний компонент обіймає самооцінювання та самоствавлення. До поведінкового компонента належать: стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, стресостійкість. Мотиваційний передбачає мотивацію вибору професії та професійну мотивацію на службу, а духовно-ціннісний компонент – моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм тощо.

Розвиток національної системи освіти на початку XXI ст. відзначається масштабністю та радикальністю змін. Суть модернізації нині полягає не в удосконаленні окремих напрямів освітньої практики, а в переході всієї системи освіти на якісно новий рівень функціонування зі зміною її парадигмальних основ.

Від рівня національної освіти значно залежить успіх усього процесу соціальних перетворень у нашій країні в цей непростий для неї період. З огляду на це, важливо, що результати досліджень, викладених у монографії, дає підстави стверджувати, що моделювання підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів сприяє підвищенню ефективності та якості професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Отримані результати дозволяють окреслити низку проблем теоретичного та практичного характеру, що виступатимуть перспективними напрямками подальших досліджень і вдосконаленню системи вітчизняної освіти загалом.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ТА ІНШИХ ПРОФЕСІЙ**

монографія

Наукова редакція: *Мирослав КОВАЛЬ,
Андрій ЛИТВИН*

Технічний редактор: *Тетяна КОНІВІЦЬКА*

Дизайн обкладинки: *Віталій ЛИТВИН*

Комп'ютерне складання, макет: *Віталій ЛИТВИН*

Підписано до друку 21.01.2023.

Формат 70×100¹/₁₆. Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура *Times*. Ум. друк. арк. 22,44.

Наклад 300 прим. Зам. № 36/2022.

Видавництво "СПОЛОМ", 79008 Україна, м. Львів, вул. Краківська, 9

Тел.: (380-32) 297-55-47, E-mail: spolom_lviv@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої діяльності:

серія ДК, № 2038 від 02.02.2005 р.

Друк ФОП Корпан Б.І.

Львівська обл., Пустомитівський р-н., с. Давидів, вул. Чорновола, 18

E-mail: bkorpan@ukr.net, тел. (093) 480-6141

Код ІНДРФО 1948318017, Свідоцтво фізичної особи-підприємця:

В02 № 635667 від 13.09.2007