

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

**КУЛАКОВА МАЙЯ ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК: 378.96+378.126+378.1

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник –  
**Семенова Алла Василівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Одеса–2006

## ЗМІСТ

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ .....	4
ВСТУП .....	5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади дослідження формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	11
1.1. Аналіз теоретичного стану проблеми професійної підготовки офіцерів морського флоту до професійної діяльності .....	11
1.2. Сутність і структура готовності до професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу .....	24
1.3. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	37
1.4. Комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу у процесі навчання як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	50
1.5. Організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності .....	63
Висновки з першого розділу .....	76
РОЗДІЛ 2. Експериментальна технологія формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	79
2.1. Діагностика рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців командних кадрів плавскладу .....	79

2.2. Загальна характеристика блочно-модульної технології формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	101
2.3. Реалізація блочно-модульної технології формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах .....	116
2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи .....	140
Висновки з другого розділу .....	160
ВИСНОВКИ .....	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	166
ДОДАТКИ .....	191

## СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

ГСВМО – галузеві стандарти вищої морської освіти

ГЕУ – головна енергетична установка

ДЕУ – допоміжна енергетична установка

ЕЕУ – електроенергетична установка

ОКХ – освітня кваліфікаційна характеристика

КМ – комп'ютерне моделювання

ІК – інформаційна культура

ППП – пакет прикладних програм

ПХОК – психологічні характеристики особистості керівника

СТЗ – суднові технічні засоби

СЛМ – система „людина-машина”

СЕУ – суднові енергетичні установки

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена концептуальними положеннями модернізації системи професійної підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах України. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, розвиток ринкових відносин, підвищення вимог до фахівців морських спеціальностей, більш орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених, вимагають високої якості підготовки працівників морського флоту до професійної діяльності в сучасній системі освіти. В умовах сьогодення виявилися суперечності між соціальним замовленням, пов'язаним із особистісно-професійною підготовкою офіцерів морського флоту, та усталеною практикою, що віддзеркалює відрив професійного навчання від практики господарювання судноплавних компаній.

Аналіз праць сучасних українських педагогів (Ю. Алексєєв, Н. Бутенко, Р. Кігель, А. Лігоцький та ін.) свідчить про те, що до останнього часу система професійної підготовки фахівців морських спеціальностей була здебільшого зорієнтована на постійне збільшення кількості випускників. Традиційні же форми й методи навчання не могли ліквідувати суперечності між якістю підготовки та зростаючими соціально-педагогічними вимогами до практично професійної діяльності фахівців. Вирішальне значення в продуктивності виконання функціональних завдань фахівцями відіграє їхня готовність до професійної діяльності, яка повинна формуватися ще під час навчання у вищому морському навчальному закладі. Натомість вирішення проблеми формування цієї готовності в майбутніх фахівців морських спеціальностей не можливе без наукового обґрунтування педагогічних умов, що сприяють цьому процесу.

Актуальність, недостатня наукова та методична розробка означених питань і нагальна проблема в теорії і практиці професійної морської освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **“Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження є складовою частиною наукової теми кафедри педагогіки „Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців”, що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Автором досліджувався процес формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 11 від 24 червня 2004 року) та заочною радою в координаційній раді при АПН України (протокол № 9 від 23 листопада 2004 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах із визначенням і впровадженням відповідної технології цього процесу.

**Завдання дослідження:**

1. Уточнити поняття „готовність до професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу”.
2. Визначити й науково обґрунтувати структуру і компоненти готовності до професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу.
3. Виявити критерії та охарактеризувати рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

4. Визначити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

5. Розробити й експериментально апробувати блочно-модульну технологію формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

**Гіпотеза дослідження** – формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах відбуватиметься більш продуктивно в межах блочно-модульної технології, яка передбачає реалізацію таких педагогічних умов: організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління; створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; використання комп'ютерного моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу в процесі навчання.

**Методологічними засадами дослідження** стали філософські положення про соціальну природу особистості, детермінацію діяльності об'єктивними та суб'єктивними чинниками; концептуальні положення щодо взаємозв'язку і взаємообумовленості педагогічних явищ і процесів; положення теорії пізнання про системно-організовану професійну діяльність й особистісно орієнтоване навчання.

**Теоретичними джерелами дослідження** стали наукові доробки вчених щодо специфіки професійно-педагогічної діяльності (О. Абдуліна, О. Забокрицька, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондратова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Г. Нагорна, О. Савченко, А. Семенова та ін.), професійної готовності майбутніх фахівців (А. Ганюшкін, М. Дьяченко, Л. Кандилович,



А. Линенко, А. Столяренко, Є. Улятовська та ін.), сутності професійної підготовки майбутніх офіцерів плавскладу (В. Болотов, М. Гомзяков, М. Євтюхін, Ю. Павличенко, В. Седих та ін.); загальні питання інноваційних технологій навчання (І. Богданова, М. Волос, В. Кондратюк, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк та ін.).

**Методи дослідження:** *теоретичного рівня:* вивчення, аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної, технічної літератури для фахівців морських спеціальностей з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми професійної підготовки офіцерів морського флоту; *емпіричного рівня:* анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування викладачів, курсантів – майбутніх фахівців морських спеціальностей, судноводіїв, судномеханіків із метою визначення педагогічних умов у навчальному процесі вищих морських навчальних закладів; обсерваційні (спостереження, ранжування, рейтинг, методи експертної оцінки й узагальнення незалежних характеристик); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) з метою перевірки дієвості блочно-модульної технології; комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу; методи *математичної статистики:* статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація.

**Дослідно-експериментальна робота** проводилася на базі судномеханічного та судноводійного факультетів Одеської національної морської академії. Експериментальною роботою було охоплено 87 викладачів, 226 курсантів. У формувальному експерименті взяли участь 168 курсантів.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:**

*Вперше:* – розроблено і науково обґрунтовано блочно-модульну технологію формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах;

– визначено критерії, охарактеризовано рівні сформованості, здійснено компонентний аналіз означеної готовності;

– окреслено функції педагогічного управління процесом професійної підготовки офіцерів морського флоту.

*Конкретизовано* сутність поняття „готовність до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей”, розкрито взаємозв’язок педагогічних умов формування зазначеної готовності.

*Подальшого розвитку дістало* застосування методики комп’ютерного моделювання у професійній діяльності фахівців морських спеціальностей.

**Практична значущість дослідження.** Розроблено: методику діагностики рівнів готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, навчально-методичні матеріали щодо вдосконалення процесу навчання, спрямованого на формування і розвиток професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців морських спеціальностей. Матеріали дослідження знайшли практичне відображення в розробці й апробації спецкурсу “Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей”, які можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх судномеханіків і судноводіїв.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Одеського національного морського університету (акт від 25.01.2006 р.), Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (м. Хмельницький) (акт №117/4 від 24.11.2005 р.), Одеської національної морської академії (акт № 185 від 28.03.2006 р.), Одеського інституту фінансів УДУЕФ (акт №278 від 15.02.2006р.).

**Достовірність дослідження** забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних;

дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; репрезентативністю вибірки досліджуваних.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися на міжнародних („К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти” м. Одеса 2004р., „Современные проблемы геометрического моделирования” м. Мелітополь, 2004р.) і всеукраїнських („Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України” м. Одеса, 2003р., „Сучасні технології вищої освіти” м. Одеса 2003р., „Сучасне судноплавство і морська освіта” м. Одеса 2004р., „Духовність особистості” м. Луганськ, 2004р., „Нові технології навчання” м. Київ, 2004р.) науково-практичних конференціях.

Основні положення та результати дослідження відображено в 6 публікаціях, 3 з них – у фахових виданнях, 1 у співавторстві.

Особистий внесок автора в роботі у співавторстві полягає в розробці лекцій-семінарів під час вивчення комп’ютерної графіки та навчальних завдань з нарисної геометрії і динамічного читання.

**Структура дисертації** складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків, списку скорочень та глосарію термінів. Загальний текст дисертації містить 165 сторінок. У тексті вміщено 15 таблиць, 24 рисунки, що займають 2 сторінки самостійного тексту. У списку використаних джерел – 283 найменування. Додатки викладено на 58 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### 1.1. Аналіз теоретичного стану проблеми професійної підготовки офіцерів морського флоту до професійної діяльності

Невід'ємною складовою державної системи вищої освіти - є морська освіта. Розвитку вищої морської освіти в Україні належить один з пріоритетних напрямків у будівництві морської індустрії нашої держави. В усіх галузях морської діяльності необхідні професійно компетентні випускники вищих морських закладів освіти, що здатні в короткі строки засвоювати технічні новини й нові спеціальності.

В багатьох розвинутих країнах час від часу проводиться реформування вищої морської освіти. Досвід, набутий останніми роками в Австрії, Англії, Німеччині, США, Японії та інших державах, дає важливий узагальнений урок модернізації професійної підготовки фахівців морських спеціальностей, зокрема для України. Він полягає в тому, що поліпшити діючу систему морської освіти, лише частково змінюючи тільки окремі її підрозділи, впроваджуючи інші методи й технології, і, навіть збільшуючи капіталовкладення - без створення відповідних педагогічних умов, взагалі, неможливо. Адже це неодмінно призводить до зниження результатів та ефективності самої освіти (за В.К. Голубєвим [53]).

Україна приєдналася до Болонського процесу [28], який на сьогодні охоплює понад сорок європейських держав. Болонська декларація передбачає побудову системи вищої освіти на базі двох освітніх рівнів (двох циклів навчання), кожний з яких є визнаним на європейському ринку праці.

При цьому всі рівні передбачають наявність у фахівців вищої освіти та отримання відповідної професійної підготовки.

Постійний розвиток Судноплавних компаній в Україні, глобалізація морської індустрії, поява нових засобів ведення міжнародного судноплавства зумовлюють необхідність постійно уточнювати перелік спеціальностей, за якими готуються кадри і конкретизувати професійні вміння, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцю (за М.В. Міюсовим [158] ).

Наукові здобутки сучасних педагогів М.В.Гомзякова [54], М.В.Євтюхіна [67], Ю.О.Павличенко [179] та ін., свідчать про те, що до останнього часу система професійної підготовки фахівців морських спеціальностей була зорієнтована лише на постійне збільшення випускників. Традиційні форми й методи навчання не були орієнтовані на реальні потреби життя і тому не могли ліквідувати суперечності між підготовкою і практичною діяльністю майбутніх фахівців.

Стандарти підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах, які працюватимуть у складі екіпажів морських суден, визначаються не тільки стандартами певних напрямів та спеціальностей, але й міжнародними конвенціями стосовно підготовки моряків та безпеки судноплавства і ратифіковані Україною. Програми підготовки фахівців морського флоту фактично містять два цикли нормативних дисциплін. Перший визначається науково-методичною комісією певного напрямку, другий визначається вимогами Міжнародної морської організації (за В.М. Захарченко [77]).

Так, сьогодні в Одеській національній морській академії готують фахівців, які можуть працювати у складі екіпажів морських суден. Кожна із спеціальностей згідно з чинним Переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою в Україні, знаходиться у своєму напрямі, має свій власний цикл нормативних дисциплін, що відповідає фізичним засадам конкретної спеціальності, та є

загальним для широкого спектру спеціальностей цього напрямку. Так, у рамках напрямку 0922 "Електромеханіка" передбачається і підготовка фахівців з електропобутової техніки і підготовка суднових електромеханіків у межах спеціальності 7.092201 "Електричні системи і комплекси транспортних засобів". При цьому, в рамках зазначеної спеціальності для суднового електромеханіка передбачена лише спеціалізація 7.092201.02 "Експлуатація суднових автоматизованих систем". Водночас, об'єкт професійної діяльності та професійні обов'язки суднового електромеханіка суттєво відрізняються від електромеханіка, який працює в інших галузях. Така сама різноманітність спеціальностей властива напрямку 0925 "Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології", в рамках якого ведеться підготовка суднових механіків для суден з високим рівнем автоматизації.

Натомість, зміст програм підготовки фахівців "морських" спеціальностей має однаковий цикл нормативних дисциплін, що визначається вимогами Міжнародної морської організації. Цикл спеціальної підготовки вищі морські навчальні заклади надають за рахунок вибіркових дисциплін, хоча ця підготовка є загальною для всіх морських спеціальностей. Відтак, наявні серйозні суперечності. З одного боку, збереження фундаментальності вищої освіти, з іншого - надання певної кваліфікації, яка є ознакою наявності у фахівця знань і умінь, спрямованих на професійну діяльність.

Тому керівництво вищою морською освітою країни дійшло висновку, що студенту (курсанту) необхідні не тільки найважливіші теоретичні знання, а також, наприклад, навички самостійної роботи. У змісті навчання необхідно звертати увагу на ті аспекти, що дозволяють підвищити активність слухачів у процесі засвоєння знань та проведенні науково-дослідних робіт, самостійній роботі, спрямованій на професійний розвиток і самовдосконалення [53].

Проте, дослідження та висвітлення в педагогічній літературі вченими (В.Н. Белкіної [18], В.І. Бондаря [33], Ю.В. Горіна [55], Л.О. Григорович [57], М.В. Кларіна [93], В.О. Зінкевичус [78], А.О. Нестеренко [166], В.Ф. Паламарчук [182], Є.С. Полат [80], П.А. Юцявичене [278] та ін.) окремих загальнодидактичних тенденцій щодо визначення змісту освіти не склали цілісної теорії і не стали обґрунтованою науковою підставою для вирішення завдань навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки командних кадрів плавскладу в Україні до майбутньої професійної діяльності.

Особливо актуальне коло проблем, на нашу думку, становлять проблеми, пов'язані з відновленням наукового теоретико-методологічного підходу до формування динамічної функціональної структури професійної діяльності фахівця морського флоту, психологічну основу якої у своїй діалектичній єдності складають глибокі знання, високі моральні якості, висока пізнавальна активність та самостійність, професійні здібності і усталений інтерес до професійної діяльності [107, 140, 276].

Отже, перед тим, як визначити специфіку професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, доцільно розглянути суттєві теоретичні концепції діяльності, що дозволяють аналізувати її з різних боків. Найбільш традиційними є психологічні погляди: виокремлення трьох фундаментальних видів діяльності, які відповідають трьом етапам онтогенезу: грі, навчанню, праці. З більш загальних позицій, виходячи за ці рамки, розглядає проблему Б.Г. Ананьєв, виділяючи три "фундаментальні соціальні діяльності": працю, спілкування, пізнання [5].

О.М. Леонтьєв називав діяльністю процеси, які характеризуються психологічно тим, що спрямований процес діяльності в цілому (його предмет) завжди збігається з тим об'єктивним, що збуджує суб'єкта до цієї діяльності, інакше – мотивом [133]; процес, що збуджується та спрямовується мотивом – тим, чим визначена будь-яка потреба [133]. В іншій роботі

О.М. Леонтьєв зазначає, що діяльність є однією з різноманітних форм активності людини, яка відбиває різні форми ставлення людини до дійсності [134]. Він виокремлює макроструктурні блоки в загальному потоці діяльності, до яких відносить: "окремі (особливі) діяльності – за критеріями збуджувальних мотивів, далі виділяються дії – процеси, що підпорядковуються свідомим цілям; нарешті, операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети" [133].

В.Г. Крисько, І.С. Мангутов, Л.І. Уманский розглядали діяльність як сукупність дій людини, спрямованих на задоволення її потреб та інтересів [109, 146]. О.В. Брушлинський, досліджуючи проблему діяльності людини в аспекті єдності теорії і практики, зазначає, що "... психіка людини формується й розвивається насамперед у ході первісної практичної діяльності, а тому об'єктивно може бути досліджувана через прояви в такій діяльності" [35]. На думку вченого, ми пізнаємо дійсність, впливаючи на неї, транспонуючи її під час діяльності. Саме теорія діяльності розкриває і затверджує органічну єдність теорії, експерименту та практики.

Розглядаючи питання щодо діяльності особистості, Ф. Шрамм розглядає її в системі: "природне й суспільне середовище – діяльність – людина (особистість)". Специфіка людського розвитку полягає в тому, що він є результатом діяльності в довіллі. На думку автора, поведінка і діяльність людини є призмою складної системи психічних процесів та властивостей психіки: "...психічні процеси, які часто повторюються і протікають однаково, призводять до звички, надовго зберігаються й немов прикріплюються до людини" [271].

*Діяльність людини* – це об'єктивний процес взаємодії суспільного середовища та людини. Завдяки свідомій діяльності, людина вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми, формує власне ставлення до їх діяльності, власні наміри та прагнення. Психічні процеси і властивості людини



не виникають самостійно та ізольовано один від одного: вони тісно взаємопов'язані між собою в єдиному акті суспільно обумовленої свідомої діяльності особистості, тому ефективність діяльності залежить від загального розвитку особистості і передусім від спрямованості її розуму, почуттів та волі (за А.В. Семеновою [215]).

Згідно із сучасними уявленнями педагогіки і психології, кожен майстер своєї справи – педагог чи представник інших професій – характеризується своїм особливим стилем поведінки, який є засобом реалізації творчого потенціалу та суттєво впливає на успішність професійної діяльності. Індивідуальний стиль майстра визначається особливостями його психічного складу, характеру, життєвого досвіду, світогляду [79]. Майстерність, професіоналізм залежать від того, наскільки успішно будуть застосовані отримані знання у процесі діяльності, для чого необхідно володіння комплексом різноманітних здібностей та вмінь [14, 74].

На думку Е.А. Климova, ідею професіоналізму не можна зводити тільки до уявлень про високий рівень умілості фахівця. Професіоналізм – не просто вищий рівень знань, умінь і результатів діяльності людини в конкретній сфері, а певна системна організація свідомості і психіки людини [96]. З позиції педагогіки, позитивні аспекти й негативні компоненти професіоналізму визначаються особистісними особливостями суб'єкта діяльності, специфікою об'єкта та змістом конкретної діяльності [234].

О.С. Анісімов, А.М. Богуш, А.О. Вербицький, Е.Е. Карпова, Л.В. Кондрашова та ін. у процесі навчання у вищих закладах освіти припускають реалізацію різноманітних активних форм і методів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [8, 26, 40, 101, 88].

Так, зокрема у працях Р. Вільямса, Г.М. Клеймана, К. Макліна й інших науковців, ґрунтовно досліджено: принципи та прийоми комп'ютерної навчально-пізнавальної діяльності; ситуації використання комп'ютера як об'єкта вивчення і засобу навчання; різні галузі застосування комп'ютерів у

різноманітних за рівнем акредитації навчальних закладах; методика використання навчальних програм, які пропонують структурований матеріал; ігри, обробку текстів, створення педагогічних програмних продуктів [43, 95].

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що реальна ефективність комп'ютеризації будь-яких видів діяльності людини (праці, навчання, гри) залежить не тільки від досконалості технічних, програмованих і алгоритмічних комп'ютерних засобів, але й від психологічних характеристик діяльності користувачів (майбутніх офіцерів морського флоту) під час роботи з комп'ютерними тренажерами (мотивації, психологічної готовності, знання за фахом і т.д.). Діяльність та дії розрізняються лише мотивами і метою, вони мають здібність трансформуватися один в одне після можливих трансформацій мотивів та мети, що викликають їх до життя. Тому можна не диференціювати точно процеси діяльності і дії [239; 55].

*Відтак, з позиції управлінського підходу підготовка до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей - керований навчально-виховний процес у вищому морському навчальному закладі, спрямований на оволодіння курсантами освітньо-кваліфікаційними характеристиками певної спеціальності відповідного рівня (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій викладача та курсантів).*

Для більш мобільного врахування потреб замовників фахівців морських спеціальностей і сприяння рівновазі на регіональному та міжрегіональному ринках праці використовується система спеціалізацій. Спеціалізація відображає особливості діяльності, які пов'язані з відзнаками у засобах, продуктах, умовах праці. Саме через спеціалізацію стає можливою підготовка майбутніх морських офіцерів, які б могли швидко реагувати на зміни структури попиту на ринку праці, бути здатними до ефективної діяльності в нових, зокрема, стикових сферах [4, 34, 37].

Одним із сучасних напрямів зовнішньої політичної діяльності України є інтеграція транспортної інфраструктури держави у світову транспортну систему. Необоротність цього процесу обумовлена підсиленою глобалізацією економічних відносин. Тому викликає увагу той факт, що оволодіння відповідними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності можливе лише на індивідуально особистісному рівні, тому що об'єктивно існуючі факти, явища, знання стають суб'єктивними у сприйнятті, усвідомленні, та, як наслідок, суб'єктивним стає і трактування їх викладачем й тими, хто навчається. У цьому зв'язку, залежно від світогляду, глибини знань, практичної та теоретичної оснащеності, загальної і професійної культури викладача здійснюється як вибір матеріалу, так і виокремлення головного, суттєвого в його трактуванні.

У сучасних соціально-економічних умовах освіти повинна належати особлива роль, сутність якої полягає у формуванні мислення та прищеплення навичок раціональної поведінки, створення сприятливих умов для подальшого професійного навчання і практичної діяльності майбутніх морських офіцерів [92, 141, 230]. Тому, на нашу думку, оволодіння знаннями та навичками в галузі морської освіти є невід'ємною важливою частиною загальної підготовки фахівців морських спеціальностей. Взаємозв'язок математики, інформатики, географії, креслення, права й інших навчальних предметів дозволяє створювати у курсантів адекватну уяву про довкілля, формувати особистість сучасного, всебічно освіченого громадянина.

Отже, з метою проникнення в сутність специфіки процесу професійної підготовки офіцерів морського флоту до професійної діяльності, ми й звернулися до аналізу її структури й пов'язаних з нею теоретичних знань та практичних навичок, якими необхідно оволодіти фахівцю.

Сучасна система підготовки студентів у вищих морських закладах освіти України скерована галузевими стандартами вищої морської освіти (ГСВМО),

які визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників відповідних напрямів підготовки (ОКХ – освітня кваліфікаційна характеристика) і встановлюють:

- професійне призначення й умови використання випускників вищих навчальних закладів певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня у вигляді переліку первинних посад, виробничих функцій і типових задач діяльності;
- освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді переліку здатностей та вмінь вирішувати задачі діяльності;
- вимоги до атестації якості освіти і професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- відповідальність за якість освіти та професійної підготовки.

Стандарт є обов'язковим для вищих морських навчальних закладів, що готують фахівців зазначеного профілю [201].

**Метою освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”** є здобуття поглибленої загальнокультурної підготовки, фундаментальних та професійно-орієнтованих знань і вмінь щодо узагальненої діяльності об'єктом та здатності вирішувати типові професійні завдання, які передбачені для відповідних посад у певній галузі професійної діяльності й одержання диплому “Бакалавр”, що має освітній рівень “базова вища освіта” і призначений для виконання обмеженої кількості виробничих функцій, пов'язаних з циклом існування об'єкта його діяльності. Задачі діяльності, які вирішує бакалавр, припускають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання відповідних операцій.

У відповідності до посад, які може займати випускник вищого навчального закладу, він придатний до виконання виробничих функцій (здійснення певних типів діяльності) та типових для певної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає система вмінь щодо вирішення цієї

типової задачі діяльності. Також ми вважаємо, що випускники повинні опанувати систему вмінь вирішувати певні типові задачі діяльності, що при сучасному етапі розвитку держави свідчить про взаємообумовленість освіти різних її рівнів.

**Метою освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст”** є здобуття спеціальних умінь, знань та навичок, надбання певного досвіду їх застосування для вирішення складних професійних завдань, які передбачені для відповідних посад у певній галузі професійної діяльності. Спеціаліст має освітній рівень “повна вища освіта” і призначений для виконання всіх виробничих функцій, пов’язаних з циклом існування об’єкта його діяльності.

Задачі діяльності, які вирішує спеціаліст, припускають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень. Цей блок характеризується так:

- ◆ у сфері освіти - спрямованість і зміст навчання у процесі підготовки фахівця (визначається через об’єкт діяльності або функцію та предмет діяльності фахівця і відображає, насамперед, вид його діяльності та сферу застосування його праці);

- ◆ у сфері праці - особливості спрямованості і специфіку роботи в межах професії (зміст задач професійної діяльності, що відповідають кваліфікації).

Так само як і бакалавр, спеціаліст у відповідності до посад, придатний до виконання виробничих функцій (здійснення певних типів діяльності) та типових для певної функції задач діяльності. Кожній задачі також відповідає система вмінь щодо вирішення типових задач діяльності й опанування вмінь вирішувати певні типові задачі діяльності під час здійснення певних виробничих функцій. Відповідно до переліку здатностей, спеціаліст вирішує певні проблеми і задачі соціальної діяльності за умови наявності вмінь.

**Метою освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр”** є здобуття спеціальних умінь та знань, надбання певного досвіду їх застосування для

вирішення складних професійних завдань, які передбачені для відповідних посад у певній галузі професійної діяльності. Особа, що одержала освіту на означеному освітньому рівні призначена для виконання всіх виробничих функцій, пов'язаних з циклом існування об'єкта його діяльності.

Не зменшуючи значення функціональних блоків та вмінь, що їх забезпечують, основними тенденціями модернізації морської освіти визначають такі:

- удосконалення методології освіти щодо формування інтелектуальної культури, навичок самоорганізації мислення, змістових комунікацій та ін;

- суттєве підвищення якості загальної морської освіти;

- підвищення рівня професійної морської підготовки студентів (курсантів) до світового рівня з урахуванням узгодженості та послідовності навчальних курсів, які викладаються загальноосвітніми й фаховими кафедрами;

- знайомство курсантів з духовно-моральними основами майбутньої професійної діяльності, враховуючи специфіку культурно-історичних реалій українського менталітету;

- засвоєння нової моделі бюджетного та позабюджетного секторів освіти, що однорідні за змістом і завданнями, але різні за методами й формами навчання [170; 58].

Однак, для продуктивної підготовки курсантів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, на нашу думку, необхідно створювати відповідні педагогічні умови, які дозволяють оволодіти курсантам відповідними типами професійної діяльності. Натомість, незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення та реалізації *педагогічних умов* щодо професійної підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей.

У 70-80 роки двадцятого століття питання створення системи педагогічних умов у вищій професійній освіті розглядали С. Архангельський [10], Ю. Бабанський [15, 16], В. Тализіна [238, 239, 240] та ін. Теперішній стан справ щодо організації та планування підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах України аналізують педагоги: В.К. Голубев [53], М.В. Міусов [158] та ін.

Перш ніж виявити або класифікувати умови, що впливають на той чи інший процес, необхідно чітко визначити поняття "умова". Тлумачний словник С.І. Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини за яких відбувається чи залежить будь-що [173; 776].

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [223].

Щодо розкриття причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища, його необхідно розглядати в найрізноманітніших зв'язках і відношеннях, тобто в загальному зв'язку. Щодо розуміння причинності окремих явищ, то треба розглядати їх ізольовано, виокремлюючи із загального зв'язку і в цьому разі змінювані явища виступають – одне як причина, друге як дія (за А.І. Уваровим [248; 22]).

Отже, *виникає необхідність пояснити причинні відношення з точки зору взаємодії*. Характерною рисою взаємодії є постійна рухомість, змінюваність причини і наслідку, що виступають як окремі сторони реального цілого. Проте взаємодія не зводиться тільки до відношення причинності. Вона містить у собі безліч інших відношень, які можна виявити під час вичленування якихось явищ із загального зв'язку. За А.І. Уваровим, для

означення взаємодіючих елементів, коли необхідно виявити *специфіку* певного типу взаємодії, що відрізняє його від інших форм зв'язків, необхідне нове поняття [248].

Як підкреслює З.Н. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [124, 125].

З точки зору психолого-педагогічних досліджень, ***педагогічні умови ми розуміємо як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.***

Щодо процесу професійної підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей, то він відбуватиметься продуктивно, якщо реалізувати нову технологію, яка передбачає наявність таких педагогічних умов: створення особистісно орієнтованих взаємовідносин, спрямованих на формування та розвиток професійної готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах; комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу у процесі навчання; організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління. Результатом процесу підготовки до професійної діяльності курсантів вищих морських навчальних закладів, на нашу думку, є сформована на відповідному рівні *готовність до професійної діяльності*.

Отже, викладання знань повинно відбуватися на суб'єктивному рівні й припускати особистісний вплив викладача на особистість курсанта. Тому організація педагогічного процесу професійної підготовки офіцерів морського флоту до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства в Україні повинна бути спрямована передусім на формування та



розвиток власної *готовності* до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

Удосконалення системи підготовки спеціалістів морського флоту повинно йти безперервно і динамічно, тому що розвиток науки та суспільства, морської індустрії постійно вимагає від вищої школи вирішення нових, більш складних завдань, створення відповідних педагогічних умов професійної освіти.

## **1.2. Сутність і структура готовності до професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу**

У теперішній час на світовому ринку праці підвищується попит на морських фахівців з вищою освітою. Фахівцям ставляться вимоги, які передбачають не тільки володіння ними міцними знаннями й уміннями за фахом, а також і творчий підхід до виконання власних професійних обов'язків. Знання, вміння та навички майбутніх спеціалістів, які формуються під час навчально-виховного процесу у вищому морському навчальному закладі і віддзеркалюють зміст їхньої підготовки, повинні відповідати державним вимогам до фахівців щодо виконання ними професійних і соціально значущих задач діяльності.

Як було зазначено нами (див. п.1.1.), організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного офіцера морського флоту повинна бути спрямована передусім на формування та розвиток його *готовності до професійної діяльності*. З цих позицій процес підготовки майбутніх морських офіцерів щодо формування та розвитку професійної готовності стає можливим тільки при урахуванні і створенні необхідних педагогічних умов. Тому, професійною підготовкою студентів є відповідний процес, під час якого формується й розвивається готовність до професійної діяльності фахівця, яку ми вважаємо результатом цього процесу .

В сучасній психолого-педагогічній науці готовність до того чи іншого видів діяльності, здебільшого трактується як цілеспрямоване вираження особистості, що вміщує її погляди, ставлення, мотиви, почуття, інтелектуальні якості, знання, навички та вміння. Причому, така якість особистості формується і розвивається під час професійної, психологічної, моральної та фізичної підготовки і є результатом всебічного розвитку майбутнього фахівця за рахунок вимог, які обумовлені особливостями професійної діяльності.

Вивченню зазначеної проблеми значну увагу приділяли такі вчені, як: В.А. Алаторцев, М.І. Виноградов, А.Д. Ганюшкін, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, К.М. Дурай-Новакова, Ф. Знанецьки, А.Й. Капська, Д. Кац, Н.Ф. Левітов, О.М. Матюшкін, Г. Олпорт, А.Ц. Пуні, М. Сміт, У. Томас, Д.Н. Узнадзе, О.А. Чернікова та ін. [3, 41, 46, 65, 66, 64, 86, 130, 154, 209, 249, 258].

У психології поняття „готовність” розглядається як *настанова* (Д.М. Узнадзе), *наявність здібностей* (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), *якість особистості* (К.К. Платонов), *складне особистісне утворення* (Ю.З. Гільбух), а в педагогічній літературі – як *синтез якостей особистості* (В.А. Крутецький, С.М. Либік), *складне особистісне утворення* (Л.В. Кондрашова), *система, що складається з мотиваційного, змістовно-процесуального та виконавчого компонентів* (О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін) та ін. [48-50, 101-103, 108, 196, 204, 207, 213, 222, 243]. У вітчизняній педагогіці поняття „готовність” досліджували А.Й. Капська, А.Ф. Линенко, І.В. Пастирь, О.Г. Ярошенко. Зокрема проаналізовані такі види готовності: *психологічна* (В.Г. Дорохіна, Л.М. Карамушка, В.О. Моляко, О.В. Проскура); *мотиваційна* (Є.Д. Томас); *морально-психологічна* (Л.В. Кондрашова, Г.Б. Штельмах); *професійна* (Д.С. Мазоха); *моральна* (Є.С. Шевчук); *професійно-педагогічна* (С.М. Корищенко) та ін. [62, 86, 101-103, 104, 138, 143, 161, 162, 203, 244, 265, 273, 280].

Аналіз наукових праць з проблеми формування готовності до майбутньої професійної діяльності, в аспекті нашого дослідження, дозволив витлумачувати поняття „готовність” як установку і цілісний прояв особистості. Взагалі, в сучасній психології, біології та фізіології готовність вивчається у зв'язку з активізацією організму як стану, який випереджає поведінку. З позиції настанови у низці досліджень розглядаються елементи уваги, мислення, діяльності, а також соціальна поведінка людей. Для розуміння сутності психологічної готовності до діяльності великого значення набувають дослідження, присвячені феномену настанови (за Д.Н. Узнадзе [249]). Автор визначає поняття „настанови” як стан цілісного суб'єкта. Відтак настанова, як готовність до визначеної форми реагування, формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов сприйняття інформації, її усвідомлення або

неусвідомлення. Готовність сама є формою діяльності суб'єкта, що включається у спільний потік його дій та актів поведінки. З огляду на це, установки можуть характеризувати суспільні дії, інакше – поведінку особистості.

Аналіз і зіставлення фактичних даних засвідчують, що настанова та психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного власною конкретно-психологічною природою. У першому випадку має місце актуалізація сформованих на підставі попереднього досвіду психічних явищ. У другому – психічне утворення виникає під впливом завдання, вимог, обставин. Отже, готовність включає не тільки різні усвідомлені та неусвідомлені настанови до певних форм реагування, якщо їх розуміти як налаштування суб'єкта на діючу, або яка має відбутись активність, але й як усвідомлення завдання, моделі поведінки, що припускається. Тому, як вважають М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович [65, 66], тільки в деяких випадках стани настанови та готовності збігаються. На думку науковців, готовність є активнодіючим станом особистості, настановою на певну поведінку, змобілізованістю сил виконувати завдання [66; 60].

Дослідження Н.Ф. Левітова [131], О.М. Матюшкіна [154] свідчать, що існує безпосередній та прямий зв'язок між практичними навичками майбутнього фахівця та процесом його професійної підготовки. Автори вважають, що готовність - це цілісний прояв особистості, який посідає проміжне місце між психічними процесами та її властивостями. За Н.Ф. Левітовим "...такі стани утворюють найважливішу сферу внутрішнього світу людини. Вони характеризують психічну діяльність у цілому на конкретний період часу. Їх немає і не може бути поза психічними процесами. Такі стани складають певний загальний функціональний рівень, на тлі якого розвиваються інші" [131]. Однією з головних заслуг автора є визначення психологічної готовності до діяльності як стану, який може бути довготривалим і короткочасним. Учений акцентував на залежності такого стану від індивідуальних особливостей особистості та типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов протікання її трудової активності.

На стан психічної готовності впливають ті конкретні умови, в яких виконується діяльність. До таких умов належать: зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер, обставини для їх здійснення; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення досягнути тих чи інших результатів; оцінка можливостей їх досягнення; самооцінка особистої підготовленості; попередній психічний стан; здоров'я та фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення складних завдань. Вони також містять уміння контролювати та регулювати рівень готовності самонастрою, складати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [252].

У контексті нашого дослідження, спираючись на попередні дослідження (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибовича) щодо динамічної структури станів психічної готовності в руслі складних видів діяльності, ми розглядаємо структурні елементи як: усвідомлення іншими людьми своїх потреб, вимог суспільства, колективу, а також цілей; осмислення й оцінку вимог, відносно яких будуть відбуватися подальші дії, актуалізацію досвіду, пов'язаного з попереднім виконанням завдань подібного роду та визначення на підставі цього найбільш імовірних і додаткових способів розв'язання завдань; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових здібностей, оцінку співвідношення своїх можливостей, рівня вимог та необхідності досягнення конкретного результату; мобілізацію сил відповідно до умов та завдань, самоорганізацію в досягненні мети.

Резюмуючи вищезазначене, стан психологічної готовності – це складна діалектична структура, що є якістю особистості, яка характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових складових психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми завданнями [251].

Водночас, окрім цього визначення існують й інші, не менш істотні, аспекти цього поняття. До того ж, психологічна готовність функціонує як

усталена характеристика особистості, себто діє постійно, а тому немає необхідності постійно її формувати залежно від кожного нового завдання. Попередньо сформована готовність є суттєвою передумовою успішної діяльності. Вона має декілька назв: тривала або усталена готовність. Як особистісне утворення, у самому загальному вигляді, готовність має таку структуру: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні їй риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння та навички; усталені професійно значущі особистісні сприйняття, увага, мислення, емоційні та вольові процеси.

На відміну від стану *тимчасової* (яка відображає особливості й вимоги до особистості в конкретній ситуації), *усталена готовність* – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивного ставлення до професії, організованість, уважність, самовладання тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [251]. Отже, для готовності до професійної діяльності командних кадрів плавскладу є важливими як усталена, так і тимчасова готовність. Уважаємо за необхідне відзначити їх позитивні сторони: 1) рисами усталеної готовності є відповідність структурного складу професійних якостей особистості до змісту та умов роботи за спеціальністю, легкість актуалізації і включення до процесу виконання завдання, пластичність, поєднання стійкості та динамізму; 2) до позитивних рис тимчасової готовності належать відносна усталеність, здібність переключати й зосереджувати увагу, миттєво приймати педагогічно доцільні рішення для досягнення поставленої мети.

Відтак, тимчасова та усталена готовності знаходяться в певній єдності. Тимчасова готовність становить прояв усталеної в конкретній ситуації, а усталена готовність розвивається впродовж тривалого часу. Розробка і включення у процес діяльності двох зазначених різновидів готовності – не автоматичний процес, що призводить до підвищення продуктивності

мислення, уявлення, пам'яті, навичок, знань, взагалі праці. Вони стають ефективними тільки при створенні відповідних педагогічних умов, впливу на свідомість і підсвідомість майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки. Взагалі, характеристикою включення особистості в суспільні взаємовідносини, як відомо, є активність.

Основою та рушійною силою розвитку особистості є активна спільна діяльність (К.А. Абульханова-Славська [1], Л.І. Анциферова [9], О.Г. Асмолов [11-13], Б.І. Додонов [61], О.М. Леонтьєв [134] та ін.), в якій особистість засвоює задані соціальні ролі. Виконуючи нормативно-рольову діяльність у ситуації вибору, вона заявляє про себе як про індивідуальність. В.О. Петровський вважає, що "...особистість – це діяльнісне "я" суб'єкта, яке визначає інтеграцію внутрішнього та зовнішнього аспектів суб'єктивності: установлені регуляції поведінки (диспозицій, відношень, спрямованості, смислових утворень особистості) та *активності*, як виходу за межі початкових диспозицій" [190; 17]. На думку Є.В.Субботського, саме активність є фундаментальною характеристикою особистості, особистість змінює середовище й тим самим формує сама себе [236].

Спираючись на дослідження Б.П. Єсіпова [68], Н.С. Лейтеса [132], Я. Стреляу [235], ми встановили, що поняття "активність" визначає: по-перше, міру взаємодії суб'єкта з довкіллям; по-друге, індивідуальну властивість конкретного суб'єкта з точки зору інтенсивності, тривалості та частоти дій або його діяльності будь-якого роду; по-третє, – це усвідомлене, вольове, цілеспрямоване виконання розумової і фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками, включаючи використання їх у подальшій практичній діяльності.

Зважаючи на це, активність можливо уявити як систему у вигляді п'яти її форм: *переживання, поведінки, діяльності, спілкування, самоуправління* (за А.В. Семеновою [215]).

У словнику психолога-практика за редакцією С.Ю. Головіна [223], переживання - будь-який випробовуваний суб'єктом емоційно пофарбований стан й явище дійсності, безпосередньо представлений в його свідомості і який виступає для нього як подія його життя [223;492]; поведінка - властива живим істотам взаємодія із середовищем, опосередковане їх зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю [223;501]; діяльність - динамічна система активних взаємодій суб'єкта із зовнішнім світом, у ході яких суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, за рахунок чого задовольняє свої потреби [223;168]; спілкування - складний, багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнера [223;435]. Самоуправління ми розуміємо як: по-перше, *самість* – архетип, що являє собою сумативну цілісність свідомого і несвідомого буття [228; 689]; по-друге, управління – це створення оптимальних внутрішніх і зовнішніх умов для успішного формування особистості майбутнього фахівця [228;815].

*Самоуправління* – інтелектуальна форма активності суб'єкта; управління, свідомо спрямоване на самого себе, свої переживання, ставлення, потреби, обумовлені мотивами діяльності, при позитивному ставленні до самого себе та тих, хто оточує; усвідомлена реакція на вимоги ситуації. Особливості самоуправління обумовлені вольовою активністю у фізичній та розумовій праці, ініціативністю, самостійністю [44].

Однак, як було зазначено, професійна підготовка є керованим процесом. Тому, важливою складовою сучасних систем управління є використання засобів інформаційних технологій. Результати досліджень з проблем застосування інформаційних технологій свідчать, що комп'ютерні засоби управління навчальною діяльністю забезпечують реалізацію та впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

З огляду на це, навчальною потребою в освіті є перехід до застосування

інформаційних технологій та їх засобів, які на підставі управлінських дій дозволяють конструювати системи управління, що створюють умови для забезпечення широкого доступу до інформаційного простору й ефективного використання його можливостей [279]. З цих позицій, як визначає Ю.І. Машбиць, управління навчальною діяльністю значною мірою залежить від режиму організаційної та комп'ютерної форм навчання [176].

Отже, аналіз теоретичних посилань, дав змогу визначити сутність готовності до професійної діяльності командних кадрів плавскладу: *готовність до професійної діяльності морських спеціалістів – це інтегративна якість особистості, що виявляється у формах активності і дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі.* Таке визначення поняття „готовності” виступило теоретичною платформою нашої дослідницької позиції.

У змістовій сфері готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності М.І. Дьяченко виокремлює такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (передусім самооцінка своєї професійної готовності, та відповідність її до оптимальних професійних зразків) [65]. На думку А.Ф. Линенко, компонентами готовності до професійної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення, а також професійно значущі якості особистості. Як визначає автор, під час переносу тривалої готовності в нові умови, ситуації, на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори: новизна, труднощі, творчий характер завдань, обставини, що оточують,



поведінка присутніх; самооцінка підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися на виконання майбутньої праці, контролювати свою емоційну стабільність і рівень власної готовності [138, 139].

А.В. Семеновою визначено п'ять компонентів готовності до професійної діяльності, а саме: 1) мотиваційний, 2) мобілізаційний, 3) змістовий, 4) практичний, 5) емоційний. Зазначені компоненти, автором розглядаються, як: усвідомленням фахівцем значущості проблеми, систематичності роботи щодо розширення та поглиблення знань про сутність та специфіку майбутньої діяльності з відповідними видами діяльності, навичками і вміннями практичного використання отриманих знань під час навчання, мотивів; емоційною зацікавленістю в позитивному результаті роботи [215].

На підставі визначення готовності до професійної діяльності майбутнього морського офіцера, а також аналізі підходів різних авторів, що досліджували цю проблему (М.І. Д'яченко, Л.А. Кандилович [65], Н.Д. Левітов [131], А.Ф. Линенко [138, 139], В.Н. Мясичев [165], А.М. Столяренко [178], А.В. Семенова [215], Д.Н. Узнадзе [249] та ін.), нами визначено компоненти готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, що адекватно відповідають її сутності. Зазначені компоненти готовності не тільки взаємопов'язані, але й логічною розподілені на дві групи, а саме: перша група об'єднує компоненти, що визначають *професійні характеристики готовності*; друга група компонентів конкретизовано *особистісними характеристиками готовності* до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

Конкретизацію компонентів було зроблено в такий спосіб: перша (професійна) група компонентів: планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний; управлінський; друга (особистісна) група компонентів: адаптаційний; емоційно-вольовий; мобілізаційний; комунікаційний. Наочно структуру компонентів готовності до професійної

діяльності фахівців командних кадрів плавскладу наведено на рис. 1.2., С.33.

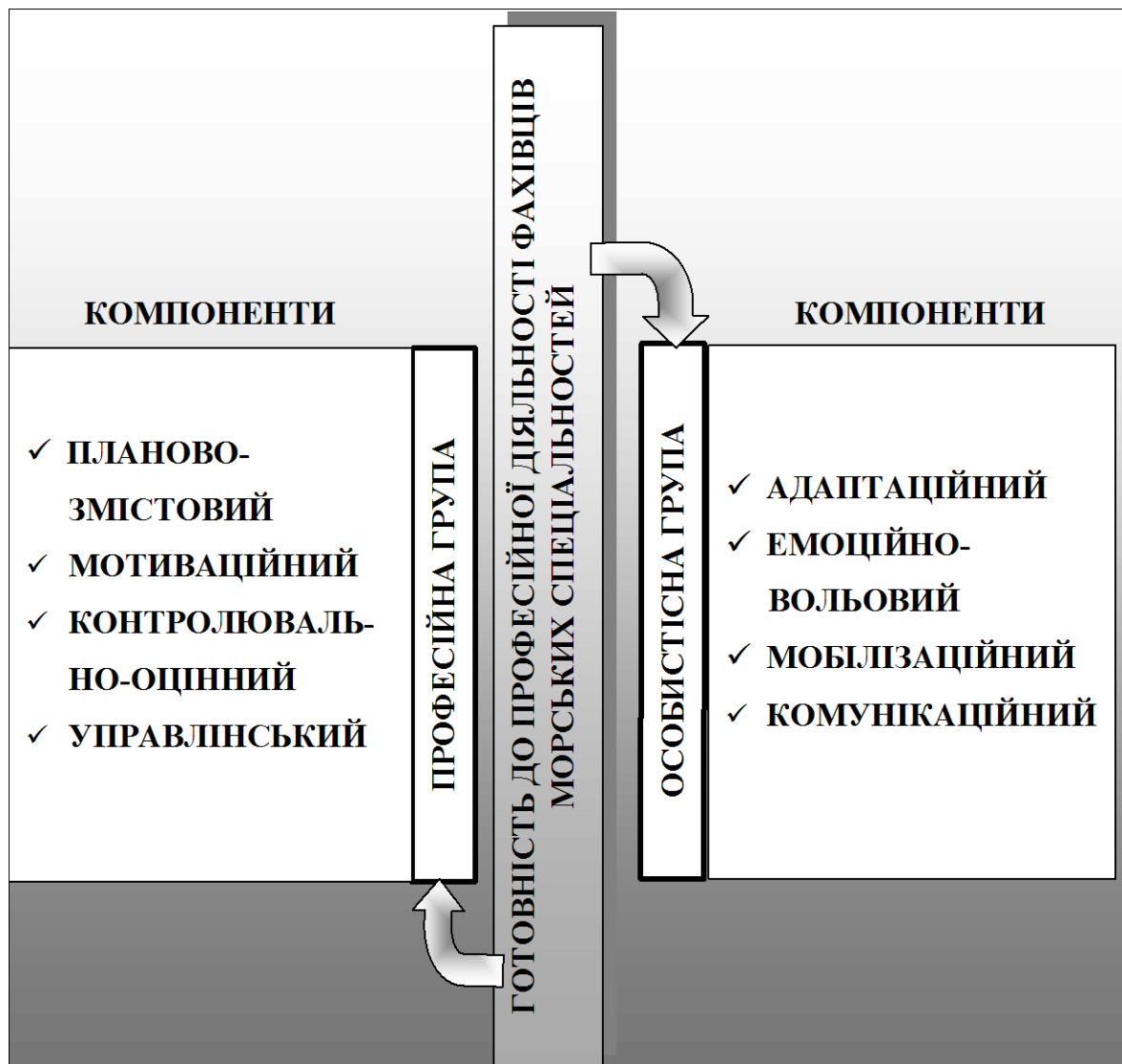


Рис.1.2. Структура компонентів готовності до професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу

Так, першою професійною групою компонентів готовності до професійної діяльності, як було визначено, є **професійні характеристики**. Вони включають такі характеристики: *планово-змістовий компонент*: планувати й аналізувати типові функціональні завдання (наприклад: планувати та аналізувати вантажні перевезення); планувати необхідний обсяг паливо-мастільних матеріалів; планувати графік робіт (наприклад: планувати рейсові завдання; готувати всі плани та інші документи стосовно

завантаження (розвантаження)); експлуатувати суднові установки.

*Мотиваційний компонент:* настанова на підтримку сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі; настанова на підвищення якості виконання функціональних обов'язків майбутньої професійної діяльності; настанова на досягнення професійного успіху; організованість у веденні суднової документації.

*Контрольовально-оцінний компонент* контроль охорони праці та техніки безпеки життєдіяльності на морі; контроль згідно з функціональними обов'язками швартових та якорних операцій; вміння контролювати і оцінювати виконання рішень і підтримувати виконавську дисципліну; вміння готувати та оцінювати звіти про професійну діяльність.

*Управлінський компонент* управляти функціональними обов'язками (паливні і баластові операції); управляти технічними засобами зв'язку (внутрішньосудновими, навігаційними, глобальними космічними); ініціативність щодо регуляції поведінки екіпажу згідно з політикою діяльності судноплавної Компанії; самостійність у проведенні профілактики конфліктних ситуацій і вирішуванні конфліктів.

Другою групою компонентів готовності до професійної діяльності, як було визначено, є **особистісні характеристики**. У структурі готовності до професійної діяльності майбутніх морських офіцерів адаптація є одним із важливих компонентів, що належать до цієї групи **характеристик**.

*Адаптаційний компонент:* спрямованість на використання набутих знань і вмінь під час навчання; вміння організувати самостійне навчання; спрямованість на конструктивні міжособистісні відносини на основі об'єктивної самооцінки; усталений інтерес щодо підвищення розвитку професійної освіченості про майбутню спеціальність.

Особистісне ставлення, що формує усталеність інтересу до майбутньої спеціальності та усвідомлення значущості досягнення мети навчання у вищих

морських навчальних закладах; спрямованість на використання набутих знань і вмінь під час навчання. Саме атмосфера групи курсантів у спільній діяльності сприяє їхній *адаптації* на першому курсі до умов навчання у вищому морському навчальному закладі, виникненню й укріпленню мотивів активних дій, спрямованих на досягнення високих результатів навчання, засновується на відповідальності та ініціативному ставленні курсантів до навчальної діяльності та оволодінню своєю професією.

*Емоційно-вольовий компонент*, що входить до другої особистісної групи готовності, передбачає такі характеристики: управляти власними діями; врівноваженість, толерантність, надійність; відчуття задоволеності від професійної діяльності; свідоме довготривале збереження концентрації уваги.

З позицій *мобілізаційного* компоненту готовності до професійної діяльності фахівця [252], спрямованого на актуалізацію знань і життєвого досвіду тих, хто навчається, ми вважаємо за мету інтелектуальний та креативний розвиток й збудження соціальної активності курсантів під час навчання у вищих морських закладах освіти. Отже, цей компонент містить такі характеристики: регуляція активності та енергійності; настанова на спільну професійну діяльність; швидка реакція на поведінку тих, хто оточує; усвідомлена позиція щодо діяльності як кожного члена колективу, так і всього колективу разом.

З огляду на те, що значними проблемами у професійній діяльності майбутніх морських спеціалістів є спілкування, доступ до знань, вибір оптимальних варіантів поведінки, управління технічними і соціальними процесами, контроль стану та збереження і захисту довкілля, соціальний благоустрій та ін., на нашу думку, саме інформатизація і потужне технічне оснащення навчального процесу будуть суттєво сприяти підвищенню рівня засвоєння знань у курсантів під час навчання. Виключно важливу роль при цьому відіграють телекомунікаційні системи, системи інформаційного

обслуговування, довідково-інформаційні системи, системи автоматизованого вироблення і прийняття рішень, моделювальні та імітувальні системи, а також системи навчального призначення [73].

Під час аналізу психолого-педагогічної літератури [71, 72, 160] щодо проблеми загальної *комунікаційної* культури особистості, як компоненту особистісної групи, ми звернули свою увагу на розгляд інформаційної культури, яка, у свою чергу, виступає підґрунтям комунікації сучасного фахівця: розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі у процесі пізнання навколишньої дійсності та утворювальної діяльності людини, управлінні технічними і соціальними процесами, забезпеченні зв'язку живого із довкіллям; розумінні проблем подання, оцінки й вимірювання інформації, її сприйняття і розуміння, сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом та формою, абстрагування від змісту й виокремлення лише семіотичного аспекту повідомлень, ролі формалізації змістових суджень та інформаційного моделювання в сучасних інформаційних технологіях; розуміння сутності неформалізованих, творчих компонент мислення: постановка завдання чи реалізація проблемної ситуації; вміння добирати послідовність операцій і дій у професійній діяльності, розробляти програму спостереження, експерименту; володіння необхідним інструментарієм, що дозволяє передбачати наслідки власних дій, уміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства та ін.

Відтак, *комунікаційний компонент* містить такі характеристики: створення доброзичливої психологічної атмосфери; поважне спілкуватися з членами екіпажу (підлеглими); конструктивне спілкування іноземними мовами; усвідомлене використання інформаційно-комунікаційних технологій.

На нашу думку, формування і розвиток готовності до професійної діяльності в майбутніх морських офіцерів буде продуктивним, коли цей процес стане системним, безперервним, складеним за рівнями відносно

розвитку всіх компонентів зазначеної готовності як інтегративної якості особистості при створенні відповідних педагогічних умов.

### **1.3. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах**

Виховання нової генерації громадян, наділених найкращими морально-етичними якостями, почуттями патріотизму й обов'язку перед суспільством, з притаманною їм високою громадянською зрілістю – одне з провідних завдань сучасної освіти.

Сьогодні спеціалісту морського флоту необхідно постійно поновлювати свої знання у зв'язку з постійним розвитком як міжнародного, так і Українського судноплавства, глобалізацією морської індустрії. Поява нових засобів ведення міжнародного судноплавства зумовлюють необхідність більше приділяти уваги поширенню загальноосвітньої підготовки з позицій особистісно орієнтованого підходу, що дозволяє курсанту доповнювати свої знання шляхом самоосвіти. Відтак, створення особистісно орієнтованих взаємовідносин у процесі навчання сприятиме формуванню і розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту. Адже, основним кредо освітньої діяльності є гуманістично-спрямоване особистісно орієнтоване навчання та виховання молоді [30, 31]. Саме такий підхід впливає на формування і розвиток *особистісних* та *професійних* груп компонентів готовності курсанта (див. п.1.2.) під час навчання у вищих морських навчальних закладах.

Гуманізація освіти сприяє всіма можливими способами розвитку людини: вона потребує встановлення зв'язків співпраці в системі „викладач - курсант”, а також ставить за мету єдність загальнокультурного, соціально-морального та професійного розвитку особистості.

Сучасна гуманістична філософія освіти, гуманізація і демократизація національної системи освіти, її орієнтація на світовий освітній простір передбачають формування й розвиток у навчально-виховному процесі особистості того, хто навчається, шляхом налагодження активної підтримки між педагогами та тими, хто навчається. Суб'єкт-суб'єктні взаємини є надійним гарантом упровадження гуманістичного підходу в навчальний процес ВНЗ та фундаментом його життєздатності.

У психологічному словнику поняття *гуманність* визначається як „обумовлена моральними нормами та цінностями система настанов особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), яка подається у свідомості переживаннями, співчуттям та співрадощами... реалізується у спілкуванні та діяльності в аспектах співдії, співчуття, допомоги” [223,224, 232]. Як відомо, ключове поняття гуманістичної філософії освіти – *гуманізм*. Гуманізм – поняття філософсько-ідеологічне, як назва філософської системи, і тому його дослідження є компетенцією філософських наук. Як психологічне поняття, гуманність розглядається як найважливіша риса спрямованості особистості (за С.О. Смирновим [185]). За словником В. Даля та філософським визначенням гуманізму – це система поглядів, що історично змінюється та визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв власних здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принцип рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми” [282;130].

Порівняльний аналіз понять „гуманізм” і „гуманність” дав змогу дійти висновку про те, що вони пов'язані із висловлюванням поглядів, якостей, властивостей, відношень духовного світу людини. Тому гуманність є первинним поняттям у відношенні до гуманізму, хоча останнє здається набагато ширшим за перше [144, 282].

З цих позицій, набуття курсантом *достатнього життєтворчого потенціалу*, який забезпечує успішне досягнення ним вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм.

На думку Т.І. Бабаєва, І.Б. Котова, С.О. Смирнова, Е.Н. Шиянова, особистісно орієнтований підхід у педагогіці стверджує про уявлення соціальної, діяльнісної та творчої сутності людини як особистості [185].

Отже, спираючись на дослідження В.Д. Стасюк [233], ми визначили, що ***особистісно орієнтований підхід*** це *цілеспрямоване конструювання та моделювання педагогічного процесу, орієнтованого на всебічний розвиток особистості, з визнанням її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи.*

Проблему особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання досліджували І.Д. Бех [21], Е.В. Бондаревська [31], Г.В. Грибанова [56], Т.С. Каіманова [83], Ж.А. Меньшикова [156], Е.Б. Соковнікова [230], О.Л. Чернова [260], І.С. Якиманська [279] та інші. З аналізу наукових праць авторів, ми встановили, що всебічний розвиток особистості того, хто навчається, тільки тоді може стати гуманним, коли викладач разом з групою створює таке освітнє середовище, в якому кожний студент (курсант) може максимально реалізувати своє „Я”. Так, Е.В. Бондаревська виокремлює особистісно орієнтований підхід до навчання, як: діалогічність, творчий характер діяльності, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання можливості особистості самостійно приймати рішення, обирати способи і методи навчання. При цьому, на думку автора, завданнями такого навчання є не планування обов'язкового рівня знань, а забезпечення можливості тому, хто навчається, вдосконалювати свої індивідуальні здібності, за допомогою набутого досвіду суб'єктного пізнання [31]. Продовжуючи цю думку Г.В. Грибанова [56] наголошує про те, що



особистісний сенс, який вміщує оцінні судження управлінця навчально-виховним процесом, виявляється в поведінкових реакціях. Безсумнівно, всі суб'єкти навчально-виховного процесу мріють бути позитивно оціненими викладачами.

Особливості спілкування на рівні „суб'єкт-об'єкт” розглянуто у працях Т.С. Каіманової [83], яка акцентує на тому, що з позиції гуманістичної педагогіки необхідний злом у характері взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами навчально-виховного процесу, який базується на засадах співпраці, взаємної поваги, прийняті й розумінні всіх успіхів у навчальній діяльності. Ж.А. Меньшикова [156] розглядає особистісно орієнтований характер взаємодії як перехід від „суб'єкт-об'єктних” до „суб'єкт-суб'єктних” відносин. У першому випадку той, хто навчається, розглядається у вигляді об'єкту зусиль викладача. В іншому випадку – враховується власне ставлення того, хто навчається, до спільної діяльності, індивідуальний психічний розвиток залежно від віку.

Суб'єктивні передумови спілкування між об'єктами і суб'єктами під час навчання були розглянуті О.Л. Черновою [226]. Важливим завданням управлінця навчально-виховним процесом є встановлення позитивного стилю відносин у колективі, що розглядається в дослідженні Е.Б. Соковнікової [230]. І.С. Якиманська під особистісно орієнтованим підходом до навчання розуміє таке навчання, в підґрунті якого є „визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку як індивіду зі своїм суб'єктивним досвідом” [279]. Відтак, сутність особистісно орієнтованого підходу до навчання полягає у визнанні того, хто навчається, головною дієвою фігурою всього навчального процесу. Ми погоджуємося з поглядами авторки в тому, що навчання це суб'єктно значуще пізнання, яке наповнюється тим, хто навчається, особистісними сенсами, цінностями, ставленням, що зафіксовані в його суб'єктивному досвіді.

На думку О.В. Петровського [190], особистість – це діяльнісне "я" суб'єкта, що визначає інтеграцію внутрішнього та зовнішнього аспектів суб'єктивності: встановленні регуляції поведінки (диспозицій, відношень, спрямованості, смислових утворень особистості) та активності, як виходу за межі початкових диспозицій. Особистість – це насамперед частина природи, яка живе і розвивається за її законами, маючи певні генетичні задатки до різних форм самовизначення й реалізації. Отже, курсанти перших курсів приходять уже з певним соціальним багажем, з власним, нехай і не повністю сформованим, світоглядом.

Розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності офіцерів морського флоту полягає у формуванні *адаптації* курсантів, що є компонентом другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Взагалі *адаптація* – це допомога тим, хто навчається, у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння професії (за З.Н. Курлянд [124-127]). Наприклад, адаптація до роботи протягом тривалого часу з обмеженою кількістю членів команди, адаптація до обмежень параметрів замкнутого простору судна і т.ін. Тому, як визначила А.В. Семенова [215], *метою* особистісно орієнтованого підходу є більш гармонійне формування характеру, розвиток здібностей, що були виявлені раніше, та обдарувань на якісно вищому рівні - як під час навчання, так і в позааудиторній діяльності, оскільки єдність теоретично навчальної і практичної діяльності є основоположним принципом освітнього процесу.

Очевидно, що практичне втілення особистісно орієнтованого підходу дає можливість курсанту в стінах вищого навчального морського закладу моделювати майбутню професійну діяльність, а саме:

- поглибити загальнокультурну підготовку;
- одержати фундаментальні та професійно-орієнтовані вміння і знання щодо узагальненого об'єкта діяльності;

- розвинути здатність вирішувати типові професійні завдання.

Отже, практичне використання особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі безпосередньо пов'язане з розвитком особистості курсанта, тобто синтезом професійних та індивідуальних рис майбутнього фахівця морського флоту. Стратегію своїх взаємин він повинен будувати, орієнтуючись на перспективу розвитку людини як особистості, яка повноцінно функціонує і постійно затверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття довкілля [157].

Свою життєстверджуючу функцію майбутній фахівець морського флоту може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими ним, стануть невід'ємною частиною уявлень про самого себе, що є складовою саморозвитку і самовиховання людини як особистості, та, у свою чергу, є основною метою виховання. Саме тому не останню роль у цьому, на нашу думку, відіграють особистісно зорієнтовані взаємовідносини.

Існують два види взаємовідносин: офіційні й неофіційні. *Офіційні взаємовідносини* - відповідність органів керівництва і координування цілей, завдань колективу групи; вибірність і підзвітність, перевірка виконання; наявність розроблених вимог до інформаційних процесів у колективі (об'єктивність, повнота, своєчасність, всебічність інформації); наявність єдиних вимог до поведінки всіх членів колективу; наявність системи традицій. *Неофіційні* - відносини, які базуються на інформованості членів колективу один про одного, взаєморозумінні, взаємній симпатії, доброзичливості, допомозі і вимогливості, самостійності та ініціативі, оптимістичному настрої, високій ефективності виховного впливу колективу на особистість, відповідності неофіційної спільної думки колективу офіційній, задоволеності всіх членів колективу офіційними лідерами колективного життя й діяльності (за Д.О. Леонтьєвим [135]).

На нашу думку, **особистісно орієнтовані взаємовідносини** – взаємовідносини, що характеризуються відкритим, безоцінним сприйняттям, емпатичним слуханням, самототожністю, вміннями налагоджувати особистісні стосунки з іншими. Основним видом таких взаємовідносин є спілкування-діалог, сутність якого полягає в духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості.

Аналіз праць Е.Г. Гельфмана [205], М.І. Конюхова [224; 77] дав змогу визначити, що створення особистісно орієнтованих взаємовідносин у процесі навчання дають змогу курсанту оволодіти:

- вмінням вибрати потрібний тон і стиль;
- вмінням приймати конструктивні рішення (як у вигляді оцінок, висновків, так і у вигляді поведінки);
- вмінням орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування у сфері міжособистісних відносин.

В аспекті нашого дослідження було виокремлено відповідні *ознаки* особистісно орієнтованих взаємовідносин, а саме:

*рефлексивність* (рефлексія досвіду переходу до особистісно орієнтованої освіти; формування досвіду концептуально-рефлексивного ставлення до професійної діяльності; створення особистісно-професійного сенсу управління особистісно орієнтованого підходу до навчання);

*інтерактивність і діалогічність* (взаємодія зі всіма суб'єктами процесу, врахування їхніх індивідуально-стильових особливостей, спільна діяльність і створення цілей, засобів, результатів, що очікуються, критерії оцінювання інноваційних процесів; спільне конструювання програм професійної підготовки);

*суб'єктивність* (авторський підхід викладача до постановки цілей відносно змісту інноваційних процесів, розробки засобів створення ситуацій

професійного саморозвитку; конструювання авторської системи управління переходом до особистісно орієнтованих взаємовідносин);

*проективність* (конструювання цілей і змісту професійної підготовки у формі проекту професійно-особистісного саморозвитку; співавторство в конструюванні особистісно-розвивального освітнього простору в навчальному закладі);

*технологічність* процесу навчання — урахування особливостей тих, хто навчається, своїх особистих можливостей, що виражається в спеціальному конструюванні навчальних текстів, дидактичних матеріалів і методичних рекомендацій та використанні таких технологій: модульного навчання, колективного взаємонавчання, колективної мислєдїяльності, а також застосування засобів нових інформаційних технологій [25].

Протягом навчання у вищому закладі освіти сфера спілкування, пізнання та діяльності в курсантів значно розширюється. Спілкуючись, майбутні фахівці виробляють навички власної поведінки в колективі, вміння працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи інший стиль керівництва (А.Т. Куракін, О.В. Мудрик, С.Д. Поляков та ін.) [122, 164, 198]).

Людське спілкування – це надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині (за Е.Г. Гельфманом, М.І. Конюховим [205, 224]). Тому курсанту під час навчання необхідно оволодіти мистецтвом спілкування, вміннями вибирати потрібний тон і стиль, приймати конструктивні рішення (як у вигляді оцінок, висновків, так і у вигляді програм поведінки); орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування у сфері особистісно орієнтованих взаємовідносин, тобто формувати і розвивати *комунікаційність*, яка є компонентом другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

Як визначає Г.О. Каплан, спілкування, детерміноване умовами, характером професійно орієнтованої діяльності, призводить до встановлення системи ділових зв'язків. Особистий контакт між членами колективу (екіпажу) викликає відповідні стосунки між ними [85]. Стосунки товариського співробітництва формуються у спільній діяльності. Кожний член колективу курсантів (групи) у процесі навчальної діяльності, а під час практики з майбутньої професійної діяльності як член екіпажу судна, переживає почуття своєї причетності до спільних справ, інтересів і турбот, засвоює необхідні форми поведінки. У такий спосіб, щоденно формуються не тільки уявлення та звички, виникають і розвиваються моральні почуття, накопичується моральний досвід майбутніх фахівців морської галузі, але й унаслідок цього формується й розвивається *мотивація*, що є компонентом готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей майбутніх фахівців першої професійної групи (наприклад, уміння приймати управлінські рішення, підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат екіпажу).

Однією з найважливіших особливостей *міжособистісних стосунків* у колективі є психологічний феномен, який відбивається в емоційному приєднанні кожного до колективу, з яким особистість свідомо або несвідомо себе ототожнює. Згуртованому колективу притаманні взаємини емоційного тепла і співчуття, гордості за досягнення кожного, впевненості в досягненні спільної мети [7]. У процесі пізнання себе через інших людей, як визначає І.Д. Бех [21], важливими є як позитивні, так і негативні міжособистісні стосунки, адже емоційні прояви допомагають як самопізнанню, так і формуванню *емоційно-вольових* умінь курсантів, що є компонентом другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

Отже, цей досвід не ігнорують чи прагнуть забути. Щоб він слугував подальшому особистісному зростанню, його переживають, тобто знаходять в собі сили здолати внутрішні суперечності і відновити втрачену рівновагу. Пережити – значить зробити зусилля щодо перебудови психологічного світу, знайти смислову відповідність між свідомістю і буттям для підвищення осмисленості життя [60].

Так, наприклад, у лабораторіях, на тренажерах, під час проходження морської практики (плавання на морських суднах) курсанти формують і розвивають *планово-змістові й управлінські* уміння, що є компонентами першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Зміст спільної діяльності членів групи (команди, екіпажу) опосередковує всі процеси внутрішньогрупової динаміки: розвиток міжособистісних взаємовідносин, сприйняття колегами один одного, формування групових норм і цінностей, форм співпраці та взаємної відповідальності. Особистість, що має колективістські якості, намагається діяти в інтересах колективу, поважає громадську і корпоративну думку, надає допомогу членам колективу у досягненні мети. Колектив, у свою чергу, створює можливості для задоволення інтересів особистості майбутнього фахівця, розвиває як особистісні, так і професійні його якості [98].

Рефлексія в колективі курсантів сприяє адаптації майбутніх офіцерів морського флоту до професійної діяльності, забезпечує моральну підготовку. Оволодіння майбутньою професією, ініціативне ставлення до навчальної діяльності, виникнення й укріплення мотивів активних дій, спрямованих на досягнення високих результатів у навчанні й громадській роботі, сприяє покращенню атмосфери в колективі курсантів, розвитку особистісно орієнтованих відносин [175].

Як зауважує М.П. Бондаренко: „...студентський колектив формується на засадах добровільного, як правило, свідомого вибору студентами

спеціальності” [32; 26]. Отже, однією з характерних рис членів студентського колективу є *професійна спрямованість*. Під *спрямованістю* особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості на ситуації, які відносно не залежать від тих, що існують. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, збудженнями, ідеалами [229; 478]. Згідно з визначенням К.К. Платонова, спрямованість особистості – одна з підструктур особистості, що є її найвищим рівнем [194].

З.Н. Курлянд підкреслює, що професійна усталеність і професійна спрямованість утворюють взаємопов'язану і взаємообумовлену функціональну систему, в якій професійна спрямованість забезпечує професійну усталеність діяльності фахівця, а професійна усталеність дозволяє трансформувати професійну спрямованість у професійні здібності, майстерність, творчість. [124-126]. Під професійною усталеністю автор розуміє синтез властивостей і якостей особистості, який дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часто непередбачених умовах, з мінімальними помилками впродовж тривалого часу. Професійна спрямованість – це системно утворювальна властивість особистості, що виражає мету, мотиви діяльності, суб'єктивне ставлення особистості до професії та визначає її професійно-психологічний склад [133].

*Професійна спрямованість* навчання вимагає визначеної організації як усього навчального матеріалу, так і всього навчального процесу загалом. На нашу думку, тільки за умови особистісно орієнтованого підходу до цього процесу відбувається розвиток загальнопрофесійних умінь, що необхідні для реалізації професійної спрямованості. Наявність особистісних усталених інтересів курсантів до тієї чи іншої науки, галузі знань, діяльності, призводить до формування *професійно-пізнавальної спрямованості, мобілізаційних характеристик особистості*, що є компонентом другої особистісної групи



готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, стимулює постійний потяг до розширення й поглиблення знань, свідомого розвитку власних здібностей, пізнавальні інтереси набувають більш широкого, усталеного та дієвого характеру.

За дослідженнями В.О. Крутецького щодо мотивів ставлення того, хто навчається, до навчальних предметів, найбільш значущим є *практичний* (зв'язок із професією, можливість набути корисних умінь та навичок) та *пізнавальний* [107, 169]. Істотним чинником *професійного самовизначення*, за визначенням І.С. Кона: „...є рівень поінформованості того, хто навчається як про майбутню професію, так і про самого себе” [99]. На нашу думку, оцінити себе як особистість, курсант може тільки в колективі, тому що самооцінка курсанта одержує об'єктивне вираження в тому, як він оцінює й порівнює здібності, можливості і результати інших курсантів. У колективі ж особистість має можливість розвивати свою здатність до рефлексії, тобто пізнавати себе як професіонала, свій внутрішній стан, усвідомлення того, як її сприймають й оцінюють люди. І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, досліджуючи проблему *самооцінки* особистості вчителя, визначили, що вона відіграє велику роль у процесі досягнення педагогічної майстерності. Як відомо, академічна група є оптимальним середовищем, в якому здійснюється процес професійної підготовки кожного індивіда, його *самореалізація* [188]. Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців необхідно привчати їх до здатності оцінювати себе і свої професійні дії, тобто формувати *контрольовально-оцінні* вміння, які є компонентом першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей [188]. Від самооцінки залежать *взаємовідносини* людини з людьми, які її оточують, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини, тобто ступенем складності цілей, які вона ставить перед собою. Розбіжність між

домаганнями і реальними можливостями людини призводить до того, що вона починає неправильно себе оцінювати, внаслідок чого її поведінка стає неадекватною [238].

Наочним результатом різнобічного аналізу літератури з питань особистісно орієнтованих взаємовідносин як педагогічної умови формування і розвитку готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, з урахуванням визначених компонентів готовності, що були конкретизовані нами, стала побудова *схеми особистісно орієнтованих взаємовідносин з визначенням ознак, видів і типових функціональних завдань* (див. рис.1.3., С.49 ).

Теоретичний аналіз літератури щодо особистісно орієнтованих взаємовідносин як необхідної умови формування і розвитку готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей дав змогу визначити відповідні **ознаки**, а саме: *рефлексивність, інтерактивність, суб'єктивність, проєктивність, діалогічність та технологічність; види: діалог-спілкування, суб'єкт-суб'єктні стосунки, міжособистісні стосунки, спільне виконання типових завдань та вплив громадської думки; а також типові функціональні ролі: професійна спрямованість, пізнавальна спрямованість, професійне самовизначення й самореалізація, самооцінка і значущість міжособистісних взаємовідносин*. Виходячи з цих позицій, уміння регулювати міжколективні і внутрішньоколективні стосунки передбачає від майбутніх морських фахівців під час навчання у вищих

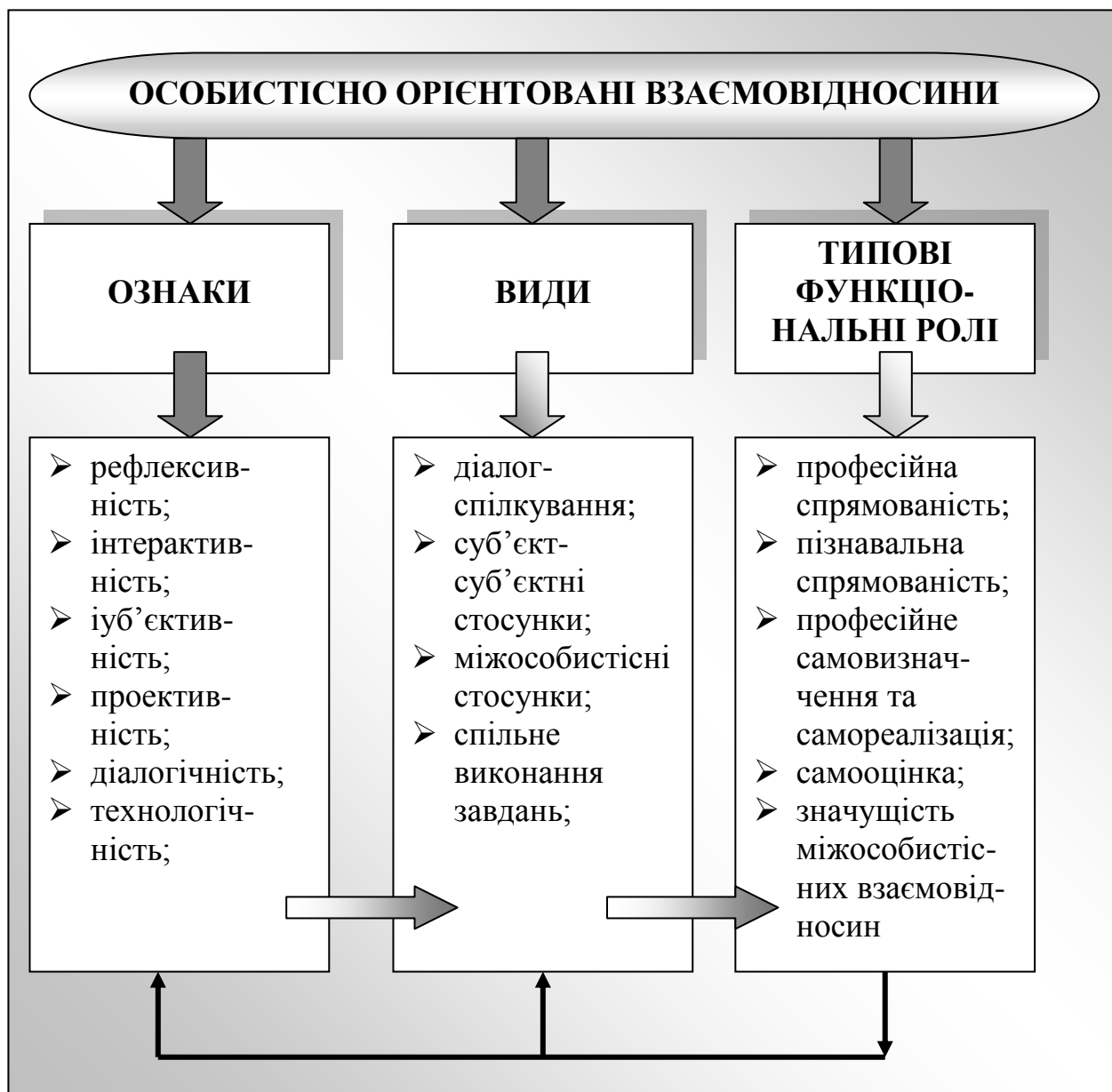


Рис. 1.3. Схема особистісно орієнтованих взаємовідносин з визначенням ознак, видів і типових функціональних завдань

морських навчальних закладах знання психологічних, вікових особливостей, урахуваючи гуманістичну вихованість, уміння варіювати вплив залежно від реальних життєвих і професійних ситуацій; передбачати результати особистого впливу на взаємовідносини; прогнозувати їх результати. Отже, особистісно орієнтовані взаємовідносини є необхідною педагогічною умовою формування та розвитку як особистісних, так і професійних компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

#### **1.4. Комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу у процесі навчання як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах**

Перехід на ступеневу систему професійної освіти дозволяє здійснювати вихід на нову модель підготовки фахівців морських спеціальностей відповідно до сучасних вимог судноплавства. Це зумовлює необхідність організації практичної підготовки в умовах глобалізації морської індустрії, з урахуванням потреб ринку. Позитивне вирішення цих завдань може бути реалізоване шляхом використання сучасних методів, педагогічних прийомів, які націлені на активізацію пізнавальної діяльності курсантів. Останнім часом для цього все більшої популярності набуває застосування в навчально-виховному процесі комп'ютерних засобів, за допомогою яких здійснюється моделювання майбутньої професійної діяльності.

Взагалі, під **комп'ютерним моделюванням** будь-якого явища, розуміють рішення сукупності чисельних методів загальних алгоритмів та їх реалізації в комп'ютерних програмах; *дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей (систем, конструкцій, процесів і т.п.) за допомогою комп'ютерних засобів* [227].

Як свідчать наукові дослідження В.П. Беспалька, П.Я. Гальперіна, В.К. Голубева, М.І. Жалдака, Ю.М. Капігіна, В.І. Ланчуковського, І.І. Мархеля, М.В. Міюсова, Д.Ф. Ніколенко та ін., упровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес поглиблює теоретичну, методичну і практичну значущість професійної освіти [20, 45, 52, 72, 87, 129, 149, 158, 167].

Зауважимо, що дослідження М.В. Кларіна, А.М. Нісімчука, О.С. Падалки, І.О. Смолюка, О.Г. Шпака та ін. визначають сучасний етап розвитку суспільства як етап переходу від традиційних масових засобів

інформації до засобів сучасних інформаційних технологій. Майже всі автори вбачають шлях підвищення ефективності навчання в широкому використанні як комп'ютера, так і тренажерів, що ґрунтуються на його засадах. *Результативність* комп'ютерного моделювання визначається також якістю засобів програмного забезпечення, що використовується [94, 168, 181]. На підставі аналізу наукової літератури з питань впровадження комп'ютерного моделювання (КМ) в навчально-виховний процес, нами було конкретизовано *основні завдання* КМ, а саме:

- формування інформаційної культури (ІК) курсантів;
- забезпечення розвитку професійних і особистісних якостей курсантів, розкриття їх творчого потенціалу;
- підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі застосування тренажерів, надання діяльності творчого, дослідницького характеру;
- інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень [168, 186, 193].

Теоретико-методологічне підґрунтя впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес закладено у працях І.М. Богданової, М.І. Жалдака, В.М. Кухаренко, Ю.І. Машбиця, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, Т. Сергеевої, В.Ф. Шолоховича та ін. [25, 70, 128, 176, 218, 271].

Серед нагальних *проблем* застосування КМ у навчально-виховному процесі, спираючись на роботи М.М. Буняєва [36], М.І. Жалдака [70], В.Л. Матросова [153], Н.В. Панченка [183], І.В. Роберт [211, 212] та ін., в аспекті дослідження, нами було виокремлено такі:

- відсутність знань про комп'ютерні моделі, їх психолого-педагогічні та психо-фізіологічні особливості;
- відсутність базових умінь використання КМ у процесі професійної підготовки;

– відсутність у курсантів умінь системної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі.

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо необхідним підкреслити, що насамперед *доцільність використання КМ*, зокрема комп'ютера, визначається саме використанням такого моделювання як засобу візуалізації навчальної інформації або як засобу формалізації знань про предметний світ [210, 211, 225, 250].

Спираючись на визначені можливості КМ, нами було конкретизовано *педагогічні цілі* використання КМ у навчальному процесі:

- розвиток мислення (наочно-діяльнісного, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, алгоритмічного тощо);
- естетичне виховання (за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології Мультимедіа);
- розвиток комунікативних здібностей за допомогою телекомунікаційних конференцій, електронної пошти та ЧАТу;
- формування вмій приймати рішення або пропонувати варіанти вирішення складної ситуації (шляхом використання комп'ютерних ігор, які орієнтовані на оптимізацію діяльності з прийняття рішення);
- розвиток умінь здійснювати експериментально-пошукову діяльність;
- формування ІК, умінь здійснювати обробку інформації (засобом використання інтегрованих пакетів користувачів, комп'ютерних програм AutoCAD, Designer R2.1, SolidWorks і т.ін.) [90, 91, 106, 120, 176, 192].

Швидкий розвиток ком'ютерних технологій, упровадження їх у всі сфери суспільно–професійного життя створює необхідність для використання новітніх підходів щодо організації робочого процесу та керування ним. Зокрема це стосується галузі морського транспорту, тобто процесів судноводіння, керування його робочими процесами (обслуговування

навігаційних засобів, двигунів, електричного устаткування, апаратури зв'язку, радіонавігаційного обладнання тощо).

Сучасному випускнику вищого морського навчального закладу необхідно володіти засобами програмного *моделювання* і *проектування* в різних контекстах та середовищах.

У науковій літературі зустрічається низка класифікацій моделювання і визначення поняття „модель”. Залежно від виду моделювання об'єктів, моделі розподіляються на два загальних класи щодо їх використання: фізичні і математичні моделі [264, 268, 269]. Відтак, *модель* (франц. *modele*, від лат. *modulus*) – зображення, отже, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна (за А.В. Семеновою [215]); створюваний з метою одержання і (чи) збереження інформації специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формули, графіки і т.п.) або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, істотні для задачі, розв'язуваної суб'єктом (людиною). Модель являє собою чотиримісну конструкцію, компонентами якої є суб'єкт (людина), задача, розв'язувана суб'єктом, об'єкт - оригінал (фрагмент реальної дійсності) і мова чи спосіб опису матеріального відтворення моделі.

Залежно від способу відтворення моделі (тобто від тих засобів, за допомогою яких будується модель) і від характеру тих об'єктів, тих галузей об'єктивного світу, що відтворюються в моделях, їх можна розподілити на дві великі групи: матеріальні (фізичні й аналогові) та ідеальні (інтуїтивні і знакові). У свою чергу, в знаковому моделюванні виділяється математичне моделювання.

Математична модель – це спеціальний опис деякої проблеми, ситуації, що надає можливість у процесі її аналізу застосовувати формально-логічний апарат математики (за І.А. Левіною [130]). В аспекті нашого дослідження,

фізичне моделювання використовується під час розробки суднових технічних засобів (СТЗ), що забезпечують обробку навичок спільної роботи двигунів і засобів автоматизації. Адже *специфіка* методу моделювання полягає в тому, що використовуючи його, один об'єкт (оригінал) вивчає матеріал не безпосередньо, а за допомогою іншого об'єкту (моделі), аналогічно у визначеному відношенні до першого. Специфіка проектування складається з чотирьох етапів: 1) аналізу змісту і структури професійної діяльності; 2) аналізу змісту та структури модульних блоків; 3) аналізу сформованих навичок за кожним модулем (кроком) і визначення необхідних навчальних елементів (одиниць); 4) складання навчальної програми [47, 264, 274, 275, 278].

*Моделювання і модель* - два пов'язаних між собою поняття. Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, побудову й вивчення моделей реально існуючих об'єктів [173; 393]. *Предметом* моделювання є як конкретні, так і абстрактні об'єкти; як реально існуючі системи, так і системи, які лише підлягають конструюванню.

Отже, застосування комп'ютерного моделювання в навчальному процесі забезпечує: індивідуалізацію і диференціацію навчання; активізацію пізнавальної діяльності; розвиток самостійності у вирішенні конкретних навчальних завдань; удосконалення засобів подання навчальної інформації; поточний та підсумковий контроль результатів навчання шляхом діагностики знань, умінь і навичок.

Упровадження сучасних комп'ютерних засобів у галузь морської освіти забезпечує: розширення обсягів інформації і вдосконалення методів маніпулювання нею (Національна програма інформатизації України) [76], поєднання емоційної привабливості з інформаційними можливостями, що притаманні аудіовізуальній та обчислювальній техніці, а також містить в собі значний дидактичний потенціал, який має бути реалізований у навчально-виховному процесі. Оскільки обсяг необхідної навчальної інформації,



постійно зростає, а інтелектуально-психологічні можливості людини із сприйняття та опрацювання інформації достатньо обмежені, підвищується роль використання тренажерів.

*Тренажер* – це технічний засіб, який використовується в ході спеціальної професійної підготовки в системі „людина-машина” (СЛМ), що відповідає вимогам методик підготовки з реалізації моделі СЛМ та забезпечує контроль якості діяльності тих, хто навчається [129]. Логічним є те, що тренажери відповідають меті та завданням навчання спеціалістів за навчальними планами і програмами, забезпечують підвищення ефективності й скорочення терміну навчання. Взагалі, тренажери класифікуються за великим обсягом ознак. Адже залежно від виду моделювання об’єктів, вони також розподіляються на два загальних класи використання фізичних і математичних моделей. Так, стосовно технічної експлуатації кораблів В.І. Ланчуковський і М.В. Міюсов [129, 159] класифікують тренажери так: *повномасштабні (Full Task (Mission) Engine Room Simulator (ERS))*, *комп’ютерні навчальні системи (Computer Based Training (CBT) System)* та *тренажери, що використовують реальні суднові технічні засоби (Part Task Simulator)*.

*Повномасштабні* тренажери суднових енергетичних установок СЕУ (машинних відділень) – це найбільш складні тренажерні засоби, що адекватно співпадають судновим машинним відділенням. Завдяки сучасним комп’ютерним технологіям реалізується складна програма моделювання всього комплексу СЕУ, судна і зовнішніх умов, а також управління, моніторинга й діагностування. Повномасштабні тренажери розподіляються на тренажери з вахтенним і безвахтенним UMS обслуговуванням машинних відділень, які відрізняються один від одного за рівнем автоматизації процесів управління та контролю. Крім того, вони ще розподіляються на одно-, двох- і

трьохрівневі тренажери залежно від числа рівнів імітації суднового машинного відділення.

*Комп'ютерні навчальні системи* уявляють собою різноманітні комп'ютерні програми, тобто це сучасні навчальні посібники, які вміщують у собі практичну підготовку за навчальними завданнями з певного предмету. Застосування зазначених тренажерів спрямовано на *дистанційну форму навчання* і зорієнтовано на окремі навчальні дисципліни за фахом.

*Дистанційне навчання*, за визначенням О.А. Андреева, – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, що ґрунтується на використанні широкого спектра традиційних і сучасних інформаційних технологій та їх технічних засобів, що використовуються для одержання навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і студентом (курсантом), коли процес навчання не залежить від їх розташування у просторі і в часі, а також до конкретної освітньої установи [6].

Спираючись на дослідження Е.В. ЄFREїнова, В.А. Каймина, В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.В. Хуторського та ін. [69, 128], ми дійшли висновку, що дистанційне навчання це форма здобуття освіти, поряд з очною та заочною, при якій в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

Узагальнюючи вище зазначене й спираючись на дослідження Ю.О. Первіна [189], ми встановили, що під час навчання у вищих морських закладах доцільність використання комп'ютерних навчальних систем полягає в застосуванні як тренувальних, так і навчальних комп'ютерних програм. *Тренувальні комп'ютерні програми* призначені для опрацювання й закріплення навичок і вмінь (хронологічних, картографічних, лінгвістичних та ін.). Вони надають не тільки інформацію, але й правильну відповідь, рішення. *Навчальні комп'ютерні програми* - спрямовані на опанування й

реалізацію знань, умінь на рівні вимог предмета. Їх розподіляють на *демонстраційні, моделювальні, навчальні ігри, бази даних*.

*Демонстраційні* відбивають запланований хід того або іншого явища. *Моделювальні* дозволяють, змінюючи різні чинники, що впливають на хід подій, одержати цілком інший результат, як можливу його альтернативу. На відміну від ігрових – моделювальні програми не мають підсумкового результату, а пропонують вибір в ухваленні рішення. *Навчальні ігри* створюють ситуацію, метою якої є розвиток інтересів і здібностей курсантів, а також навичок роботи з комп'ютером. *Бази даних* - іменована сукупність даних, що відображає стан об'єктів та їх відносини в конкретній предметній галузі. База даних надає можливість використання задач планування, дослідження, управління, функціонування, що забезпечується системою управління базами даних.

Аналіз досліджень М.І. Башмакова [17], В.П. Беспалька [20], І.М. Богданової [25], М.М. Буняєва [36], В.В. Давидова [59], М.І. Жалдака [71], А.А. Кузнецова [110], І.І. Мархеля [148], В.Л. Матросова [153], Ю.І. Машбиця [176], Н.В. Панченко [183], І.П. Підласого [193], І.В. Роберт [212], Н.Ф. Тализіної [239], А.В. Хуторського [256] та ін., дав можливість визначити переваги реалізації комп'ютерно-навчальних систем, що дозволяють здійснювати навчальну діяльність за означеними видами тренажерів:

- 1) оперативна реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, які вивчаються, та передачу достатньо великих обсягів інформації, що подана в різноманітних формах;
- 2) інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною системою; забезпечення можливості вибору варіантів змісту навчального матеріалу, терміну роботи і т.ін.;
- 3) управління реальними об'єктами (навчальними роботами);
- 4) управління зображенням на екрані монітору моделей різноманітних об'єктів, явищ, процесів, які реально відтворюються;

5) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекцію за підсумками контролю, тренування та тестування.

Останнім видом класифікації є тренажери, що використовують *реальні суднові технічні засоби*. Цей вид тренажерів імітує роботу окремих двигунів або механізмів машинного відділення. Вони складаються з персональних комп'ютерів, моделюють роботу об'єкту і реальних пультів, що обладнані органами управління й контролю.

Перспективи розвитку тренажерної техніки спираються на *принципи віртуального моделювання* (реалізацію моделей за допомогою комплексних мультимедіа операційних середовищ, ілюзією безпосереднього входження та присутності в реальному часі в стереоскопічно поданому «екранному світі»), що надають можливість тримірною уявлення зображень будь-яких об'єктів та взаємодії з ними, *імітуючи* на екрані монітору завдання з експлуатаційних ситуацій. Наприклад, вахтений механік зможе переміщуватись у віртуальному просторі машинного відділення або виконувати необхідні дії управління й контролю віртуальною судновою енергетичною установкою.

Д.С. Жуков визначає, що *імітатори*, в яких нагляд і взаємодія між математичними моделями кораблів і середовищ, що відбуваються завдяки візуалізації, є *повномасштабними інтерактивними тренажерами* навігаційного мостика. Однак, частіше використовують такі тренажери:

- *із прискоренням терміну часу* (застосування тільки математичних моделей);
- *із спрощеною реалізацією імітаційної техніки* (спрощена система візуалізації);
- *навігаційного мостика* (зображення за допомогою векторів);
- *великомасштабні тренажери* (фізичні моделі) [75] .

За принципом передачі інформації, наприклад, для судноводія тренажери розподіляють на *інтерактивні імітатори судна* та *неінтерактивні імітатори судна*. До першого виду тренажерів належать повномасштабні тренажери мостика і фізичні моделі управління. До другого – математичні моделі, що виключає вплив людського фактору у процесі виконання завдань [129, 149].

Отже, розробка та включення у процес навчання конкретизованих нами *видів* тренажерів призводить до підвищення в курсантів продуктивності мислення, уявлення, пам'яті, практичних умінь і навичок тощо.

Слід підкреслити, що сучасний розвиток суднових засобів радіозв'язку, систем навігації інтенсифікує й ускладнює інформаційний потік. Відтак, застосування саме тренажерів віртуального моделювання сприяє обробці мовних сигналів, тобто вирішенню професійних завдань у віртуальному спілкуванні (навчання мови, опис і нормалізація мови, міжмовне спілкування, наукове вивчення мови) [245]. *Віртуальне спілкування* (віртуальний від лат. *virtualis* – можливий, який може чи повинен з'явитися за певних умов) – взаємний зв'язок у реальному часі з однією або багатьма людьми у штучно складених умовах, за яких виникає потреба обміну інформацією або прийняття рішень у певно узгодженому та встановленому порядку (за А.В. Семеновою [215]). Як відомо, до віртуальних методів у навчанні належать такі засоби:

- *Електронні видання навчального призначення*, що мають всі особливості традиційних видань та цілу низку особливостей, зокрема: компактність збереження інформації в пам'яті комп'ютера або на зовнішніх запам'ятовуючих пристроїв; гіпертекстові можливості, мобільність, тиражованість; можливість оперативно вносити зміни й доповнення; зручність пересилки електронною поштою.
- *Автоматизовані системи навчального призначення*, які мають дидактичне, методичне, а також програмне забезпечення, що дозволяє

комплексно їх використовувати, як під час самостійної роботи, так і для контролю знань.

- *Комп'ютерні системи навчального призначення* – це програмні засоби для користування в освітньому процесі, які дозволяють: диференціювати процес навчання, здійснювати індивідуальний підхід із діагностикою помилок і здійснювати зворотний зв'язок; забезпечувати самоконтроль та самокорекцію навчально-пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання за рахунок виконання комп'ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати й імітувати процеси та явища, проводити лабораторні роботи, експерименти і досліди в умовах віртуальної реальності; розвивати вміння прийняття рішень тощо.

- *Аудіо-відео навчальні матеріали* – інформаційні звуко-візуальні матеріали на електронних носіях, аудіо-відео касетах, компакт-дисках CD-ROM, DVD, Flash-карти, які можуть бути надані користувачу.

- *Глобальна мережа INTERNET*. Слово Internet складається з двох слів inter (лат.) – міжнародний, net (англ.) – мережа. Комп'ютерні мережі виникли з практичної необхідності в спільній роботі різних обчислювальних машин, в обміні інформацією між ними на місцевому, локальному та глобальному рівнях. Internet – мережа високого рівня, яка дозволяє обмінюватися інформацією комп'ютерам усього світу. Одним з найпопулярніших додатків Internet є World Wide Web або WWW – ”всесвітня павутина”, яка являє собою інтеграцію серверів, що підключені до Internet й пропонують сторінки інформації у графічному вигляді. У WWW реалізуються інтерактивні видання навчального призначення з гіперзв'язками.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що комп'ютерне моделювання дозволяє не тільки створювати моделі, але й випробовувати їх у віртуальній реальності завдяки тренажерам. Наочним результатом всебічного теоретичного аналізу літератури в аспекті нашого

дослідження стала побудова структури комп'ютерного моделювання у професійній підготовці фахівців морських спеціальностей, що подана на рис. 1.4. (С.61).

На нашу думку, застосування КМ сприяє формуванню і розвитку всіх компонентів готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

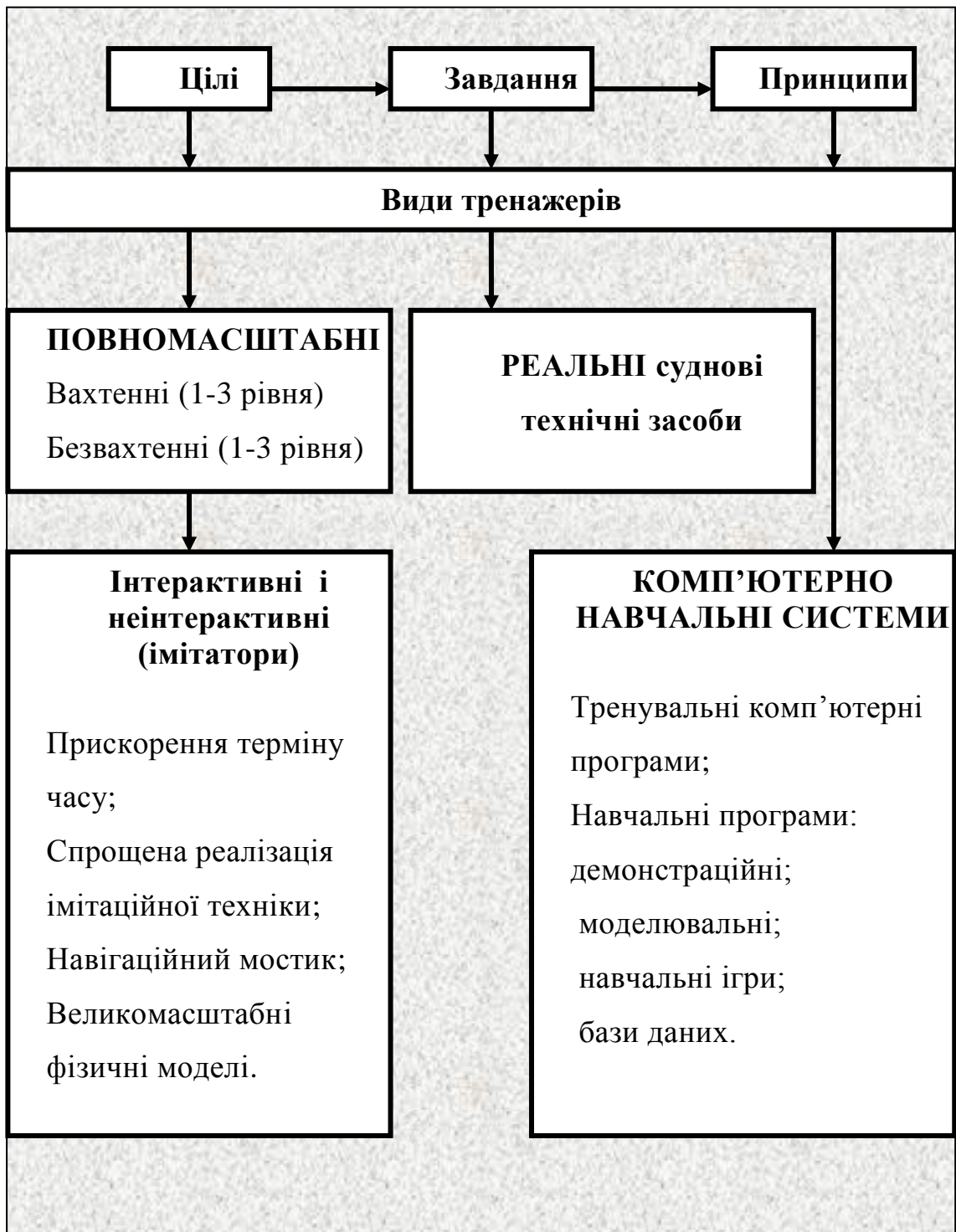


Рис. 1.4. Структура комп'ютерного моделювання у професійній підготовці фахівців морських спеціальностей

Так, неінтерактивні імітатори сприяють формуванню *планово-змістового* компоненту першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, а саме „рух судна за заданою



траєкторією, використовуючи ефект стерна”.

Реальні судові технічні засоби сприяють формуванню *мотиваційного* й *управлінського* компонентів першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Так, наприклад, „імітація роботи окремих двигунів або механізмів машинного відділення”.

Тренажери великомасштабних фізичних моделей сприяють формуванню *контрольовально-оцінного* компоненту першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей: „вивчення впливу ефекту винта і стерна на корпус судна, вивчення ефекту взаємодії з іншими суднами і береговими спорудами”.

*Адаптаційний, емоційно-вольовий і мобілізаційний* компоненти другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей формуються під час виконання навчальних завдань на всіх типах тренажерів. Так, за допомогою повномасштабних тренажерів і технології мультимедія, курсант усвідомлює майбутню спеціальність судноводія, вахтенного механіка, його професійні обов’язки в реалії, в умовах праці, в умовах рейсу, довкілля тощо.

Тренажери комп’ютерних навчальних систем формують *комунікаційний* компонент другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Так, курсант за допомогою *тренувальних комп’ютерних програм* відпрацьовує й закріплює навички і вміння, наприклад, з вивчення іноземної мови, міжмовного спілкування, динамічного читання тощо.

Отже, комп’ютерне моделювання є необхідною педагогічною умовою формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

**1.5 Організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності**

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту полягає в діалектичній єдності процесу навчання і виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту", *організація навчально-виховного процесу* у вищому навчальному закладі керується державними стандартами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, які відображають зміст навчання у вищій школі відповідно до напрямів та спеціальностей.

Як відомо, *навчально-виховний процес* це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні під час підготовки фахівців та організації їх професійного вдосконалення. Взагалі, *організація* (від фр. *organization* - *надаю стрійний вигляд, здійснюю*) - це свідомий процес, спрямований на об'єднання та впорядковану взаємодію елементів або частин (людей, ідей, речей) у ціле, внаслідок чого утворюється продуктивна, стійка система [145, 186].

З цих позицій, як підкреслює Ю.В. Васильєв, кожному педагогові доводиться постійно вирішувати серію завдань, особливо організаційно-управлінського плану, своєрідним вузлом яких є постановка конкретних завдань перед тими, хто навчається, спонукання їх до самостійного здобуття знань, формулювання власних навчальних і виховних завдань, пошук продуктивних способів їх виконання та ін. [39].

Отже, в аспекті дослідження, вирішення актуальних завдань, поставлених національною системою освіти до підготовки конкурентноздатної особистості майбутнього спеціаліста морського флоту, на нашу думку, неможливе без визначення й усвідомлення особливостей організації навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління.

Професійна діяльність викладачів з позиції управління розглядається у працях Ю.К. Бабанського [16], З.Н. Курлянд [186], І.Я. Лернера [137], О.С. Падалки [181], О.С. Цокур [257] та ін. Призначення педагогічної діяльності, як зазначає Ю.К. Бабанський, полягає в управлінні активною та свідомою діяльністю тих, хто навчається. Тому, на його думку, педагогічна діяльність містить такі елементи, як планування, організацію, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності та аналіз її результатів [16].

Відтак, з позиції управлінського підходу професійну підготовку можна витлумачувати як процес управління діяльністю курсантів шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій. Усі відомі підходи управління реалізуються за допомогою ефективних стратегій вирішення навчально-пізнавальних задач і саме тим безпосередньо інтегруються в інструментальні та ціннісні структури цілеспрямованої діяльності людини.

Управління у спрощеному розумінні — це вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В енциклопедичному словнику поняття „управління” трактується в такий спосіб: *„Управління* (лат. – *regere*, англ. – *control, management*, фр. – *administration*, нім. – *regiering*) - це елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми та мети діяльності”[147].

Всі наявні види і різномірності управління суттєво відрізняються за характером та метою управління. Однак, у зв'язку з діалектичною єдністю матеріального світу, всім видам і різновидностям управління властиві однакові *формальні ознаки*, а також загальні принципи і закономірності.

Отже, ми підійшли до того, щоб визначитися з терміном „управління”. *По-перше*, - це функція, вид діяльності з керівництва людьми у різноманітних організаціях; *по-друге* - це галузь людського знання, яка допомагає здійснювати цю функцію; *по-третє* - це похідне від слова „управлінці”, яке означає певну категорію людей, які здійснюють управлінську роботу (управління екіпажем, управління екіпажем згідно з політикою діяльності судноплавної компанії).

Отже, за початкове теоретичне положення з позиції *управлінського підходу* до професійної підготовки, ми прийняли визначення *управління* як організаційно-педагогічного механізму функціонування ефективності педагогічної діяльності, спрямованої на всебічний особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців (К.І. Васильєв [38], І.К. Новиков [169], М.М. Поташник [201], В.П. Симонов [220] Т.І. Шамова [262] та ін). Загальні педагогічні засади полягають у єдності взаємопов'язаних цілей, специфічних принципів, змісту, форм та методів педагогічної діяльності. Звідси випливає, що педагогічні засади управління професійною підготовкою майбутніх фахівців морських спеціальностей є відповідною сукупністю змісту, методів та засобів навчання і виховання, які гарантовано забезпечують формування і розвиток готовності до професійної діяльності.

*Зміст* процесу управління виявляється у плануванні, організації, мотивації і контролі при об'єднанні їх функціями комунікації та прийняття рішення. Основна *мета* управління – створення необхідних умов (організаційних, технічних, соціальних, психологічних тощо) для реалізації завдань організації (підрозділу).

В сучасній вітчизняній літературі поняття „управління” дуже часто ототожнюється з терміном „менеджмент”. Це поняття є досить загальним і трактується по-різному. Не випадково в теорії і практиці управлінської діяльності менеджмент часто ідентифікується з менеджером, органами або апаратом управління [23, 51, 184, 197, 246, 253, 254, 266, 267].

Дж. Дункан зазначає, що *менеджмент* – це координація людських та інших ресурсів з метою розв’язання поставлених організацією завдань [63]. *З наукового погляду менеджмент* - це вміння використовувати ті об’єктивні закони і закономірності, що виражають причинно-наслідкові зв’язки у сфері управлінської діяльності. Менеджмент розглядає підприємство не стільки як технологічну ланку суспільного виробництва, скільки як соціально-виробничу підсистему ринкових відносин. Отже, головна сутність цього терміну, на відміну поняття „управління”, зводиться до функціонального підходу, а саме, передбачає раціональний спосіб управління будь-якими організаціями для досягнення певної мети або цілей.

З позицій управлінського підходу, проаналізувавши наукові доробки Ю.К. Бабанського [15], М.В. Кларіна [93], І.Я. Лернера [137], А. Маслова [283], Є.М. Павлютенкова [180], В.П. Симонова [221], А.В. Семенової [215], В.О. Семиченко [217], О.С. Цокур [257], Т.І. Шамової [263], Г.П. Щедровицького [276] та ін., ми визначили, що навчально-виховний процес є циклічним алгоритмом з урахуванням *педагогічних функцій управління*. Н.Ф. Тализіна, виходячи із загальновизнаної точки зору про кільцеву структуру діяльності, уважає, що будь-яка дія людини становить "своєрідну мікроструктуру управління, яка включає: "управлінський орган" (орієнтирна частина дії), виконавчий "робочий орган" (виконавча частина дії), якій є стежувальним та порівняльним механізмом (контрольна частина дії)" [240; 57].

***Педагогічне управління професійною підготовкою майбутніх фахівців морських спеціальностей*** ми розуміємо як цілеспрямовану діяльність викладача, що забезпечує продуктивне функціонування навчально-виховного процесу та розвиток суб’єктів управління (курсантів), насамперед формування і розвиток їхньої готовності до професійної діяльності.

Адже, організація навчально-виховного процесу має кільцеву структуру, а також являє собою процес управління, в якому виділяються окремі особливі функції управління. У межах кожної окремої інтегральної функції управління вступають у взаємодію відносно самостійні локальні функції управління.

В енциклопедичному словнику за редакцією А.М. Прохорова, *функція* розглядається як: 1) діяльність, обов’язок, робота; 2) зовнішній прояв властивостей якостей особистості. Функція в соціології – роль, яку виконує певний соціальний інститут або процес стосовно цілого [226]. Як визначає А.М. Ващенко, *функція управління* - це уособлений вид управлінської праці органу

управління, який призводить до досягнення окремої (проміжної) мети на шляху до загальної і кінцевої мети. Функція включає стійку групу однорідних за характером заходів, здійснення яких і дозволяє досягти окремої мети та приступити до виконання наступної функції. Отже, у функціях, їх взаємозв'язку і сукупності виявляється зміст і динаміка всього процесу управління [147].

Так, головними ознаками для класифікації функцій управління є: вид управлінської діяльності, що дає змогу відрізнити одну роботу від інших у процесі розподілу управлінської праці; спрямованість видів діяльності на керований об'єкт або фактори зовнішнього середовища. В аспекті нашого дослідження нами було виокремлено *інтегральні* та *локальні* функції управління.

*Інтегральні функції* визначають вид управлінської діяльності незалежно від місця її прояву, виду організації, характеру діяльності, масштабів і т. ін. Інтегральні функції властиві управлінню будь-якою організацією. Вони немовби розподіляють зміст управлінської діяльності на види робіт за ознакою послідовності виконання за часом з метою отримання попередньо визначеного результату. *Локальні функції* виникають унаслідок горизонтального розподілу праці, визначають її спрямованість на конкретний об'єкт управління та повністю залежать від організації. Зміст локальних функцій управління в різних організаціях відображає їх особливості, зокрема: призначення, спеціалізацію тощо. Отже, на підставі аналізу функцій управління ми дійшли висновку, що кожна інтегральна функція управління в організації є комплексною за змістом, і для її належного виконання необхідно здійснити локальні функції.

В аспекті дослідження, поділяючи думку А.В. Семенової та спираючись на дослідження К.І.Васильєва, І.К.Новікова, В.П. Симонова нами було виокремлено такі найбільш важливі інтегральні функції педагогічного управління як: *організаційна*, *коректувальна* та *контрольовальна* [38, 169, 216, 220].

Так, *організаційна* функція педагогічного управління реалізується усвідомленістю значущості проблеми та її впізнаванні за допомогою формування позитивного до неї ставлення. Викладач спрямовує курсантів на емоційну зацікавленість у позитивному результаті роботи, самоосвіті, пошуку шляхів підвищення її ефективності, а також спонукає їх на планування й організацію власної діяльності. Наприклад, на підставі виявлених характеристик судно-технічних засобів (СТЗ) визначити необхідні для здійснення ремонту інструмент, запчастини та технологічне обладнання; керуючись вимогами МКПДНВ, ПТЕСТЗ, інструкціями заводу -виготовлювача за допомогою КВП, систем контролю, сигналізації, візуально або за слухом визначити несправність роботи механізму, ввести в дію дублюючий, змінювати режим роботи, при цьому вносити відповідні записи до машинного журналу та ін.

*Коректувальна* функція управління здійснюється переважно під час оволодіння курсантами вміннями та навичками з професійної діяльності залежно від фаху. Вона спрямована на виявлення

шляхів позитивного впливу та напрямів подальшої роботи, що виявляються через рівень професійних знань викладача в питаннях формування і розвитку професійних та особистісних якостей курсантів. Наприклад, виконувати аналіз і розбір ефективності організації, технічного забезпечення, техніки безпеки та якості експлуатації судна, причин виявлених невідповідностей і забезпечувати їх усунення. Залучати персонал до вдосконалення діяльності на підставі реалізації висловлювань і формування ініціативних груп.

Під час формування стратегічних та тактичних завдань, проектування завдань, щодо розв'язання, наприклад, імітаційних вправ курсантами, оцінки результативності, здійснюється *контролювальна* функція педагогічного управління, за якою визначається ефективність практичної діяльності курсантів та рівень їх розвитку професійних і особистісних якостей. Так, у процесі такої роботи курсанти опановують вміння та навички з організації системи навчання персоналу; планування на підставі рейсових завдань і установок керівництва роботи щодо технічного забезпечення перевезень вантажів і пасажирів, контролю технічного стану та технічного обслуговування закріпленого суднового устаткування відповідно до вимог ТУ, ПТБ, ПДНВ, МКУБ і сформованої експлуатаційної ситуації.

У професійній діяльності викладача в зазначеному напрямку, крім *прямого управління*, де об'єктом впливу є особистість курсанта, ми враховували також принципи *непрямого управління*. За визначенням А.В.Семенової, *непряме педагогічне управління* – то є засіб опосередкованої координації процесу особистісного розвитку тих, хто навчається, що опосередковано впливає на особистість, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки та який реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної і групової навчальної діяльності [215].

Спираючись на експериментальні дослідження Н.Ф. Вишнякової [42], ми встановили, що спроби управляти тими, хто навчається, лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні й нерідко деструктивні вияви. За умови підходу до професійної діяльності викладачів як до процесу, що не тільки прямо, але й опосередковано впливає на розвиток професійних і особистісних якостей курсантів, вони самі мають право вибору особистого реагування, що виявляється у формах активності. Тому, чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом навчання, тим ефективніше здійснюється формування і розвиток готовності до професійної діяльності.

У зв'язку з багатофункціональністю професійної діяльності фахівців морського флоту, курсанти під час навчання повинні уявити себе також і в ролі керівника. В управлінській діяльності керівник постійно прагне скоротити час на виконання всіх без винятку операцій, спростити організаційні й документальні процедури, використовувати новітні технічні засоби і т.ін. Діяльність

керівника, за проходженням кожного етапу управління, умовно можна розподілити на три основні цикли:

- *інформаційний* цикл – пошук, збір, передача, опрацювання, збереження науково-технічної, економічної, облікової та іншої інформації;
- *логіко-розумовий* цикл – розроблення і прийняття управлінських рішень: дослідження, розроблення, розрахунки, прогнози, прийняття рішень;
- *організаційний* цикл – організаційний вплив на об'єкт управління для реалізації рішень: добір і розстановка кадрів, доведення завдань до виконавців, диспетчеризація, координація, контроль, виконання та ін.

Керуючись рекомендаціями В.А.Кан-Каліка [84], ми прагнули розкрити як позитивні (управління на підґрунті захоплення спільною діяльністю, управління на підставі демократичних стосунків) так і негативні (управління – залякування, управління – загравання, управління – перевага) особливості кожної з локальних функцій педагогічного управління, проаналізувавши специфіку педагогічного управління викладачів ВНЗ за схемою, запозиченою з праці В.А.Семиченко [217]. Відповідно до думки автора, на локальному рівні виявляються функції, що реалізуються викладачем у процесі конкретної міжособистісної взаємодії зі студентами, які забезпечують досягнення певних цілей управління, а саме:

- 1) *контактна функція*, мета якої – встановлення контакту між суб'єктом і об'єктом педагогічного управління до прийому та передачі повідомлення і підтримки взаємозв'язку у формі взаємоорієнтованості;
- 2) *інформаційна функція*, мета якої полягає в обміні повідомленнями, тобто прийомі і передачі якихось відомостей у відповідь на певний запит, що у процесі управління пов'язано, насамперед, з доведенням студенту суті управлінського рішення (доручення, вправи, завдання), отриманням інформації про хід і результати виконання цього рішення, а також обміном думками, задумами та ін.;
- 3) *спонукальна функція*, у ході реалізації якої здійснюється стимуляція викладачем активності студента як об'єкта педагогічного управління, мобілізація і спрямування його сил та дій на виконання тих чи інших педагогічних рішень;
- 4) *функція розуміння*, що забезпечує не тільки адекватне сприйняття й інтерпретацію сенсу повідомлення, що передається у процесі педагогічного управління, але й розуміння партнерами з педагогічного спілкування внутрішнього світу один одного, особливостей їхніх намірів, настанов, переживань, станів та ін.;

5) *емотивна функція*, мета якої полягає у пробудженні необхідних емоційних переживань і почуттів, а також зміна за їх допомогою власних переживань та станів;

6) *функція встановлення відносин*, що має за мету усвідомлення і фіксування учасниками педагогічного управління свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків в організації, в якій їм належить діяти;

7) *функція впливу на особистість об'єкта педагогічного управління*, мета якої – зміна його стану, поведінки, намірів, настанов, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності тощо;

8) *функція аналізу й оцінювання ефективності прийнятих рішень*, результатів їх виконання [217].

Знання суб'єктом професійно-педагогічної діяльності як *інтегральних так і локальних функцій* педагогічного управління дає можливість визначити ступінь ефективності, виявити причини відхилення і порушень цього процесу, недосконалості стилю управління. Орієнтація в локальних функціях, що виконуються в ситуаціях безпосередньої взаємодії викладача зі студентами (курсантами), допомагає виявити причини труднощів, які виникають під час реалізації конкретного завдання управлінського спілкування.

Отже, знання теоретичних засад педагогічного управління має своєю метою підвищення його ефективності, яке не можна розглядати у відриві від професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, що забезпечує досягнення ними цілей професійної діяльності викладача засобом оперативної передачі необхідної інформації, оптимального психологічного впливу, взаєморозуміння між об'єктом і суб'єктом управління та їх конструктивного, інформаційно-мовленнєвого, перцептивного й інтерактивного взаємовпливу. Наочним результатом теоретичного аналізу стала побудова моделі педагогічного управління з визначенням інтегральних і локальних функцій (див. рис. 1.5., С.73).

Спираючись на вищезазначене, з позицій управлінської діяльності локальні функції сприяють формуванню і розвитку першої і другої групи компонентів готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Так, *планово-змістовий* компонент першої професійної групи формується завдяки майже всіх функцій. Наприклад, функція аналізу й оцінювання формує навички щодо ефективності прийняття рішень стосовно



рейсових завдань; функція впливу також формує вміння і навички планування рейсових завдань, спрямованих на розв'язання типових задач, установок, рішень, потреб, дій тощо. Інформаційна функція формує уявлення в обміні повідомлень, завдань, виконання типових завдань (ведення документації стосовно вантажу) і т.ін.

*Мотиваційний* компонент першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей формується і розвивається також завдяки всім локальним функціям.

Так, наприклад, професійному й компетентному виконанню умов чартера сприяють такі функції: встановлення відносин, аналізу і оцінювання, впливу, інформаційна, контактна.

У процесі формування і розвитку вмінь реалізувати управлінські рішення, відзначимо такі функції: контактну, інформаційну, спонукальну, встановлення відносин.

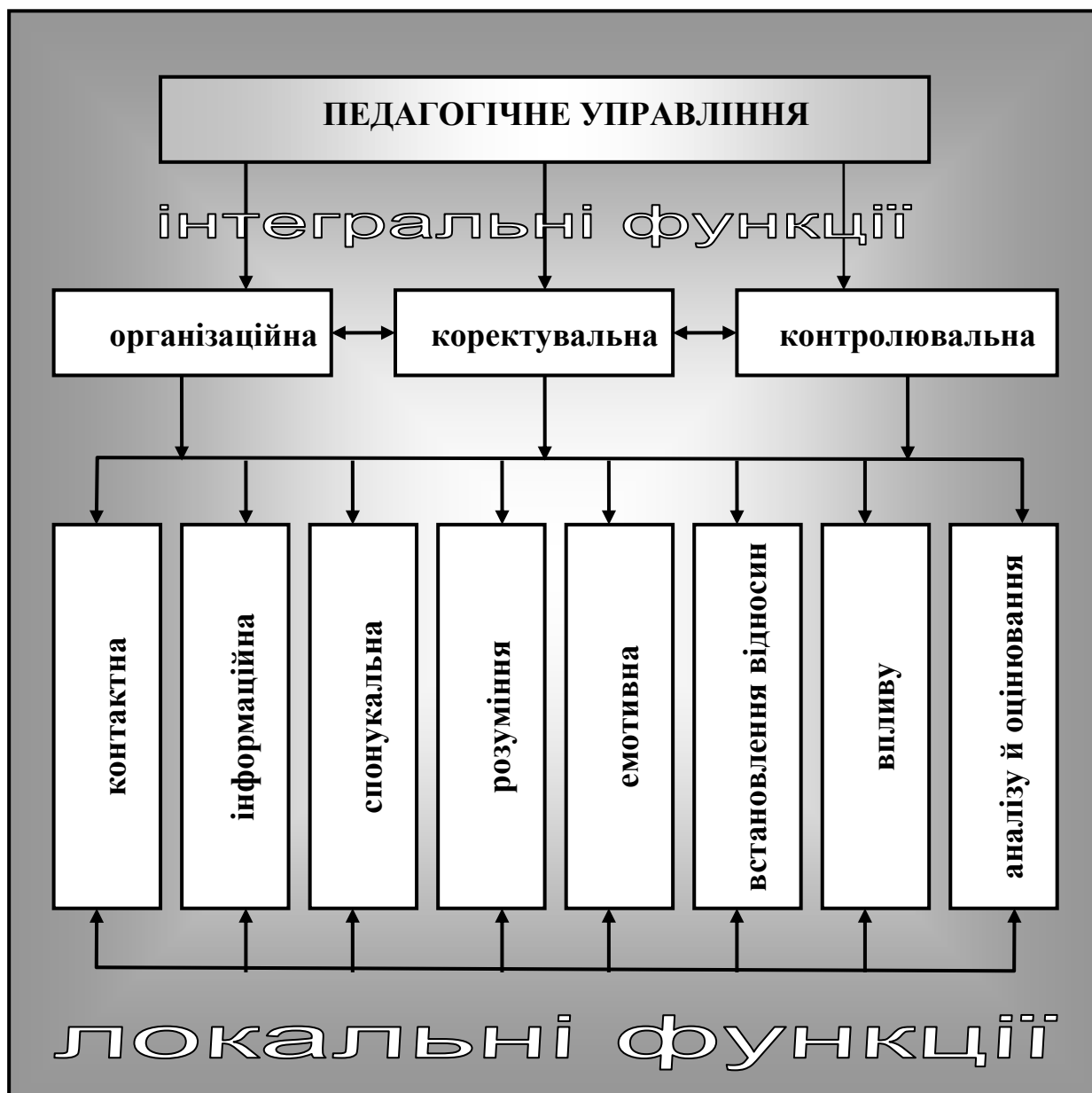


Рис. 1.5. Модель педагогічного управління з визначенням інтегральних й локальних функцій

Функція впливу майже перша із локальних, що забезпечує вплив на підлеглих.

Під час формування і розвитку *контролювально-оцінного компоненту* першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей виокремлюємо такі функції: контактна, інформативна, встановлення відносин, впливу, аналізу й оцінювання. Так, наприклад, розуміння нормативних документів, виконання інструкцій і вимог

Компанії. Функція впливу сприяє формуванню вмінь та навичок за контролем виконання рішень і підтримання виконавської дисципліни. Функція аналізу й оцінювання формує вміння та навички з постійного контролю за судновим пожежним обладнанням на палубі і в жилих приміщеннях.

Формування і розвиток *управлінського компоненту* першої професійної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, як і попередні компоненти, також формується завдяки всім локальним функціям. Наприклад, функції інформаційна, розуміння, впливу, аналізу й оцінювання формують уміння аналізувати ефективність виконання постійних обов'язків. Під час формування вмінь ведення діловодства, відзначимо такі функції: контактну, інформаційну, спонукальну, впливу, аналізу і оцінювання тощо. Формуючи вміння курсантів вирішувати конфлікти, проводити профілактику конфліктних ситуацій, регулювати поведінку екіпажу згідно з політикою діяльності судноплавної компанії, головну увагу приділяють таким локальним функціям, як: впливу, встановленню відносин, інформаційній, розумінню та контактній. На формування вмінь встановлювати та підтримувати взаємовідносини із зовнішнім середовищем впливають такі локальні функції: розуміння, встановлення відносин, емотивна та розуміння.

Друга особистісна група компонентів готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей формується і розвивається, як і перша група, завдяки всім локальним функціям.

Так, *адаптаційний і емоційно-вольовий* компоненти другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей формуються під час навчання у спільній діяльності. Наприклад, під час проходження морської практики, функція розуміння забезпечує розуміння між членами екіпажу у процесі спілкування; інформаційна функція полягає в розумінні виконання певних типових завдань; емотивна функція сприяє покращенню внутрішніх станів. Слід

виокремити функції встановлення відносин і впливу. У зв'язку з тривалістю терміну рейсів, завдяки цим функціям, формуються вміння і навички рольових, статусних, ділових, міжособистісних зв'язків і відносин, поведінки, намірів, настанов, думок, рішень, уявлень, потреб, дій. Емотивна функція полягає у формуванні позитивного, усталеного ставлення до майбутньої професії, значною мірою залежить від продуктивності виконання типових завдань. Функція аналізу й оцінювання формує ефективність щодо виконання доручень і типових завдань.

Під час формування і розвитку *мобілізаційного* компоненту другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей ми звертаємо увагу передусім на спонукальну функцію, що передбачає, наприклад, стимуляцію активності курсанта на оволодіння навичками і вміннями виконання певних типових завдань та їх вирішення. Всі інші визначені нами локальні функції: *розуміння, контактна, інформаційна, емотивна, встановлення відносин, впливу, аналізу й оцінювання* сприяють формуванню й розвитку інтелектуальних і креативних здібностей.

Формування та розвиток умінь розуміти сутність: подання, оцінки й вимірювання інформації, її сприйняття і розуміння; інформаційних, технічних та соціальних процесів у забезпеченні зв'язку живого з довкіллям; поведінки, намірів, настанов, думок; рольових, статусних, ділових, міжособистісних зв'язків і відносин; емоційних і власних переживань; установа контактів з тими, хто оточує за допомогою всіх зазначених локальних функцій формують *комунікаційний* компонент другої особистісної групи готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

Отже, організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління є необхідною педагогічною умовою формування і розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту.

### **Висновки з першого розділу**

Актуальність дослідження зумовлена концептуальними положеннями модернізації системи професійної підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах України, значущість удосконалення якої посилюється й виникненням нових перспективних форм навчання. Незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення та реалізації педагогічних умов щодо формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морських спеціальностей у вищих морських навчальних закладах.

З точки зору психолого-педагогічних досліджень, **педагогічні умови** ми розуміємо як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.

**Підготовка до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей** визначена нами як керований навчально-виховний процес у вищому морському навчальному закладі спрямований на оволодіння курсантами освітньо-кваліфікаційними характеристиками певної спеціальності відповідного рівня. Результатом підготовки до професійної діяльності курсантів є сформована на відповідному рівні готовність до професійної діяльності.

**Готовність до професійної діяльності морських спеціалістів** – це інтегративна якість особистості, що виявляється у формах активності і дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі.

Компоненти зазначеної готовності не тільки взаємопов'язані, але й логічно розподілені на дві групи, а саме: перша професійна група об'єднує компоненти, що визначають *професійні характеристики готовності* фахівців морських спеціальностей (мотиваційні, планово-змістові, управлінські, контролювально-оцінні); друга особистісна група компонентів, що конкретизує *особистісні характеристики готовності* морського офіцера (адаптаційні; емоційні-вольові; мобілізаційні; комунікаційні).

**Особистісно орієнтований підхід** - це цілеспрямоване конструювання та моделювання педагогічного процесу, орієнтованого на всебічний розвиток особистості, з визнанням її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи.

**Особистісно орієнтовані взаємовідносини** – взаємовідносини, що характеризуються відкритим, безоцінним сприйняттям, емпатичним слуханням, самототожністю, вміннями налагоджувати особистісні стосунки з іншими. Основним видом таких відносин є спілкування-діалог, сутність якого полягає в духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості.

Наочним результатом різнобічного аналізу літератури з питань особистісно орієнтованих взаємовідносин як педагогічної умови формування і розвитку готовності до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей, з урахуванням визначених компонентів готовності, що були конкретизовані нами, стала побудова *схеми* особистісно орієнтованих взаємовідносин, з визначенням **ознак** (рефлексивність, інтерактивність, суб'єктивність, проєктивність, діалогічність та технологічність), **видів** (діалог-спілкування, суб'єкт-суб'єктні стосунки, міжособистісні стосунки, спільне виконання типових завдань та вплив громадської думки) і **типових функціональних завдань** (професійна спрямованість, пізнавальна спрямованість, професійне самовизначення й самореалізація, самооцінка та значущість міжособистісних взаємовідносин).

Під **комп'ютерним моделюванням** будь-якого явища, розуміють рішення сукупності чисельних методів загальних алгоритмів та їх реалізації в комп'ютерних програмах; дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів, шляхом побудови і вивчення їх моделей (систем, конструкцій, процесів тощо) за допомогою комп'ютерних засобів.

Комп'ютерне моделювання дозволяє не тільки створювати моделі, але й випробовувати їх у віртуальній реальності завдяки тренажерам. Наочним результатом всебічного теоретичного аналізу літератури стала побудова структури комп'ютерного моделювання у професійній підготовці фахівців морських спеціальностей.

**Педагогічне управління професійною підготовкою майбутніх фахівців морських спеціальностей** ми розуміємо як цілеспрямовану діяльність викладача, що забезпечує продуктивне функціонування навчально-виховного процесу та розвиток суб'єктів управління (курсантів), насамперед формування і розвиток їхньої готовності до професійної діяльності.

В аспекті нашого дослідження було виокремлено *інтегральні* (організаційна, коректувальна та контролювальна) та *локальні* (контактна, інформаційна, спонукальна, розуміння, емотивна, встановлення відносин, впливу, аналізу й оцінювання) функції управління.

З огляду на вищезазначене ми дійшли висновку, що формування і розвиток готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах відбуватиметься більш продуктивно, якщо створити відповідні педагогічні умови, а саме: організацію навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління; створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; використання комп'ютерного моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу у процесі навчання.

Вдосконалення системи підготовки спеціалістів морського флоту повинно йти безперервно і динамічно, тому що розвиток науки та суспільства, морської індустрії постійно вимагає від вищої школи вирішення нових, більш складних завдань професійної освіти.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### 2.1. Діагностика рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців командних кадрів плавскладу

Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це “мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій” [251; 196]; “підстава для оцінки чогось” [253; 231]. “У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці”, – зазначає В.С. Курило [123; 35]. У найбільш загальному вигляді критерій – *це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність*. Показник же становить собою *кількісну характеристику явищ і процесів*, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці [22].

Відтак, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Водночас критерій і показник тісно взаємопов’язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об’єктивно характеризує прийнятий критерій.

Виокремлюють також об’єктивні критерії, що не залежать від суб’єктивних оцінок і думок людей. Однак, якщо, наприклад, у фізиці за об’єктивні критерії вимірюваної величини можуть служити показники приладів, то в педагогіці досить складно провести замір чогось. Тому найчастіше у психодіагностиці, психології та педагогіці використовують



суб'єктивні критерії. До числа таких критеріїв належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем вищого закладу освіти, вчителем школи, керівником, психологом, тими, хто навчається). Для більшої об'єктивізації такої оцінки кожний респондент оцінюється незалежними експертами, а одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного [126].

Для оцінки рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в курсантів по компонентах (див. п.1.2.) за критерії було обрано відповідні особистісні і професійні здібності і вміння. Зауважимо, що в змістовому плані шкалу спрямовано на оцінювання зазначеної професійної готовності, де за критерії взято елементи компонентів, що були уточнені внаслідок соціологічного вивчення (спостережень; опитувань; бесід; анкет), розвиток яких сприяв формуванню вмінь, кожний з яких конкретизовано шляхом диференціації на окремі підгрупи (див. додаток Б). Наявність або відсутність яких й діагностувалася. Для діагностики рівнів сформованості готовності до професійної діяльності курсантів за означеними критеріями використовувалася шкала, з двох частин, кожна з яких, відповідно складалася з чотирьох відрізків до кожної із груп компонентів (перша професійна група: *планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний, управлінський*; друга особистісна група: *адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний*). Максимально кожний компонент готовності до професійної діяльності курсантів оцінювався чотирма балами (див. рис. 2.1., С.81). Оцінка проводилася за кожним компонентом окремо.

Загальний рівень сформованості готовності до професійної діяльності визначався як сума балів на всіх чотирьох відрізках за всіма компонентами за

формулою:

$$ГПД = \frac{\sum_{i=1}^4 (ОГ_i + ПГ_i)}{2} \quad (2.1),$$

де,  $ОГ$  – особистісна група компонентів,  $ПГ$  – професійна група компонентів,  $i$  – кількість балів, отриманих певним ( $i$ -тим) досліджуваним.

професійна група компонентів															
Планово-змістовий				Мотиваційний				Контролюючо-оцінний				Управлінський			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

особистісна група компонентів															
Адаптаційний				Емоційно-вольовий				Мобілізаційний				Комунікаційний			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Рис. 2.1. Шкала оцінки рівнів сформованості готовності до професійної діяльності курсантів

$$ОГ \text{ обчислювалося за формулою: } ОГ = \frac{A + EB + M + K}{4} \quad (2.2), \quad \text{де}$$

$A$  – адаптаційний компонент особистісної групи;

$EB$  – емоційно – вольовий компонент особистісної групи;

$M$  – мобілізаційний компонент особистісної групи;

$K$  – комунікаційний компонент особистісної групи.

$ПГ$  обчислювалося за формулою:

$$ПГ = \frac{ПЗ + M + КО + У}{4} \quad (2.3),$$

де  $ПЗ$  – планово-змістовий компонент професійної групи;

$M$  – мотиваційний компонент професійної групи;

$КО$  – контролювально-оцінний компонент професійної групи;

$У$  – управлінський компонент професійної групи.

Відтак, середнє сумарне значення оцінки наявності (чи відсутності) визначених критеріїв за кожним компонентом і характеризувало рівень сформованості готовності до професійної діяльності курсантів.

Для діагностики вмінь та здібностей було використано характеристики освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” морських спеціальностей, за допомогою яких й оцінювався рівень розвитку готовності до професійної діяльності.

Перша професійна група компонентів готовності до професійної діяльності передбачає такі характеристики:

**Мотиваційний:**

- 1) настанова на підтримку сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі;
- 2) настанова на підвищення якості виконання функціональних обов'язків майбутньої професійної діяльності;
- 3) настанова на досягнення професійного успіху;
- 4) організованість у веденні суднової документації.

**Планово-змістовий:**

- 5) планування й аналіз типових функціональних завдань;
- 6) планування необхідного обсягу паливо-мастильних матеріалів;
- 7) планування графіку робіт;
- 8) уміння експлуатувати суднові установки.

**Управлінський:**

- 9) управляти функціональними обов'язками (паливні і баластові операції);
- 10) управляти технічними засобами зв'язку (внутрішньосудновими, навігаційними, глобальними космічними);
- 11) ініціативність щодо регуляції поведінки екіпажу згідно з політикою діяльності судноплавної Компанії.
- 12) самостійність у проведенні профілактики конфліктних ситуацій і вирішуванні конфліктів.

**Контрольовально-оцінний:**

- 13) контроль охорони праці та техніки безпеки життєдіяльності на морі;
- 14) контроль згідно з функціональними обов'язками швартових та якірних операцій;
- 15) уміння контролювати і оцінювати виконання рішень і підтримувати виконавську дисципліну;
- 16) уміння готувати та оцінювати звіти про професійну діяльність.

Друга особистісна група компонентів готовності до професійної діяльності передбачає такі характеристики:

**Адаптаційний:**

- 17) спрямованість на використання набутих знань і вмінь під час навчання;
- 18) уміння організувати самостійне навчання;
- 19) спрямованість на конструктивні міжособистісні відносини на основі об'єктивної самооцінки;
- 20) усталений інтерес щодо підвищення розвитку професійної освіченості про майбутню спеціальність.

**Емоційно-вольовий:**

- 21) управляти власними діями;
- 22) врівноваженість, толерантність, надійність;
- 23) відчуття задоволеності від професійної діяльності;
- 24) свідоме довготривале збереження концентрації уваги.

**Мобілізаційний:**

- 25) регуляція активності та енергійності;
- 26) настанова на спільну професійну діяльність;
- 27) швидка реакція на поведінку тих, хто оточує;
- 28) усвідомлена позиція щодо діяльності як кожного члена колективу, так і всього колективу разом.

**Комунікаційний:**

- 29) створення доброзичливої психологічної атмосфери;
- 30) поважне спілкуватися з членами екіпажу (підлеглими);
- 31) конструктивне спілкування іноземними мовами;
- 32) усвідомлене використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Для оцінки рівнів готовності до професійної діяльності за цими критеріями пропонувалася карта оцінки прояву сформованості зазначених елементів за компонентами (див. табл. 2.1.), в якій визначався рівень їх прояву. В такий спосіб проводилася й самооцінка рівня розвитку готовності до професійної діяльності.

Таблиця 2.1.

Карта оцінки сформованості готовності до професійної діяльності

Компоненти		Критерії					Загальний рівень за групами компонентів
		1	2	3	4	$\Sigma$	
професійні якості	мотиваційний						
	планово-змістовий						
	управлінський						
	контролювально-оцінний						
особистісні якості	адаптаційний						
	емоційно-вольовий						
	мобілізаційний						
	комунікаційний						
Загальний рівень							

Відповідно до цього нами було виокремлено чотири рівні.

0...1 – низький;

1,0...2 – середній;

2,0...3 – достатній;

3,0...4 – високий.

При цьому, в кожного конкретного курсанта ознаки цих компонентів стосовно один до одного виявлялися по-різному: так, слабкий прояв одних компенсувався більш сильним проявом інших. Тому при обчисленні рівнів готовності ми керувались таким опосередкованим показником, як середнє арифметичне отриманих кожним курсантом балів. Якісну характеристику по рівнях сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту нами конкретизовано так:

**Низький рівень** готовності до майбутньої професійної діяльності притаманний курсантам з індіферентним ставленням до зазначеної діяльності. Склад мотивації є бідним. Епізодичне включення до планово-змістової, організаційної роботи мотивується, переважно, "надмірною обтяженістю", невмінням раціонально використовувати час тощо. Виявляється в недостатньому розумінні значення організаційних і контролювальних умінь у процесі професійної підготовки. Знання щодо важливості створення сприятливих міжособистісних взаємовідносин у професійній роботі є поверховими. Погано розвинені вміння виконувати певні типові завдання за зразком та аналогією, використовувати знання в новій, нестандартній ситуації, не сформовані навички ініціативності. Швидкість реакції на поведінку тих, хто оточує, дуже низька. Відсутні вміння приймати ефективні управлінські рішення. Професійна діяльність має переважно репродуктивний характер. Слабко розвинені вміння обґрунтовувати особливості професійної галузі, аналізувати наслідки конфліктних ситуацій. Взаємовідносини з колегами складаються тільки на суперницьких позиціях. Відсутня впевненість у собі як судноводія або судномеханіка, професійна діяльність здійснюється у стані емоційної напруженості. Можливі часті зміни настрою, основним станом якого є апатія. Мовлення монотонне, без емоційного забарвлення. На низькому рівні

розвинуті самосвідомість і вольові якості. Відсутні вміння користуватися комп'ютерною і тренажерною технікою, а також засобами Internet. У таких курсантів професійна готовність у формах активності відображена певними переживаннями та поведінкою.

*Середній рівень* готовності до майбутньої професійної діяльності характеризує курсантів з позитивно-пасивним ставленням до обраної професії. До участі в цій сфері діяльності їх спонукають мотиви переважно ситуаційного типу. Навчання має споглядальний характер, здійснюється на "рівні присутності". Спостерігається індиферентне ставлення до професійної підготовки в поєднанні з позитивними установками щодо її результату. Для таких курсантів характерна відсутність ініціативи в роботі, спрямованої на формування та розвиток професійних й особистісних якостей як особисто значущих. Знання сутності і специфіки майбутньої діяльності, планово-змістових, організаційно-мотиваційних, контролювально-оцінних та управлінських змістів, форм і методів роботи є поверховими. Має місце розбіжність знань з їх мобільним застосуванням на практиці. Такі майбутні фахівці спроможні розпізнавати дії лише за зразком, виконувати професійні дії за аналогією важко; вони не вміють використовувати знання в новій нестандартній ситуації, професійні навички не відпрацьовані, відмічено прагнення до шаблонних дій. Уміють знаходити шляхи підвищення ефективності використання інформації про стратегії морської індустрії, судноплавних Компаній, надають пропозиції щодо складу та змісту типових завдань, які, проте, мають відтінок короткочасності й ситуативності. При включенні в діяльність не вміють урахувувати знання про характер взаємовідносин у колективі, психологічні та вікові особливості людей, спостерігається надмірна тривожність, хвилювання та невпевненість у діях. Характер практичної діяльності репродуктивно-пошуковий. Вольові якості виявляються слабо. Мисленнєві дії, хоча й спрямовані на саморегуляцію емоційних переживань, фактично не дають відчутного результату. Висловлювання своїх думок, переконань має слабо виражене емоційне

забарвлення. Готовність до професійної діяльності в курсантів, які входять до цієї групи, у формах активності визначена поведінкою та діяльністю.

*Достатній рівень* готовності до професійної діяльності об'єднує курсантів з переважно позитивним ставленням до майбутньої праці за фахом. Для них характерне усвідомлення необхідності такої роботи, як однієї з головних сфер функціонування суспільства. Мотиви включення до цієї діяльності здебільшого мають суспільно-значущий характер. Однак домінують ті види, які пов'язані тільки зі змістом самої діяльності (типу "випробування своїх можливостей"). Характерним є позитивний прояв ініціативи з актуалізації власних умінь, бажання шукати нову інформацію, висувати різноманітні ідеї; діяльність має пошуковий характер. Курсанти прагнуть використовувати різні форми роботи, виявляючи при цьому глибокі та мобільні знання сутності й особливостей колективної діяльності. Проте вони ще зазнають утруднення під час застосування набутих знань у своїй професійній діяльності за умов виникнення нових, нестандартних ситуацій у реальній роботі. Їхня діяльність відбувається на тлі позитивної спрямованості на результат. У стандартних ситуаціях швидкість реакції на поведінку є досить високою. Спостерігається врівноваженість, гнучкість мислення. Усталено-позитивний характер має також ставлення до процесу підвищення рівня самоосвіти. Загалом у них відзначається свідомий науковий підхід до професійної діяльності, наявність уміння висувати гіпотезу, концентрувати увагу. У них розвинені планово змістові, організаційно-мотиваційні, контролювально-оцінні й управлінські вміння, сформовані професійні навички роботи в колективі, уміння роботи з комп'ютерними засобами, тренажерами тощо. Усвідомлюють майбутні професійні обов'язки. На тлі позитивних емоцій, емоційна напруженість спадає. Такі фахівці можуть створювати позитивний настрій у колективі. Мовлення є виразним, знають іноземну мову. Вони вміють яскраво висловлювати власні почуття, переконання, знання та думки. У кожного курсанта, який входить до цієї



групи, професійна готовність у формах активності виявлена як діяльність і спілкування.

**Високий рівень** професійної готовності до майбутньої діяльності визначає максимальну сформованість такої готовності. Курсантів, які досягли цього рівня, відрізняють позитивно-активне ставлення до обраної професії та систематичне цілеспрямоване підвищення власної кваліфікації. Виражена особиста пізнавальна спрямованість, розуміння спонукальних мотивів дій і вчинків, характерне творче ставлення до майбутньої діяльності за фахом. Вони вміють приймати правильні рішення, швидко реагують на поведінку тих, хто оточує; вміють упорядковувати діяльність як кожного члена колективу, так і всього колективу разом; вміють використовувати стандарти, аналізувати й оцінювати необхідність розробки регульовального впливу на об'єкт; вміють запобігати створенню конфліктних ситуацій, а в разі їх виникнення вміють їх вирішувати; реакція в нештатних ситуаціях відзначається достатньою швидкістю; вміють скеровувати динаміку прояву властивостей власної нервової системи. Цих курсантів відрізняють обсяг, міцність та мобільність знань щодо змісту та сутності професійної діяльності фахівців морської галузі, точність і доцільність дій. Вони активні, енергійні, їхні думки, почуття та емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей, виконання певних типових завдань; можуть довго концентрувати увагу, впорядковувати діяльність як усього колективу, так і кожного члена окремо; вміють керувати спостережливістю, передбачати результати своєї діяльності. Взагалі для фахівців цієї групи характерний високий рівень розвитку як професійних, так і особистісних якостей. В них відзначається задоволеність діяльністю, відсутність емоційної напруженості в роботі, експресивні вміння, усвідомлення впливу на тих, хто оточує.

Задоволеність майбутньою професійною діяльністю в курсантів викликає бажання вдосконалювати свою професійну майстерність і впливає

на досягнення найвищих рівнів формування та розвитку як професійних так і особистісних якостей готовності. Можна стверджувати, що в таких курсантів готовність до майбутньої діяльності визначена завдяки спілкуванню та самоуправлінню.

Для більш точної діагностики рівнів сформованості компонентів зазначеної готовності було використано низку методик. Вивчення *мотиваційного компоненту* першої професійної групи готовності здійснювалося за модифікованою шкалою оцінки потреби в досягненні (за А.А. Кареліним, 1999р. [206]) (див. додаток Б.1.). Курсантам пропонувалося відповісти на запитання і заповнити бланк відповідей. Шкала складалась із 22 суджень, на які можливі два варіанти відповідей – “так” чи “ні”. Відповіді, що співпадали з ключовими (за кодами), підсумовувалися (1 бал за кожен таку відповідь). В аспекті дослідження, кількість обраних балів ми порівняли з визначеною шкалою так: „0–5” балів дорівнювало „низькому рівню”; „6 – 11” балів – „середньому рівню”; „12 – 17” балів – „достатньому рівню”; „18 – 22” бали – „високому рівню”. Для діагностування рівня сформованості *планово-змістового* компоненту нами було проведено відповідні контрольні роботи за фахом, які давали можливість визначити сформованість відповідних умінь та навичок.

*Управлінський компонент* першої професійної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морського флоту діагностувався за модифікованою методикою О.Т. Джерелюк [60] “Чи рішучі Ви?” (див. додаток Б.3.). Кількість обраних балів курсантами було порівняно з визначеною шкалою так: „0-9” балів дорівнювало „низькому рівню”; „10 – 18” балів – „середньому рівню”; „19 – 28” балів – „достатньому рівню”; „29 – і вище” балів – „високому рівню”. Отже підкреслюємо, що відповідність особистісних характеристик змісту діяльності є невід’ємною умовою її здійснення, тому ми розглядали характерні професійні й особистісні якості

курсантів з позицій діяльності керівника як управлінця, так і організатора. Для діагностування якостей керівника нами було обрано і модифіковано стосовно шкали методичку „Експертної оцінки психологічних характеристик особистості керівника” (див. додаток Б.4.). Так, якщо курсанти набрали менше 21 бала, то відповідно до нашої шкали визначених рівнів вони знаходяться на низькому рівні готовності; 21-27 балів – на середньому рівні готовності; 28-36 – на достатньому; більше 36 балів – на високому рівні готовності до функціональних обов’язків керівника.

*Контрольовально-оцінний компонент* першої професійної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морського флоту ми діагностували за модифікованою методикою самооцінки особистості (за С.А. Будасі) (див. додаток Б.2.).

Діагностування рівня сформованості *адаптаційного компоненту* другої особистісної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морських спеціальностей здійснювалося за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (див. додаток Б.5.). Курсантам пропонувалося відповісти на запитання і заповнити бланк відповідей. Для діагностики *емоційно-вольового компоненту* другої особистісної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морських спеціальностей використовувалося методика діагностики „перешкод” в установці емоційних контактів (за В.В. Бойко [27]) (див. додаток Б.6.). Якщо курсанти набрали не більше 5 балів (високий рівень) – емоції зазвичай не заважають їм спілкуватися з партнерами; 6-8 балів (достатній рівень) – у курсантів визначаються певні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів (середній рівень) – свідоцтво про те, що в курсантів емоції „на кожний день” в деякому ступені ускладнюють взаємодію з партнерами; 13 балів і більше (низький рівень) – емоції явно заважають курсантам установлювати контакти з людьми.

*Мобілізаційний компонент* другої особистісної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морських спеціальностей діагностувався за модифікованою методикою „Менеджерських здібностей” (за Є.А.Іванченко [81]) (див. додаток Б.7.). Методика дослідження комунікативних схильностей використовувалася для діагностики *комунікаційного компоненту* другої особистісної групи готовності до майбутньої професійної діяльності фахівців морських спеціальностей. Щоб визначити комунікативні вміння, курсантам пропонувалося відповісти на запитання питальника (див. додаток Б.8.) У такий спосіб діагностувальний матеріал дав змогу визначити рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морських спеціальностей за всіма компонентами: перша професійна група компонентів: мотиваційні, планово-змістові, управлінські; контролювально-оцінні, друга особистісна група компонентів: адаптаційні, емоційно-вольові, мобілізаційні, комунікаційні. З іншого боку ми провели оцінку сформованості готовності курсантів до професійної діяльності за допомогою експертів, в якості яких виступили досвідчені викладачі, що працюють з цими курсантами. Крім того, курсантам було запропоновано провести самооцінку сформованості означеної готовності за запропонованою картою оцінки (див. таблицю 2.1). Спираючись на оцінку експертів, результати самооцінки курсантів, а також дослідницькі методи та методики, що були використані (див. додатки Б), нами було одержано дані, що відображують результати діагностування готовності до майбутньої професійної діяльності в майбутніх фахівців морських спеціальностей на констатувальному етапі експерименту.

В експерименті взяли участь 224 курсанти за такими напрямками: судноводії – 113 осіб; судномеханіки – 111 осіб. Для правомірності дії запропонованої шкали нами було обрано з кожної спеціальності 1 контрольну групу і 3 експериментальних за фахом. Так, судноводії були



СУДНОВОДІЇ	ЕГ1 n=28	16	57	9	32	2	7	1	4
	ЕГ2 n=30	17	57	10	33	2	7	1	3
	ЕГ3 n=26	14	54	9	35	3	11	0	0
	КГ n=29	15	52	11	38	3	10	0	0
	$\Sigma$ (ЕГ)	<b>47</b>	<b>56</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
СУДНОМЕХАНІКІ	ЕГ1 n=28	16	57	9	32	3	11	0	0
	ЕГ2 n=30	18	60	9	30	3	10	0	0
	ЕГ3 n=26	16	61	8	31	2	8	0	0
	КГ n=27	14	52	9	33	4	15	0	0
	$\Sigma$ (ЕГ)	<b>50</b>	<b>59</b>	<b>26</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Загальний розподіл		<b>97</b>	<b>58</b>	<b>54</b>	<b>32</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

На достатньому і високому рівнях готовності до майбутньої діяльності було діагностовано лише 17 осіб (10% від загальної кількості курсантів в експериментальних групах). На низькому і середньому рівнях було діагностовано 49 осіб, що склало 88% від загальної кількості курсантів в контрольних групах (судноводіїв – 29 осіб і судномеханіків – 27 осіб). На достатньому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності у фахівців морського флоту в експериментальних групах було діагностовано лише 7 осіб, що склало 12% від загальної кількості курсантів означених груп, тобто судноводіїв – 3 особи (5%), судномеханіків – 4 особи (7%).

Треба підкреслити, що відсоткові показники в порівнянні між експериментальними групами майбутніх судноводіїв і судномеханіків за рівнями були майже однакові. Так, на низькому рівні в майбутніх судноводіїв було діагностовано на 3 особи менше, ніж у майбутніх судномеханіків, тобто 47 осіб (56% від загальної кількості курсантів в експериментальних групах за цією спеціальністю), в майбутніх судномеханіків – 50 осіб (59 %).

На середньому рівні в майбутніх судноводіїв – 28 осіб (34%) у майбутніх судномеханіків – 26 осіб (31%), тобто майбутніх судноводіїв було діагностовано на 2 особи більше, ніж майбутніх судномеханіків.

На достатньому рівні було діагностовано приблизно однакова кількість курсантів: у майбутніх судноводіїв – 7 осіб (8%), у майбутніх судномеханіків – 8 осіб (10%). На високому рівні в майбутніх судноводіїв – знаходяться 2 особи (2%) на відміну від майбутніх судномеханіків. Це дозволяє стверджувати, що в майбутніх як судноводіїв, так і судномеханіків приблизно однаково сформована готовність до майбутньої професійної діяльності, а також, однакові життєві позиції, погляди, мотивація, організація до праці і т.ін.

Для більшої наочності одержаних результатів, що подані в таблиці 2.2., нами побудовано гістограму розподілу майбутніх фахівців морських спеціальностей на констатувальному етапі за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності (див. рис. 2.2., С.94.).

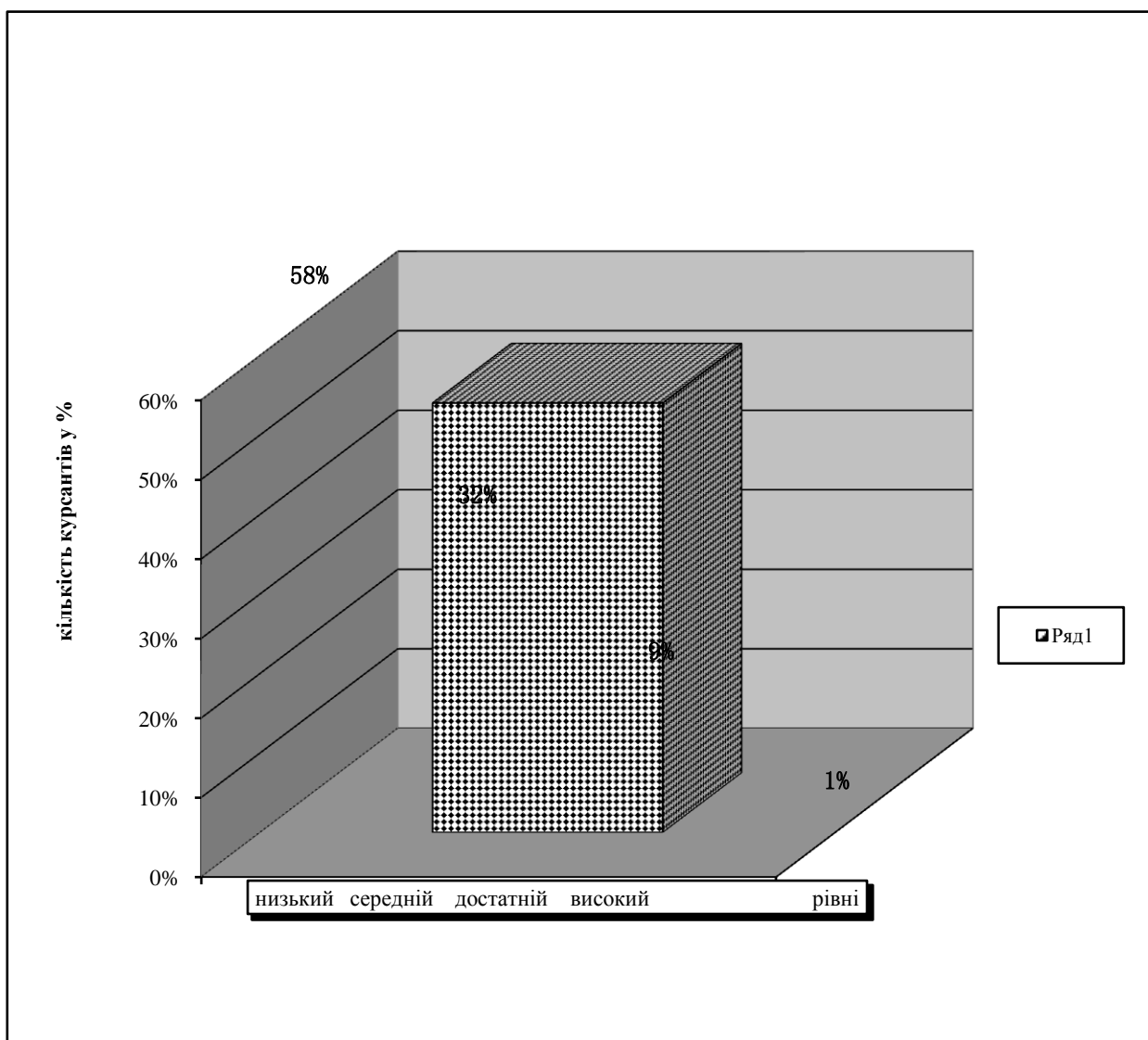


Рис.2.2. 1 істограма розподілу майбутніх фахівців морських спеціальностей на констатувальному етапі за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності

На низькому рівні сформованості готовності до професійної діяльності було діагностовано 121 курсанта спеціальностей „судноводій” і „судномеханік”, що склало 58% від загальної кількості випробуваних. На середньому рівні – 70 осіб, що склало 32% від загальної кількості випробуваних. На достатньому рівні – 31 особу, що склало 9% від загальної кількості випробуваних. На високому рівні – 2 особи (1%).

Як вже було зазначено, другим етапом констатувального експерименту було визначення рівнів експериментальних груп окремо за спеціальностями



(3 групи судноводіїв і 3 групи судномеханіків). Результати оцінки рівнів сформованості готовності до професійної діяльності курсантів експериментальних груп за спеціальностями на констатувальному етапі в ході експерименту, наочно подано на гістограмах (див. рис.2.3. і рис. 2.4. С.96).

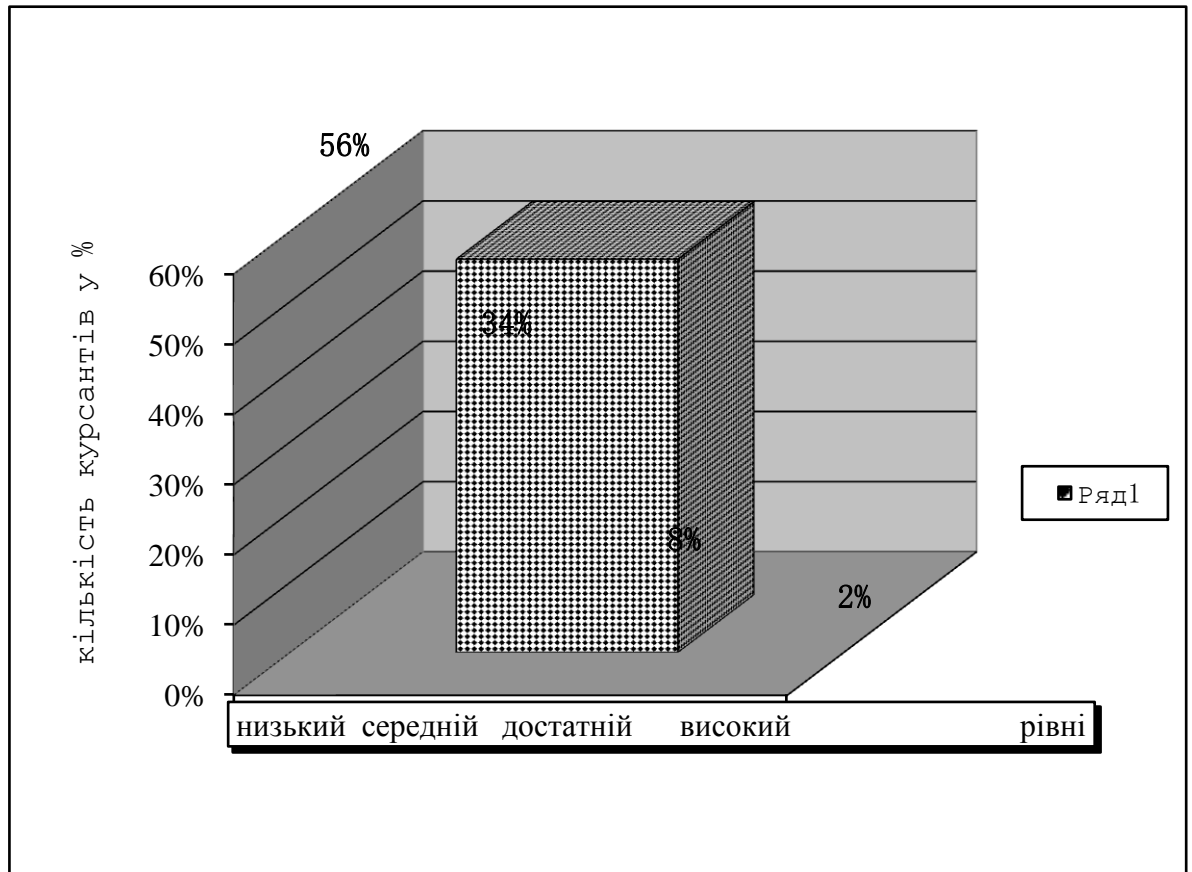


Рис.2.3. Гістограма розподілу рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв

На низькому рівні сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв було діагностовано 47 курсантів, що склало 56% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На середньому рівні – 28 осіб, що склало 34% від загальної кількості в експериментальних групах. На достатньому рівні – 7 осіб, що склало 8% від загальної кількості в експериментальних групах та на високому рівні – 2 особи (2%).

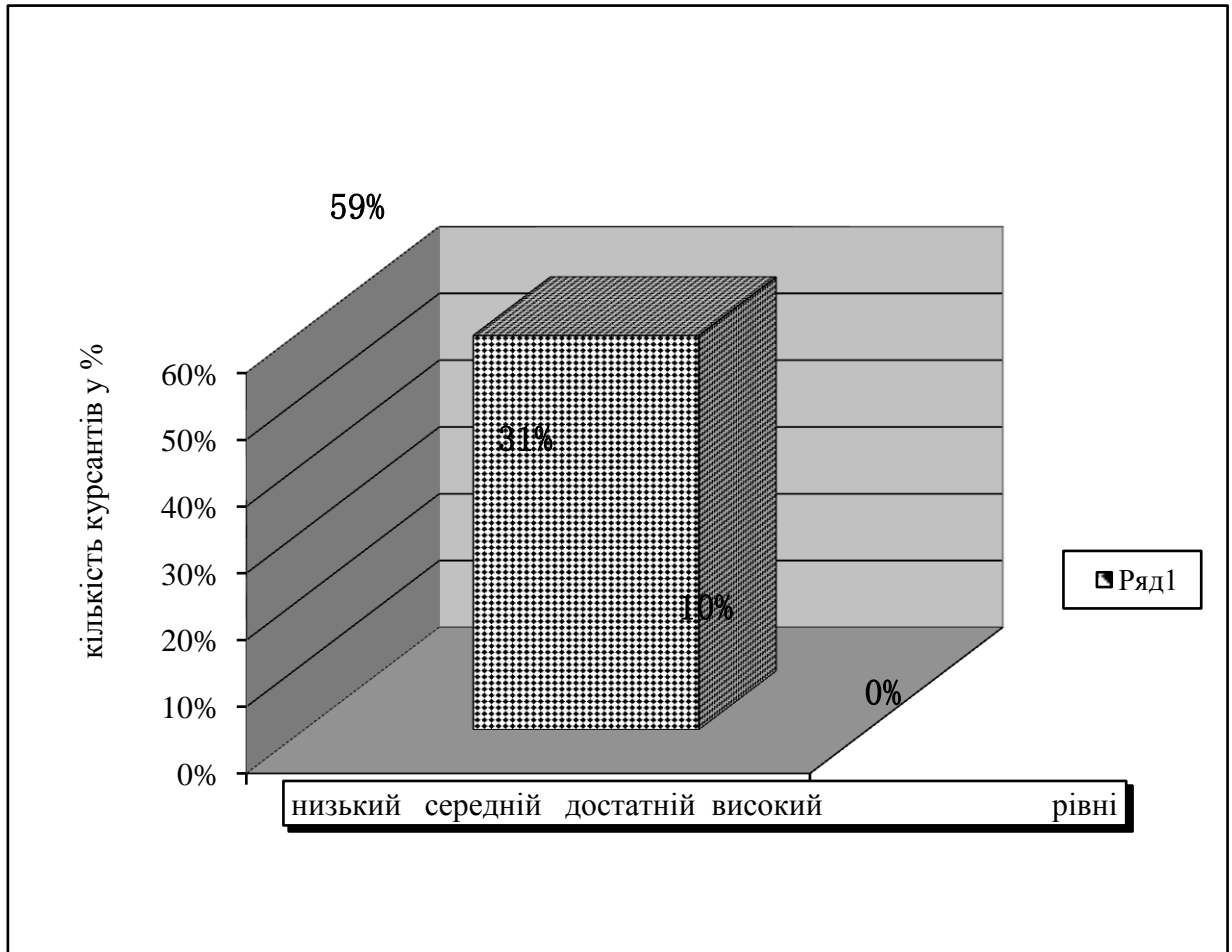


Рис.2.4. Гістограма розподілу рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків

На низькому рівні сформованості готовності до професійної діяльності у майбутніх судномеханіків було діагностовано 50 курсантів, що склало 59% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На середньому рівні – 26 осіб, що склало 31% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На достатньому рівні – 8 осіб, що склало 10% від загальної кількості в трьох експериментальних групах зазначеної спеціальності та на високому рівні – жодного курсанта (0%).

Третім етапом констатувального експерименту, як було вже зазначено, ми діагностували рівні в трьох експериментальних групах судноводіїв і трьох експериментальних групах судномеханіків окремо за групами компонентів (професійними й особистісними якостями).

Результати оцінки рівнів сформованості готовності до професійної діяльності курсантів експериментальних груп за спеціальностями на констатувальному етапі в ході експерименту наочно подано на гістограмах (судноводії: див. рис.2.5. С.97 і рис. 2.6., С.98; судномеханіки: рис.2.7., С.99 і рис.2.8., С.100).

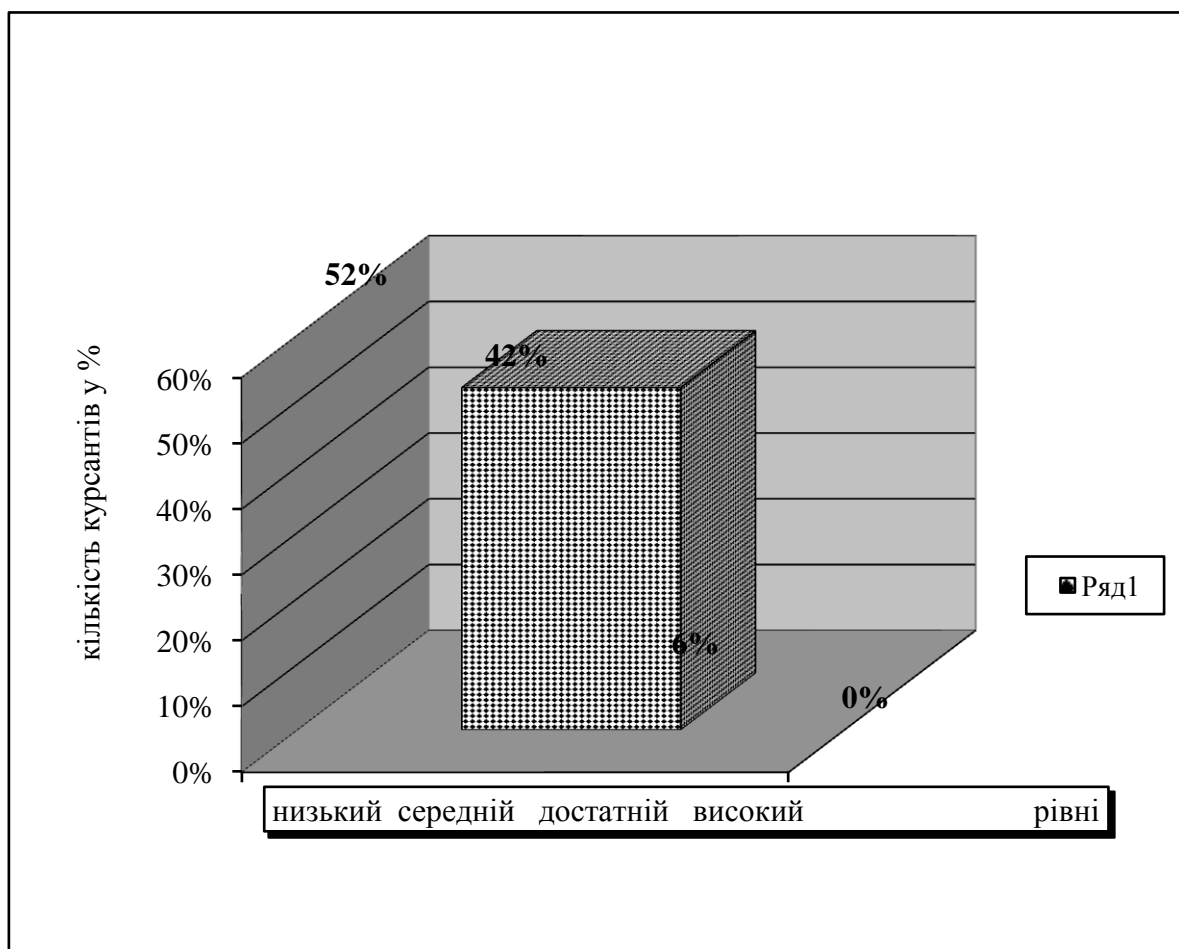


Рис.2.5. Гістограма розподілу рівнів сформованості першої групи компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв

На низькому рівні сформованості першої групи компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв було діагностовано 44 особи, що склало 52% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На середньому рівні – 35 осіб, що склало 42% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На достатньому рівні – 5 осіб, що склало

6% від загальної кількості в трьох експериментальних групах зазначеної спеціальності та на високому рівні – 0%.

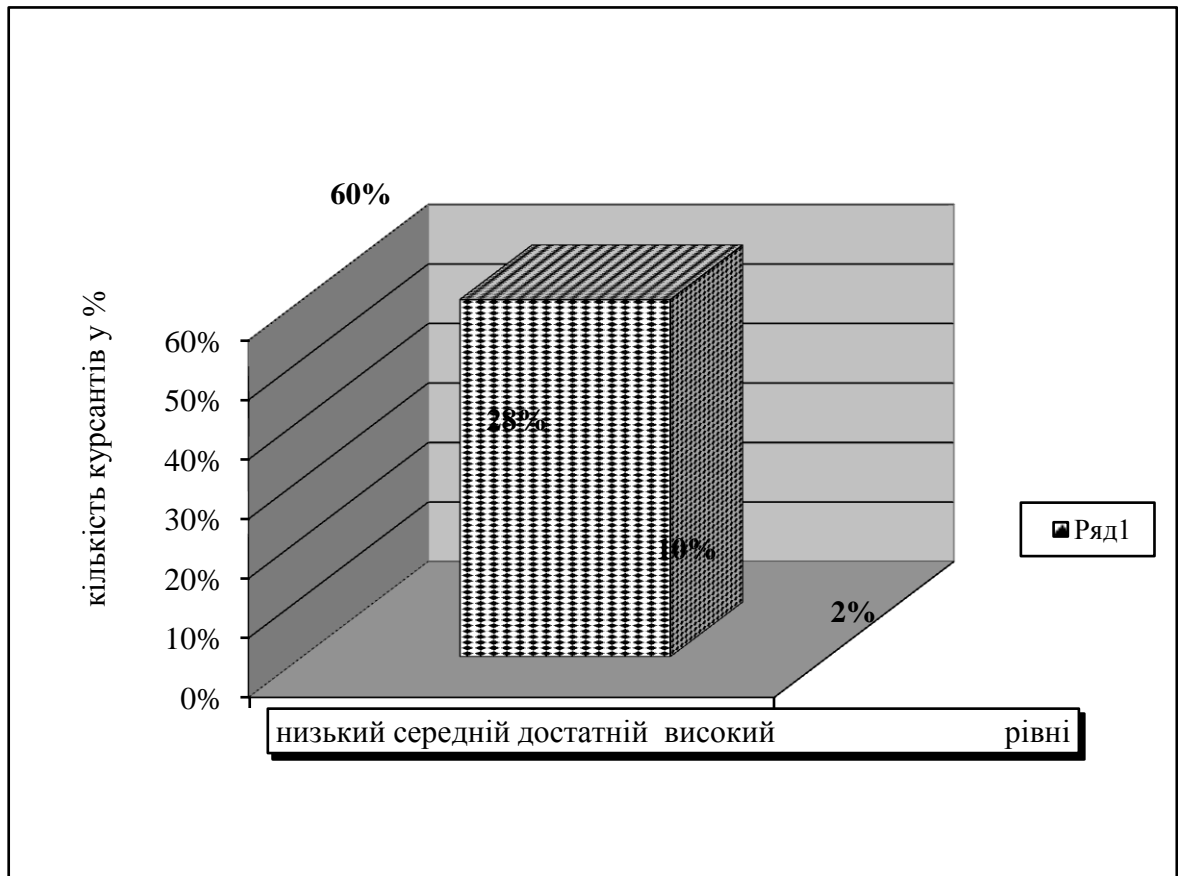


Рис.2.6. Гістограма розподілу рівнів сформованості другої групи компонентів готовності до професійної діяльності у майбутніх судноводіїв

На низькому рівні сформованості другої групи компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв було діагностовано 50 особи, що склало 60% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На середньому рівні – 24 особи, що склало 28% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На достатньому рівні – 8 осіб, що склало 10% від загальної кількості в трьох експериментальних групах зазначеної спеціальності та на високому рівні – 2 особи (2% від загальної кількості курсантів даної спеціальності).

Як видно з рис.2.7., стор.99, на низькому рівні сформованості першої групи компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх

судномеханіків було діагностовано 39 осіб, що склало 46% від загальної кількості в трьох експериментальних групах.

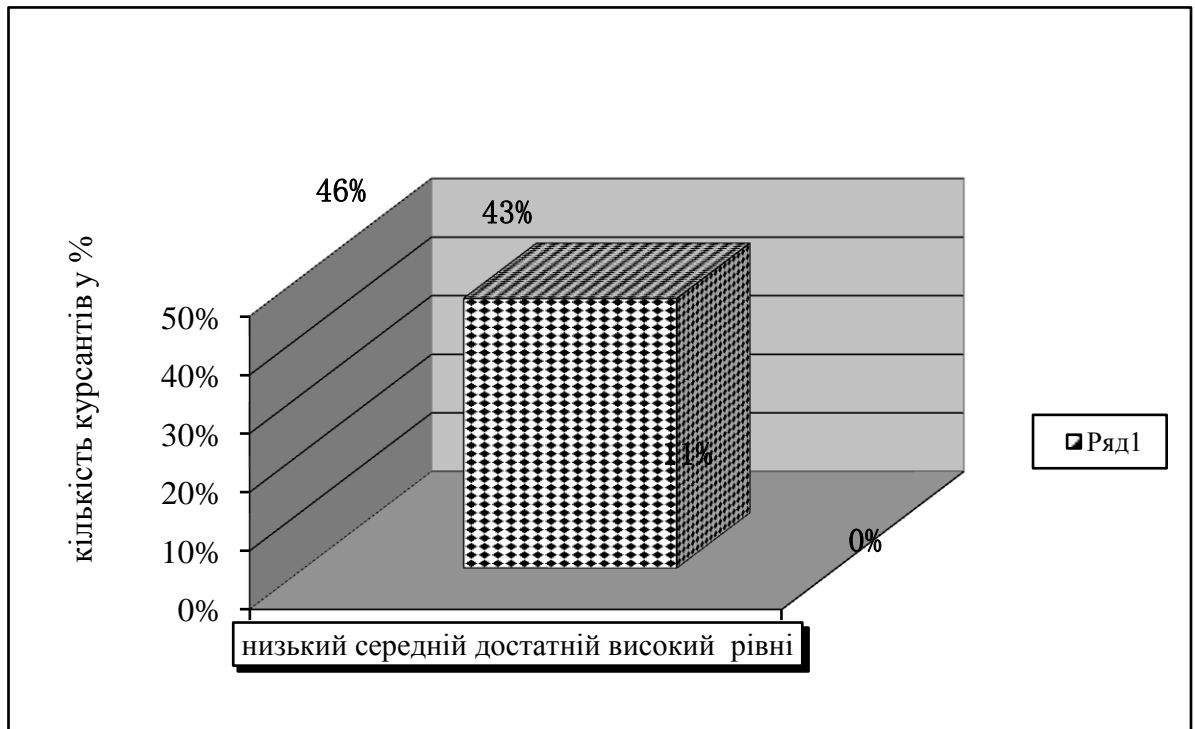


Рис.2.7. Гістограма розподілу рівнів сформованості першої групи компонентів готовності до професійної діяльності у майбутніх судномеханіків

На середньому рівні – 36 осіб, що склало 43% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На достатньому рівні – 9 осіб, що склало 11% від загальної кількості в трьох експериментальних групах означеної спеціальності. На високому рівні – жодної особи не діагностовано (0%).

Результати діагностування рівнів сформованості другої групи компонентів готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків інтерпретуються нами так:

На низькому рівні сформованості першої групи компонентів готовності до професійної діяльності у майбутніх судномеханіків було діагностовано 49 осіб, що склало 58% від загальної кількості в трьох експериментальних групах.

На середньому рівні виявлено 28 осіб, що склало 33% від загальної кількості в трьох експериментальних групах.

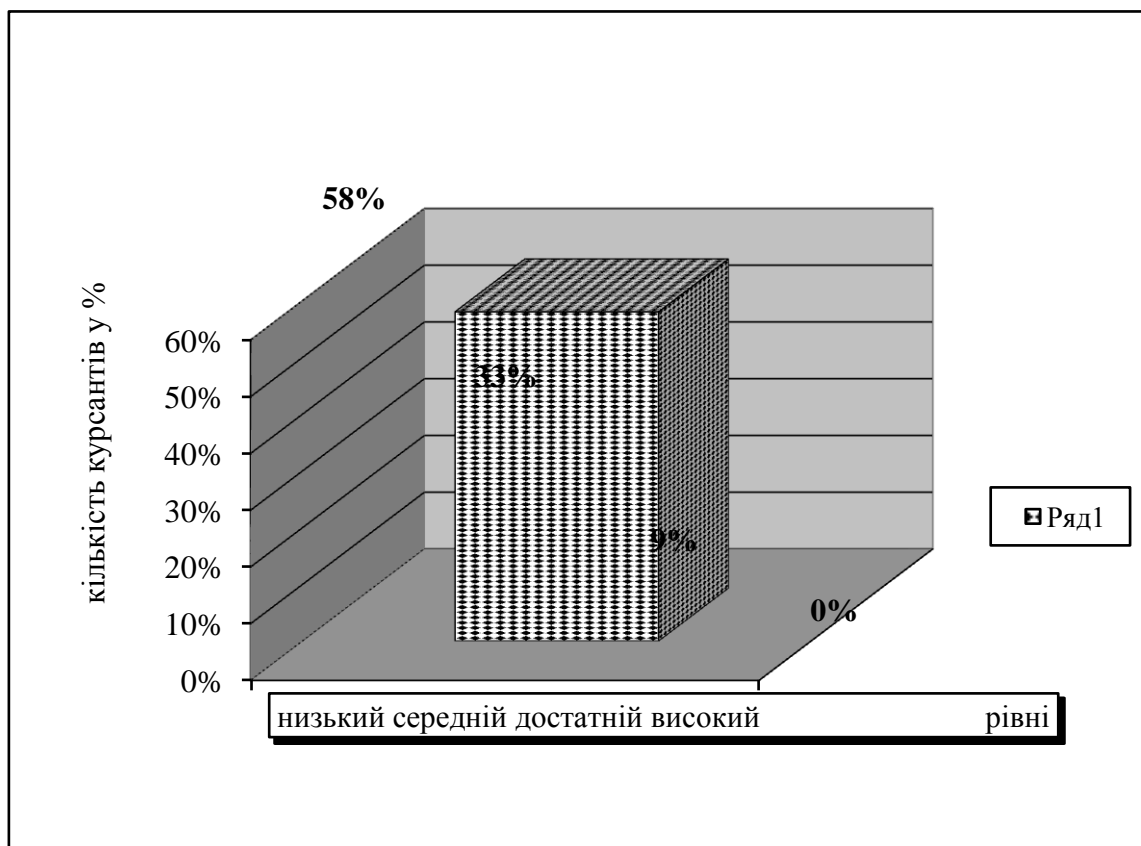


Рис.2.8. Гістограма розподілу рівнів сформованості другої групи компонентів готовності до професійної діяльності у майбутніх судномеханіків

На достатньому рівні – 7 осіб, що склало 9% від загальної кількості в трьох експериментальних групах означеної спеціальності. На високому рівні – жодної особи не діагностовано (0%).

Подальшу роботу в аспекті впровадження педагогічних умов щодо професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту ми вбачали в реалізації блочно-модульної технології, що передбачає застосування комплексу методик; проектування розвитку особистості майбутнього фахівця й колективу; планування та здійснення навчання як цілісного системного процесу, створення в колективі мікроклімату, що сприяє не лише засвоєнню

професійних знань, а й розвитку особистості в цілому; планування та здійснювання педагогічної роботи як однієї з підсистем цілісного процесу формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

## **2.2. Загальна характеристика блочно-модульної технології формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах**

Під час побудови блочно-модульної технології формування і розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту та її реалізації в дослідницько-експериментальному режимі ми спиралися на метод наукового моделювання, який дозволив визначити найбільш суттєві риси цієї технології, на підставі аналізу груп компонентів готовності і визначених педагогічних умов щодо її функціонування.

В енциклопедичному словнику О.І. Прохорова: “*технологія* (від грець. - мистецтво, майстерність, уміння та логіка) – сукупність методів, допоміжних пристроїв обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, матеріалу, що здійснюються у процесі виробництва продукції. Завдання технології як науки – виявити фізичні, хімічні, механічні та інші закономірності з метою визначення та використання на практиці найбільш ефективних та економічних виробничих процесів” [228; 1330].

Поняття технології відображає спрямованість прикладних досліджень (у тому числі й педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічної оснащеності. Відміна педагогічних технологій від матеріально-технічних або інженерних обумовлена специфікою навчально-виховної предметної діяльності. Водночас, розуміння педагогічної технології також передбачає врахування досягнень певних результатів.

Б.Т. Лихачов розглядає *педагогічну технологію* як сукупність психолого-педагогічних настанов, які передбачають спеціальний підбір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні тих, хто навчається, знань, умінь, навичок, розвитку їх особистісних властивостей та моральних якостей [140].

Під *педагогічною технологією* розуміють “не просто пошук у сфері використання технічних засобів навчання або комп’ютерів”, але і “розробку прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, підвищуючи освітню ефективність засобами конструювання та використанням прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосованих методів”( за М. Чошановим [261]).

М.Д. Касьяненко вважає, що педагогічна технологія дає повну уяву про весь процес виховання, спрямований на цілком визначений результат і включає обов’язковий опис початкового й кінцевого станів процесу, складу його учасників, цілі і завдання, принципи реалізації та управління, зміст, методи і форми організації, хід процесу тощо [89].

Відтак, педагогічна технологія є предметом вивчення різних наукових напрямків у сучасній педагогічній науці, залежно від яких вона розглядається, як: мистецтво використання результатів наукових досліджень у сфері освіти; проект педагогічної системи, що реалізується на практиці; сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, які безперечно призведуть до запланованого результату; процес постановки мети та об’єктивного контролю за одержаними результатами; системний метод створення, використання і засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів у їх взаємодії.

Характерними ознаками *педагогічної технології* є процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування,



програмування, тобто процеси впорядкування педагогічного середовища. Педагогічна технологія конкретно реалізується в *технологічних процесах*, тому логічно розглядати в технологічному підході як складової освіти процес «технологія навчання». Технологія навчання має за мету підвищення ефективності процесу навчання за рахунок:

- 1) планування, програмування професійної діяльності, забезпечення максимальної організованості для досягнення необхідного результату;
- 2) відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної побудови;
- 3) перенесення акценту в навчанні з викладання на цілеспрямоване учіння, тобто на визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності;
- 4) структуралізація змісту навчання, що обумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до соціального замовлення суспільства [137].

Технологічний підхід у педагогіки розглядається як результат проектування, моделювання, конструювання, прогнозування навчального процесу. Підґрунтям технології модульно-розвивального навчання є ідеї модульно-розвивального процесу і цілісного функціонального циклу навчального процесу. Технологія проблемно-модульного навчання базується на єдності принципів системного квантування, проблемності та модульності. Теоретична значущість і новизна проблемно-модульної технології полягає в тому, що в ній принципи системного квантування, проблемності й модульності розглядаються в цілісності та органічній єдності і включають: цільову установку й провідні принципи технології; спеціальні способи проектування змісту навчання; систему завдань та вправ; конструювання навчальних модулів і дидактичних матеріалів; рейтингову систему контролю й оцінки навчальних досягнень [200].

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури (див. п. 1.4.) і наукових праць В.О. Огнев'юка, А.В. Фурман [172] ми дійшли висновку, що відміна модульної технології від традиційної полягає в такому:

- відбір змісту навчання є результатом системного аналізу діяльності фахівців, що прагнуть розподілити його на дії й операції;

- структура модульної програми співвідноситься зі структурою діяльності фахівців та складається з окремих елементів, які мають назву "модуль" або "модульний блок"; модульний блок (модуль) – являє собою закінчену частину діяльності – дії спеціаліста, що визначені початком та завершенням, і водночас є структурним елементом програми навчання; у педагогіці "модуль (блок)"- це функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації [215];

- для вивчення кожного модуля навчальної програми, яка являє собою фрагмент діяльності спеціаліста, розробляються спеціальні методичні посібники та рекомендації, в яких вміщується необхідна інформація для формування загальних знань і навичок, а також контрольні завдання або тести;

- за необхідністю для того, хто навчається, складається індивідуальна програма навчання на підставі базової модульної програми, а також з урахуванням рівня підготовки;

- взаємодія викладача і тих, хто навчається, опосередкована вивченням навчальних модулів, за допомогою яких забезпечується самостійна діяльність.

Отже, в навчально-виховному процесі технології характеризуються основними трьома ознаками: 1) розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані етапи, фази, операції. При цьому бажано забезпечити оптимальну або близьку до оптимальної динаміку розвитку процесу, а також визначити раціональні межі вимог до персоналу, який буде діяти за цією

технологією; 2) координоване й оптимальне виконання дій, спрямованих на досягнення конкретного результату; 3) однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є обов'язковою й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленим цілям [58].

У зв'язку з тим, що будь-яка технологія прогнозується, проектується та здійснюється на засадах загальних і специфічно наукових принципів, ми встановили, що принцип модульності, по-перше, належить до діяльності із структурування змісту навчання на окремі логічно завершені частки; по-друге, навчання будується на окремих “функціональних вузлах (блоках)”; по-третє, засвоєння знань, умінь та навичок у модульному навчанні характеризується системою виконання таких дій: *структуризації* (розподіл матеріалу навчального модуля на маленькі частки – кроки, що виокремлюються згідно з дидактичною метою, яка визначає об'єм змісту частки – кроку); *динамічності* (забезпечення варіативності модульних навчальних програм); *гнучкості* (побудова модульних навчальних програм так, щоб вони легко адаптувалися до індивідуального рівня підготовки тих, хто навчається, а також якщо необхідно, були в змозі складати частки інших навчальних програм); *паритетності* (визначення суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодій викладача з тими, хто навчається) [58].

Вся сукупність зазначених дій реалізується як у процесі проектування, так і у процесі застосування модульної технології. Аналіз змісту та структури модульних блоків дозволяє уявити послідовність операцій (кроків), що необхідні для виконання навчального завдання в межах модульного блоку. Операції (кроки) розподіляють на типи: операції, що виконуються (наприклад, вимірювання хронологічних подій); операції, що дозволяють спостерігати (вибір навчального матеріалу). Тому, аналіз змісту завдань вимагає високої кваліфікації майбутніх фахівців.

Діагностування сформованих навичок за кожним модулем (кроком) і визначення необхідних навчальних елементів (одиниць), що необхідні для виконання кожного кроку діяльності, дозволяє визначати навчальні елементи, які необхідні для формування цих навичок – здатність виконання будь-якої дії автоматично, без по-елементного контролю. Навчальні елементи групують у категорії: види професійної діяльності; теорію; графічну інформацію (схеми, таблиці, картки і т.ін.); інформацію (методи, обладнання і т.ін.). На підставі модульної технології, яка включає всі модульні блоки, виконується складання навчальної програми в межах професійної діяльності.

Отже, аналіз сутності понять „технологія”, „педагогічна технологія” та „модуль”, „моделювання”, „модульна система” (див. п. 1.4.) дало змогу визначити, що **блок** – це відносно самостійна частина навчального курсу, яка містить нормативну і варіативну складові, що спрямовані на формування професійних знань, умінь та навичок.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності формування і розвитку готовності особистості (див. п. 1.2.), зважаючи на модернізацію вищої освіти в контексті ідей Європейської інтеграції й Болонської декларації [28], став підґрунтям для побудови блочно-модульної технології формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах з визначенням педагогічних умов, яку наочно подано нами на рис.2.9. (С.107). Зазначена технологія свідчить, що формування професійної готовності залежить від реалізації визначених нами педагогічних умов щодо формування груп компонентів означеної готовності, а саме від формування професійних якостей і розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця морського флоту. Зміст технології визначається за допомогою двох груп компонентів готовності та педагогічних умов (особистісно орієнтованими взаємовідносинами, комп’ютерним моделюванням і функціями педагогічного управління), що, на нашу думку, забезпечують успішність процесу

формування й розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту. Так, особистісно орієнтовані взаємовідносини реалізуються на етапах обізнаності особистості щодо значущості проблеми та розуміння необхідності формування позитивного до неї ставлення.

Показниками готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей в аспекті дослідження є емоційна зацікавленість в позитивному результаті навчання, самоосвіті та пошук шляхів підвищення її. Комп'ютерне моделювання здійснюється переважно на етапах оволодіння знаннями, вміннями та навичками роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності курсантів.

Під час навчання, формулювання певних типових завдань, проектування варіантів їх вирішення, оцінки результативності технологічних підходів здійснюються функції педагогічного управління.

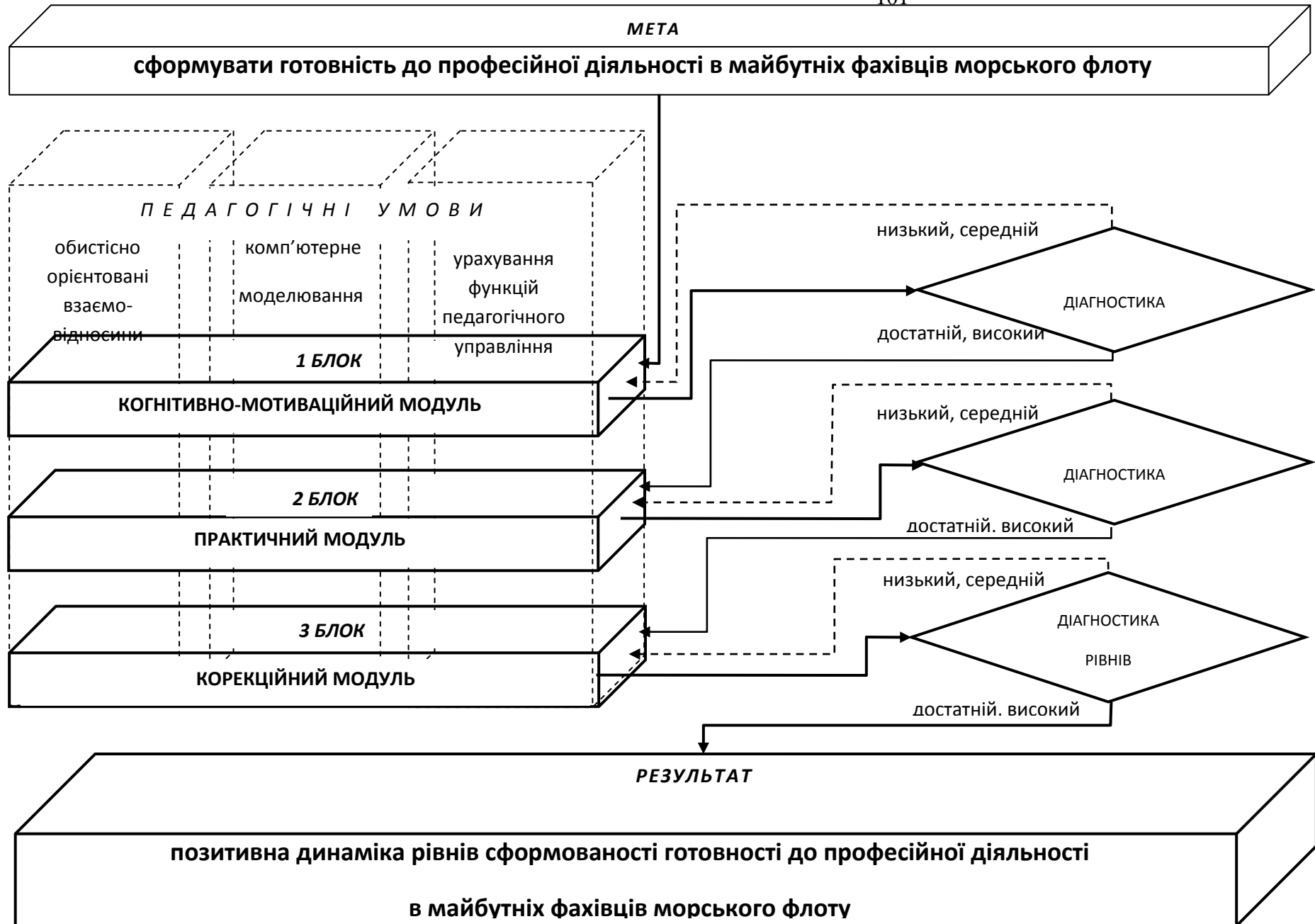


Рис. 2. 9. Блочно-модульна технологія формування та розвитку готовності до професійної діяльності

в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах

Отже, практична реалізація всіх зазначених педагогічних умов формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності активізує самостійну пізнавальну активність курсантів під час навчання, що здійснюється при обов'язковому забезпеченні взаємодії і взаємовпливу таких складових навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, як: вивчення циклів наукових дисциплін (суспільно-політичних, загальноосвітніх, психолого-педагогічних, спеціальних); підвищення загальноосвітнього і культурного рівня майбутнього морського фахівця завдяки самоосвітньої діяльності; морської практики; індивідуального оволодіння сучасними педагогічними технологіями; формування первинного досвіду управління й організації самостійної пізнавальної діяльності курсантів, а також введення в навчальний процес спецкурса „Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей”.

Загальна модель відображає уявлення цього процесу з точки зору технологічного підходу в ході її реалізації, що характеризується зворотним зв'язком, поточним контролем, корекцією та рекомендаціями.

*Мета* технології – сформувати готовність до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту, яка досягається шляхом формування і розвитку її груп (професійних та особистісних) компонентів: планово-змістового, мотиваційного, контролювально-оцінного, управлінського, адаптаційного, емоційно-вольового, мобілізаційного, комунікаційного.

Блочно-модульна технологія формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах шляхом реалізації визначених педагогічних умов складається з трьох блоків: когнітивно-мотиваційного, практичного та корекційного. Аналіз результатів за кожним навчальним блоком дозволяє викладачу розуміти ті зміни, що відбулися у свідомості курсантів та коректувати подальші педагогічні впливи. Для здійснення переходу від низьких і середніх рівнів

сформованості та розвитку готовності до достатніх і високих, з точки зору технологічного підходу, блочно-модульна технологія розкриває зміст організації та управління навчальною діяльністю курсантів. Спираючись на вищезазначене, конкретизуємо зміст кожного навчального блоку.

Перший блок – *когнітивно-мотиваційний модуль*, характеризується вміннями курсантів діяти за аналогією, відомими зразками, алгоритмами (моделями) і передбачає вирішення навчальних завдань у межах заданого або первісно знайденого способу дії. Головною *метою* цього блоку є включення курсантів до пізнавальної діяльності для усвідомлення певних типових завдань майбутньої професійної діяльності й формування готовності до їх виконання шляхом створення педагогічних умов.

Блок спрямований на оволодіння методологічними засадами теоретичної підготовки курсантів до активізації самостійно-пізнавальної діяльності, усвідомлення значущості формування готовності до професійної діяльності фахівців морського флоту. Цей напрям діяльності визначає сукупність наукових (процес здобуття знань) і технічних (процес реалізації здобутих знань на практиці) знань щодо майбутньої професійної діяльності. Реалізація цього напрямку полягає у вивченні закономірностей, принципів, форм, засобів і методів навчальних дисциплін, оволодінні функціональними типовими завданнями, засадами методик діагностування зазначеної готовності та вивчення спецкурсу „Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей”.

Другий блок - *практичний* – передбачає вміння курсантів оперувати методами, формами і прийомами виконання типових завдань, що спрямовані на розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності. *Мета* навчального блоку полягає в розвитку практичних навичок та вмінь курсантів використовувати набуті знання і навички у процесі навчання. Знання та вміння, які курсанти вже одержали під час вивчення першого



модулю, спрямовують на активне використання сформованих і пошук нових під опосередкованим впливом викладача. Технологічний підхід до формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності, як свідчать результати констатувального експерименту, сприяє:

- формуванню вмінь курсантів знаходити раціональні рішення в розв'язанні певних типових завдань;
- підвищенню якості та ефективності управління самостійною пізнавальною діяльністю курсантів як під час навчання на перших курсах, так і під час проходження морської практики;
- безпомилковому виконанню навчальних дій за тренажерами, а якщо такі є, то самостійному виявленню причини їх виникнення.

Відтак, кожний компонент готовності до професійної діяльності забезпечує досягнення ефективності процесу навчання, виховання і розвитку особистості курсантів.

Третій блок – *корекційний* – характеризується формуванням та розвитком професійної готовності на високих рівнях. Завдяки корекції курсанти відпрацьовують теоретичні знання і практичні вміння під час навчання. Мета цього блоку - вдосконалення власних умінь і навичок шляхом використання різних методів та форм навчання. Виконуючи завдання з цього блоку, курсанти навчаються передбачати різні ситуації на морі, шукати способи і дії для їх виконання, а також моделювати процеси, явища і функціональні типові завдання. Проявом сформованості і розвитку готовності до професійної діяльності є професійні й особистісні характеристики курсантів, що розвиваються в ході виконання різних типів завдань.

Отже, результатом впровадження моделі блочно-модульної технології формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту є сформована на достатньому і високому рівні готовність.

Відтак, сформованість готовності забезпечується, по-перше, ступенем необхідності та поєднанням визначених педагогічних умов на кожному модулі, а по-друге, діагностикою, аналізом та рекомендаціями майбутнім фахівцям морського флоту щодо розвитку як професійних, так і особистісних груп готовності.

Підхід, викладений нами у вигляді моделі блочно-модульної технології, сприяє досягненню високого рівня розвитку готовності, а також: сформованості усталеного інтересу до майбутньої спеціальності; розвитку вмінь знаходити нові форми, засоби у вирішенні типових завдань; накопиченню професійного досвіду за фахом; значному поліпшенню якості та ефективності управління навчальною діяльністю курсантів як у процесі проходження морської практики, так і в перші роки навчання.

Отже, кожний компонент готовності до професійної діяльності забезпечує її спрямованість на кінцевий результат – високий розвиток професійних і особистісних якостей курсантів. Результати проведення констатувального експерименту дали підставу стверджувати, що педагогічні технології, які виступали засадами побудови блочно-модульної технології, дозволяють сформувати готовність до майбутньої професійної діяльності фахівців морських спеціальностей.

Нами було проведено анкетування курсантів як експериментальних, так і контрольних груп, для простеження динаміки уявлень студентів про майбутню діяльність та їх судження про особисту готовність до неї. Одержані результати само оцінки курсантів подано в таблиці 2.3. (див. табл.2.3. та гістограмі рис.2.10, С.112).

Дані таблиці свідчать, що курсанти експериментальних груп на відміну від контрольних, визначають важливість формування готовності до майбутньої професійної діяльності, як („першозначущу”).

Так, в експериментальних групах було діагностовано 64 курсанти, що склало 38% від загальної кількості, а в контрольних групах – 6 курсантів, що склало 11% від загальної кількості в цих групах.

Важливість формування готовності до професійної діяльності поряд з іншими якостями в експериментальних групах було визначено 47 курсантів (28% від загальної кількості в означених групах), в контрольних

Таблиця 2.3.

Значущість формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності на підставі самооцінки

№	Важливість формування готовності	Частота			
		експериментальні групи		контрольні групи	
		абс	%	абс	%
1	„першозначуща”	64	38	6	11
2	„важливі поряд з іншими якостями”	47	28	20	36
3	„мінімальні”	30	18	18	32
4	„не має сенсу”	27	16	12	21
	всього	168	100	56	100

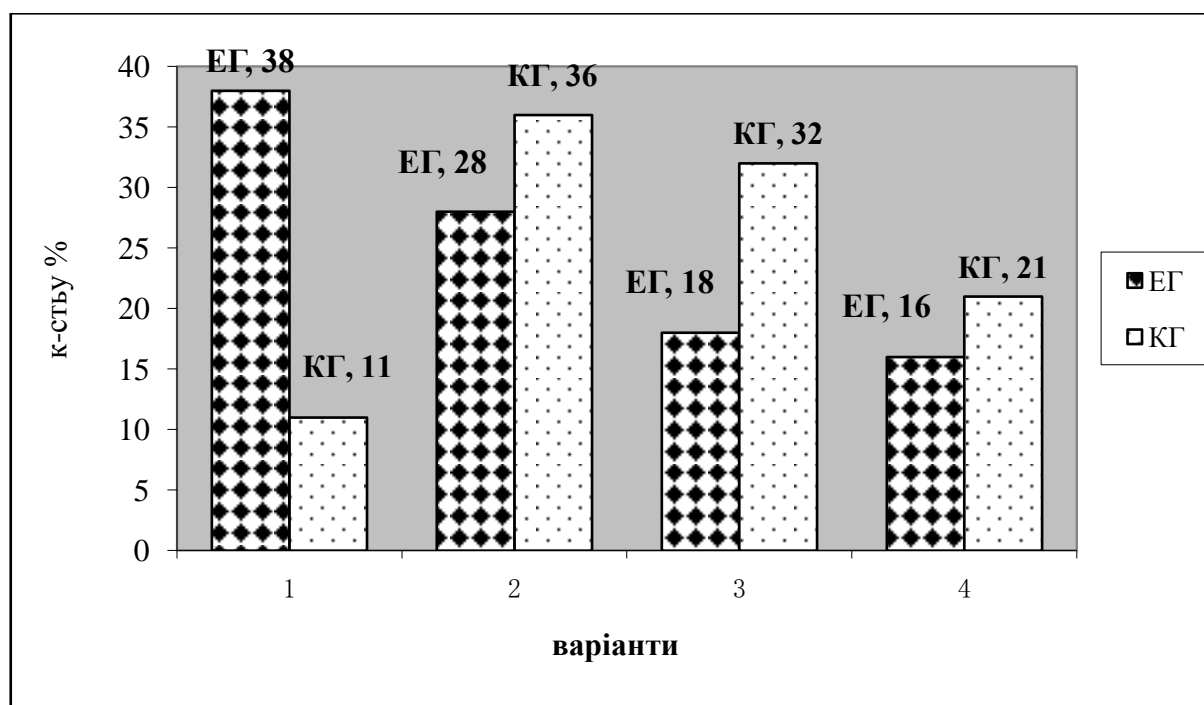


Рис. 2.10. Гістограма показників значущості формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності (в самооцінки курсантів)

- 20, що склало 36%. Так, важливість педагогічних умов у 3 варіанті „мінімальні” була виявлена у 30 курсантів експериментальних груп (18%) і у 18 курсантів контрольних груп – 32%. Варіант „не має сенсу” обрали 27 курсантів експериментальних груп – 16% від загальної кількості в цих групах і 12 курсантів контрольних груп, що склало 21% від загальної кількості в цих групах.

Після цього ми провели анкетування серед 87 викладачів Одеської національної морської академії, з метою визначення необхідності реалізації запропонованої нами технології із впровадженням педагогічних умов, що, на нашу думку, сприятимуть формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх морських фахівців. Результати анкетування подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Ранжування суджень викладачів про ступінь значущості педагогічних умов

№	Педагогічні умови	Рангове місце	Частота суджень (%)

1	Формування професійного іміджу	VI	53
2	Функції управління	III	74
3	Формування в курсантів знань і професійної обізнаності щодо способів структурування інформації	VII	47
4	Формування і розвиток інформаційно-пізнавальних потреб	VIII	69
5	Комп'ютерне моделювання	I	86
6	Створення гуманістичного середовища	V	72
7	Особистісно орієнтовані взаємовідносини	II	81
8	Осмислення курсантами своєї професійної ролі за фахом	IV	64
9	і так інше	...	...

Дані таблиці 2.4. свідчать, що організаційні форми вузівського навчання є різноманітними за ступенем впливу на підготовку майбутніх фахівців під час навчання. Для більшої наочності ми побудували гістограму ранжування суджень викладачів про ступінь значущості педагогічних умов (див. рис. 2.11.)

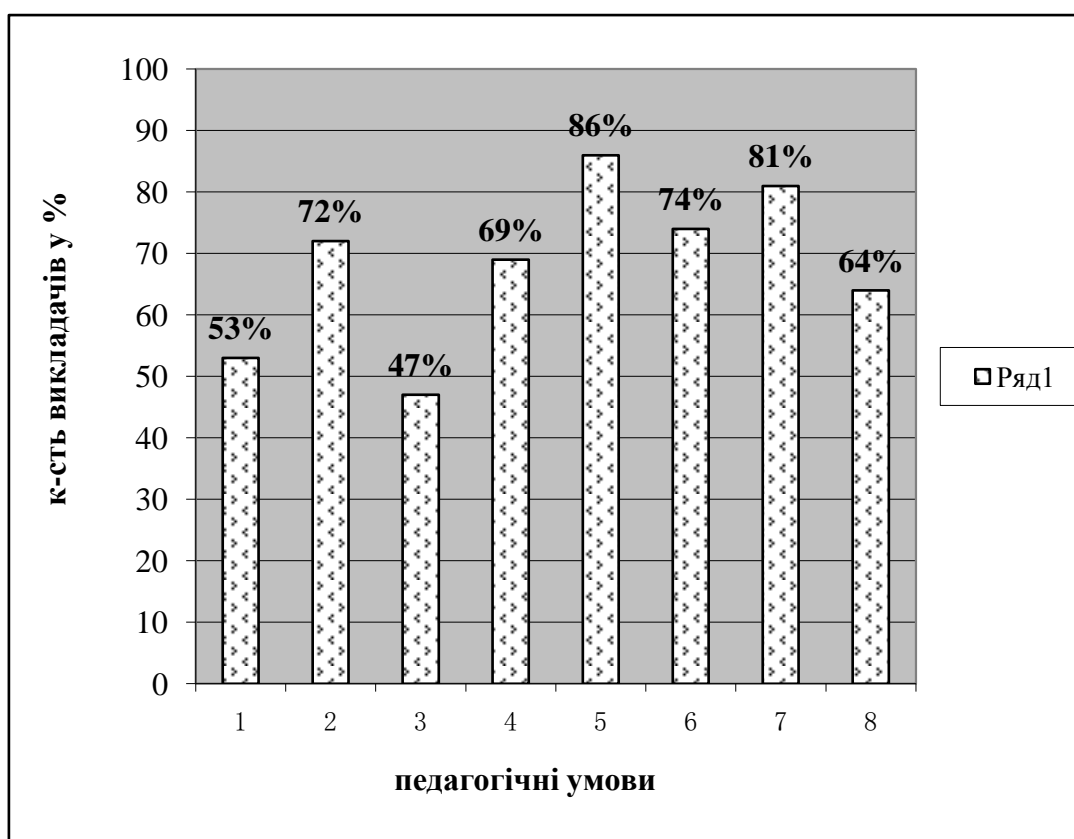


Рис. 2.11. Гістограма ранжування суджень викладачів про ступінь значущості педагогічних умов

Основні форми вузівського навчально-виховного процесу лекції і практичні заняття зі спецдисциплін – не є пріоритетними, отже, не можуть бути оцінені як провідні способи розв’язання проблеми. Очевидно, що курсанти на перший план ставлять і ті види навчальної роботи, де більше виявляється їхня самостійна діяльність. Між тим, ранжування викладачами умов, що позитивно характеризують навчальну діяльність з професійної підготовки, дозволило побудувати логічний ряд у такий спосіб:

- комп’ютерне моделювання (75 викладачів, що склало 86% від загальної кількості);
- особистісно орієнтовані взаємовідносини (70 викладачів, що склало 81%);
- функції управління (64 викладачів, що склало 74%);
- створення гуманістичного середовища (63 викладачі, що склало 72%);
- формування і розвиток інформаційно-пізнавальних потреб (60 викладачів, що склало 69%);
- осмислення курсантами своєї професійної ролі за фахом (56 викладачів, що склало 64%);
- формування професійного іміджу (46 викладачів, що склало 53%);
- формування у курсантів знань і професійної обізнаності щодо способів структурування інформації (41 викладач, що склало 47%).

Одержана інформація дала підґрунтя для розробки спецкурсу „Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців

морських спеціальностей” та впровадження його в навчально-виховний процес вищих морських навчальних закладів.

Як свідчать результати дослідження, підхід до формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах, викладений нами у вигляді блочно-модульної технології, сприяє високому розвитку зазначеної професійної готовності майбутніх фахівців морського флоту, а також:

- розвитку вмінь викладачів знаходити нові форми, засоби навчання та виховання в розв’язанні проблеми професійної підготовки судномеханіків і судноводіїв;
- накопиченню професійного досвіду педагогічно обґрунтованої організації зазначеної професійної готовності;
- значному поліпшенню якості та ефективності управління діяльністю курсантів на всіх блоках під час навчання;
- формуванню усталеного інтересу до майбутньої професійної діяльності.

### **2.3. Реалізація блочно-модульної технології формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців в вищих морських навчальних закладах**

Формування готовності до професійної діяльності ми здійснювали, під час реалізації запропонованої блочно-модульної технології формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

Відповідна робота була проведена в експериментальних групах таких спеціальностей: судноводії і судномеханіки (див. п.2.1.) Одеської національної морської академії.

Зазначена блочно-модульна технологія формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах реалізовувалася нами в експериментальних групах під час викладання спецкурсу “Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей”. У контрольних групах заняття проводилися за традиційною – лекційною формою навчання, спецкурс не викладався.

На розроблений нами спецкурс “Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей” на підставі модульного навчання було відведено 54 години (20 годин – лекції, 16 годин – практика та 18 годин - самостійна робота).

Спецкурс мав за мету сформувати зазначену готовність у курсантів, майбутніх судноводіїв і судномеханіків, шляхом створення відповідних педагогічних умов. Сформувати та розвинути в майбутніх судноводіїв і судномеханіків на достатньому і високих рівнях означену готовність реалізуючи такі педагогічні умови: особистісно орієнтовані взаємовідносини, комп’ютерне моделювання та функції управління.

Після вивчення спецкурсу студенти повинні: *знати:*

- сутність, структуру, компоненти, методика діагностики поняття готовності до професійної діяльності судноводіїв і судномеханіків;
- основні компоненти готовності;
- основні напрямки й тенденції виконання функціональних завдань;

*вміти:*

- оцінювати рівні сформованості готовності за допомогою оцінки прояву професійних і особистісних якостей;
- оцінювати власне виконання типових завдань;

*бути ознайомленими:*



- з розвитком сучасних інформаційних технологій навчання, що використовуються у практичній діяльності фахівців морського флоту;
- з інтерактивними методами навчання;

*Предметом* спецкурсу було формування і розвиток готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту. Основу спецкурсу складали концептуальні положення про взаємозв'язок, взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів; положення теорії про системно-організовану професійну діяльність та особистісно орієнтоване навчання, сутність професійної підготовки фахівців морського флоту, що є підґрунтям визначення професійних умінь майбутніх судноводіїв та судномеханіків.

Спецкурс передбачав проведення лекційних та практичних занять, що проходили в аудиторіях, комп'ютерних класах, аудиторіях з тренажерами. На міждисциплінарному рівні мав зв'язок із дисциплінами, що вміщували загальні наукові положення теорії і практики за фахом. Зокрема на кожній лекції та практичних заняттях застосовувався комп'ютерний проектор. Отже, практичні заняття проводилися в аудиторіях з тренажерами і комп'ютерами з метою набуття курсантами вмінь та навичок у практичному створенні та застосуванні засобів сучасних інформаційних технологій навчання, комп'ютерного моделювання, інтерактивних методів навчання й управління навчальною діяльністю. Поточний контроль теоретичної та практичної підготовки з дисципліни здійснювався: на лекціях – шляхом усного опитування у вступній частині заняття; на практичних заняттях – шляхом виконання курсантами конкретизованих індивідуальних завдань, а також у заключній частині заняття за результатами виконання завдань.

Підсумкове оцінювання розвитку готовності до професійної діяльності здійснювалося під час складання заліку.

#### ***Темі лекційних занять***

## **Тема 1. Теоретичні засади готовності до майбутньої професійної діяльності**

### *Лекція 1. Сутність і структура готовності.*

Розкрити поняття: готовність, діяльність, різновиди діяльності, психологічна готовність, професійна готовність, готовність до професійної діяльності на морі (4 години).

*Лекція 2. Урахування психолого-фізіологічних особливостей студентського віку у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей*”, де розглянуто: загальні психолого-педагогічні характеристики студентського віку; вплив центральної нервової системи на сприйняття інформації, форми активності (переживання, поведінка, діяльність, спілкування, самоуправління, адаптація) як фундаментальні характеристики особистості (4 години).

*Лекція 3. Професійні й особистісні компоненти готовності до професійної діяльності*

Конкретизувати групи, що складають компоненти готовності: перша група компонентів (професійні якості): планово-змістові, організаційно-мотиваційні, контролювально-оцінні; управлінські; друга група компонентів (особистісні якості): адаптаційні; емоційні-вольові; мобілізаційні; комунікаційні (4 години).

*Лекція 4. Діагностика рівнів сформованості готовності до майбутньої професійної діяльності.*

Визначити критерії готовності, конкретизувати рівні сформованості і розвитку готовності, ознайомившись з експериментальною методикою діагностики рівнів сформованості готовності (4 години).

*Лекція 5. “Зміст блочно-модульної технології формування і розвитку готовності”*: ознайомлення курсантів із загальною характеристикою кожного навчального блоку, з наведенням рекомендацій курсантам з

прикладами розробок змістів програм різних рівнів, а також прикладів відповідних завдань (4 години).

### ***Теми практичних занять (16 годин)***

#### **Тема 2. Попередня аналітико-оцінна діагностика**

*Визначення рівнів сформованості й розвитку майбутніх судноводіїв і судномеханіків.*

Провести попередню аналітико-оцінну діагностику курсантів за допомогою карти оцінки прояву визначених груп компонентів готовності та шкали оцінки рівнів сформованості і розвитку готовності в майбутніх морських фахівців.

*Методики діагностики особистісних і професійних якостей фахівців морських спеціальностей.*

Оцінка мотивації досягнення професійної готовності фахівців морських спеціальностей. Методика дослідження самооцінки особистості (за С.А. Будассі). Питальник “Чи рішучі Ви?”. Експертна оцінка психологічних характеристик особистості керівника. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Раймонда. Методика діагностики „перешкод” в установці емоційних контактів. Тест управлінських здібностей. Тест оцінки комунікативних умінь.

#### **Тема 3. Когнітивно-мотиваційний модуль – 1 блок**

*Розвиток умінь самостійного навчання за допомогою електронних посібників та тренажерів.*

Використання електронних підручників для отримання знань про застосування нормативних положень, термінологій, закономірностей і тенденцій суспільних правовідносин, їх інформаційного забезпечення на базі сучасних інформаційних технологій навчання.

*Використання комп'ютерних засобів для пошуку навчальної інформації.*

Пошукові системи Інтернету. Сайти за фахом.

*Використання чатів і форумів для розпитку комунікаційних умінь.*

Використання чатів для міжособистісного спілкування. Спілкування у форумі.

*Використання дебатів.*

Методика проведення дебатів. Обговорення типових завдань за фахом.

Діагностування рівнів сформованості готовності.

#### **Тема 4. Практичний модуль – 2 блок**

*Використання моделювальних програм.*

Програми графічних редакторів AutoCAD, Designer R2.1, SolidWorks, CorelDRAW і т.ін.)

*Електронна відео конференція.*

Оголошення теми відеоконференції. Доповіді. Відповіді на запитання.

#### **Тема 5. Корекційний модуль - 3 блок**

*Бесіда.*

*Мозковий штурм.*

Знайомство з технологією проведення. Дискусія. Вибір тем та їх обговорення. Діагностика рівнів сформованості і складання плану щодо саморозвитку готовності курсантів.

*Тестування.*

Тестування для здійснення самоконтролю набутих знань за весь період навчання. Обговорення всіх визначених груп компонентів, які майбутні судноводії і судномеханіки формували і розвивали в процесі навчання.

Протягом першого когнітивно-мотиваційного модуля курсанти усвідомлювали певні типові завдання майбутньої професійної діяльності й формували готовність до їх виконання. Це визначалося сукупністю наукових і технічних знань щодо майбутньої професійної діяльності.

Так, наприклад, на початку вивчення спецкурсу, ми запропонували курсантам низку запитань, наприклад:

1. Як Ви розумієте поняття “готовність до професійної діяльності”?
2. Як класифікуються тренажери?
3. ЩО ТАКЕ “ФУНКЦІОНАЛЬНІ РОЛІ ВИКОНАННЯ ПЕВНИХ ТИПОВИХ ЗАВДАНЬ”?
4. ЧИМ ВІДРІЗНЯЮТЬСЯ НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ВІД ТРАДИЦІЙНИХ?

На запитання “Як Ви розумієте поняття “готовність до професійної діяльності” повну відповідь дали лише 68% студентів. Відповідаючи на друге запитання майже вірно відповіло 47 % студентів. Це пов’язано з тим, що ще не всі курсанти були в змозі вивчити спеціальні навчальні дисципліни. Так, наприклад, Вадим С., курсант, майбутній фахівець за спеціальністю „експлуатація суднових енергетичних установок”, стверджував, що під час несення вахти в машинному відділенні, враховуючи технічні характеристики відповідних інструментів, технологічного обладнання і вимірювальних приладів, він зобов’язаний самостійно розробляти технологію ремонту. На запитання „Чим відрізняються нетрадиційні форми навчання від традиційних” дали вірну відповідь 47% курсантів, що пов’язано усталено-позитивним судженням про застосування таких форм у професійній підготовці і для формування та розвитку готовності до майбутньої діяльності.

На запитання „Чи сприяє вміння користуватися мережею Internet для самостійного набуття знань та розвитку особистості?” 98% курсантів відповіло ствердно, що пов’язано з високою зацікавленістю курсантів інтернет-технологіями взагалі. Курсанти акцентують увагу на саме таких засобах інтернет-технологій, як: електронна пошта, пошукові системи (наприклад, [www.ukrop.com.ua](http://www.ukrop.com.ua) та ін.) та Web - сторінки для спілкування. Особливу зацікавленість викликають пошукові системи для отримання необхідної

інформації. На запитання “Які Ви знаєте типи навчальних програм?” 65% курсантів надали вірні відповіді. Позитивні відповіді на запитання „Чи повинен майбутній морський фахівець розвивати власні комунікаційні здібності?”, „Чи повинен регулювати власний емоційно-вольовий стан, наприклад, судноводій під час рейсу?” дали 95% курсантів.

Наступним кроком формування і розвитку професійної готовності було написання твору на теми: „Я і майбутня професія (судномеханік, судноводій)” за фахом; „Чому я обрав професію (судномеханік, судноводій) за фахом.

Отже, одержані результати на початку формувального етапу експерименту дали змогу стверджувати про актуальність нашого спецкурсу і викликає жвавий інтерес у курсантів.

Наші лекції для студентів експериментальних груп не обмежувалися лише усним викладом навчального матеріалу, а поєднувалися із застосуванням засобів наочності і методів ілюстрації та демонстрації. Як наочні посібники нами виготовлялися і застосовувалися слайди в тих чи інших програмних ситуаціях. Крім усього, ілюстративно-демонстраційні прийоми і методи сприяли зростанню активності в курсантів до сприйняття й осмислення досліджуваного матеріалу.

Відзначимо, що вдале застосування педагогом ілюстративно-демонстраційних методів сприяє не тільки швидкому засвоєнню тими, хто навчається, певних знань безпосередньо в аудиторії, але й формуванню в них умінь, що необхідні для майбутньої професійної. Тому на шостому занятті ми використовували проектор для демонстрації прикладів практичного використання “електронних підручників”, що спрямовані на самостійне здобуття знань.

З метою максимального стимулювання мотивації позитивного ставлення викладачів і курсантів до створення педагогічних умов з

формування та розвитку готовності під час засвоєння програми спецкурсу нами було запропоновано підготувати доповіді за проблемою з подальшим їх обговоренням, зосереджуючи увагу на функції управління (як інтегральних, так і локальних з урахуванням морського напрямку підготовки). В такий спосіб, відбувалося “накопичення” та систематизація професійно значущих знань для курсантів, в основу яких було покладено форми, методи та прийоми навчально-виховної роботи, спрямованої на вибір власного особистісного підходу до майбутньої професійної діяльності за фахом шляхом реалізації зазначених педагогічних умов з формування та розвитку професійної готовності майбутніх фахівців морського флоту.

Створення педагогічних умов формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності на першому блоку ми проводили шляхом організації колективної професійно спрямованої діяльності, створення професійно спрямованої системи доручень, здійснення педагогічно доречного керівництва колективом курсантів. Курсантами та викладачами проводилися позааудиторні заходи з експлуатації і економіки морського транспорту, організації морських перевезень, морський радіозв'язок, морське право і морська політика, суднопобудова і судноремонт, що сприяли розвитку самого колективу курсантів, а також професійному зростанню, становленню професійної позиції його членів, моделюванням тестових професійних ситуацій, проектуванням способів їх вирішення.

Під час позааудиторних заходів закріплювалися знання теоретичного матеріалу спецкурсу; розвивалося логічне мислення, пам'ять, кмітливість, увага; виховувалася ділова активність, відповідальність, здатність надавати один одному допомогу, працювати в колективі та приймати раціональні рішення. Ми звертали увагу курсантів на те, що академічна група є складним структурним утворенням, яке об'єднує, зазвичай, декілька мікрогруп, в основі яких лежать приятельські, дружні і тому подібні взаємовідносини. Як з'ясувалося під час нашого дослідження, ці мікрогрупи вельми ефективно

впливають на своїх членів. Це означає, що груповий соціальний контроль здійснюється фактично не академічною групою як єдиним колективом, а її структурними утвореннями, між якими встановлюються складні, суперечливі стосунки.

Конфлікт у взаємовідносинах є наслідком несумісності, неспрацьовування членів групи. Наявність у колективі значної кількості конфліктів свідчить про поганий соціально-психологічний клімат. Проте, безконфліктність ще не свідчить про наявність доброзичливого клімату. Явно виражені індивідуальні взаємовідносини людей породжують не тільки нудьгу, але й, як наслідок, викликають приховані негативні відносини. Водночас, працюючи в колективі товаришів, курсанти мали можливість навчитися стримувати свої негативні емоції: дратливість, злість, гнів, недоброзичливість, поганий настрій тощо. Протягом цієї діяльності підвищувалася ступінь включення майбутніх фахівців у діяльність всього первинного колективу. Така діяльність колективу сприяла формуванню і розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх морських фахівців з урахуванням всіх педагогічних умов.

Викладачі створювали під час бесід, колективних завдань-досліджень, семінарів, активних тренінгів необхідний простір для найкращого прояву індивідуальності кожного курсанта, сприяючи самопізнанню, саморозвитку, задоволеності потреб майбутнього фахівця, його професійній самореалізації, відстежували динаміку розвитку внутрішньогрупових відносин, які сильно впливають на емоційний настрій групи, що виражається у психологічному кліматі.

Після реалізації першого блоку блочно-модульної технології нами було проведено діагностику курсантів експериментальних груп з метою виявлення динаміки змін у рівнях сформованості готовності до майбутньої професійної діяльності та переходу до вивчення другого блоку запропонованої технології.



Дані, одержані в ході діагностування курсантів після вивчення першого блоку „теоретичного модуля”, подано в таблиці 2.5, С.125.

Отже, дані таблиці свідчать, що в експериментальних групах на низькому рівні теоретичного модуля знаходилося 36 курсантів: 19 курсантів – 22,6% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 17 курсантів – 20,2% від загальної кількості майбутніх судномеханіків.

На середньому – 22 курсанти (26,5% майбутніх судноводіїв) і 35 курсантів (41,7% майбутніх судномеханіків).

Таблиця 2.5.

Результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за першим блоком блочно-модульної технології

спеціальність	групи	рівні сформованості готовності до майбутньої діяльності							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
судноводії	ЕГ N=84	19	22,6	22	26,2	32	38,1	11	13,1
судномеханіки	ЕГ N=84	17	20,2	35	41,7	20	23,8	12	14,3

На достатньому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 32 курсанти (38,1% майбутніх судноводіїв) і 20 курсантів (23,8% майбутніх судномеханіків).

На високому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 11 курсантів, що склало 13,1% від загальної кількості майбутніх судноводіїв, і 12 курсантів, що склало 14,3% майбутніх судномеханіків.

Наочно результати діагностування подано в діаграмі результатів діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за першим блоком блочно-модульної технології (див. рис.2.12., С.126)

На осі X нами відзначено рівні готовності (низький, середній, достатній, високий) майбутніх судноводіїв і судномеханіків до професійної діяльності після діагностування першого блоку блочно-модульної технології.

На осі Y нами відзначено кількість майбутніх морських фахівців (у відсотках від загальної кількості випробуваних відповідно експериментальних груп) на різних рівнях готовності.

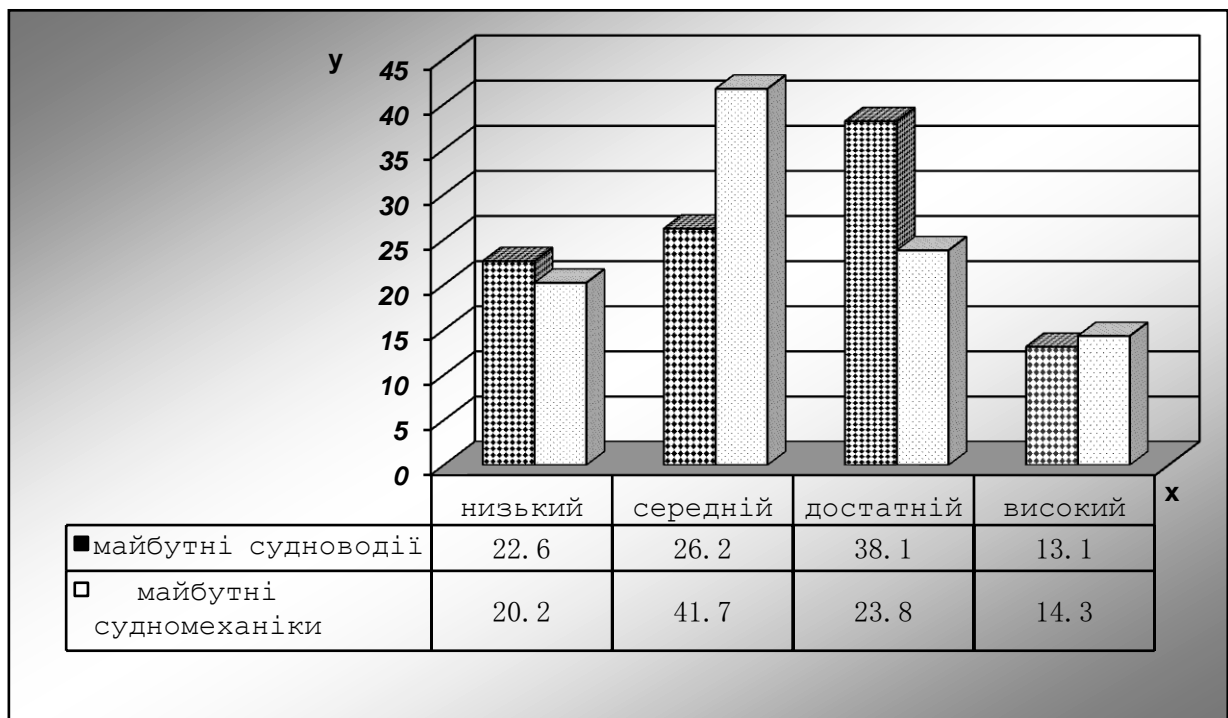


Рис.2.12. Діаграма результатів діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за першим блоком блочно-модульної технології

Аналіз діаграми рівнів сформованості і розвитку готовності майбутніх судноводіїв і судномеханіків до майбутньої професійної діяльності після реалізації першого блоку блочно-модульної технології засвідчив наявність проблеми недостатньої практики, яка об'єктивно обумовлена тим, що досить

важко, а інколи й неможливо, проаналізувати функціональні обов'язки, за допомогою яких можливо виконання типових завдань.

Під час навчання на другому практичному модулі курсанти усвідомлювали певні типові завдання майбутньої професійної діяльності й формували готовність до їх виконання. Шляхами для формування і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності було включення курсантів в активну практичну діяльність шляхом добору посильних, цікавих, досить різноманітних, нових за змістом чи формою завдань, що спонукали до самостійних, активних міркувань. З цією метою на практичних заняттях використовувалися різні види тренажерів і комп'ютерних програм. Так, наприклад, для формування комунікаційного компоненту зазначеної готовності, ми запропонували курсантам наступне:

1) розвиток сучасних суднових засобів радіозв'язку, навігації, берегової інфраструктури поширює інформаційний попит на морських спеціалістів, тому ефективне застосування сучасних систем управління технікою, стає можливим за допомогою пошуку і розробок інтегрованих систем управління обладнанням радіозв'язку і навігації в штурманської рубці;

2) в зв'язку з цим, стає правомочним використання комп'ютерних систем із застосуванням мови людини;

3) для успішного розпізнання мови вирішить такі завдання:

- створить словник (фонемний склад) за фахом;
- вибір диктора (мова, діалект);
- урахуйте умови роботи системи за власним вибором на досягнення результату.

Для формування першої групи (професійні якості) готовності до професійної діяльності: за допомогою тренажерів, під час розгляду питань безпечного управління судами на морі, курсанти повинні були розв'язати такі завдання: 1. Розходження суден, при зустрічному вітрі. 2. Проходження

крутих поворотів, особливо під час руху за течею. 3. Проходження мостів, де ширина вільного проходу обмежена. 4. Нічне плавання. 5. Плавання в умовах обмеженої відомості. 6. Плавання в умовах мілководдя і т.ін.

Виконуючи ці вправи, курсанти усвідомлювали такі фактори: ступень стислості суднохідного простору; вплив гідрометеоумов; частоти розходжень; змінення швидкості навігаційної обстановки.

Курсанти, висловлюючи свої думки, із зацікавленістю ставилися до виконання цих вправ. Так, курсантами відмічалось, що „Спецкурс дозволяє усвідомити і з'ясувати наслідки причин аварій при переходах (обмежений водний простір)” (Олег К.); „Спецкурс сприяє формуванню і розвитку власних як професійних, так і особистісних якостей. Виконуючи навчальні завдання, легко з'ясувати причини та їх наслідки, що утруднюють можливість судноводіям безпечно управляти судами (наприклад, інтенсивний рух суден, обмежений час для вирішення завдань розходження і т.ін.).” (Петро М.) та ін..

У процесі експлуатації сучасних морських суден найширше застосування знаходить така комп'ютерна техніка, як:

- автоматизовані системи позиціонування і прокладки;
- автоматизовані системи контролю;
- автоматизовані системи керуванням судновим обладнанням (технічна, конструкторська електронна документація);
- та інші.

Саме використання такої документації, у тому числі креслень, вимагає вміння працювати з різними спеціалізованими комп'ютерними системами. Тому, наступними вправами було: використання системи AutoCAD-2002 для практичних занять з нарисної геометрії. Нарисна геометрія є базовою дисципліною у підготовці фахівців морського флоту, яка містить у собі не тільки теоретичні засади для впорядкування і читання креслень, але і є базою для розвитку технічного та просторового мислення особистості.

Ми пропонували курсантам виконувати завдання із практичного

розвитку вмінь працювати з програмою AutoCAD-2002 з нарисної геометрії. Курсанти повинні були: вивчити основні команди побудови креслень та їх редагування; навчитися двомірним геометричним будовам; виконувати креслення в системі AutoCAD-2002 згідно з вимогами стандартів; виконувати вправи для засвоєння тривимірного моделювання в AutoCAD; вміти моделювати комп'ютерні тривимірні геометричні об'єкти за їх метричними характеристиками (за описом або з використанням натуральних зразків); синтезувати тривимірні моделі технічних форм шляхом аналізу двомірних зображень (креслення технічної форми) та їх параметризації.

Прикладом таких завдань є вправа послідовної побудови лінії перетину конуса, основа якого розташована на горизонтальній площині, з циліндром, вісь обертання якого перетинає вісь обертання конуса в точці, що відстоїть від горизонтальної площини на 49,37 мм і нахилена до горизонтальної площини під кутом  $20^{\circ}$ . Для побудови були обрані такі параметри:

- висота кута – 138,48 мм;
- діаметр основи конуса – 102,96 мм;
- висота циліндра – 184,38 мм;
- діаметр основи циліндра – 50 мм;
- кут нахилу осі обертання циліндра до площини П- $20^{\circ}$ ;
- координати точки перетинання осей обертання конуса і циліндра – (130; 60; 49,37).

З метою зменшення часу на виконання завдань ми пропонували курсантам метод моделювання, який полягав у здійсненні таких етапів:

- 1) побудова тривимірних зображень різних геометричних фігур, починаючи з фігур найпростіших багатогранників і різних тіл обертання до фігур, поверхні яких описуються складними алгебраїчними чи нелінійними рівняннями;
- 2) розташування у просторі побудованих фігур відповідно до умов задачі;
- 3) „об'єднання” побудованих фігур або „вирізання” одних фігур з інших,

залежно від умови завдання;

- 4) створення видових екранів для одержання різних проекцій результату;
- 5) створення тривимірної моделі результату з різними формами відображення поверхонь.

На практичних заняттях, присвячених „віртуальному спілкуванню” (електронним відео конференціям), використовувалися Інтернет-технології. Метою цих вправ було навчання майбутніх судноводіїв і судномеханіків використовувати можливості Інтернет-у як засобу навчання – джерела інформації, можливості віртуальної консультації і т.ін.

Як засвідчила практика, використання Інтернет–технологій є дуже ефективним засобом для забезпечення навчальних впливів на управління творчою, пошуковою, навчальною діяльністю курсантів.

Основний навчальний вплив – це засіб проблемного забезпечення навчальної діяльності (творче завдання, експериментальне навчально-дослідницьке завдання, забезпечення участі в конференціях, семінарах, дискусіях тощо). Інтернет–технології дозволяють майбутньому фахівцю морських спеціальностей отримувати інформацію відповідно до власної потреби, що сприяє виконанню творчого навчального завдання, полегшує вирішення навчальної проблеми, забезпечує адаптацію творчого навчального завдання до рівня творчих здібностей майбутнього як судноводія, так і судномеханіка.

Прикінцевим етапом другого блоку блочно-модульної технології було діагностування сформованості і розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей. Результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за другим блоком блочно-модульної технології подано в таблиці 2.6. (С.131).

Дані таблиці свідчать, що в експериментальних групах на низькому рівні теоретичного модуля знаходилося 9 курсантів: 6 курсантів – 7,1% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 3 курсанти – 3,6% від загальної

кількості майбутніх судномеханіків. На середньому було діагностовано 40 курсантів – 16 осіб (19% майбутніх судноводіїв) і 24 особи (28,6% майбутніх судномеханіків).

На достатньому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 76 курсантів – 42 особи, що склало 50% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 34 особи, що склало 23,8% від загальної кількості майбутніх судномеханіків.

На високому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 43 курсанти – 20 осіб, що склало 23,9% від загальної

Таблиця 2.6.

Результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів  
за другим блоком блочно-модульної технології

спеціальність	групи	рівні сформованості готовності до майбутньої діяльності							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
судноводії	ЕГ N=84	6	7,1	16	19	42	50	20	23,9
судномеханіки	ЕГ N=84	3	3,6	24	28,6	34	40,5	23	27,3

кількості майбутніх судноводіїв і 23 особи, що склало 27,3% від загальної кількості майбутніх судномеханіків.

Наочно результати діагностування подано в діаграмі результатів діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за другим блоком блочно-модульної технології (див. рис.2.13.).

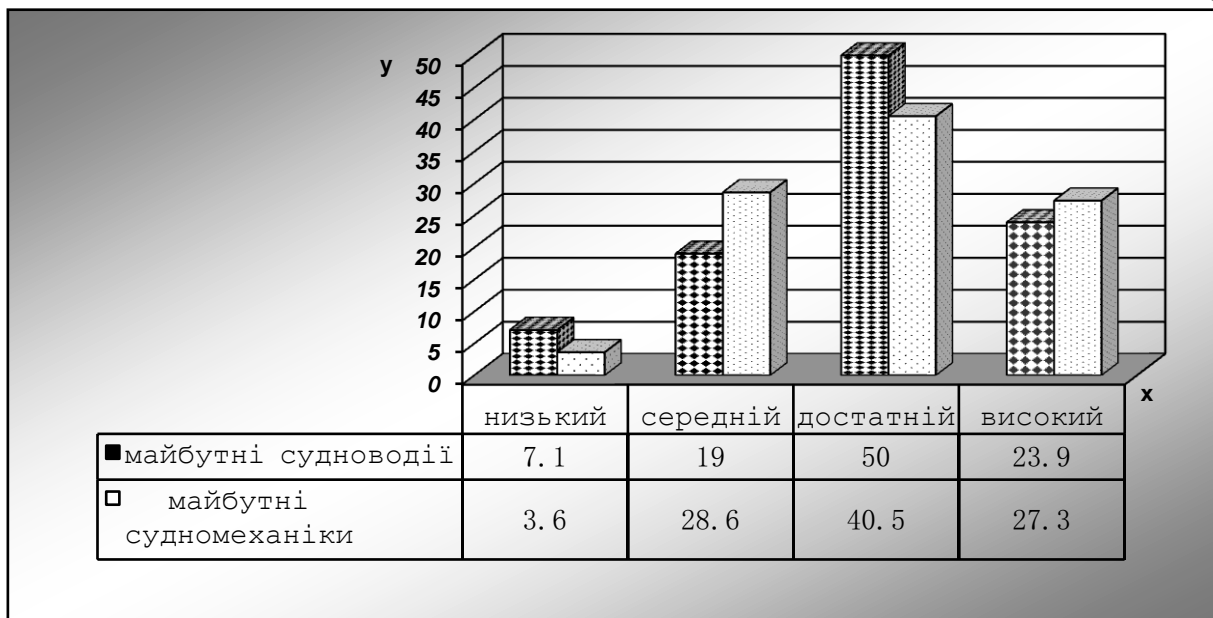


Рис.2.13. Діаграма результатів діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за другим блоком блочно-модульної технології

На осі X нами відзначено рівні готовності (низький, середній, достатній, високий) майбутніх судноводіїв і судномеханіків до професійної діяльності після діагностування другого блоку блочно-модульної технології. На осі Y нами відзначено кількість майбутніх морських фахівців (у відсотках від загальної кількості випробуваних відповідно експериментальних груп) на різних рівнях готовності.

Таким чином, аналіз діаграми рівнів сформованості готовності майбутніх судноводіїв і судномеханіків до майбутньої професійної діяльності за результатами другого блоку блочно-модульної технології показав вже існування зацікавленості в ході вивчення спецкурсу, а саме під час формування зазначеної готовності в комп'ютерних класах та в аудиторіях з тренажерами. Це доцільно підтверджує врахування педагогічних умов під час формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців морського флоту у вищому морському навчальному закладі.

Ми дійшли висновку, що колективна діяльність групи сприяє не тільки розвитку професійних якостей, але й розвитку особистісних якостей майбутнього спеціалісту морського флоту. Тобто, під впливом колективу



особистість мала можливість коригувати свої негативні і розвивати позитивні риси. Високі вимоги колективу курсантів сприяли самовизначенню кожного курсанта стосовно майбутньої професії, розвитку його самосвідомості, прагненню вдосконалювати свої особистісні якості. Отже, розглядаючи проблему формування і розвитку готовності до професійної діяльності особистості в колективі й через колектив, ми дійшли висновку, що колектив має великі можливості щодо виховання особистості майбутнього фахівця у період його навчання у вищому закладі освіти.

Метою третього корекційного модулю блочно-модульної технології було вдосконалення власних умінь та навичок шляхом використання різних методів і форм навчання. Виконуючи завдання з цього блоку, курсанти навчалися передбачати різні ситуації на морі, знаходити способи та дії для їх виконання, а також моделювати процеси, явища і функціональні типові завдання.

Так, під час виконання вправи „Реалізація конструкторсько-технологічної виробничої функції” курсанти формували та розвивали такі вміння:

- на підставі аналізу впливу експлуатаційних чинників на судові деталі та вузли СТЗ формулювати вимоги до їх матеріалу, виділити пріоритетні властивості (конструкційні, спеціальні, технологічні) для його вибору, визначати необхідні критерії для їх контролю;
- керуючись вимогами технічної документації на деталі, що підлягають ремонту, визначати наявність на судні необхідних для їх виготовлення матеріалів;
- керуючись вимогами нормативних документів щодо точності і якості виготовлення деталей, визначати наявність на судні необхідних інструментів та технологічного обладнання;
- на підставі наявних документів визначати технічні та технологічні характеристики матеріалів, технічний стан інструментів та обладнання судової механічної майстерні, зварювального поста та ін.;

- користуючись технічною документацією на СТЗ і на підставі аналізу їх стану визначати обмеження, які повинні бути враховані при виготовленні деталей та здійсненні ремонту;
- виходячи з наявності обладнання, інструменту та матеріалів, розробляти раціональну маршрутну технологію на виготовлення та виконання ремонту.

Встановлення міжпредметних зв'язків (з теорії економіки, курсів екології, ділової етики, правових дисциплін та ін.), які дозволяли виявити прояв професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця морського флоту, відбувалося під час проведення дискусій (дебатів). Їх метою було знаходження та аргументоване доведення курсантами альтернативних рішень, власних підходів до розв'язання актуальних проблем на морі в сучасних реаліях життя.

На заняттях з виконання вправ, ми використовували метод Дебатів. Дебати – один з інтерактивних видів діяльності, для якого характерне зіткнення позицій, одна з яких набуває переваги внаслідок обміну аргументами. Ми спрямовували курсантів бути чесними, поважними до інших членів колективу й спрямовували їх більше на процес, ніж на результат.

Курсантам було запропоновано такі теми:

1. *Забезпечення охорони праці і безпеки життєдіяльності трудового колективу.*
2. *Правове забезпечення соціально-виробничої діяльності трудового колективу.*
3. *Забезпечення належних культурно-побутових умов відтворення затрат праці, здорового способу життя, сприятливого психологічного клімату в трудовому колективі.*
4. *Підвищення загально-мовного рівня та формування практичних навичок ділового усного і писемного спілкування в колективі.*

*5. Формування національного розуміння державності, свідомого дотримання прав, свобод та обов'язків людини і громадянина самостійної незалежної України.*

Після обговорення цих тем курсанти уявили необхідність у формуванні таких умінь:

1. Створенні належних умов безпеки життєдіяльності, забезпечувати санітарно-гігієнічні умови праці робітників на судні.

2. Забезпечувати навчання, проводити інструктаж з користування інструктивно-методичною документацією з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності робітників на морі.

3. Розробці правового аналізу конкретних суспільних відносин, розв'язувати конкретні ситуації; вільно орієнтуватися у вирішенні питань правового характеру в своїй професійній діяльності на дільницях підприємства.

4. Підвищувати фаховий і культурний рівень фізичної і психологічної якості, покращувати психологічний клімат й активність у колективі.

5. Створювати належні культурно-побутові умови праці, забезпечувати матеріальне і моральне стимулювання, а також відповідний рівень зарплати.

6. Чітко визначати і користуватися формами ділового мовлення: усним та писемним.

7. Дотримуватися норм сучасної літературної мови, логічно, точно і послідовно формувати думки.

8. Логічно і послідовно давати стисло інформацію з питань професійного спілкування в колективі.

9. Застосувати загальні правила оформлення документів, добирати відповідні терміни з фаху для грамотного оформлення ділових паперів.

10. Формувати та чітко розуміти свої громадські права, свободи й обов'язки, відстоювати принципи громадського суспільства і правової держави.

11. Користуватися історичними джерелами та довідковими матеріалами з історії України.

12. Давати раціонально-критичну оцінку діям різних політичних сил з позиції загальнонаціональних інтересів України.

13. Давати наукове тлумачення особливостей формування та розвитку готовності до професійної діяльності в умовах сучасних ринкових перетворень економіки України, інтеграції України в систему міжнародного судноплавства.

14. Приймати практичні рішення з оптимального застосування професійних знань в інтересах становлення незалежної України.

Також на заняттях цього модулю курсанти намагалися сформувати готовність до майбутньої професійної діяльності на високому рівні.

У зв'язку із зацікавленістю курсантів з спецкурсу, ми перевірили їхню ступінь активності до пізнавальної діяльності. Спираючись на дослідження ми модифікували методику за Є.А. Улятовською в аспекті нашого дослідження.

										0	Вид діяльності
											Бере активну участь у дослідженнях
											Самостійно підвищує науковий рівень
											Виступає з доповідями, рефератами
											Використовує набутті теоретичні знання на практиці
											Поглиблено вивчає передовий досвід
											Готує звіти для публічного обговорення окремих питань з проблеми
											Бере участь у громадській діяльності
											Навчальна і науково-дослідна діяльність має епізодичний характер



підготовкою у ВНЗ I ступеня визначався нами за формулою 2.4.

$$I=(a(+1)+b(+0,5)+c(-0,5)+d(-1)+e(0)):N \quad (2.4.)$$

де: +1(a) – максимум задоволеності; +0,5(b) – задоволеність; e(0) – негативне ставлення; 0,5(c) – незадоволеність; 1(d) – максимум незадоволеності; N 0 кількість респондентів. Так, для означених груп:  $I = (29(+1)+52(+0,5)+11(-0,5)+0(-1)+4(0)):168 = (29+26-5,5):168=0,29$ . Зважаючи на те, що КЗ – число позитивних відповідей/число негативних відповідей, то  $KY = 81:11=7,36$ ;  $(81-11):168=0,41$ .

Дані таблиці свідчать, що коефіцієнт задоволеності майбутніх судномеханіків і судноводіїв, що слухали спецкурс достатньо високий. Крім того, також достатньо високий коефіцієнт значущості майбутньої діяльності для фахівця морського флоту.

Аналіз одержаних даних дозволив виявити достатньо високу ефективність не тільки розробленого спецкурсу, а й експериментальної технології.

Прикінцевим етапом третього блоку блочно-модульної технології було діагностування сформованості і розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей. Результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за другим блоком блочно-модульної технології нами подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів  
за третім блоком блочно-модульної технології

спеціальність	групи	рівні сформованості готовності до майбутньої діяльності							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
судноводії	ЕГ N=84	3	3,6	13	15,5	45	53,6	23	27,3

судномеханіки	ЕГ N=84	1	0,8	17	20,2	40	47,6	26	31,4
---------------	------------	---	-----	----	------	----	------	----	------

Дані таблиці свідчать, що в експериментальних групах на низькому рівні теоретичного модуля знаходилося 4 курсанти: 3 курсанти – 3,6% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 1 курсант – 0,8% від загальної кількості майбутніх судномеханіків. На середньому було діагностовано 30 курсантів – 13 осіб (15,5%) майбутніх судноводіїв і 17 осіб (20,2%) майбутніх судномеханіків. На достатньому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 85 курсантів – 45 осіб, що склало 53,6% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 40 осіб, що склало 47,6% від загальної кількості майбутніх судномеханіків. На високому рівні сформованої готовності до майбутньої діяльності було діагностовано 49 курсантів – 23 особи, що склало 27,3% від загальної кількості майбутніх судноводіїв і 26 осіб, що склало 31,4% від загальної кількості майбутніх судномеханіків.

Наочно результати діагностування подано в діаграмі результатів діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за третім блоком блочно-модульної технології (див. рис.2.14., С.139).

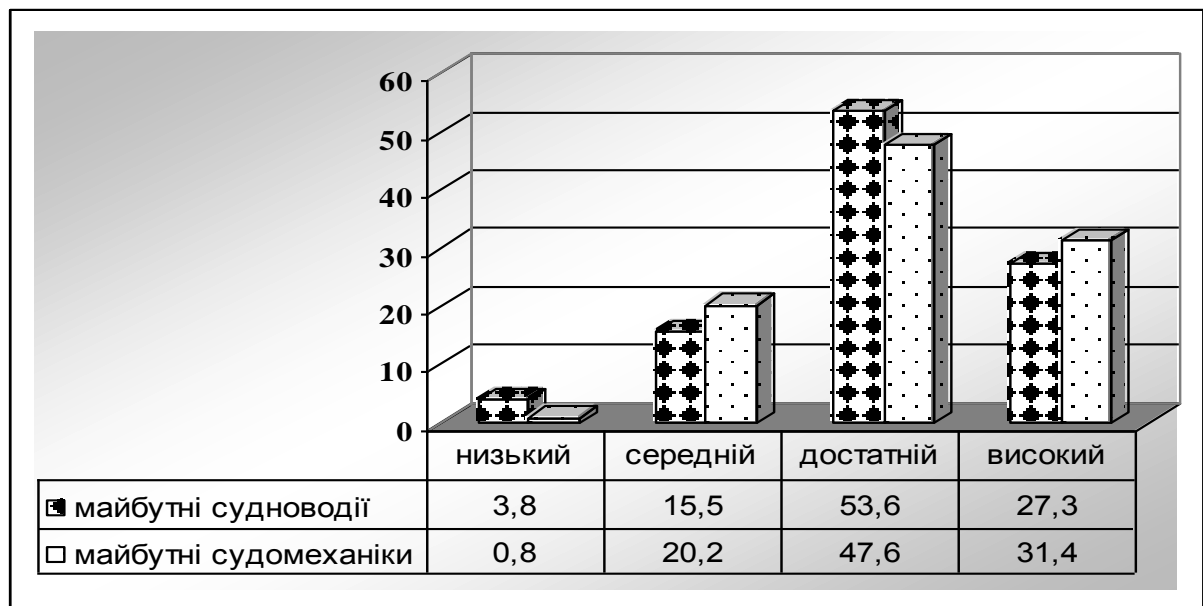


Рис.2.14. Діаграма результати діагностики рівнів сформованої готовності курсантів за третім блоком блочно-модульної технології

На осі X нами відзначено рівні готовності (низький, середній, достатній, високий) майбутніх судноводіїв і судномеханіків до професійної діяльності після діагностування третього блоку блочно-модульної технології. На осі Y нами відзначено кількість майбутніх морських фахівців (у відсотках від загальної кількості випробуваних відповідно експериментальних груп) на різних рівнях готовності.

Результати формування та розвитку професійної готовності майбутніх фахівців морського флоту шляхом реалізації блочно-модульної технології означеної готовності, що передбачала впровадження в навчально-виховний процес розробленого нами спецкурсу, з цілеспрямованим створенням таких педагогічних умов, як особистісно орієнтовані взаємовідносини, комп'ютерне моделювання, функції управління дозволяють стверджувати, що забезпечення цілеспрямованості означених умов сформувала професійну готовність майбутніх судномеханіків і судноводіїв, значно розвила професійно пізнавальну спрямованість, системне мислення, професійну уяву; стимулювала процес оволодіння курсантами необхідним обсягом знань і сукупністю відповідних професійних умінь.

#### **2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Результати експериментальної роботи з формування та розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту, а також висновки щодо її засад і створення педагогічних умов відповідно позначилися й на продуктивності такої роботи. Вже перші результати проведеної нами експериментальної роботи (дані анкетування і тестування серед курсантів і викладачів) дали змогу констатувати усвідомлення педагогічною громадськістю значущості проблеми створення педагогічних умов щодо готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей (див. табл. 2.4, С.113, рис. 2.11, С.114).



Після цього нами було визначено, чи суттєво впливає експериментальна робота з формування та розвитку зазначеної готовності в курсантів з урахуванням педагогічних умов щодо прагнення оволодіти професійною діяльністю та рівень ставлення до професії фахівця морського флоту. Нами було проведено порівняльний аналіз розподілу відносної кількості курсантів за рівнями в контрольних та експериментальних групах на констатувальному і прикінцевому етапах формування готовності до майбутньої діяльності за фахом (див. табл. 2.9, С.141 і табл.2.10, С.143).

Дані таблиці свідчать, що на низькому рівні готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх судноводіїв було виявлено в контрольній групі на початку експерименту в 15 курсантів, що склало 52% від загальної кількості курсантів в контрольній групі та в експериментальних групах – 47 курсантів, що склало 56%, від загальної кількості курсантів в експериментальних групах (84 особи); на прикінцевому етапі в експериментальних групах курсантів з низьким рівнем зазначеної готовності діагностовано було діагностовано – 3 курсанти (4% від загальної кількості), тоді, як у контрольній групі 13 курсантів (45 % від загальної кількості).

Таблиця 2.9

Результати зміни оцінок рівнів готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності за тестами (у судноводіїв)

Рівні готовності	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	бс		бс		бс		бс	
Групи респондентів	47	56	28	34	7	8	2	2
ЕГ на констатувальному етапі	47	56	28	34	7	8	2	2

ЕГ прикінцевому етапі	на	3	4	13	15	45	54	23	27
КГ констатуваль- ному етапі	на	15	52	11	38	3	10	0	0
КГ прикінцевому етапі	на	3	5	0	5		7		

На середньому рівні готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх судноводіїв на початку експерименту в контрольній групі було виявлено 11 курсантів, що склало 38% від загальної кількості осіб в цій групі та в експериментальних групах – 28 курсантів, що склало 34% від загальної кількості (84 особи); на прикінцевому етапі в контрольній групі із середнім рівнем зазначеної готовності залишилося 10 курсантів, що склало 35% від загальної кількості осіб, тоді як в експериментальних групах - 13 курсантів (15% від загальної кількості).

Достатній рівень готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту в майбутніх судноводіїв у контрольній групі на початку експерименту був діагностований у 10% курсантів від загальної кількості, тобто 3 особи, тоді, як у експериментальних – у 8% курсантів (7 осіб), однак на прикінцевому етапі це відношення значно змінилося: 17 % курсантів у контрольній групі (5 осіб) та 54% курсантів (45 особи) в експериментальних.

На високому рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв було діагностовано на початку експерименту в контрольній групі 0%, тобто жодного курсанта та 2% - 2 особи від загальної кількості курсантів в експериментальних групах; на прикінцевому етапі відсоток курсантів, які мають високий рівень готовності, в експериментальних групах збільшився: 23 курсанти, що складало 27 % від загальної кількості в цих групах та в контрольній групі – 3 % курсантів, тобто 1 особа.

Одержані результати змін рівнів готовності в ході експерименту в майбутніх судномеханіків, подані в таблиці 2.10, С.143.

Дані таблиці свідчать, що на низькому рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків було виявлено в контрольній групі на початку експерименту в 14 курсантів, що складало 52% від загальної кількості в цієї групі та в експериментальних групах – 50 курсантів, що складало 59% від загальної кількості в трьох експериментальних групах. На прикінцевому етапі в експериментальних групах курсантів з низьким рівнем зазначеної готовності був діагностований лише 1 курсант (1% від загальної кількості), тоді, як у контрольній групі було на 7 курсантів більше, тобто 8 осіб, що складало 30% від загальної кількості в цієї групі.

На середньому рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків на початку експерименту в контрольній групі було виявлено 9 курсантів, що склало 33% від загальної кількості осіб у цій групі. В експериментальних групах на початку експерименту було діагностовано 26 курсантів, що складало 31% від загальної кількості в цих групах.

На прикінцевому етапі експерименту в контрольній групі курсантів із середнім рівнем зазначеної готовності залишилося 12 осіб, що склало 44% від загальної кількості курсантів у цій групі, тоді як в експериментальних групах лишилося 17 курсантів, що складало 20% від загальної кількості.

Таблиця 2.10

Результати зміни оцінок рівнів готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності за тестами (у судномеханіків)

Рівні готовності	Низьк ий		Серед ній		Доста тній		Висок ий	
	бс		бс		бс		бс	
ЕГ на	50	59	26	31	8	10	0	0

констатуваль- ному етапі								
ЕГ на прикінцевому етапі	1	1	17	20	40	48	26	31
КГ на констатуваль- ному етапі	14	52	9	33	4	15	0	0
КГ на прикінцевому етапі		0	2	4		2		

Достатній рівень готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків на початку експерименту було діагностовано в контрольній групі у 15% курсантів, тобто у 4 осіб, тоді, як у експериментальних групах за цим фахом – у 10% курсантів, тобто 8 осіб. На прикінцевому етапі це відношення значно змінилося: так, у контрольній групі було діагностовано 22 % курсантів, тобто 6 осіб, та 40 осіб, що склало 48% від загальної кількості курсантів, в експериментальних групах.

Високий рівень готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків було діагностовано на початку експерименту як в контрольній так і в експериментальних групах 0%, тобто жодного курсанта. На прикінцевому етапі відсоток курсантів, які мають високий рівень зазначеної готовності збільшився: так, в експериментальних групах було діагностовано 26 курсантів, що складало 31% від загальної кількості в цих групах, і 1 особа контрольної групи, що складало 4 % від загальної кількості курсантів у цій групі.

Обчислення значущості рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту ми проводили так:

Середнє арифметичне у контрольній групі курсантів на початку експерименту за формулою:

$$M(x) = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (2.5)$$

де  $M(x)$  – середнє арифметичне рiвня готовностi,

$v$  – кiлькiсть рiвнiв,

$n_k$  – значення  $k$ -го рiвня,

$x_k$  – кiлькiсть курсантiв на рiвнi  $k$ ,

$N$  – загальна кiлькiсть курсантiв, якi брали участь у тестуваннi.

Обчислимо середнiй рiвень курсантiв контрольних груп майбутнiх судноводiїв i судномеханiкiв на початку експерименту:

Таблиця 2.11

Результати формування i розвитку готовностi до професiйної  
дiяльностi контрольних груп (судноводiїв,  $n$ )

	Рiвнi готовностi до професiйної дiяльностi			
	низьк ий	серед нiй	доста тнiй	висок ий
констатувальн ий етап	15	11	3	0
прикiнцевий етап	13	10	5	1

Данi таблицi 2.11. свiдчать, що на констатувальному етапi експерименту контрольної групи судноводiїв було діагностовано: на низькому рiвнi – 15 осiб, на середньому рiвнi – 11 осiб, на достатньому рiвнi – 3 особи та жодної особи на високому рiвнi. Пiсля проведення формувального експерименту в контрольнiй групi вiдбулися певнi змiни: на низькому рiвнi – залишилося 13 курсантiв (було 15 осiб), на середньому – 10 курсантiв (було 11 осiб), на достатньому на 2 курсанти бiльше, тобто 5 курсантiв (було 3 особи) та на високому рiвнi 1 особа.

Наочно динаміку рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв за контрольною групою подано рис.2.15.

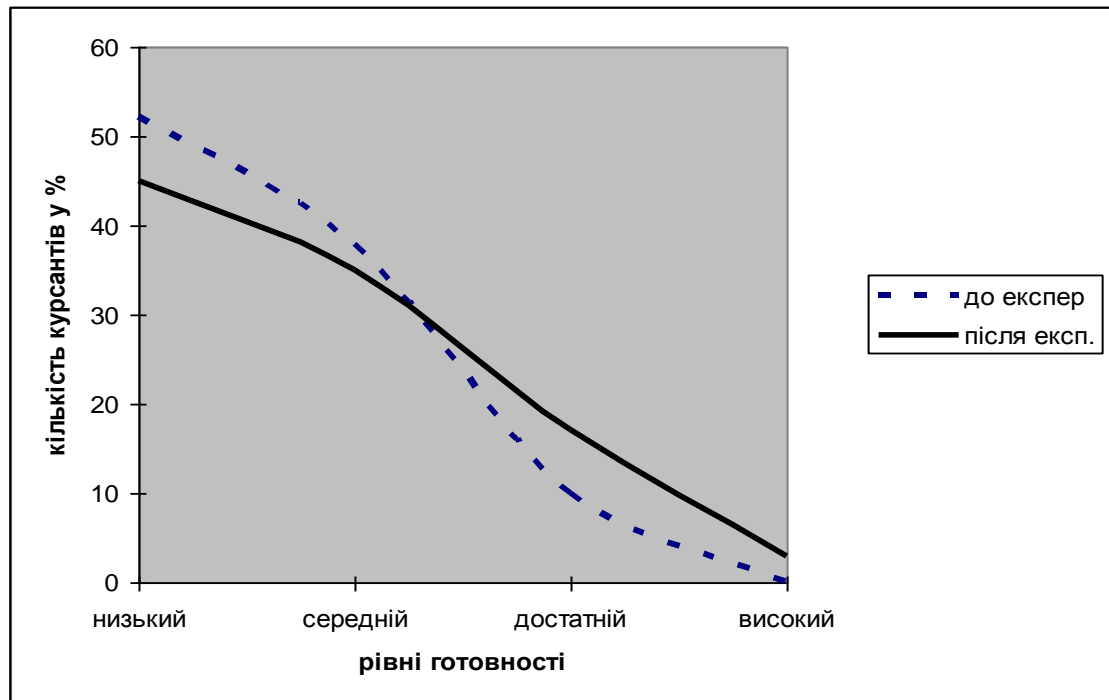


Рис. 2.15. Графік динаміки зміни показників рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв в контрольних групах де експеримент не проводився.

Цей графік, наочно свідчить, що показники рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв контрольної групи на початку експерименту і після формувального експерименту в принципі не відрізняються.

Середній рівень курсантів контрольної групи (судноводії):

$$M_{\text{КП}}(x) = \frac{15 \cdot 1 + 11 \cdot 2 + 3 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{29} = \frac{46}{29} = 1,58$$

Обчислимо середній рівень курсантів контрольної групи наприкінці експерименту (судноводії):

$$M_{\text{кк}}(x) = \frac{13*1+10*2+5*3+1*4}{29} = \frac{52}{29} = 1,79.$$

Обчислення значущості рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв експериментальних груп ми проводили так:

Таблиця 2.12

Динаміка змін результатів розвитку готовності до професійної діяльності експериментальних груп (судноводіїв, n)

	Рівні готовності до професійної діяльності			
	низький	середній	достатній	високий
констатувальний етап	47	28	7	2
прикінцевий етап	3	13	45	23

Дані таблиці 2.12. свідчать, що на констатувальному етапі експерименту експериментальних груп судноводіїв було діагностовано: на низькому рівні – 47 осіб, на середньому рівні – 28 осіб, на достатньому рівні – 7 осіб та на високому рівні – 2 особи. Після проведення формувального експерименту в експериментальних групах було діагностовано значні зміни: на низькому рівні залишилося 3 курсанти (було 47 осіб), на середньому – 13 курсантів (було 28 осіб), на достатньому 45 курсантів (було 7 осіб) та на високому рівні 23 курсанти (було 2 особи).

Наочно динаміку рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв в експериментальних групах подано на рис.2.16 (С.147).

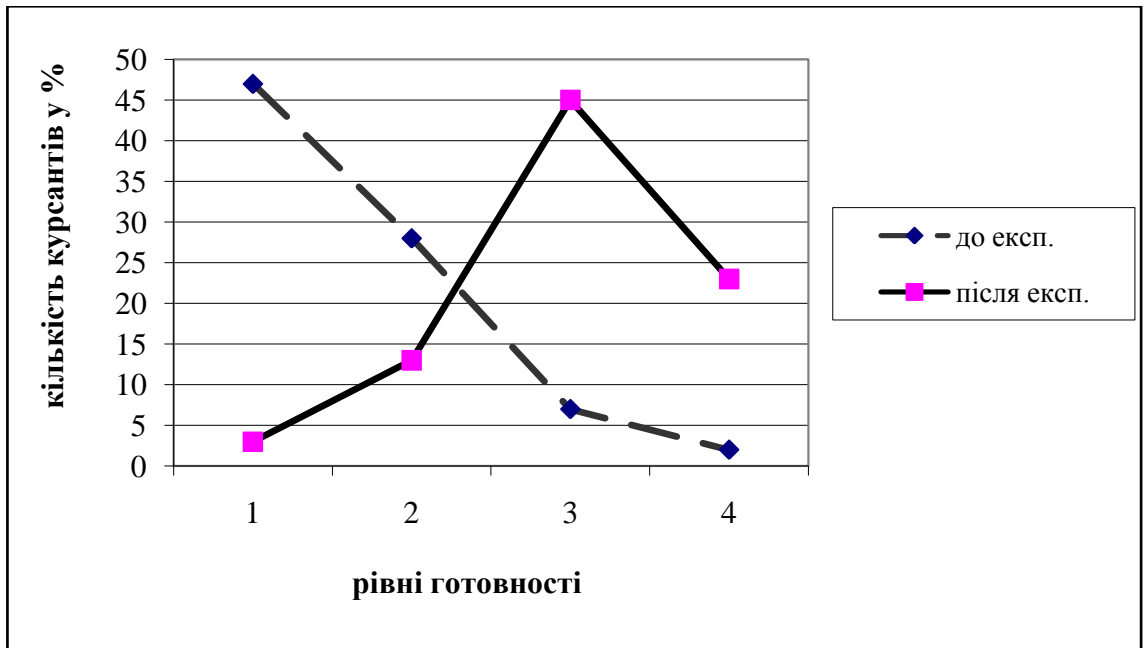


Рис. 2.16. Графік динаміки рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв в експериментальних групах.

Графік наочно свідчить, що показники рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв експериментальних групах на початку експерименту і після формувального експерименту відрізняються. Це пов'язано з вивченням спецкурсу.

Середній рівень курсантів експериментальних груп на початку експерименту (судноводії) обчислювався так:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{47 \cdot 1 + 28 \cdot 2 + 7 \cdot 3 + 2 \cdot 4}{84} = \frac{132}{84} = 1,57$$

Середній рівень курсантів експериментальних груп наприкінці експерименту (судноводії) обчислювався так:

$$M_{\text{ек}}(x) = \frac{3 \cdot 1 + 13 \cdot 2 + 45 \cdot 3 + 23 \cdot 4}{84} = \frac{256}{84} = 3,04.$$



Середній рівень готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв контрольних груп наприкінці експерименту складав 1,79 (було 1,58), в експериментальних – 3,04 (було 1,58), тобто середній рівень експериментальних груп збільшився. Значущість цього збільшення ми обчислили як відношення відсотків математичного очікування.

Відносну зміну рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв контрольних груп ми знаходили за формулою:

$$\Delta = \frac{M_2 - M_1}{M_1} * 100\% \quad (2.6)$$

$$\Delta_{\text{к}} = \frac{M_{\text{кк}} - M_{\text{кп}}}{M_{\text{кп}}} * 100\% = \frac{1,79 - 1,58}{1,58} * 100\% = 13,29\% .$$

Відносну зміну рівнів означеної готовності для майбутніх судноводіїв експериментальних груп ми знаходили так:

$$\Delta_{\text{е}} = \frac{M_{\text{ек}} - M_{\text{еп}}}{M_{\text{еп}}} * 100\% = \frac{3,04 - 1,57}{1,57} * 100\% = 93,63\%$$

Наведені дані свідчать про значне підвищення рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судноводіїв в експериментальних групах. Зрушення в бік більш високих рівнів може бути пояснене проведеною експериментальною роботою.

Обчислення значущості рівнів готовності до професійної діяльності у майбутніх судномеханіків ми проводили, як і судноводіїв, за формулами 2.5 і 2.6 (С.149).

Дані таблиці 2.13. (див. С.149) свідчать, що на констатувальному етапі експерименту контрольної групи судномеханіків було діагностовано:

Таблиця 2.13

Результати розвитку готовності до професійної діяльності контрольних груп (судномеханіків, n)

	Рівні готовності до професійної діяльності			
	низький	середній	достатній	високий
констатувальний етап	14	9	4	0
прикінцевий етап	8	12	6	1

на низькому рівні – 14 осіб, на середньому рівні – 9 осіб, на достатньому рівні – 4 особи та жодної особи на високому рівні, як і в майбутніх судноводіїв у контрольній групі. Після проведення формувального експерименту в контрольній групі відбулися деякі зміни: на низькому рівні – залишилося 8 курсантів (було 14 осіб), на середньому – 12 курсантів (було 9 осіб), на достатньому, також як і в майбутніх судноводіїв, стало на 2 курсанти більше, тобто 6 курсантів (було 4 особи) та на високому рівні 1 особа. Наочно динаміку рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків у контрольній групі подано на рис.2.17.

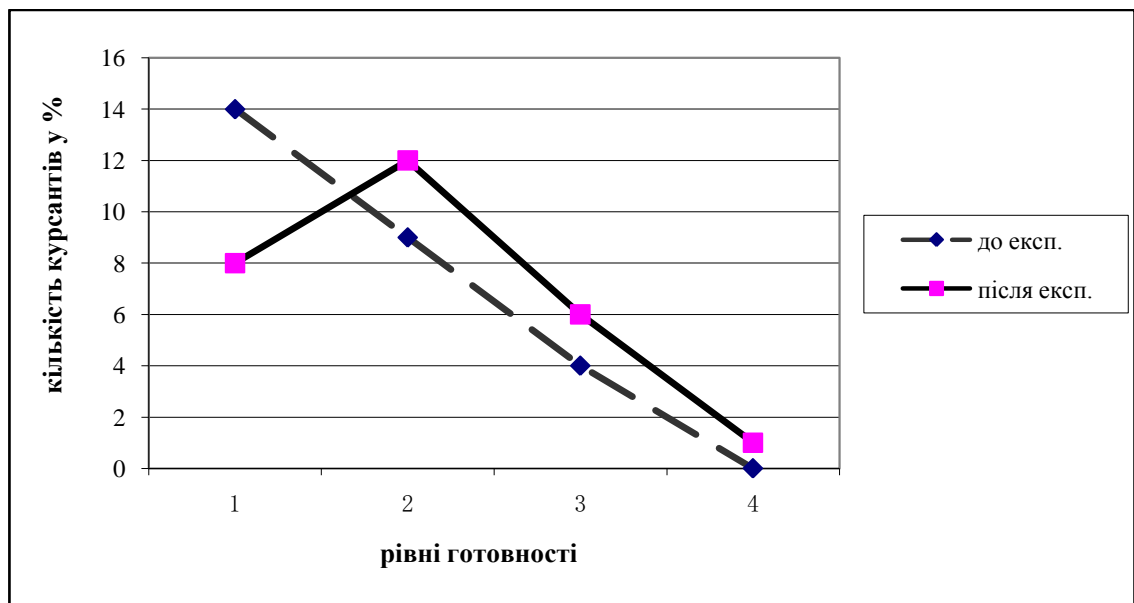


Рис. 2.17. Графік динаміки рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків у контрольній групі

Цей графік наочно свідчить, що показники рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків контрольної групи на початку експерименту і після формувального експерименту, як і в контрольній групі майбутніх судноводіїв, у принципі не відрізняються.

Середній рівень курсантів контрольних груп на початку експерименту (судномеханіків) обчислювався так:

$$M_{\text{кп}}(x) = \frac{14 \cdot 1 + 9 \cdot 2 + 4 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{27} = \frac{44}{27} = 1,62$$

Середній рівень курсантів контрольної групи наприкінці експерименту (судномеханіки) обчислювався так:

$$M_{\text{кк}}(x) = \frac{8 \cdot 1 + 12 \cdot 2 + 6 \cdot 3 + 1 \cdot 4}{27} = \frac{54}{27} = 2,0$$

Таблиця 2.14

Результати розвитку готовності до професійної діяльності  
експериментальних груп (судномеханіків, n)

	Рівні готовності до професійної діяльності			
	низ ький	середн ій	достат ній	висок ий
констатувальн ий етап	50	26	8	0
прикінцевий етап	1	17	40	26

Дані таблиці 2.14. свідчать, що на констатувальному етапі експерименту контрольної групи судномеханіків було діагностовано: на

низькому рівні – 50 осіб; на середньому рівні – 26 осіб, на достатньому рівні – 8 осіб та жодної особи на високому рівні, як і в майбутніх судномеханіків у контрольній групі. Після проведення формувального експерименту в експериментальних групах відбулися значні зміни: на низькому рівні готовності до професійної діяльності залишився лише 1 курсант (було 50 осіб), на середньому – 17 курсантів (було 26 осіб); на достатньому також як і у контрольній групі, тобто на 32 курсанти більше ніж на констатувальному етапі (було 8 осіб) і на високому рівні 26 курсантів (було 0).

Наочно динаміку рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків за контрольною групою подано рис.2.18.

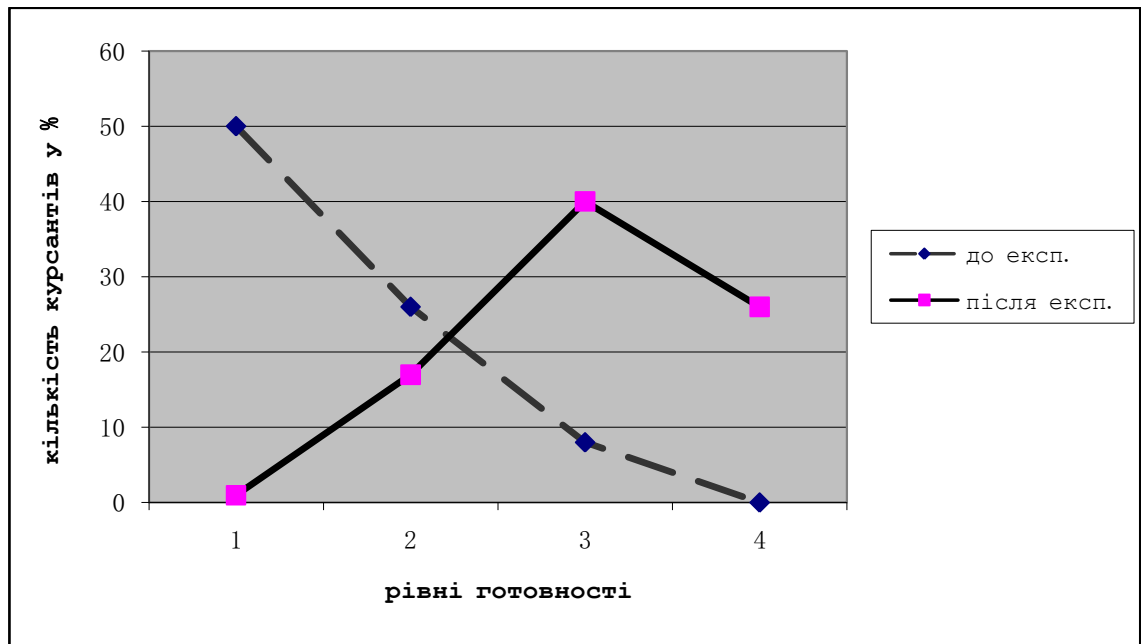


Рис. 2.18. Графік динаміки рівнів сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків в контрольній групі.

На цьому графіку наочно показано, що рівні готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків експериментальних груп на початку експерименту і після формувального експерименту в принципі не відрізняються.

Середній рівень курсантів експериментальних груп на початку експерименту (судномеханіки) обчислювався так:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{50*1 + 26*2 + 8*3 + 0*4}{84} = \frac{140}{84} = 1,66\%$$

Середній рівень курсантів експериментальних груп наприкінці експерименту (судномеханіки):

$$M_{\text{ек}}(x) = \frac{1*1 + 17*2 + 40*3 + 26*4}{84} = \frac{281}{84} = 3,34\% .$$

Середній рівень готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв контрольної групи наприкінці експерименту складав 2,0 (було 1,62); в експериментальних – 3,34 (було 1,66), тобто середній рівень експериментальних груп збільшився. Значущість цього збільшення ми обчислили також як відношення відсотків математичного очікування.

Відносну зміну рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків контрольних груп ми обчислювали також за формулою 2.6. так:

$$\Delta_{\text{к}} = \frac{M_{\text{кк}} - M_{\text{кп}}}{M_{\text{кп}}} * 100\% = \frac{2 - 1,62}{1,62} * 100\% = 23,45\%$$

Відносну зміну рівнів зазначеної готовності для майбутніх судномеханіків експериментальних груп ми знаходили так:

$$\Delta_{\text{е}} = \frac{M_{\text{ек}} - M_{\text{еп}}}{M_{\text{еп}}} * 100\% = \frac{3,34 - 1,66}{1,66} * 100\% = 99,63\%$$

Наведені дані свідчать про значне підвищення рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх судномеханіків в експериментальних групах. Зрушення в бік більш високих рівнів може бути пояснене проведеною експериментальною роботою з формування готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв.

Проведена робота також переконливо свідчать про те, що сформована професійна готовність до професійної діяльності майбутніх судноводіїв і судномеханіків на достатньому та високому рівнях допомагає розвивати професійні й особистісні якості фахівців морських спеціальностей, наприклад, упевненість у собі як фахівці морського флоту.

Після цього нами було визначено, як суттєво впливає експериментальна робота з формування зазначеної готовності в курсантів під час вивчення блоків блочно-модульної технології: когнітивно-мотиваційного, практичного і коректувального модулів. Обчислення значущості рівнів готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту за блоками ми проводили за допомогою формули 2.5. та даних табл. 2.5., 2.6 так:

За першим блоком:

середній рівень курсантів на початку експерименту в експериментальних групах:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{97*1 + 54*2 + 15*3 + 2*4}{168} = \frac{254}{168} = 1,51.$$

Середній рівень курсантів експериментальних груп наприкінці першого блоку блочно-модульної технології:

$$M_{\text{ек1б}}(x) = \frac{36*1 + 57*2 + 52*3 + 23*4}{168} = \frac{398}{168} = 2,36,$$

За другим блоком:

середній рівень курсантів на початку експерименту в експериментальних групах:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{97*1 + 54*2 + 15*3 + 2*4}{168} = \frac{254}{168} = 1,51.$$

Середній рівень курсантів експериментальних груп наприкінці другого блоку блочно-модульної технології:

$$M_{\text{ек2б}}(x) = \frac{9*1 + 40*2 + 76*3 + 43*4}{168} = \frac{489}{168} = 2,62,$$

За третім блоком:

середній рівень курсантів на початку експерименту в експериментальних групах:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{97*1 + 54*2 + 15*3 + 2*4}{168} = \frac{254}{168} = 1,51.$$

Середній рівень курсантів експериментальних груп наприкінці третього блоку блочно-модульної технології:

$$M_{\text{ек3б}}(x) = \frac{4*1 + 30*2 + 85*3 + 49*4}{168} = \frac{515}{168} = 3,06.$$

Отже, формування готовності до професійної діяльності в курсантів експериментальних груп наприкінці першого блоку блочно-модульної технології на середньому рівні дорівнював 2,36 (було 1,51), тобто на 0,85 більше ніж на початковому етапі формувального експерименту. По завершенні другого блоку блочно-модульної технології середній рівень дорівнював 2,62 (було 1,51), тобто на 1,1 більше ніж на початковому етапі формувального експерименту. Наприкінці третього блоку блочно-модульної технології середній рівень дорівнював 3,06 (було 1,51), тобто на 1,55 більше

ніж на початковому етапі формувального експерименту. Отже, результати свідчать про ефективність застосування блочно-модульної технології викладання спецкурсу, що спрямована на формування готовності до професійної діяльності майбутніх судномеханіків і судноводіїв.

Проведена експериментальна робота переконливо підтверджує, що підготовка курсантів до професійної діяльності, цілеспрямоване формування готовності до цієї діяльності та реалізація блочно-модульної технології формування зазначеної готовності з опорою на формування професійних і особистісних знань, умінь і навичок майбутніх судноводіїв та судномеханіків з урахуванням педагогічних умов, забезпечує їм постійний професійний ріст, відпрацьовування вмінь виконання типових функціональних завдань, виховання прагнення до самостійної практичної діяльності на морі.

Результати підсумкової діагностики, проведеної за шкалою оцінки рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту, свідчать про достатньо високий рівень ефективності заходів експериментально апробованих у процесі формування зазначеної готовності курсантів, націлюваних на оволодіння всіх компонентів готовності до професійної діяльності (див. табл. 2.15, С.156).

Дані таблиці свідчать, що на початку експерименту що на **низькому рівні** готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх **судноводіїв** було виявлено в контрольній групі 15 курсантів (52 %) та експериментальних – 47 курсантів (56%); на прикінцевому етапі в експериментальних групах курсантів з низьким рівнем зазначеної готовності діагностовано – 3 курсанти (4%), тоді, як у контрольній групі 13 курсантів (45 %). У судномеханіків на цьому рівні було виявлено в контрольній групі на початку експерименту 14 курсантів (52%) та експериментальних – 50 курсантів (59%); на прикінцевому етапі в експериментальних групах курсантів з низьким рівнем зазначеної готовності діагностовано – 1 курсант (1%), тоді, як у контрольній групі 8 курсантів (30%).



На **середньому рівні** готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх судноводіїв на початку експерименту в контрольній групі було виявлено 11 курсантів (38%) та в експериментальних – 28 курсантів (34%); на прикінцевому етапі в контрольній групі студентів із середнім рівнем зазначеної готовності залишилося 10 (35%), тоді як в експериментальних групах 13 курсантів (15%). У майбутніх судномеханіків на початку експерименту в контрольній групі було виявлено 9 курсантів (33%) та в експериментальних – 26 курсантів (31%).

Таблиця 2.15

Порівняльна характеристика формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морських спеціальностей

Рівні готовності	Низьк ий		Серед ній		Доста тній		Висок ий	
	бс		бс		бс		бс	
Судноводії								
КГ на констатуваль- ному етапі	15	52	11	38	3	10	0	0
КГ на прикінцевому етапі	3	5	0	5		7		
ЕГ на констатуваль- ному етапі	47	56	28	34	7	8	2	2
ЕГ на прикінцевому етапі	3	4	13	15	45	54	23	27
Судномеханіки								
КГ на констатуваль-	14	52	9	33	4	15	0	0

ному етапі								
КГ на прикінцевому етапі	8	30	12	44	6	22	1	4
ЕГ на констатуваль- ному етапі	50	59	26	31	8	10	0	0
ЕГ на прикінцевому етапі	1	1	17	20	40	48	26	31

На прикінцевому етапі в контрольній групі курсантів із середнім рівнем зазначеної готовності залишилося 12 (44%), тоді як в експериментальних групах 17 курсантів (20%).

На **достатньому рівні** готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх судноводіїв у контрольній групі на початку експерименту було діагностовано 10% курсантів (3 особи), тоді як у експериментальних – у 8% курсантів (7 осіб), однак на прикінцевому етапі це відношення значно змінилося: 17 % курсантів у контрольній групі (5 осіб) та 54% курсантів (45 осіб) в експериментальних. У майбутніх судномеханіків у контрольній групі на початку експерименту було діагностовано 15% курсантів (4 особи), тоді як у експериментальних – у 10% курсантів (8 осіб), однак на прикінцевому етапі це відношення також значно змінилося: 22 % курсантів у контрольній групі (6 осіб) та 48% курсантів (40 осіб) в експериментальних.

**Високий рівень** готовності до професійної діяльності у фахівців морського флоту майбутніх судноводіїв було діагностовано на початку експерименту в контрольній групі 0%, тобто жодного курсанта, та 2% (2 особи) в експериментальних групах; на прикінцевому етапі відсоток курсантів, які мають високий рівень готовності, в експериментальних групах збільшився: 23 курсанти (27 %), а в контрольній групі – 3 % курсантів (1 особа). На цьому рівні майбутніх судномеханіків було діагностовано на

початку експерименту як в контрольній, так і в експериментальних групах 0%, тобто жодного курсанта; на прикінцевому етапі відсоток курсантів, які мають високий рівень готовності збільшився: 26 курсантів (31%) в експериментальних групах і 4 % курсантів (1 особа) в контрольній групі.

Для більшої наочності одержаних результатів, що подані в таблиці 2.15., нами побудовано гістограма розподілу майбутніх фахівців морських спеціальностей на констатувальному етапі і після формувального етапу експерименту за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності (див. рис.2.19, С.158).

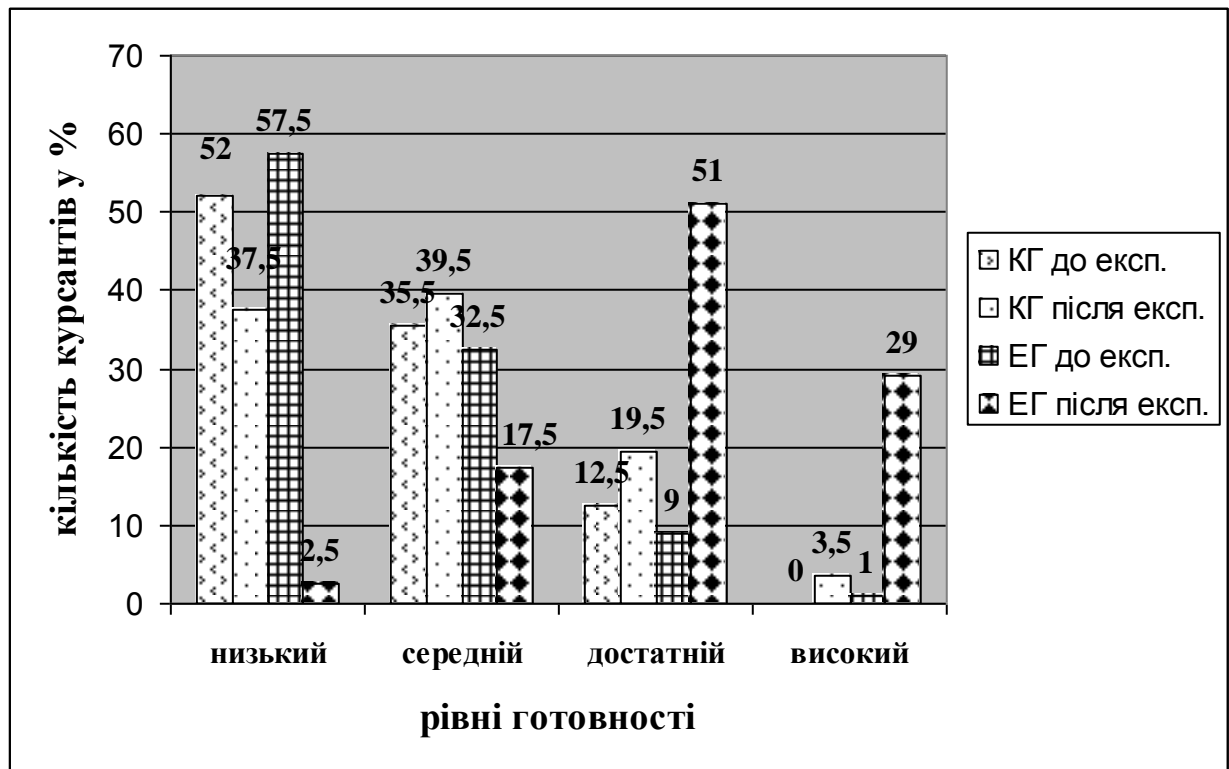


Рис. 2.19. Гістограма розподілу майбутніх фахівців морських спеціальностей на констатувальному етапі за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності і після формувального етапу експерименту (контрольні і експериментальні групи).

Як свідчить гістограма, на низькому рівні зазначеної готовності майбутніх судноводіїв і судномеханіків після формувального експерименту в сумі залишилося 4 курсанти, що склало 2,5% від загальної кількості осіб в експериментальних групах. На середньому рівні зазначеної готовності взагалі

було діагностовано 30 курсантів, що склало 17,5% від загальної кількості осіб в експериментальних групах. На достатньому рівні зазначеної готовності взагалі було діагностовано 85 курсантів, що склало 51% від загальної кількості осіб в експериментальних групах та на високому рівні 49 осіб, що склало 29% від загальної кількості осіб в цих групах.

У майбутніх судноводіїв і судномеханіків після формувального експерименту в контрольних групах результати формування рівнів готовності до професійної діяльності в сумі були такі: на низькому рівні 21 курсант, що склало 37,5% від загальної кількості в цих групах; на середньому рівні сформованої готовності – 22 особи (39,5%); на достатньому рівні – 11 осіб (19,5%); на високому рівні – 2 особи (3,5%).

Такі розбіжності показників рівнів у контрольних і експериментальних групах майбутніх судноводіїв та судномеханіків пов'язані з тим, що в цих групах під час вивчення спецкурсу „Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей” застосовувалась блочно-модульна технологія готовності до майбутньої діяльності фахівців морських спеціальностей, на відміну від контрольних груп, де спецкурс не викладався.

Таким чином, на початку експерименту в контрольних групах середній рівень сформованої готовності у майбутніх судноводіїв складав 13,29% (4 курсанти); середній рівень сформованої готовності у майбутніх судномеханіків на початку експерименту в контрольних групах складав 23,45% (6 курсантів).

На прикінцевому етапі експерименту середній рівень сформованої готовності у майбутніх судноводіїв в експериментальних групах був 93,63% (77 курсантів); на прикінцевому етапі експерименту середній рівень сформованої готовності в майбутніх судномеханіків в експериментальних групах був 99,65% (83 курсанти). В результаті проведення дослідно-

експериментальної роботи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту шляхом реалізації блочно-модульної технології, під час якої було створено відповідні педагогічні умови середній рівень сформованої готовності в майбутніх судноводіїв на прикінцевому етапі збільшився на 80,34% більше ніж на початковому, а у майбутніх судномеханіків збільшився на 76,2% більше ніж на початковому етапі експерименту.

Отже, аналіз експериментальних даних підтверджує правомірність висунутої нами гіпотези дослідження, а саме: формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах відбуватиметься більш продуктивно, якщо реалізувати блочно-модульну технологію, яка передбачає такі педагогічні умови: організацію навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління; створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; використання комп'ютерного моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу у процесі навчання.

Підсумовуючи вищезазначене ми дійшли висновку, що процес формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах доцільно проводити за запропонованою блочно-модульною технологією зазначеної готовності майбутніх фахівців морських спеціальностей.

### **Висновки з другого розділу**

Для оцінки рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в курсантів по компонентах за критерії було обрано відповідні особистісні й професійні здібності і вміння, що були уточнені внаслідок соціологічного вивчення (спостережень; опитувань; бесід; анкетування), розвиток яких

сприяв формуванню вмінь, кожний з яких конкретизовано шляхом диференціації на окремі підгрупи. Наявність або відсутність яких й діагностувалося.

Загальний рівень сформованості готовності до професійної діяльності визначався як сума балів на всіх чотирьох відрізках за всіма компонентами. *Середнє сумарне значення оцінки наявності (чи відсутності) визначених критеріїв (здібностей і вмінь) за кожним компонентом й характеризувало рівень сформованості готовності до професійної діяльності курсантів.*

Відповідно до цього нами було виокремлено чотири рівні: 0...1 – низький; 1,0...2 – середній; 2,0...3 – достатній; 3,0...4 – високий. Конкретизовано якісну характеристику за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту.

Для більш точної діагностики рівнів сформованості компонентів зазначеної готовності було використано низку методик.

В експерименті взяли участь курсанти за такими напрямками: судноводії і судномеханіки, загальна кількість яких склало 224 особи. Для правомірності дії власної шкали нами було обрано з кожної спеціальності 1 контрольну групу і 3 експериментальних за фахом. Об'єктивність розподілу курсантів на ЕГ і КГ за результатами діагностик доведено нами шляхом обчислення Критерію Фішера.

У створенні блочно-модульної технології формування і розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту та її реалізації в дослідницько-експериментальному режимі ми спиралися на метод наукового моделювання, який дозволив визначити найбільш суттєві риси цієї технології, на підставі аналізу груп компонентів готовності і визначених педагогічних умов щодо її функціонування.

*Зміст* технології визначався за допомогою двох груп компонентів готовності та педагогічних умов (особистісно орієнтованих взаємовідносин,

комп'ютерного моделювання і функції педагогічного управління), що, на нашу думку, забезпечують успішність процесу формування і розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту. Оскільки при створенні названих умов, ми виходили з концептуальних положень щодо взаємозв'язку і взаємообумовленості педагогічних явищ й процесів, зазначені педагогічні умови відповідають суб'єкт-суб'єктивним відносинам між курсантами (як суб'єктами оволодіння професійною діяльністю та готовністю до неї) і викладачами (як суб'єктами організації професійної підготовки та реалізації зазначеної технології) можна стверджувати про універсальність пропонованих умов щодо різних феноменів дослідження (професійна готовність, професійна підготовка, професійна діяльність). *Мета* технології – сформувати готовність до професійної діяльності в майбутніх фахівців морського флоту, яка досягається шляхом формування і розвитку її груп (професійних та особистісних) компонентів: планово-змістового, мотиваційного, контролювально-оцінного, управлінського, адаптаційного, емоційно-вольового, мобілізаційного, комунікаційного.

Блочно-модульна технологія формування та розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах шляхом реалізації визначених педагогічних умов складається з трьох блоків: когнітивно-мотиваційного, практичного та корекційного. Аналіз результатів за кожним навчальним блоком дозволяє викладачу розуміти ті зміни, що відбулись у свідомості курсантів і коректувати подальші педагогічні впливи. Для здійснення переходу від низьких і середніх рівнів сформованості та розвитку готовності до достатніх і високих, з точки зору технологічного підходу, блочно-модульна технологія розкриває зміст організації й управління навчальною діяльністю курсантів. Спираючись на вищезазначене, було конкретизовано зміст кожного навчального блоку: Перший блок –

*когнітивно-мотиваційний модуль*, характеризувався вміннями курсантів діяти за аналогією, відомими зразками, алгоритмами (моделями) і передбачав вирішення навчальних завдань у межах заданого або первісно знайденого способу дії. Другий блок - *практичний* – передбачав уміння курсантів оперувати методами, формами і прийомами виконання типових завдань, що спрямовані на розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності. Третій блок – *корекційний* – характеризував формуванням і розвитком професійної готовності на високому рівні. Завдяки діагностики компонентів готовності курсанти відпрацьовували теоретичні знання і практичні вміння під час навчання.

Одержана інформація дала підґрунтя для розробки спецкурсу „Основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морських спеціальностей” та впровадження його в навчально-виховний процес вищих морських навчальних закладів. Таким чином, середній рівень сформованої готовності у майбутніх судноводіїв на початок експерименту в контрольних групах складав 13,29% (4 курсанти); середній рівень сформованої готовності в майбутніх судномеханіків на початку експерименту в контрольних групах складав 23,45% (6 курсантів). На прикінцевому етапі експерименту середній рівень сформованої готовності в майбутніх судноводіїв в експериментальних групах був 93,63% (77 курсантів); на прикінцевому етапі експерименту середній рівень сформованої готовності в майбутніх судномеханіків в експериментальних групах був 99,65% (83 курсанти). В результаті проведення дослідно-експериментальної роботи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців морського флоту шляхом реалізації блочно-модульної технології під час якої було створено відповідні педагогічні умови середній рівень сформованої готовності в майбутніх судноводіїв на прикінцевому етапі збільшився на



80,34% порівняно з початковим, а в майбутніх судномеханіків став на 76,2% більше ніж на початковому етапі експерименту.

## ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено проблему формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах. Автором розроблено й науково обґрунтовано модель блочно-модульної технології формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.

1. Готовність до професійної діяльності морських спеціалістів – це інтегративна якість особистості, що виявляється у формах активності й дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі.

2. Підготовка до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей – керований навчально-виховний процес у вищому морському навчальному закладі, спрямований на оволодіння курсантами освітньо-кваліфікаційними характеристиками певної спеціальності відповідного рівня. Результатом процесу підготовки до професійної діяльності курсантів вищих морських навчальних закладів є сформована на відповідному рівні готовність до професійної діяльності.

3. У дослідженні конкретизовано компоненти готовності: перша (професійна) група компонентів: планово-змістовий, мотиваційний, контролювальний-оцінний, управлінський; друга (особистісна) група компонентів: адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний. Визначено рівні професійної готовності: I – низький, II – середній, III – достатній, IV – високий рівні готовності.

4. Педагогічними умовами формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах

виступили: створення особистісно орієнтованих взаємовідносин, спрямованих на формування та розвиток професійної готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах; комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу в процесі навчання; організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій педагогічного управління.

5. У дослідженні розроблено блочно-модульну технологію формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах, що складалася з трьох блоків: когнітивно-мотиваційного (мета – включення курсантів до пізнавальної діяльності для усвідомлення певних типових завдань майбутньої професійної діяльності й формування готовності до їх виконання), практичного (мета – розвиток практичних навичок і вмінь курсантів використовувати набуті знання і навички у процесі професійної діяльності) та корекційного (мета – вдосконалення власних умінь і навичок шляхом використання різних методів і форм навчання).

Середнє арифметичне сформованої готовності за рівнями на початку експерименту в майбутніх судноводіїв в ЕГ склало 39% ; у КГ – 39,5%; майбутніх судномеханіків в ЕГ – 37,75%; в КГ – 40,75%. На прикінцевому етапі експерименту середнє арифметичне сформованої готовності за рівнями в майбутніх судноводіїв в ЕГ було 76%; у КГ – 44,5%; у майбутніх судномеханіків в ЕГ було 77,25%, у КГ – 46%.

Перспективу подальшого розв'язання проблеми ми вбачаємо в розробці єдиної системи підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей до професійної діяльності шляхом застосування блочно-модульних технологій; залучення до цього процесу більшої кількості фахових дисциплін з метою створення педагогічних умов щодо подальшого розвитку

готовності до професійної діяльності впродовж усього навчально-виховного процесу у вищих морських навчальних закладах. Особливої уваги заслуговує також виявлення варіативних засобів розробки технології управління освітньо-виховним процесом професійної підготовки майбутніх фахівців.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
3. Алаторцев В.А. Готовность спортсмена к соревнованиям (опыт психологического исследования). – М., 1969. – 250 с.
4. Алексеев Ю.М. Україна: освіта і держава (1897-1997). – К.: Експрес – об'ява, 1998. – 110 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Ленинградский ун-т, 1968. – 339 с.
6. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997.-176 с.
7. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
8. Анисимов О.С. и др. Системно-деятельностные принципы практической подготовки студентов: Учебное пособие // Отв. ред. Ю.Т. Протасов – Николаев: НКИ, 1982. – 153 с.
9. Анциферова Л.И. Психологические закономерности личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – № 2. – С.52-60.
10. Архангельский С.И. Роль и функции дидактической подготовки студентов //Формирование социальной личности учителя: Межвуз.

сб. науч. ст. – М., 1984. – С. 60-79.

11. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж, 1996. – 256 с.
12. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. –367 с.
13. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
14. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 37-42.
15. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопр. психологии. – 1984. – №1. – С.51-57.
16. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 217с.
17. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения – СПб: Свет, 1997– 214 с.
18. Белкина В.Н. Развитие творчества ребенка в условиях его совместной деятельности со сверстниками // Сб. Педагогический вестник. – Ярославль, 1998. – С. 3-12.
19. Берников А.Р. Согласование экспертных оценок для формирования модели оператора в тренажерах. // Информационные технологии, – 2003. – №6. – С. 44-47.
20. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО

«МОДЭК», 2002 – 352 с.

21. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998 – 204 с.
22. Бизюкова И.В. Теоретические основы оценки работников управления производством // Материалы семинара “Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих”. – М.: МДНТП им. Ф.Э.Дзержинского, 1978. – 121 с.
23. Блейк Р., Моутон Дж. Научные методы управления – К.: Наук. думка, 1990. – 250 с.
24. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
25. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: "ТЕС", 1999. – 146 с.
26. Богуш А.М. Підготовка студентів до навчання дітей української мови у дошкільному закладі // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. –1998. – №2-3. – С.125-130.
27. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти – К., 2005. – 476 с.
28. Болонський процес і Вища освіта України // Навчальна програма. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 18 с.
29. Болотов В.П., Гомзяков М.В., Седых В.И. Использование скриптов для повышения качества технической эксплуатации судовых технических

средств // Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского // <http://www.omctf.od.ua>

30. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. –1997. – №4. – С.11-17.
31. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000. – С. 104.
32. Бондаренко М.П. Організація і виховання студентського колективу. – К.: Вища школа, 1979. – 69 с.
33. Бондарь В.І. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу. – К., 1993. – 86 с.
34. Братченко Л.В., Череватский Д.Ю. Развитие системы высшего образования в Украине в период рыночных преобразований. – Донецк, 1997. – 20 с.
35. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 6.– С.5-11.
36. Буняев М.М. Подготовка учителя – решение проблемы информатизации // Информатика и образование. – 1991. – №4. – С.93-95.
37. Бутенко Н.Ю. Воспроизводство специалистов с высшим образованием. – К.: Вища школа, 1990. – 136 с.
38. Васильев К.И. Проблемы и перспективы современного высшего образования. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 128 с.



39. Васильев Ю.В. Педагогическое управление // Сов. педагогика. – 1982. – №11. – С. 59-69.
40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
41. Виноградов М.И., Ухтомский А.А. Физиология двигательного аппарата: Собр. соч. – Т.3. – Л., 1952. – С. 37.
42. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х т. – Т.2. "Прикладная креативная акмеология", издание 2-е, дополненное и переработанное, – Мн.: ООО "Дэбор", 1999. – 300 с.
43. Вільямс Р., Маклін К. Комп'ютери в школі: Пер. з англ.-К.: Радянська школа, 1988. – 295 с.
44. Владиславлев А.П. Система непрерывного образования: состояние и перспективы // Коммунист. – 1984. – №2. – С. 54-64.
45. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". – М., 1965. – 317с.
46. Ганюшкин А.Д. Психологические аспекты подготовки спортсменов. – Смоленск, 1980. – 113 с.
47. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – №8. – С.35-38.
48. Гильбух Ю.З. Как учиться и работать эффективно / АПН Украины. Ин-т психологии и др. – К., 1993. – 126 с.
49. Гильбух Ю.З. Психологические факторы повышения работоспособности оператора // Ю.З. Гильбух, Г.Т. Аноприенко, Л.И.

Букварева. – К., 1978. – 19 с.

50. Гильбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
51. Глухов В.В. Основы менеджмента: Учеб. – справ. пособие. – СПб.: Специальная литература, 1995. – 327 с.
52. Голубев В.К. Десять лет вместе. // Сучасне судноплавство і морська освіта” міжнар. наук.-техн. конф. – Одеса, 2004. –203 с.
53. Голубев В.К. Про систему управління якістю підготовки спеціалістів в академії // Матеріали 54 наукової і науково-методичної конференції професорсько-викладацького складу ОНМА, 23-26 квітня 2002р. – Одеса: ОНМА, 2002 – С.7-10.
54. Гомзяков М.В. Методики компьютеризированной оценки знаний при аттестации судовых механиков. // „Проблемы транспорта Дальнего востока.” Пленарные доклады пятой международной научно-практической конференции. – Владивосток: ДВО Российской Академии транспорта, 2003. – С. 74-76.
55. Горин Ю.В. Демократизация творчества // Сб. „Технологии творчества”. – М., 1988. – 89 с.
56. Грибанова Г.В. Формирование взаимоотношений учителей и учащихся // Советская педагогика. –1990. – № 12. – С. 87-90.
57. Григорович Л.А. Развитие творческого потенциала как актуальная педагогическая проблема // Тез. докладов Челябинской региональной научно-практической конференции, 5-6 июня 1998. –

С.13-14.

58. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування НІТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 256 с.
59. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Учебно-методич. изд. // Серия «Библиотека развивающего обучения». – Томск: Пеленг, 1992. – 113 с.
60. Джерелюк Е.Т. Основы педагогики и психологии. Учебное пособие. – Алчевск: ДГМИ, 1997. – 102 с.
61. Донцов А.И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования): Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 208 с.
62. Дорохіна В.Г., Равикович С.І. Формування психологічної готовності підлітків до продуктивної праці // Психологія: Респ. наук. –метод. зб. – К.: Рад. шк., 1989. – Вип. 32. – С. 27-33.
63. Дункан Джек У. Основополагающие идеи в менеджменте: Уроки основоположников менеджмента и управленческой деятельности: Пер. с англ. – М.: Дело, 1996. – 276 с.
64. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности. – М., 1983. – 356 с.
65. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

66. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник. – Мн.: "Хелтон", 1998. – 399 с.
67. Евтюхин Н.В. Структуризация знаний и технология разработки компьютерных мастер-тестов. – М.: Современный гуманитарный университет, 2002. – 136 с.
68. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961. – 67с.
69. Ефреинов Э.В., Каймин В.А. Информатика и дистанционное образование. – М.: ВАК, 1998. – 36 с.
70. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе: Автореф.дис...докт. пед. наук. – М.: НИИ СИМО АПН СССР, 1989. – 48 с.
71. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики. Посібник для вчителів. Вид. 2-ге. – К.: РННЦ "Дініт". – 2003. – 324 с.
72. Жалдак М.І. Михалін Г.О. Елементи стохастики з комп'ютерною підтримкою. Псібник для вчителів. Вид. –3-е. – К.: "Шкільний світ". – 2003. – 120 с.
73. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання // Нові технології навчання: Наук.-методичний збірник. Матеріали Всеукраїнської наук.-мет. конференції "Нові технології навчання у вищій технічній освіті: досвід, проблеми, перспективи". – 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
74. Жарков А.Д. Самостоятельная работа студента-заочника – залог успеха в обучении и профессиональной деятельности специалиста

- культуры // Специалист культуры XXI века: профессионализм, творчество, духовность: Материалы межвуз. научн.-практ. конф. кафедры педагогики и психологии. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 90 – 93.
75. Жуков Д.С. Физические модели и навигационные тренажеры. // „Сучасне судноплавство і морська освіта” Міжнар. наук.-техн. конф. – ЧІ. – Одеса, 2004. – 203 с.
76. Закон України „Про Національну програму інформатизації” (74/98-ВР). – К., 1998. – 24 с.
77. Захарченко В.М. Проблеми професійної підготовки фахівців морського флоту // „Сучасне судноплавство і морська освіта”: Матеріали міжнародної науково-технічної конференції. – Одеса, 2004. – С. 22-24.
78. Зінкевичус В.О. Гуманізація педагогічного спілкування в умовах модульного навчання студентів університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– К., 1997. – 19 с.
79. Избранные психологические труды // Под ред. В.В. Давыдова, В.Г. Зинченко. – М.: Просвещение, 1989. – 556 с.
80. Интернет в гуманитарном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений // Под ред. Е.С.Полат. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2001 – 272 с.
81. Іванченко Є.А. Основи формування професійної мобільності економістів. – Одеса, 2005. – 192 с.
82. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М., 1974. – 342с.

83. Каиманова Т.С. Проблема общения учителя с учеником в советской педагогике (1946-1986): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Львов, 1991. – 170с.
84. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М.: Педагогика, 1977. – 367 с.
85. Каплан Г.А. Межличностные отношения как форма социальной деятельности: Дисс... канд. пед. наук. – Одесса, 1996. – 195 с.
86. Капская А.Й. Формирование готовности студента педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной підготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1989. – 36 с.
87. Капыгин Ю.М., Калитич Г.И. Информатизация и управление научно-техническим прогрессом. – К: Укр. НИИ НТИ, 1988. – С.25
88. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: Дис... докт. пед. наук. – Одесса, 1994. – 260с.
89. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
90. Каталог компьютерных программ. №1/Рос. центр информатизации образования (РОСЦИО) // Сост.: Б.П. Богомолов и др. – М., 1992 – 24 с.
91. Каталог компьютерных учебных программ. №1 (2) // Рос. центр информатизации образования (РОСЦИО). – М., 1993. – 23 с.
92. Кігель Р.Ю. Вища школа і перехід до ринкової економіки. – Вінниця, 1994. – 415 с.

93. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 87 с.
94. Кларин М.В. Педагогическая технология: опыт и перспективы// Педагогика и психология. 1989. – №3. – С. 16-18.
95. Клейман Г.М. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения.- М.: Радио и связь, 1987. – 177 с.
96. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 193 с.
97. Коваленко О.Е. Аналіз професійної діяльності фахівця як основа побудови змісту освіти // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Зб. наук. пр. „Методичне та технологічне забезпечення педагогічного процесу” // За ред. Г. Гребенюка. – Харків: Каравела, 1999. – С. 37-49.
98. Коллектив и личность. – М.: Издательство “Наука”, 1975. – 263 с.
99. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
100. Кондратюк В.Л, Волос М.М., Бабин І.І. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій в світовій педагогічній практиці. – Мелітополь, 2003 – <http://mpu.melitopol.net/1/kondratuk.htm>
101. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
102. Кондрашова Л.В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – К.: Вища шк., 1987. – 54 с.
103. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-

психологической готовности студентов педагогических институтов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 36 с.

104. Корищенко С.М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1983. – 20 с.
105. Красовицкий М.Ю. Общественное мнение ученического коллектива. – М.: Просвещение, 1984. – 196 с.
106. Краткий каталог программных средств для ПЭВМ, поставляемых в 1991 году. Вып. 3 // Казан. произв. комб. прогр. средств. – 1991. – 18 с.
107. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – 304 с.
108. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 431 с.
109. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
110. Кузнецов А.А., Кариев С. Основные направления совершенствования методической подготовки учителей информатики в педагогических вузах // Информатика и образование. – 1997. – № 6. – С. 24-26.
111. Кулакова М.В. Використання інформаційних технологій в організації професійної підготовки майбутніх фахівців // Міжнар. наук.-метод. конф. „Управління якістю підготовки фахівців” – Одеса: Одеська



державна академія будівництва і архітектури, 2005. – С. 93-94.

112. Кулакова М.В. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – Випуск LX (60). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 78-82.
113. Кулакова М.В. Питання інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах // Міжн. наук.-практ. конф. „К.Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти”. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2004. – Т.2. – С.11-14.
114. Кулакова М.В. Сутність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук праць. – Луганськ, 2004. – В.5. – С.104-109.
115. Кулакова М.В. Загальна характеристика блочно-модульної технології формування й розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах // Наука і освіта. – 2006. – №1-2. – С.125-127.
116. Кулакова М.В., Жидков И.А., Батынский А.И., Афтеньев А.Ю., Опришко М.О. Внедрение лекций-семинаров при изучении компьютерной графики // Міжнар. наук.-метод. конф. „Управління якістю підготовки фахівців” – Одеса: Одеська державна академія будівництва і

- архітектури. – 2005. – С 75-77.
117. Куприенко В.Д., Мещерин И.В. Педагогические программные средства: Метод. рекомендации для разработчиков ППС. Ч.2. – Омськ: Омский гос. пед. институт им. А.М. Горького, 1991. – 76 с.
118. Куракин А.Т., Новикова Л.И. Проблемы коллектива и личности в современной педагогике. // Советская педагогика. – 1982. – № 5. – С. 43-49.
119. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
120. Курлянд З.Н. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. – Одеса, 1993. – 242 с.
121. Курлянд З.Н. Педагогічний процес як система / Педагогіка: Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ, 2001. – С. 45-49.
122. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
123. Курлянд З.Н. Нові підходи до формування педагогічних здібностей у системі неперервної освіти // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 1998. – № 2-3. – С.97-100.
124. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.

125. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис...докт. пед. наук. – Одесса, 1992. – 353 с.
126. Курлянд З.Н., Шевченко Н.А. Педагогічні здібності як чинник формування обдарованості дітей // Зб. „розвиток здібностей”. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1998. – С. 18-23.
127. Курлянд З.Н. Система освіти в Україні // Педагогіка: Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ, 2001. – С. 55-56.
128. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник. 2-е вид., доп. // За ред. В.М. Кухаренка – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2001. – 320 с.
129. Ланчуковский В.И., Миюсов М.В. Назначение и классификация тренажеров судовых энергетических установок // „Сучасне судоплавство і морська освіта”: Міжнар. наук.-техн. конф. – ЧІ.– Одеса, 2004. – 203 с.
130. Левина И.А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Одесса, 2001 – 283 с.
131. Левитов Н.Ф. Детская и педагогическая психология. – М., 1960. – 411 с.
132. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: АПН, 1960. – 215 с.
133. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. – Т.2. – М., 1983. – 317с.
134. Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М., 1994. – 356с.
135. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие

(К обоснованию "педагогики сотрудничества") // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11. – С. 39-45.

136. Леонтьев М.Р. Об организации преподавания экономики в общеобразовательных учреждениях // Мин-во общего и проф. образования РФ пр № 707 // II – 12 от 12.05.99., № 4.
137. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – К., 1988. – 96 с.
138. Линенко А.Ф. Готовність до педагогічної діяльності // Педагогіка вищої школи. Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ, 2002. – С. 191-196.
139. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-133.
140. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
141. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – К., 1998. – 246 с.
142. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
143. Мазоха Д.С. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности в школах и группах продленного дня: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1987. – 24 с.
144. Мазуріна В.О. Гуманізація взаємин учителів і старшокласників у позаурочній роботі загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Ін-т проблем виховання. – К., 1999. – 16 с.
145. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (наукові

основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.

146. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Л., 1975. – 127 с.
147. Манойло О.Г., Єфіменко А.Є., Ващенко А.М. Основи військового управління: Навчальний посібник для курсантів ВВНЗ Сухопутних військ. Частина 1. Теоретичні основи управління. – Одеса: ООЛІСВ, 2005. – 128 с.
148. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96с.
149. Мархель И.И. О концепции информатизации образования Украины (альтернативный аспект) // Зб. “Нові інформаційні технології навчання в освітніх закладах України”. – Одеса: ОИИМФ, 1994. – С. 15-18.
150. Маскон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
151. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
152. Материалы IV Всесоюзного семинара «Разработка и применение программных средств ПЭВМ в учебном процессе» // Ин-т проблем информатики АН СССР. – М., 1988. – 26 с.
153. Матросов В.Л., Буняев М.М. Информатизация просвещения и подготовка учительских кадров // Сов. педагогика. – 1991. – № 8. –

С. 87-92.

154. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1991. – 155 с.
155. Мащенко В.Ф. Технология создания имиджа // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 28-31.
156. Меньшикова Ж.А. Личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие учителя и учащихся при компьютерном обучении: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1996. – 198с.
157. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. – Одеса, 1993. – 242 с.
158. Миюсов М.В. Одесская национальная морская академия: история и современность // „Сучасне судоплавство і морська освіта”: Міжнар. наук.-техн. конф. – Одеса, 2004. – 203 с.
159. Миюсов М.В. Подготовка моряков в Украине: проблемы и перспективы // Матеріали 54 наукової і науково-методичної конференції професорсько-викладацького складу ОНМА, 23-26 квітня 2002р. – Одеса: ОНМА, 2002 – С. 3-6.
160. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 304 с.
161. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1979. – 134 с.
162. Моляко В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 28-33.

163. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1983. – 430 с.
164. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1976. – 176 с.
165. Мясищев В.Н. Проблемы способностей. – М., 1962. – 73 с.
166. Нестеренко А.А. Детское научное творчество - подлинник или копия? // Сб. „Проблемы творческой педагогіки”. – Карелия, 1999. – С. 14-21.
167. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя.-К.: – Об. «Знание» УССР, 1986. – С. 10-14.
168. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник-К.: Видавничий центр “Просвіта”, “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
169. Новиков И.К. Организация учебно-воспитательной работы в школе. – М.: Учпедгиз, 1952. – 398 с.
170. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник // Гол. ред. Б.І.Холод; Ред. кол.: О.Я.Савченко, О.І. Ляшенко, А.М.Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
171. Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: рекомендации междунар. научно-методической конф. 29-30 апреля 1999 г. – Алтайск. эконом.-юридич. ин-т., 1999. – 74 с.
172. Огнев'юк В.О.,Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти.- Частина I. – К.,1995. – 85 с.
173. Ожегов С.И. Словарь русского языка // Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. –18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.

174. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
175. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – Одеса, 2001. – 248с.
176. Основы новых информационных технологий навчання: Посібник для вчителів //Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбиця. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
177. Основы информатики и вычислительной техники: Метод. реком. для слушателей // НИИ шк. оборудования и технических средств обучения АПН СССР; Сост.: И.В. Роберт и др. – М., 1988. – 36 с.
178. Основы психологии. Практикум // Ред. – сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов н // Д.: "Феникс", 1999. – 576 с.
179. Павличенко Ю.А. Использование языка разметки тестов ЯРТ для создания компьютерных педагогических тестов. // Открытое образование – 2002. – № 3. – С. 31.
180. Павлютенков Є.М. "Педагогическая технология" (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника). – Краснодар, 1993. – 189 с.
181. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолук І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
182. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления



- учащихся в процессе обучения: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Киевск. пед. ин-т. – К., 1984. – 48 с.
183. Панченко Н.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання НІТ: Дис...к.п.н.: 13.00.01. – К., 1994. – 131 с.
184. Паркинсон С., Рустомжи М. Искусство управления. – М.: ФАИР, 1997. – 272 с.
185. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений // С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 512 с.,
186. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. // З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
187. Педагогіка: Навчальний посібник // М.Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. –Вінниця:РВВ ВАТ "Віноблдрукарня", 2001. – 200 с.
188. Педагогічна майстерність: Підручник // І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
189. Первин Ю.А. Концепція курсу раннього обучения информатике // Информатика и образование. – 2003. – № 3. – С. 75-82.
190. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Изд-во политической литературы, 1982. – 342 с.
191. Петровский В.А. Принципы отраженной субъектности в психологическом исследовании личности, // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.17-30.

192. Підласий І.П. Практична педагогіка або 3 технології. – К.: Вид-во “Слово”, 2004. – 614 с.
193. Пидласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
194. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд., переработка, допол. – М.: Высш. школа, 1984 – 98 с.
195. Платонов К.К. Структура и развитие личности.–М.: Наука, 1986. – 76 с.
196. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М.: Высш. шк., 1977. – 256 с.
197. Подсолонко Е.А. Менеджмент: теория и практика. – К.: Вища шк., 2000. – 254 с.
198. Поляков С.Д. О новом воспитании: очерки коммунарской методики. (новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; №2). – М.: Знание, 1990. – 80 с.
199. Пометун О., Пироженко Л. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.
200. Порівняльна педагогіка: Навч. Посібник // Упорядники: І.М. Богданова, Н.І. Дідусь, З.Н. Курлянд та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000.– 164 с.
201. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.:

Знание, 1987. – 80 с.

202. Правила управления качеством для образовательных учреждений, осуществляющих подготовку морских специалистов. Российский Морской Регистр Судоходства. – С-Пб., 1999. – 56с.
203. Проскура О.В. Возрастные аспекты формирования психологической готовности к труду // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 34-42.
204. Психологическая наука в СССР: Сборник статей // Ред. коллегия: Ананьев Б.Г. и др. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – В 2 т. – Т. 1. – 599 с.
205. Психологические основы конструирования учебной информации // Психологический журнал. – 1993. – №6. – С. 35-45.
206. Психологические тесты // Под ред. А.А.Карелина: в 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.1. – 312 с.
207. Психолого-педагогические основы совершенствования специалистов в университете: Сб. науч. тр. // Ред. кол.: В.И. Ткачук (отв. ред.) и др. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. – 175 с.
208. Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – 605 с.
209. Пуни А.Ц. Вопросы психологической подготовки к соревнованиям в спорте. – Л., 1972. – 89 с.
210. Реальности и прогнозы искусственного интеллекта: Пер. с англ. // Под ред. В.Л. Стефанюка. – М.: “Мир”, 1987 г.

211. Роберт И.В. Концепция внедрения средств новых информационных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы // НИИ шк. оборудования и технических средств обучения АПН СССР. – М., 1990. – 36 с.
212. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования// Информатика и образование. – 2002. – № 12. – С. 3-6.
213. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
214. Рудинский Д.И. Модель нечеткого оценивания знаний как методологический базис автоматизации педагогического тестирования // Информационные технологии, 2003. – № 3. – С. 46-51.
215. Семенова А.В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Дис. канд.пед.наук.: 13.00.04. – Одеса, 2001. – 288 с.
216. Семенова А.В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів природничо-математичного циклу загальноосвітніх шкіл. – Одеса: "Друк", 2001. – 207 с.
217. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в процессе подготовки будущих учителей: Дис. ... д-ра психол наук: 19.00.01. – К., 1992. – 427с.
218. Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание

- обучения (на примере предметов естественно-научного цикла)  
// Информатика и образование. – 1991. – № 1 – С. 17-23.
219. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
220. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999 – 430 с.
221. Симонов П.В. Мозг и творчество// Вопр. Философии. – 1992. – №11. – С.5-7.
222. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 80-81.
223. Словарь психолога-практика // Сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
224. Словарь-справочник практического психолога // Под ред. Конюхова Н.И. – Воронеж: Изд-во НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
225. Смирнов Е.П. О воспитании информационной культуры учащихся средней образовательной школы // НИИ шк. оборудования и технические средства обучения АПН СССР. – М., 1985. – С. 12-16.
226. Сов. энциклопедический словарь // Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
227. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 2001, – 343 с.
228. Советский энциклопедический словарь // Под ред. Прохорова А.И.

- М., 1987. – 1600 с.
229. Современный словарь по педагогике // Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
230. Соковникова Э.Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагога с подростками: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07. – М., 1988. – 20 с.
231. Социальный заказ // Обсуждение проблем философии образования // По материалам чешско-советского круглого стола // Под ред. Долженко О.С. – М.: Высшая школа, 1991. – 120 с.
232. Социологический справочник // Под общей ред. В.И. Воловича. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
233. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „Школа – вищий заклад освіти”: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 280 с.
234. Стрелков В.Б., Мазурина С.В. Психологическая готовность учителя к работе с детьми: Учеб.-метод. пособие // Башкирский институт развития образования. – Уфа, 2001. – 101 с.
235. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – К., 1982. – 228 с.
236. Субботский Е.В. О предмете психологии личности. Дискуссии и обсуждения. – Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 127.
237. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1988. – 192 с.
238. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина.

- Письма к сыну. – К.: Радянська школа, 1985. – 557 с.
239. Талызина Н.Ф. Внедрению компьютера в учебный процесс – научную основу // Советский педагог. – 1985. – № 12. – С. 34-38.
240. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
241. Талызина Н.Ф., Габай Т.В. Пути и возможности автоматизации учебного процесса. – М., «Знание», 1977. – 64 с.
242. Тихомиров О.К. “Психология и информатика” // Социальные и методические проблемы информатики, вычислительной техники и средств автоматизации (мат. “Круглого стола”) // Вопросы философии. – 1986. – № 9. – С. 110 – 111.
243. Товажнянский Л.Л. Нова парадигма інженерної освіти і підготовка національної гуманітарно-технічної еліти // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – № 2. – С. 3-9.
244. Томас О.Д. Про формування мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1984. – Вип. 23. – С. 85-93.
245. Торшина Л.М. Роль лексикографии в формировании языковой компетенции морского юриста. // „Сучасне судоплавство і морська освіта” Міжнар. наук.-техн. конф. – ЧІ. – Одеса, 2004. – 203 с.
246. Тренев Н.Н. Стратегическое управление: Учеб. пособие для вузов. – М.: ПРИОР, 2000. – 282 с.
247. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до

виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах:  
Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 1996. – 54 с.

248. Уваров А.И. Об определении понятия «фактор»: В кн: Философия. История. Современность (сборник) / Под ред. Проф. З.М. Протасенко. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 17-23.
249. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Воронеж, 1997. – С. 39-43, 56-71.
250. Уинстон П. Искусственный интеллект: Перев. с англ. – М.: "Мир", 1980. – 176 с.
251. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. // Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.
252. Улятовская Е.А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников: Дис. канд. пед. наук. – Измаил, 1998. – 231 с.
253. Управление организацией: Учебник // Под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатина. – М.: ИНФРА, 1999. – 669 с.
254. Фатхутдинов Р.А. Разработка управленческого решения: Учеб. для вузов. – М.: Банки и биржи: ЮНИТИ, 1997. – 447 с.
255. Философский словарь // Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд.-М.: Полит. издат, 1987. – 618 с.
256. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения. Автореф. дисс. докт. пед. наук. - М., 1997. – 36 с.
257. Цокур О.С. Педагогічний менеджмент // Педагогіка вищої школи. –



- Вип. 2. – Одеса, 2002. – 87 с.
258. Черникова О.А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. – М., 1971. – 47 с.
259. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.
260. Чернова О.Л. Субъективные предпосылки общения учителей и подростков: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 /АПН СССР, НИИ общей и пед. псих. – М., 1991. – 20 с.
261. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: “Народное образование”, 1996. – 160 с.
262. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
263. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой // Сов. педагогика. – 1984. – № 9. – С. 44-52.
264. Шатагина А.Я. Использование учебных объемных моделей для совершенствования процесса обучения: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – Алма-Ата, 1985. – 16 с.
265. Шевчук Е.С. Формирование нравственной готовности к труду у старшеклассников средствами художественной литературы (в процессе взаимодействия школы и библиотеки): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1989. – 24 с.
266. Шегда А.В. Менеджмент: Навч. посіб. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2002. – 583 с.

267. Шегда А.В. Основы менеджмента: Учеб. пособие. – К.: Т-во «Знання», КОО, 1998. – 512 с.
268. Широкова Е.Ф. Педагогическая технология – важный компонент профессиональной подготовки современного учителя. – М.: Педагог, 1998. – 84 с.
269. Шкіль М.І. Педагогічні університети як новий тип ВНЗ у системі освіти України // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – 1996. – Ч.І. – С. 23-27.
270. Шкіль М.І., Гриченко Г.Г. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою// Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 94-101.
271. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1998. – № 3. – С. 5-13.
272. Шрамм Ф. К проблеме развития мотивации в процессе научно-теоретического образования музыкантов-педагогов // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя: Сб. трудов // Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных; Отв. ред. канд. пед. наук Б.Л. Кременштейн. – М., 1983. – Вып. 68. – 168 с.
273. Штельмах Г.Б. Про морально-психологічну готовність // Рідна школа. – 1991. – № 11. – С. 35-38.
274. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.:Наука. Ленингр. отделение, 1966. – 301 с.
275. Шувалова О.М. Методология использования глобальных

компьютерных сетей на современном этапе диалектики их становления // Перспективы. Научный журнал, 1999. – № 3-4, № (7-9) 99. – С. 32-38.

276. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. – М.: Наука, 1984. – С. 67-109.
277. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 288 с.
278. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов.педагогика. – 1990. – № 1. - С. 56-60.
279. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
280. Ярошенко О.Г. Формирование в учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1987. – 24 с.
281. Coffey B. ESP – English for Special Purposes // Language Teaching Vol. 17. N 1. – P. 193-211.
282. Environmental Education and Sustainable Development // Ed. D. Bandhu, H. Singh, A.K. Maitra. – New Dehli, 1990. – 538 p.
283. Maslow A. The farther reaches of human nature. – New York, 1991. – 360 p.