

Міністерство освіти і науки України
Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

На правах рукопису

ЧЕРНЕНКО НАТАЛІЯ ІВАНІВНА

УДК 378.147:656.61

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО
ТРАНСПОРТУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник

Голобородько Євдокія Петрівна
член–кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

Херсон–2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	17
1.1 Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження	17
1.2 Професійна підготовка робітників морського транспорту як психолого-педагогічна проблема	29
1.3 Методологічні основи професійної підготовки робітників морського транспорту	54
Висновки до розділу 1	87
Розділ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ	91
2.1 Аналіз сучасного стану професійної підготовки робітників морського транспорту	91
2.2 Критерії, показники і рівні сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту	111
2.3 Модель професійної підготовки робітників морського транспорту	125
2.4 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту	131
Висновки до розділу 2	158
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ	162
3.1 Організація і хід педагогічного експерименту з формування	162

професійно важливих якостей робітників морського транспорту
та педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у процесі
професійної підготовки

3.2	Аналіз та інтерпретація результатів дослідно- експериментального дослідження ефективності моделі професійної підготовки робітників морського транспорту	183
	Висновки до розділу 3	192
	ВИСНОВКИ	194
	ДОДАТКИ	199
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	253

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДВЗ	Двигуни внутрішнього згоряння
ДСПТО	Державний стандарт професійно-технічної освіти
ЗАРП	Засоби автоматичної радіолокаційної прокладки
ЗУН	Знання, уміння, навички
МОНУ	Міністерство освіти і науки України
МКУБ-95 (МКУБ)	Міжнародний Кодекс з управління безпечною експлуатацією суден та запобіганням забрудненню 1995 р.
ММО (ІМО)	Міжнародна морська організація
МОП	Міжнародна організація праці
МППЗС-72	Міжнародні правила попередження зіткнень суден у морі
НБЖС-81	Настанови по боротьбі за живучість суден
ОКХ	Освітньо-кваліфікаційна характеристика
ООН	Організація Об'єднаних Націй
ПВЯ	Професійно важливі якості
ПДНВ-78/95 (STCW'78)	Міжнародна Конвенція з підготовки та дипломування моряків і несення вахти 1978 р. зі змінами (International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers)
ПТНЗ	Професійно-технічний навчальний заклад
SOLAS-74	Міжнародна Конвенція з охорони людського життя на морі 1974 р. зі змінами (Safety of life at Sea)

ВСТУП

Актуальність теми. У процесі динамічних соціально-економічних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, пріоритетним напрямом професійної освіти є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, здатних оперувати власними знаннями, активно діяти, оперативно приймати рішення, змінюватися та навчатися відповідно до нових потреб ринку праці. На це зосереджено увагу в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

Необхідність підвищення рівня професійної компетентності майбутніх робітників морського транспорту визначено вимогами Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for Seafarers), в якій зазначено перелік компетентностей і знань, якими повинні володіти майбутні робітники морської галузі для виконання складних операцій в екстремальних умовах та передбачена підготовленість слухачів до фізичних, моральних і психологічних навантажень, що обумовлює необхідність формування у процесі навчання професійно важливих якостей.

Отже, тема професійної освіти дорослих сьогодні є актуальною, оскільки наше суспільство влаштоване таким чином, що для активної участі в житті країни й соціуму сьогодні недостатньо отримати базову освіту, потрібне безперервне вдосконалення професійних навичок (навчання протягом усього життя), що є основою професійної освіти та першочерговим завданням андрагогіки. У цьому контексті особливо важливою постає проблема оновлення змісту післядипломної освіти робітників морського транспорту на засадах андрагогічного підходу до професійної підготовки, яка потребує розробки нових методів, організаційних форм роботи для слухачів та викладачів і є досить актуальною у зв'язку з сучасними тенденціями розвитку і глобалізації світової транспортної системи.

Професійну підготовку та підвищення кваліфікації фахівців у післядипломній освіті розглядали такі вчені: Ю.Бабанський, В.Беспалько, В.Бондар, Є.Голобородько, І.Жорова, А.Зубко, Н.Ничкало та ін.

На методичному рівні проблема формування професійної компетентності досліджувалася С.Бондарем, А.Бремусом, О.Гулай, О.Гуренковою, Е.Зеєром, А.Марковою, М.Орловою, Г.Селевко, С.Сисоєвою, І.Тараненко, В.Шарко та ін.

Проблеми самоосвіти й навчання дорослих, зокрема, обґрунтування змісту діяльності дорослих висвітлені у працях: С.Вершловського, М.Громкової, П.Джарвіса, С.Змєйова, І.Зязюна, І.Колесникової, А.Кукуєва, Л.Лук'янової, М.Ноулза, Н.Протасової, К.Роджерса, Л.Сігаєвої, Р.Сміта, В.Шарко та інші.

Питання використання андрагогічних принципів навчання знайшли відображення в дослідженнях таких українських науковців, як: Б.Годзевський, Л.Даниленко, Н.Клокар, Л.Набока, В.Олійник, О.Пехота, В.Пуцов, А.Старева. Андрагогічний підхід українськими дослідниками визнається як необхідна умова успішної професійної освіти.

У межах дослідженої проблеми питаннями процесу формування професійно важливих якостей майбутніх моряків присвячено роботи М.Бабишеної, О.Безбаха, Т.Зайцевої, В.Онищука, М. Кулакової, І. Сокола, М.Шермана та ін. Так, М.Бабишена розглядала формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, М. Кулакова аналізувала готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах, Т. Зайцева досліджувала проблему з позиції самоменеджменту психофізичних станів моряка, І. Сокол розробляв питання професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін, М. Шерман здійснював науковий пошук у межах інформаційної культури майбутніх судноводіїв.

Але, незважаючи на значну кількість наукових праць і публікацій, в яких висвітлюються питання становлення та розвитку освіти дорослих,

досліджень, пов'язаних з обґрунтуванням педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці, ще бракує. Недостатньо висвітлені питання формування професійно важливих якостей у процесі навчання рядового складу робітників морської галузі. Оскільки робота моряків є однією з найскладніших і суспільно значущих видів діяльності, до цього профілю пред'являють особливі вимоги у зв'язку з екстремальністю, високою динамікою й напруженістю, системою обмежень особистості. Тому постає необхідність у розробці структури найбільш значущих для осіб рядового складу груп якостей, на які потрібно орієнтуватися під час професійної підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту.

Також у системі професійної підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту мають місце суперечності між:

- практикою навчання дорослих, яка набула поширення в усьому світі, в якій використовувалися інші, ніж для дітей, підходи до організації навчання, і теоретичним осмисленням та обґрунтуванням цих підходів;
- швидкими змінами соціально-економічних умов життя, наявністю у ньому кризових явищ і дезорієнтацією в цих умовах дорослих людей та їх неспроможністю адаптуватися до нових життєвих ситуацій;
- зростанням потреби в удосконаленні різних параметрів освіти й відсутністю програм, проектів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей (ПВЯ) у процесі навчання робітників морського транспорту, які б дозволили значно підвищити ефективність їхньої підготовки.

Потреба в розбудові системи освіти дорослих, недостатнє висвітлення умов реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту та суперечності в системі професійної підготовки кваліфікованих робітників зумовили вибір теми дослідження: **“Педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційної роботи є складовою науково-дослідної роботи кафедри

педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» «Теоретико-методологічні основи вдосконалення системи освіти та її кадрового забезпечення» (державний реєстраційний № 0104U010624). Тему дисертації затверджено вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 01 від 21.01.2011 р.), узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 04 від 26.04.2011 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі професійної підготовки робітників морського транспорту та педагогічних умов її впровадження в післядипломній освіті.

Для досягнення визначеної мети було сформульовано такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні засади реалізації андрагогічного підходу до професійної підготовки осіб рядового складу в післядипломній освіті.
2. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній літературі та нормативних документах, визначити найбільш суттєві професійно важливі якості кваліфікованих робітників морського профілю та обґрунтувати педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у процесі їх формування.
3. Конкретизувати критерії та показники рівнів сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту в післядипломній освіті.
4. Розробити та експериментально перевірити модель професійної підготовки осіб рядового складу та умови реалізації андрагогічного підходу в процесі формування професійно важливих якостей зазначеної категорії робітників морського транспорту.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка робітників морського транспорту в післядипломній освіті.

Предмет дослідження – педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу в процесі формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту в межах загальнопрофесійної післядипломної підготовки

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що професійна підготовка робітників морського транспорту рядового складу буде ефективнішою, якщо організація професійного навчання здійснюватиметься відповідно до *моделі*, розробленої на засадах андрагогічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, системного підходів, та якщо в процесі підготовки реалізувати такі педагогічні умови: 1) забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприятиме їхньому саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню; 2) оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів професійно важливих якостей, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійних особистісних якостей; 3) орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринку праці; 4) включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування органічної єдності психологічних, фахових знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією.

Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання, базові принципи філософії освіти та напрями їх реалізації, принципи об'єктивності, науковості вивчення явищ і процесів; наукові підходи: системний підхід як методологічний спосіб пізнання педагогічних фактів, процесів, згідно з якими людина постійно розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, набуває нових особистісних та індивідуальних властивостей; компетентнісний підхід як основа якості навчання, який забезпечує можливість професійного розвитку; психолого-

педагогічні концептуальні ідеї андрагогічного підходу щодо формування цілісної особистості, загальні та специфічні закономірності розвитку професійно важливих якостей; концепція особистісно-діяльнісного підходу, за якою оптимальний розвиток особистості відбувається в процесі здобуття професійно важливих якостей.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження використано комплекс сучасних загальнонаукових методів:

1) теоретичних: контент-аналіз нормативної документації та методичних матеріалів для з'ясування реального стану професійної підготовки робітників морського транспорту (п. 2.1); аналіз, синтез, порівняння, зіставлення теоретичних положень, викладених у філософській, психолого-педагогічній і методичній літературі та практичного досвіду викладання загальноосвітніх дисциплін у морських навчальних закладах з метою визначення результативних підходів до вирішення проблеми (п.п. 1.1-1.3); абстрагування, узагальнення та синтез – для обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу (п. 2.4); моделювання – для розробки моделі професійної підготовки робітників морського транспорту (п. 2.3);

2) емпіричних: педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом, експертне оцінювання, анкетування, інтерв'ювання, опитування, бесіди – з метою виявлення рівнів сформованості професійно важливих якостей у слухачів; педагогічний експеримент для перевірки результативності розробленої моделі професійної підготовки робітників морського транспорту та педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у процесі формування ПВЯ у межах загальнопрофесійної підготовки (п. 1.2, 2.2, 3.1, 3.2.);

3) статистичних: статистична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи; інтерпретація (для встановлення достовірності та репрезентативності отриманих результатів, кількісного і якісного аналізу експериментальних даних), графічне зображення результатів (п.п. 3.1, 3.2).

Організація дослідження. Науково-дослідна робота з проблеми дослідження тривала протягом шести років (2010–2015 рр.) і включала три основні етапи: підготовчий, формувальний, контрольний.

На підготовчому етапі проводилося теоретичне дослідження проблеми. Визначалися, вивчалися, критично аналізувалися і конкретизувалися основні напрями дослідження; обґрунтовувалася актуальність виділеної соціально-педагогічної проблеми; визначалися об'єкт і предмет дослідження; здійснювалося ознайомлення і відбір джерельної бази необхідних матеріалів; вивчалася та систематизувалася нормативно-правова база функціонування морської освіти в Україні; аналізувався педагогічний досвід; освоювалися андрагогічні принципи, методи та технології науково-педагогічної роботи; опрацьовувалися методики підготовки, проведення і опрацювання результатів педагогічного експерименту.

Стан досліджуваної проблеми вивчався за допомогою соціологічних методів дослідження (спостереження, бесіди, опитування, інтерв'ювання тощо), завдяки яким, з'ясовано ставлення слухачів до обраної професії, виділені особливо значущі професійно важливі якості (ПВЯ), оцінено та узагальнено їх рівень у слухачів.

На формувальному етапі здійснено систематизацію емпіричного матеріалу для забезпечення об'єктивності й достовірності результатів досліджуваної педагогічної проблеми.

У педагогічну практику навчальних закладів експериментально впроваджено компоненти авторської моделі підготовки робітників морського профілю. Виконано основну експериментальну частину дослідження, у ході якого здійснено дослідно-експериментальну перевірку ефективності застосування андрагогічного підходу в професійній підготовці робітників морського транспорту. Узагальнено та систематизовано експериментальні дані для їх аналізу та статистичного опрацювання на наступному етапі.

На контрольному етапі, проаналізовано, статистично опрацьовано та інтерпретовано експериментальні дані, отримані на формувальному етапі. Проведено діагностичний контроль щодо рівня сформованості у слухачів професійно важливих якостей, за результатами якого внесено відповідні корективи до авторських програми спецкурсу та моделі професійного навчання.

На протязі етапу відбувалося осмислення теоретичних і практичних результатів дослідження. Здійснювалося літературне оформлення рукопису дисертації, автореферату та результатів педагогічного експерименту. Сформульовано загальні висновки і рекомендації. Визначено подальші перспективи дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Приватного вищого навчального закладу «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» і двох його філій Херсонської та Севастопольської з дорослою категорією населення з метою оновлення знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше освіти (перепідготовка). Слухачі раніше не мали робітничої кваліфікації та здобували професійно-технічну освіту за напрямками підготовки: матрос, моторист (машиніст), електрик судновий (професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку). Також дослідження проводилося на базі Херсонської державної морської академії з курсантами (спеціалізація), які в якості слухачів отримували додаткову професійну освіту на курсах професійно-технічного навчання для забезпечення відповідного рівня кваліфікації, необхідного для продуктивної професійної діяльності під час проходження виробничої практики (профільна спеціалізована підготовка з метою набуття здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності), оскільки згідно статті ст. 47 Закону України «Про освіту» післядипломна освіта – це вдосконалення професійної підготовки осіб, шляхом поглиблення, розширення та оновлення їх знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше освіти та практичного досвіду, що включає спеціалізацію, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

На базі Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради із викладачами загальноосвітніх дисциплін професійно-технічних навчальних закладів, які в якості слухачів проходили курси підвищення кваліфікації, проводилося консультування з

питань використання андрагогічного підходу у професійній підготовці кваліфікованих робітників; участь у семінарах, тренінгах щодо умов реалізації андрагогічного підходу.

На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 338 осіб, з них: 30 викладачів та 8 майстрів виробничого навчання, 300 слухачів вищезазначених навчальних закладів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- *створено та експериментально перевірено* модель професійної підготовки робітників морського транспорту;
- *обґрунтовано* педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу під час організації професійного навчання робітників морського транспорту в закладах післядипломної освіти;
- *визначено* комплекс професійно важливих якостей, яким має володіти робітник морського транспорту та компоненти сформованості цих якостей: *мотиваційний* (мотивація до навчання, прагнення до самоосвіти й саморозвитку), *когнітивний* (знання про комплекс і сутність професійно важливих якостей), *діяльнісний* (уміння об'єктивно оцінити свій рівень сформованості професійно важливих якостей), критерії (теоретична готовність, практична готовність, мотиваційний) та рівні (високий, середній, низький);
- *уточнено* сутність базових понять: «професійно важливі якості», «компетентність», «професійна компетентність», «робітник морського транспорту», «професійне навчання», «андрагогічний підхід».

Подальшого розвитку набули питання змісту, методів, прийомів, засобів та форм організації навчання робітників морського транспорту; розроблення системи критеріїв, яка дозволить об'єктивно оцінити готовність робітників морського транспорту до професійної діяльності в сучасних умовах.

Практичне значення дослідження полягає в розробці моделі професійної підготовки рядового складу робітників морського транспорту. Оновлено й удосконалено зміст навчальних предметів загальнопрофесійного циклу: професійна підготовка, спрямована на формування компонентів

професійно важливих якостей; упроваджено в навчально-виховний процес інноваційні методи й форми, що стимулюють активність слухачів до формування професійно важливих якостей.

Розроблено та апробовано програму спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика», що передбачає планомірне включення елементів професійної підготовки робітників морського транспорту до навчальних дисциплін загальнопрофесійного циклу: «Основи правових знань» (складання морського контракту), «Основи галузевої економіки» (розрахунок вигідності морських перевезень вантажу), «Інформаційні технології» (використання Інтернет-ресурсів для пошуку вакансій на сайтах судноплавних компаній, застосування тренажерів для відпрацювання навичок несення вахти в машинно-котельному відділенні й на центральному посту керування сучасного судна), «Техніка пошуку роботи» (проходження співбесіди з роботодавцем, складання резюме та заповнення анкети для моряка (Seamen's application form)). У програмі відбито також впровадження різноманітних видів розвивально-корегувального інформування у вигляді тематичних бесід, консультативних зустрічей, ситуативних вправ, сюжетно-рольових ігор, тренінгів, спрямованих на поглиблення усвідомленості слухачами сутності і змісту обраної професії, спрямованості на фахову діяльність.

Фактичний матеріал, теоретичні положення та висновки можуть бути застосовані у процесі вдосконалення системи відбору кандидатів на навчання до морських навчальних закладів та на роботу за контрактом. У процесі дослідження сформульовано ряд пропозицій, які можуть бути використані під час внесення змін і доповнень до Державних стандартів з питань підготовки робітників морського транспорту, удосконалення навчального процесу щодо підготовки та підвищення кваліфікації викладачів.

Основні положення дослідження впроваджено у практичну роботу навчальних закладів:

- 1) Херсонська філія приватного вищого навчального закладу «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» (акт впровадження № 05 від 09.09.2013 р.).
- 2) Приватний вищий навчальний заклад «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» (акт впровадження № 184 від 06.12.2013 р.).
- 3) Севастопольська філія приватного вищого навчального закладу «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» (акт впровадження № 01 від 14.01.2014р.).
- 4) Херсонська державна морська академія (акт впровадження № 10 від 23.10.2015 р.).
- 5) Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (акт впровадження № 01-23/573, від 30.11.2015р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю концептуальних положень; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, які відповідають меті, предмету й завданням дослідження; аналізом значної кількості науково-методичних джерел; якісним та кількісним аналізом отриманого експериментального матеріалу і багаторічною апробацією результатів; підтвердженням ефективності авторської моделі професійної підготовки робітників морського транспорту щодо формування професійно важливих якостей; позитивними результатами впровадження висновків і рекомендацій дослідження в освітню практику.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження оприлюднено в доповідях та повідомленнях на конференціях і науково-методичних семінарах різного рівня: **міжнародних:** «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (м. Херсон, 2011 р.); «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика» (м. Херсон, 2013 р.); «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика», (м. Херсон, 2014 р.); «Напрями й механізми удосконалення викладання у сучасному Вузi», (м. Мінськ, Республіка Білорусь, 2014 р.);

«Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті» (м. Херсон, 2015р.); «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (м. Суми, 2015р.); «Проблеми і перспективи розвитку освіти» (м. Київ, 2016 р.); **всеукраїнських:** «Проблема розвитку післядипломної педагогічної освіти у сучасному суспільстві» (м. Херсон, 2011 р.); «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 420-річчя від дня народження)» (м. Херсон, 2012 р.); «Виховання громадянина-патріота в педагогіці В.О.Сухомлинського та сучасній освітній практиці» (м. Кіровоград-Павлиш, 2012 р.); «Андрагогічні засади післядипломної освіти» (м. Кіровоград, 2015р.); «Зарубіжна та українська культура: питання теорії, історії, методики» (м. Херсон, 2015 р.), «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» (м. Херсон, 2015 р.); **регіональних:** «Наукова-педагогічна діяльність Є.П.Голобородько, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента, НАПН України» (м. Херсон, 2010 р.); «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти» (м. Севастополь, АР Крим, 2012 р.); «Виховання щасливої особистості у вимірі соціокультурних викликів» (м. Херсон, 2014 р.); **обласних:** «Морально-етичне виховання дітей і молоді у контексті сучасних глобалізаційних процесів» (м. Херсон, 2012 р.); «Педагогіка К.Д.Ушинського: історія і сьогодення» (м. Херсон, 2014 р.); «Актуальні проблеми сучасної освіти» (м. Херсон, 2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження знайшли відображення у 18 одноосібних публікаціях, з яких: 6 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в зарубіжному науковому фаховому виданні, 11 статей в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (282 найменування, з них 13 – іноземною мовою). Робота містить 9 додатків на 29 сторінках, 24 таблиці, 9 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 282 сторінки, з них основного тексту – 198.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

1.1. Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження

Сьогодні підготовка рядового плавскладу морських суден обумовлює необхідність дотримання світових вимог до професійної компетентності майбутніх матросів, мотористів (машиністів), електриків суднових; удосконалення процесу їхнього професійного навчання, орієнтованого на інтеграцію освіти, науки і практики. Вступ України до європейського освітнього простору підсилив актуальність проблеми формування професійної компетентності робітників морської галузі, здатних співпрацювати з фахівцями різних країн.

Для морської галузі питання професійної компетентності є дуже важливим тому, що Резолюцією 7 Міжнародної Конвенції з підготовки та дипломування моряків і несення ваhti 1978 р. зі змінами (ПДНВ) [142] встановлено відповідальність судноплавних компаній за добір і підготовку моряків, а також визнається, що ефективність процесів відбору, підготовки та дипломування моряків може бути оцінена лише на підставі навичок, умінь та компетентності, які демонструють моряки під час роботи на судні. У Кодексі ПДНВ зазначено, що стандарт компетентності означає рівень професійної підготовки, який повинен бути досягнутий для належного виконання функцій на судні відповідно до критеріїв, узгоджених на міжнародному рівні, і включає прописані стандарти або рівень знань, розуміння та продемонстрованих навичок. Крім цього, в ньому чітко прописано таке важливе поняття, як професійна придатність, яка устанавлюється шляхом:

– наявності схваленого стажу роботи на судні під час виконання функцій, що відповідають наявному диплому, на строк не менше одного року з попередніх п'яти;

- проходження схваленої перевірки, або успішного закінчення схваленого курсу;
- проходження схвалених курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації стосовно охорони життя на морі, охорони та захисту морського середовища, а також узяття до уваги будь-яких вдосконалень відповідного стандарту компетентності [142].

Тому, існує необхідність уточнення дефініцій, що характеризують зміст професійної підготовки робітників морського транспорту, а саме: «професійна підготовка», «робітник морського транспорту», «компетентність», «професійна компетентність».

Зазначимо, що існує багато визначень понять «професія» та «професійна підготовка». Поняття «підготовка» частіш за все має означення в контексті розглянутої професії, до якого вона належить та практично не зустрічається в самотійному значенні. Професійна підготовка за визначенням у науково-педагогічній літературі є процесом формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [153].

Ми погоджуємося з дослідницею М. Кулаковою, яка розглядає підготовку до професійної діяльності фахівців морських спеціальностей із позицій управлінського підходу й зазначає, що така підготовка є керованим навчально-виховним процесом, який спрямований на оволодіння курсантами освітньо-кваліфікаційними характеристиками певної спеціальності відповідного рівня [116, с. 17].

У сучасних дослідженнях для характеристики підготовки до професійної діяльності фахівців досить часто використовується компетентнісний підхід [25; 26; 56; 61; 101; 132]. Так, на думку О. Попової, під професійною компетентністю судноводія морського флоту розуміється інтегральна сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетентностей (якостей), які детермінують його здатність та готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної

відповідальності та ризику, дають змогу отримувати у фаховій справі результати, які б відповідали вимогам науково-технічного прогресу сучасних соціокультурних норм і системі аксіологічних орієнтирів суспільства [177, с. 357].

Структура професійної підготовки характеризується великою динамічністю під впливом науково-технічного прогресу, змін у технології, організації виробництва та праці, а також розвитку ринку праці [150].

Для уточнення змісту поняття «робітник морського транспорту» ми звернулись до відповідних нормативних документів, а саме: Національного класифікатора України «Класифікатор Професій» ДК 003:2010 (КП) [150], який визначає місце і роль професійної назви роботи в системі класифікаційного угруповання професій; галузевого довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (Випуск № 67: Водний транспорт, розділ «Морський транспорт») [62], який сприяє встановленню кваліфікаційних розрядів робітникам згідно зі складністю виконуваних ними робіт, та Міжнародної Конвенції ПДНВ [142]. Зазначені нормативні документи забезпечують єдиний підхід в процесі визначення завдань і обов'язків, кваліфікаційних вимог, складання програм підготовки та підвищення кваліфікації робітників морського транспорту.

З'ясовано, що поняття «робітник морського транспорту» відноситься до освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник», зокрема робітничі професії «електрик судновий», відноситься до 7 розділу класифікатора - «Кваліфіковані робітники з інструментом», який вміщує професії, що передбачають використання матеріалів та інструментів, Робітничі професії - матрос, моторист (машиніст) відносяться до 8 розділу класифікатора «Робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання машин», що вміщує професії, які пов'язані з експлуатацією та наглядом за роботою устаткувань, машин, у тому числі високоавтоматизованих.

Згідно Міжнародної Конвенції ПДНВ, «робітники морського транспорту» (матрос, моторист, електрик судновий) – це особи рядового плавскладу, які несуть навігаційну, машинну вахти або обслуговують електричне устаткування судна, в залежності від займаної посади.

Після отримання «Свідоцтва про присвоєння робітничої професії», слухачі мають змогу займати первинні посади: матрос 2-го класу (особа рядового складу, яка несе ходову навігаційну вахту, Правило II/4 Конвенції ПДНВ), моторист (машиніст) 2-го класу (особа рядового складу машинної вахти, Правило III/4 Конвенції ПДНВ), електрик судновий 2-го класу (електрик судновий, Правило III/7 Конвенції ПДНВ) на морських, річкових, рибпромислових, портових суднах. З набуттям відповідного стажу роботи можна обіймати посади матроса 1-го класу і боцмана (палубна команда), моториста 1-го класу (машинна команда) та електрика судового 1-го класу.

Для характеристики якості професійної освіти науковці найчастіше користуються поняттями «компетентність» та «компетенція»; «компетентність» та «професійна компетентність». Зміст поняття «компетентності» останніми роками набув широкого дискусійного обговорення серед країн-учасниць Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD). За визначенням Міжнародного департаменту стандартів навчання (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) «компетентність» є спроможністю кваліфіковано виконувати професійні обов'язки, вирішувати та реалізовувати поставлені задачі. Поняття компетентності охоплює сукупність знань, умінь і навичок, які надають можливостей фахівцю на професійному рівні виконувати службові обов'язки або здійснювати визначені функції та зумовлюють досягнення певних результатів у професії.

Поняття «компетентність» є більш широким, ніж ЗУНи, оскільки охоплює не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, але й мотиваційні, етичні, соціальні та поведінкові. Воно охоплює результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички, формується у процесі

навчання, але не тільки в навчальному закладі, а й під впливом професійної діяльності, друзів, політики, релігії, культури тощо [239, с.232-237].

У педагогічній науці «компетентність» окреслена як спроможність суб'єкта вирішувати індивідуальні та соціальні потреби, професійно будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати поставлені завдання. Поняття «компетентність», «формування компетентності» були предметом дослідження багатьох міжнародних організацій, зокрема Міжнародної організації праці (МОП), Міжнародної морської організації, які розробляють рекомендації щодо формування компетентності. Розроблення, запровадження й поширення самого терміну виявилися реакцією роботодавців на невідповідність рівня освіти вимогам суспільства [47, с. 23-26; 248 с. 219-223].

У сучасній науково-педагогічній літературі накопичено достатню кількість інформації, спрямованої на аналіз сутності компетентісно орієнтованого навчання, а терміни «компетенція», «компетентність», «компетентний» є часто вживаними. У деяких дослідженнях терміни «компетенція» і «компетентність» використовуються як синоніми (Джон Равен), інші (Е.Шорт, Р.Уайт, А.Бермус) чітко розмежовують ці поняття.

За твердженням одного із розробників поняття «компетентність» англійського вченого Дж. Равена, вона є це специфічною здатністю слухача, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за власні дії, здатність суб'єкта об'єднувати різні (когнітивні, емоційні, вольові) компоненти діяльності з метою досягнення результату [191]. На нашу думку, дуже важливим у визначенні Дж. Равена, є те, що вчений вважає компетентність універсальною властивістю особистості, специфічною по відношенню до різних видів діяльності. Він розрізняє спеціальну, соціальну і особистісно-індивідуальну компетентність.

А.Бермус досліджує компетентність з позиції інтегрованого підходу: компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні і

інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти [28, с. 31-38].

На думку В.Шарко, компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них; компетентність – володіння людиною певною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету своєї діяльності [256, с. 21].

У працях А.Хуторського вказується, що «компетенція» і «компетентність» (лат. *competentia*) означає коло питань, в яких людина є добре обізнаною, володіє певними знаннями і досвідом. Компетентна в певній сфері особа має необхідні навички і вміння, за допомогою яких може об'єктивно оцінювати ситуацію й ефективно діяти у разі необхідності [232; 234].

Отже, науковцями компетентність охарактеризована достатньо різнопланово. Наприклад, як: ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду (Ю.Ємельянов) [68]; адекватність реалізації посадових вимог (Л.Анциферова) [14]; поєднання психічних якостей, психічного стану, які дають можливість діяти самостійно й відповідально; оволодіння людиною навичками й вміннями виконання трудових операцій (А.Маркова) [136]; рівень умінь особистості, який визначає ступінь відповідності певній компетенції, що дозволяє конструктивно діяти у соціальних умовах, які швидко змінюються (В.Дьомін, Е.Зеєр) [61, с.35; 75]; готовність на професійному рівні виконувати свої посадові й спеціальні обов'язки (В.Маслов) [138]; знання, вміння й досвід, а також здатність мобілізувати ці знання й досвід в конкретній соціально-практичній ситуації (Е.Зеєр) [75].

Вищезазначені вчені виокремлюють види компетентності в різних сферах діяльності:

- в самостійно-пізнавальній – самоосвітня компетентність, яка ґрунтується на засвоєнні методів набуття знань із різноманітних джерел;

- в соціально-трудовій – аналітична, комунікативна компетентності, які передбачають уміння аналізувати сучасну економічну ситуацію, оцінювати власні здібності, орієнтуватися у трудових відносинах, здатність до самоорганізації;
- в побутовій сфері – пов'язана з компетентністю у сімейному побуті;
- в культурній – культурологічна компетентність, яка передбачає вибір шляхів використання вільного часу щодо культурного й духовного збагачення.

Рівень компетентності особистості не може бути зведеним лише до набуття певної сукупності знань, досвіду, цінностей тощо. Так, В.Подольак вказує, що «компетентність» належить до сфери умінь та якостей особистості й формується на основі опанування змісту програмного матеріалу, набуття певного життєвого досвіду в суспільстві [171].

Виразною ознакою розвитку національної системи освіти, за Я.Кодлюк, є розбудова її на компетентісно орієнтованій основі, що зумовлено кількома причинами: 1) актуалізацією проблеми надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці, оскільки до основних загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу відносять глобалізацію всіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства; 2) переходом світової спільноти до інформаційного суспільства; 3) модель особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу як оновлена парадигма освіти передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови та сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату. [101, с.10-14].

Міжнародною комісією Ради Європи поняття компетентності розглядається як загальні вміння, які з одного боку передбачають здатність особи сприймати та вирішувати індивідуальні та соціальні потреби; а з іншого, як сукупність відносин, цінностей, знань, умінь і навичок. Відповідно

сформульовано перелік основних (ключових) компетенцій: вивчати; шукати; думати; співпрацювати; діяти; адаптуватись.

Компетентність – це цілісна особистісна якість спеціаліста з висококваліфікованими професійними знаннями, здатного до активних дій й сукупністю певних умінь і навичок - самостійність, готовність брати на себе відповідальність, надійність креативність, уміння висловлювати власну думку, терпимість, сприйняття, відкритість культурі й світу [222].

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства, як вказує І.Соколова, компетентність виступає показником якості освіти, що формує її професійні чинники, які використовуються для прийняття рішень у діяльності та сфері обраної професії. Професійна компетентність є узагальненою характеристикою спеціаліста [213].

Таким чином, переорієнтація сучасної освіти на європейські стандарти передбачає підготовку компетентного фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати провідні завдання професійної діяльності й знаходити шляхи їх розв'язання, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, ключовою фігурою у сучасному суспільстві. Адже в умовах особистісно-зорієнтованої освітньої парадигми формується новий тип особистості, що передбачає принципово інший підхід до управління процесом формування професійної компетентності.

Для якісного виконання кожного виду діяльності, у тому числі й професійної, доцільно чітко обумовлювати вимоги до кінцевого результату і продукту діяльності. У випадку підготовки спеціалістів для морського транспорту кінцевий результат обумовлено соціальним замовленням, який сформульовано в освітніх програмах і відповідних державних стандартах. Так, національна програма «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя) передбачає, що у результаті освіти «повинно відбуватися формування освіченої творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відродження трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових взірців» [178].

Методологічні засади й теоретико-практичні умови формування «професійної компетентності» проаналізовано у працях учених С. Бондара [26], А. Бремуса [28], О. Гулай [53], О. Гуренкової [54; 55; 56] Е.Зеєра [75], А.Маркової [136; 137], Н.Ничкало [153], М. Орлової [163], Г. Селевко [201], С.Сисоєвої [204], І. Тараненко [222], В. Шарко [256] та інших дослідників.

«Професійну компетентність» вчені розглядають як рівень володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм суспільства [193]. Тобто, її виявлення відбувається через систему знань, умінь, особистісних якостей, що є адекватними структурі та змісту діяльності особистості [132].

В. Кремень в «Енциклопедії освіти» дав таке визначення *професійної компетентності* (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і умінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності. Професійна компетентність (ПК) передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи при виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем [65, С.722-723].

За А.Марковою, «професійна компетентність» ґрунтується на таких складових: професійні знання та вміння, використовувані в реальній праці; професійна позиція; психологічні якості особистості [136, с.113-126]. С.Сисоєва і Н.Баловсяк [204] професійну компетентність визначають як найвищий рівень професійної майстерності – знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що дозволяють досягти високих результатів професійної діяльності.

Адекватними характеристиками професійної компетентності, що відображають її сутність і зміст, доцільно назвати такі: розуміння суті виконуваного завдання; наявність досвіду у відповідній сфері та активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; відчуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх [239, с.232-237].

Проблема формування професійно-компетентного спеціаліста у різних галузях сучасного виробництва набула наразі особливої актуальності [248, с. 219-222]. Адже сучасні перетворення та реформи, що відбуваються в Україні, змінюють і вимоги до професійної компетентності. Водночас саме формування професійної компетентності більш ніж інші освітні підсистеми реагує на зміни, що відбуваються [232]. Отже, її мета полягає у гарантуванні всебічного розвитку та неперервному доступі до навчання і оновлення знань та навичок, що вимагаються суспільством. Сучасна професійна компетентність спрямовується на підготовку фахівця, спроможного відповідати за своє професійне майбутнє, здатного затвердити себе в умовах конкуренції на ринку праці.

Так, С.Бондар вважає, що бути компетентним - означає вміти мобілізувати в певній ситуації здобуті знання і досвід [26, с. 8-9], а І.Тараненко вказує, що ідея компетентності ґрунтується на вихованні компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Спільною ознакою у визначенні поняття компетентності названо «прив'язування» до ситуації: діяти адекватно до ситуації, вміння опановувати нові ситуації, застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації [222, с. 37-40].

Міжнародна наукова спільнота компетентнісний підхід вважає дієвим інструментом поліпшення якості освіти.

Компетентності не суперечать знанням, умінням, навичкам, вони передбачають здатність осмислено їх використовувати. Удосконалення освітнього процесу з урахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях.

Вчені виокремлюють **трирівневу ієрархію компетентностей**:

- *предметні* - формуються засобами навчальних предметів;
- *міжпредметні* - належать до групи предметів або освітніх галузей
- *ключові*, які є найбільш універсальними. Вони формуються засобами міжпредметного і предметного змісту.

Компетентнісна освіта на предметному та міжпредметному рівнях орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів - знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях [256, с. 75].

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено **п'ять наскрізних ключових компетентностей**:

1. Уміння вчитися - передбачає формування індивідуального досвіду участі суб'єкта в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.
2. Здоров'язбережувальна компетентність - пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

3. Загальнокультурна (комунікативна) компетентність – передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

4. Соціально-трудова компетентність - пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці.

5. Інформаційна компетентність - передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку [256, с.76].

Узагальнюючи визначення ПК, ми дійшли висновку, що поняття «компетентність» є складним системним, багатофакторним явищем, яке має багатокомпонентну структуру та реалізується на різних рівнях і використовується для описання кінцевого результату навчання, виявляється у досконалому володінні професійними прийомами і методами, комплексом професійних умінь і навичок, що забезпечує практичне втілення професійно важливих якостей у процесі формування особистості майбутнього моряка. Отже, її можна оцінити лише через якість виконання діяльності. Внаслідок великої розбіжності поглядів вчених на цей феномен, єдиного узгодженого визначення ПК не існує. Питання професійної компетентності фахівця сьогодні є актуальним, оскільки сприяє успішному самовизначенню у світі праці, безперервній освіті, міжособистісних суспільних відносин, але найголовніше – це одна з основних умов дійсного розвитку і самореалізації особистості. Тому нашим завданням є формування цієї компетентності як частини професійної підготовки робітників морського транспорту.

1.2. Професійна підготовка робітників морського транспорту як психолого-педагогічна проблема

Для об'єктивного й змістовного висвітлення поняття «професійна підготовка» робітників морського транспорту і його структурних компонентів, звернемося до особливостей і специфіки роботи, яка є однією з найскладніших суспільно значущих видів діяльності та висуває особливі вимоги не тільки до особистості, а й до навчання та формування професійно важливих якостей. Ефективність професійної підготовки моряків залежить від узгодженості змісту навчання й умов праці, які полягають в екстремальності, високій динаміці й напруженості, в обмеженнях особистості (часових, просторових, матеріальних, моральних та інших) та психологічної готовності слухачів до навчання та професійної діяльності.

Особливості соціально-психологічних характеристик морських екіпажів обумовлюються декількома чинниками, зокрема: «особливим» характером умов праці; знаходженням в умовах відносної соціальної ізоляції (при цьому у відриві від звичного берегового середовища); обмеженням перебування плавскладу у рейсі визначеним терміном; особливостями керування колективом (субординація, статутна система відносин); нерозділеністю побутової і виробничої сфер життєдіяльності [33; 86; 105; 106; 107; 108; 109; 122; 167; 195; 218; 220; 258; 269].

Особливі умови праці характеризуються періодичним впливом на моряка екстремальних чинників (які характеризуються неузгодженістю різних систем організму й психіки людини; підвищують ризик виникнення гострих поразок, каліцтв, несуть загрозу для життя) [254, с. 10–91].

Під **екстремальними** умовами праці розуміють такі, де екстремальні чинники діють постійно. Фахівець будь-якої професії повинен адаптуватися до свого місця роботи. При цьому він проходить і виробничо-технологічну адаптацію (до «фізичних» умов підприємства, технологічного процесу), і соціально-психологічну (до колективу). Однак, для працівників більшості підприємств цей процес торкається тільки однієї сфери – професійної

діяльності; тоді як на «всю іншу» життєдіяльність («особисте життя», включаючи родину, друзів та ін.) він не поширюється [106; 122; 268].

Морська праця – це не тільки професійна діяльність, але й життєдіяльність людини в межах автономної технічної системи судна; на жодному іншому виробничому об'єкті, крім космічних кораблів, людина не перебуває цілодобово, залишаючись там і після закінчення робочого дня (зміни) [109]. Таким чином, адаптація морських фахівців до умов праці виявляється «удвічі» складною, ніж у представників багатьох інших професій: по-перше, особливі умови праці (постійний вплив факторів макро- і мікросередовища, періодичний вплив екстремальних факторів) утруднюють виробничо-технологічну адаптацію; по-друге, суміщення і професійної діяльності, і життєдіяльності висуває підвищені вимоги до соціально-психологічної адаптації [220]. Особливий характер умов праці призводить до того, що стиль керівництва на суднах частіше використовується авторитарний, оскільки для ефективного виконання обов'язків від морських екіпажів вимагається більша згуртованість і спрацьованість, на відміну від багатьох інших колективів [167, с. 2-18].

Умови відносної соціальної ізоляції – у відриві від звичного берегового середовища, на фізично обмеженому просторі судна – приводять до певних наслідків:

- 1) морські фахівці втрачають ряд важливих психічних зв'язків (у першу чергу – емоційних – з родиною й близькими, у другу – «різноманітних», пов'язаних з їхніми інтересами, захопленнями та ін.);
- 2) у порівнянні з «берегом» звужується спектр соціальних ролей (батька, чоловіка та ін.) і, відповідно, активності особистості (кожна роль передбачає певні дії, вчинки, міркування, прийняття рішення та ін.)
- 3) відсутність звичних соціальних інститутів (політичних, економічних, соціально-культурних, наукових і ін.) також призводить до звуження сфер активності, втраті соціальних «ритмів»;

- 4) через деякий час, чітко регламентовані праця і відпочинок починають видаватися одноманітними [223], з'являється потреба у нових враженнях; відсутність значимих подій приводить до нудьги й монотонії;
- 5) з'являється «інформаційний голод» – нестача інформації, відчуття незадоволеності наявною інформацією. Основними об'єктами інтересу стають: родина й близькі (події в їхньому житті); судно (рейсові плани, різноманітні подробиці відносно поточного напрямку, строку прибуття в порт – інформація, яка нерідко не надається судовласниками через дотримання «комерційної таємниці»);
- 6) обмеженість безпосереднього соціального оточення (членів екіпажу) приводить до підвищення «щільності» комунікативних контактів (надмірної їхньої частоти); появи синдрому «насилюючої комунікації» (спілкуванню «мимо волі», навіть коли не хочеться – просто тому, що «нікуди подітися»); до блокування потреби у спілкуванні (через якийсь час) – появи небажання розмовляти із членами екіпажу; деформації спілкування (з одного боку – часте неофіційне спілкування приводить до взаєморозуміння, емоційної близькості, при цьому створюється враження «рівності» і «братерства»; з іншого боку – субординація не усувається, потрібне беззаперечне виконання наказів, підпорядкування); наростання конфліктної напруги в екіпажі, погіршення соціально-психологічного клімату [86; 104; 113, с. 137–140].

Обмеження терміну перебування морських фахівців у рейсі обумовлено раціональною науковою організацією праці й зафіксоване у нормативно-правових документах [171, с. 67-70]. Воно призводить до таких наслідків:

- 1) на відміну від більшості підприємств, на флоті нормативами пропонується «плинність кадрів», яка перешкоджає розвитку колективу, формуванню згуртованості;
- 2) після міжрейсового відпочинку морські фахівці попадають у нові колективи, де змушені знову «соціально» адаптуватися.

Особливості керування колективом формуються, в першу чергу, статутною системою відносин, у другу – особливим характером умов морської

праці [167, с. 2-18; 226]. З погляду стилістики керівництва це призводить до формування авторитарного стилю керування (керівник не може дозволити собі в екстремальних ситуаціях збирати нараду для того, щоб порадитися з колегами про те, як йому краще учинити; це, крім іншого, змінює й особистість керівника) [86; 87]. Для ефективної й успішної роботи з екіпажем, керівник нерідко спеціально дистанціюється від підлеглих. Це здійснюється декількома способами:

- керівник «віддаляється» просторово, тобто пересувається тільки по певній «зоні» надбудов і рубок;
- керівник обмежує коло спілкування – розмовляє у справі тільки з безпосередніми підлеглими, не вступаючи в контакт з іншими членами екіпажу.

Нерозділеність побутової і виробничої сфер життєдіяльності пов'язана саме з «просторовою близькістю» місць праці й відпочинку на судні, з вузьким колом спілкування (і в праці, і в побуті – ті самі люди). Вона призводить до збільшення щільності комунікативних контактів, змішанню ділової і особистої, формальної й неформальної сфер взаємодії; до звуження «особистого» простору [94]. Особистий простір («моє» в психологічному змісті) – область безпосереднього оточення особистості, яка активно оберігається й вторгнення в яку, викликає стан дискомфорту. Межі особистого простору строго не фіксовані й міняються залежно від психологічних і соціальних взаємин суб'єкта з іншими людьми. Основними причинами звуження особистого простору є:

- «замінність» членів екіпажу на тому самому робочому місці – оскільки у різні вахтові періоди воно використовується різними спеціалістами й не є «особистою територією»;
- «публічність» приватного життя (оскільки усе «суміщене», отже події особистого життя одного члена екіпажу не є секретом для інших);
- «оголеність» усіх почуттів, що виникають у кого-небудь із приводу «суднових» подій або стосовно конкретних членів екіпажу [105].

У зв'язку з відсутністю компенсації стомлення в «емоційному плані» зростає нервово-психічна напруга [143] моряків, що у свою чергу зумовлює загострення міжособистісних відносин в екіпажі, погіршення соціально-психологічного клімату, прояву конфліктів [52; 145].

Сучасні дослідження показали [48; 86; 87; 162], що конфлікти в морських екіпажах мають свою динаміку: на початку рейсу вони переважно стосуються об'єктивних умов праці й життєдіяльності на судні; із середини рейсу «об'єкт» конфлікту зміщується в область міжособистісних відносин; і аж до кінця рейсу причинами виникнення конфліктів [143, с. 8-14] є відносини між членами екіпажів.

У міжнародних екіпажах причини конфліктів [86] найчастіше криються:

- в етнічних стереотипах (зокрема – у неприйнятті, упередженості щодо людей певної національності, які проявляються у негативному відношенні до них) і етноцентризмі;
- в різниці національних менталітетів, обумовлених релігійними або культурними відмінностями, що й проявляються у недбалому ставленні до тих або інших об'єктів (до національної кухні, зокрема – «священним» тваринам, способам готування їжі, етикету; до роботи, у тому числі – до оцінювання й оплати праці, до обов'язків конкретних фахівців, до посадових повноважень командного складу; до традицій, звичаїв, ритуалів; до особистої гігієни; до «морських» прикмет, прислів'їв та приказок);
- у «груповому фаворитизмі» (неформальні групи будуються з людей однієї національності [49], а потім ці відносини переносяться на ділову сферу (за принципом «росіянин буде виконувати накази тільки російського капітана, інші мені не указ»), що починає шкодити роботі й викликає конфлікти) [86].

Але ця «специфіка» однакова не в усіх екіпажах, вона залежить від 5-ти критеріїв:

1) **типу судна** – визначає штатний розклад і, відповідно, конкретний склад професійних груп (суднових служб) в екіпажі (його формальну структуру);

- 2) **чисельності плавскладу** – екіпаж малий (до 40 людей) або великий (малі й великі групи характеризуються різними соціально-психологічними закономірностями);
- 3) **тривалості рейсу** – короткий рейс або тривалий (більша тривалість рейсу - більший вплив негативних факторів);
- 4) **«географії» рейсу** – локальний район перебування судна або плавання в різних кліматично-географічних зонах (даний параметр пов'язаний як зі змістом діяльності морських фахівців, так із одноманітністю – різноманітністю вражень, кількістю «подій»);
- 5) **частоти контактів із землею** – автономне плавання або часті заходи в порти (заходи в порти означають переривання соціальної ізоляції, компенсацію стомлення від впливу факторів суднового мікросередовища (шуму, хитаючи, вібрації, випромінювання від енергетичних установок і ін.); допускають також задоволення потреб в інформації різного роду, розмаїття і яскравість вражень; тобто виявляють сприятливий вплив) [86; 106].

Є також відмінності між проявом конфліктів у малих і великих екіпажах:

- в малих екіпажах конфлікти швидко проходять латентну стадію, проявляються у конфліктній взаємодії (супроводжується сильною емоційною напругою) і, так чи інакше, розв'язуються [108];
- в більших екіпажах латентна стадія, навпаки, «затягуються», нерідко конфліктна взаємодія проходить «приховано» (про своє невдоволення розповідають у вузькому колі, на прямий контакт із опонентом не виходять), у такому випадку конфлікти взагалі можуть не розв'язатися (і не завершитися, відповідно) [94; 162; 166].

В останні роки багато досліджень спрямовано на досягнення оптимальних умов діяльності [33; 86; 87; 105; 106; 107; 186], раціонального співвідношення професійно важливих якостей [1; 17; 85; 109, с. 137-140; 150, с. 66-71] спеціалістів і машин як елементів загальної системи судноплавства. У межах цього напрямку сформована концепція функціонального комфорту щодо створення такого робочого середовища для моряка, в якому досягається

відповідність засобів, умов праці, можливостей і індивідуально-психологічних особливостей людини, що зумовлює адекватну мобілізацію його здібностей. Практично усі сучасні судноплавні професії пов'язані з особливими умовами праці, що зумовлені впливом соціально-психологічних, технічних, природних та біологічних чинників, які пред'являють до робітників морського профілю підвищені вимоги. На сучасних судах праця членів екіпажів стала переважно операторською. Операторська діяльність спеціалістів морської індустрії розглядається як складна і напружена аналітико-синтетична робота головного мозку, яка потребує високої стійкості уваги, напруги. Поряд з цим у моряків, особливо у тривалих плаваннях, відмічаються зміни показників, які характеризують силу процесів збудження і гальмування, їх рухомості, точності реагування на подразники, пам'яті, уваги і мислення.

Значний вплив на ефективність професійної діяльності здійснюють технічні та природні чинники [195; 258, с.10-90].

Корпус сучасного корабля цілком і повністю складається зі сталі. Під впливом магнітного поля Землі маса корабельного заліза здобуває сильне намагнічування. Як відзначають Ю.Стенько [218, с. 25]. і інші фахівці [105; 106; 107], що вивчають питання охорони здоров'я моряків, «тривала дія електромагнітних полів приводить до функціональних змін нервової системи, що виявляється в підвищеній стомлюваності, головному болю, сонливості тощо. В аварійних ситуаціях може мати місце опромінення високої інтенсивності, що викликає зміни в організмі» [74].

Відносна вологість повітря у відкритому морі складає 70-90%. Поєднання високої вологості з високою або низькою температурою повітря, тепловою та сонячною ультрафіолетовою радіацією, інтенсивністю рухливості повітря (вітер) може привести до порушення терморегуляторних процесів у людини.

Постійний шум, обумовлений високою енергооснащеністю сучасних суден, їхньою насиченістю різними пристроями і механізмами, впливає не тільки на слухові аналізатори людини, але і на весь організм. Дослідження Ю.

Стенько й інших авторів показали, що високий рівень шуму і різні звуки несприятливо впливають на здоров'я людей і на їх працездатність [218, с. 16].

Ще одним важливим чинником, що негативно впливає на здоров'я і працездатність моряків, є хитавиця. Постійні коливання судна навколо його центру ваги викликають у більшості людей так названу «морську хворобу» [195; 258, с. 65-200].

Також необхідно враховувати характер і складність судових робіт, що складають специфіку праці моряків. Основним видом діяльності приблизно половини судового екіпажу є вахтова служба. Час вахти чітко закріплено за кожним - статутом служби на морських судах або внутрішнім трудовим розпорядком судовласника, в залежності від займаної посади.

Робочий день у морського спеціаліста не нормований. Загальне число виконуваних за вахту операцій коливається від 220 до 500, трудові затрати у відсотковому відношенні для судноводіїв, матросів, механіків і мотористів відображені у таблицях 1.1, 1.2 [258, с.76-78].

Вахтовий режим роботи призводить до того, що робочий день розділений на декілька періодів. Загальна тривалість робочого дня складає від 10 до 14-16 годин (під час вантажних операцій). За таких умов неможливий навіть нормальний сон (він переривчастий, 2-3 разовий, загальною тривалістю 5-7 годин).

Таблиця 1.1

Трудові затрати судноводіїв і матросів під час несення ходових вахт у % відносно 4-годинної вахти[258, с.76]

Найменування трудової операції	Судноводії	Матроси
Спостереження за навігаційною обстановкою і керування судном	50,5 ± 296	56,1 ± 38
Здійснення маневрів, розходження із суднами та іншими об'єктами, зміна курсу судна	4,09 ± 1,12	-
Спостереження і контроль за станом судна і вантажу	4,13 ± 0,65	-
Визначення поправок курсу і звірення показань приладів	1,86 ± 0,74	-
Розрахунок і поправка курсу, повороту і т.п.	8,15 ± 0,75	-
Визначення місця судна	14,2 ± 1,53	-
Ведення записів у судовому журналі	7,32 ± 0,79	-

Продовження табл. 1.1		
Включення і настройка засобів судноводіння	$1,43 \pm 0,43$	-
Гідрометеоспостереження	$7,5 \pm 1,26$	-
Несення вахти на стерні		$12,5 \pm 0,80$
Роботи на ходовому містку		$11,7 \pm 1,88$
Роботи поза містком		$19,7 \pm 1,01$

Таблиця 1.2

Трудові затрати механіків і мотористів під час несення ходових вахт у % відносно 4-годинної вахти [258, с.78]

Найменування трудової операції	Механіки	Мотористи
Спостереження у ЦПУ, ЕВ	$52,9 \pm 9,50$	$21,6 \pm 3,82$
Безпосереднє керування механізмами	$6,30 \pm 1,21$	$3,28 \pm 0,79$
Ведення вахтової документації	$15,5 \pm 3,15$	-
Керування роботами	$5,57 \pm 3,25$	-
Обслуговування і змащення	$5,71 \pm 0,98$	$23,2 \pm 5,45$
Ремонтно-профілактичні роботи	$11,3 \pm 2,66$	$27,7 \pm 8,86$
Спостереження за показниками приладів	-	$4,27 \pm 0,95$
Чищення фільтрів і сепараторів	-	$8,11 \pm 0,92$
Прибирання, мийка, фарбування	-	$13,3 \pm 3,05$

Отже, для виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах майбутній робітник морського транспорту повинен не тільки мати достатній рівень знань, умінь і навичок, а також бути підготовленим до фізичних, моральних і психологічних навантажень, що обумовлює необхідність формування в процесі навчання професійно важливих якостей (ПВЯ).

В умовах нормального режиму плавання до особистісних якостей моряка пред'являються певні вимоги, як і до якостей будь-якого іншого працівника колективу і виробництва. До кола цих якостей, зазвичай, включаються різні риси, що обумовлюються характером виконуваної ним роботи й особливостями їх суспільних зв'язків і відносин. [106; 137, с. 137-140].

Характерними особистісними рисами моряка є здатність до протистояння в екстремальних ситуаціях, він повинен володіти духом ініціативи, передбаченням, стійкістю, мужністю тощо. Для спрямування цієї сили необхідні здоровий глузд, розум, стійкі моральні принципи, а також специфічні професійні здатності.

Професійну придатність науковці [1, с. 30-34; 94; 96, с. 53-56] розглядають в системі взаємодії «людина–професія». Різні аспекти психолого-педагогічних чинників та проблеми відповідності особистісних якостей людини вимогам професії висвітлено в працях С.Геллерштейна [38, с. 308-335; 39; 40 с.489-502], І.Баклицького [19], Є.Климова [94; 96, с. 53-56; 97; 98], М.Корольчука [105, 106], І.Шпільрейна [263; 264], Проблемам психолого-педагогічної діагностики присвячені дослідження Ю.Александрова [3], О.Істоміної [86; 87], П.Криворучко [107], В.Крутецького [109], В.Мясищева [145; 146 с. 8-14;147], М. Орлової [163, с.52-57], О.Романовської [199].

Визначення професійної придатності ґрунтується на дослідженні взаємної адаптації людини до професії, яка зумовлена впливом професійної діяльності на формування особистості та можливістю особистості змінювати процес цієї діяльності [1, с.30-34]. Професійна придатність, на думку В. Крутецького [109], складається з двох основних компонентів: перший - це наявність здібностей людини до опанування конкретної професії з сукупністю професійно важливих якостей необхідних для виконання завдань; другий - це успішність набуття професійних знань, вмінь й навичок, які сприяють професійному становленню майбутнього фахівця.

Внаслідок різних індивідуальних особливостей інтелекту, здатності переносити навантаження придатність слухачів до певного виду діяльності різна. В цілому успішність професійної діяльності забезпечується лише тоді, коли здібності й якості фахівця відповідають вимогам, що пред'являються різними видами діяльності. Професійна придатність визначається сукупністю професійно важливих якостей, які необхідні для виконання певного виду професійної діяльності.

Важливим етапом визначення професійної придатності [1, с.30-34] є оцінювання рівня специфічних здібностей людини для конкретної професії [109; 112]; ступінь розвитку професійного інтересу до обраної професії й можливість задоволення як процесом, так і результатами майбутньої діяльності; рівень наявної професійної мотивації [15; 46; 135; 139]; здатність й готовність

до професійної діяльності, можливість ефективного, надійного, безпечного виконання професійних функцій; сформованість професійного самовизначення особистості, її самоствердження, можливість самовдосконалення в процесі майбутньої професійної діяльності [111, с. 94-97].

Сутність категорії професійної придатності полягає в тому, що вона відображає: вибір професії, яка відповідає прихильностям і здібностям конкретної людини; задоволення інтересу до обраної професії й задоволеність процесом і результатом конкретної діяльності; міру оцінки здатності й готовності до діяльності, ефективності, надійності, безпеки виконання професійних функцій, індивідуальну міру результативності діяльності; прояв соціального (професійного) самовизначення особистості, її самоствердження, самовдосконалення в процесі діяльності; розвиток «Я-концепції», становлення образу «Я-професіонал» й намагання досягти еталонної моделі професіонала [1, с.30-34].

Під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності [166]. Тобто, здібності - це психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, умінь, навичок. Якщо визначена сукупність якостей особистості відповідає вимогам діяльності, яку опановує людина, то це дає підстави говорити про наявність у неї здібностей до даної діяльності. І якщо людина за рівних умов не справляється з вимогами, що пред'являє їй діяльність, то це свідчить про відсутність у неї відповідних психологічних якостей, здібностей. Але це не означає, що людина не може оволодіти необхідними уміннями і знаннями, а лише те, що процес засвоєння затягнеться й буде вимагати значних зусиль і часу з боку педагогів. Також, не виключає і того, що здібності можливо згодом розвинути. Здібності існують тільки в розвитку, і розвиток цей здійснюється не інакше, як у процесі тієї чи іншої практичної та теоретичної діяльності [100]. Будучи індивідуально-психологічними особливостями, здібності не можуть бути протипоставлені іншим якостям і властивостям особистості - якостям

розуму, особливостям пам'яті, рисам характеру, емоційним властивостям. Якщо яка-небудь з цих якостей або сукупність їх відповідає вимогам діяльності, чи формується під впливом цих вимог, то це дає всі підстави розглядати дану індивідуально-психологічну особливість особистості як здібність [109].

Важливим чинником розвитку здібностей людини [112; 114, с. 123-128] є стійкі спеціальні інтереси - це інтереси до змісту визначеної області людської діяльності, що переростають у схильності професійно займатися тим, або іншим родом діяльності. Пізнавальний інтерес стимулює дієве оволодіння прийомами й способами діяльності. Виникнення інтересу (мотивації) до тієї чи іншої діяльності тісно пов'язано з пробудженням здібностей до неї, а також служить відправною точкою для їх розвитку. Якщо майбутній робітник морського флоту дуже рано виявляє стійкі спеціальні інтереси і розвиває відповідні здібності - це дозволить йому безпомилково визначити своє покликання.

Отже, задатки є вродженими, біологічно зумовленими потенційними можливостями для розвитку. Здібності є біологічно та соціально зумовленим потенціалом особистості до виконання певного роду діяльності (розумової, професійної, творчої тощо). Якості, на відміну від задатків і здібностей, є актуальними властивостями особистості, завдяки яким людина може досягнути певного розвитку здібностей, успіху в діяльності, спілкуванні й налагодженні зв'язку з оточуючими [85].

Будь-яка діяльність передбачає певні вимоги до особистісних якостей людини. Одні професії вимагають від виконавця неабиякої уважності, інші - швидкої реакції на зміну обставин або гнучкого мислення тощо. Ці вимоги не можна змінити за бажанням, вони зумовлені змістом самої діяльності [197].

Для опанування професією, яка пов'язана з екстремальними умовами роботи, фахівець на судні повинен мати комплекс психологічних особистісних характеристик таких, як: увага, мислення і оперативна пам'ять; фізична витривалість (стійкість до гіпоксії, перевантажень, гіподинамії); просторове орієнтування; точне зорове, слухове, вібраційне і кінестетичне сприйняття;

розвинуте технічне, творче мислення й уяву; уміння переключати і концентрувати увагу; спостережливість; інтерес до професії; емоційну та вестибулярна стійкість; енергійність [33; с.46-50].

На сьогодні проблема дезорієнтації у плаванні є частиною комплексної проблеми безпеки судноплавства. Втрата просторового орієнтування - звичайна причина негативних подій, пов'язаних з людським фактором [74]. Тому, в процесі дослідження, ми спробували виокремити з переліку особистісних характеристик – комплекс професійно важливих якостей, які будемо формувати, розвивати та удосконалювати в процесі навчання. Оскільки моряку доводиться виявляти фахові здібності в несприятливих умовах, то до цього потрібно готуватися заздалегідь: розвиваючи конкретні професійно важливі якості.

Для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти низкою характеристик. У науці вони одержали назву – професійні якості особистості. Але в науковій літературі зустрічаються різне трактування поняття: «професійно психологічні якості», «професійно особистісні якості», «професійно важливі якості», «професійно значущі якості», але на нашу думку ці поняття синонімічні, оскільки виявлено, що при використанні цих термінів вчені мають на увазі одне і теж значення [4; 17; 19; 85; 160; 208; 229].

Важливим підсумком сучасних досліджень є встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. Проаналізуємо точки зору учених про те, що є професійні якості як психолого-педагогічна проблема.

А. Маркова [137] вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого - вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням.

Так, Е. Зеєр [76] виділив певні професійні якості, необхідні будь-якому компетентному спеціалісту: спостережливість, образну, рухову й інші види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість,

рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, самоконтроль, дисциплінованість, та ін.

В. Шадриков [255] надає два тлумачення професійних якостей. По-перше, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності». До них він відносить здібності, однак, згідно з його думкою, вони не вичерпують всього об'єму професійних якостей. По-друге, вчений вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності.

Згідно тлумачення в словнику Б.Душкова [63], професійні якості – окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею. Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності.

А.В. Карпов [92] тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють хоч би з одним (або декількома) її основними результативними параметрами - якістю, продуктивністю, надійністю.

На думку Л. Цілінко, під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність оволодіння нею [236; с. 327].

У дослідженнях Н.Алішева, А. Єгорова, Н.Ребрової під професійно важливими якостями розуміються певні професійно значущі ознаки або параметри, по яких робиться дробова оцінка ефективності і надійності людської

ланки в системі «людина-машина», «людина-знаряддя праці». На їхню думку, тільки з цієї загальної позиції можна розглядати професійно значущі якості, що характеризують організм і особистість [4].

В. Марищук вважає, що під професійно важливими якостями розуміються певні динамічні риси особистості (які виражаються рівнем відповідних психічних та психомоторних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам професії людини і сприяють успішному оволодінню нею [140].

За визначенням С. Філіппова, професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають ефективність (продуктивність, якість, результативність тощо) діяльності. Вони є багатофункціональними, однак кожна професія має свій набір цих якостей [229 ; с. 89].

А. Молоканова у своєму дисертаційному дослідженні пропонує орієнтуватися на діагностику і розвиток у курсантів таких професійно значущих якостей, як: комунікативна компетентність, мислення і психологічна стійкість. На її думку, показниками успішності розвитку необхідних професійно психологічних якостей для майбутнього фахівця є відповідність його рівня сформованості окремих психологічних характеристик у професійно успішних працівників [144].

Г. Ложкін і Н. Повякель відзначають, що поняття надійності технічних пристроїв входить до категорії якості так само, як надійність людини - до поняття «професійно важлива якість». Надійність - це «сукупна професійна якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), яка визначається категорією станів, а стан оцінюється тим, наскільки в певний час людина ... система управління відповідають вимогам, що до них висуваються» [129, с. 98].

На думку В. Онищука [160; с. 66-71], система професійно важливих якостей включає три основні блоки: професійно-ділові, особистісні та міжособистісно-комунікативні якості. Професійно-діловий блок складається з якостей, які визначають професійну здатність працівника, а саме: наявність професійної освіти, досвіду практичної роботи, організаційні здібності, ініціативність, стабільна працездатність, знання морської практики, чинних

наказів, інструкцій, інших нормативно-правових актів, володіння оперативною технікою, спеціальними технічними засобами тощо. Основним джерелом формування цих якостей є система відомчої освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Крім професійних знань, умінь, навичок, велике значення під час визначення ступеню професіоналізму моряка мають суто ділові якості, як-от: організаторські здібності, тобто вміння ефективно налагоджувати свою роботу та роботу колег та підлеглих. Вагомою складовою організаторських здібностей є особливе мислення, яке передбачає поєднання вирішення професійних завдань з увагою до людини, її безпеки. Важливими діловими якостями моряка-професіонала є також самостійність і нестандартність мислення, цілеспрямованість, ініціативність, енергійність, здатність до вирішення нестандартних ситуацій. При цьому зворотним боком самостійності є відповідальність. Особливе значення набувають комунікативні якості моряків, оскільки здійснює регулювання взаємодії в колективі і в портах інших країн в процесі виконання службових, робочих функцій.

За визначенням І. Шпільрейна і С. Геллерштейна [39, с. 308-335; 40, с. 308-335; 41, с. 306-330; 264, с.21-26; 265, с. 33-37], професійно важливі якості (ПВЯ) – це індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, необхідні для реалізації професійної діяльності. Ним виділені різні категорії професійно важливих якостей, які дозволяють більш диференційовано оцінювати характерологічні параметри динамічної функціональної структури слухача та характеризують можливості людини як суб'єкта конкретної професійної діяльності:

- виражають стійкі індивідуальні особливості людей, але які важко піддаються тренуванню, розвитку і є важливими для прогнозування майбутньої успішності вступника до професійної школи фахівця;
- можна розвивати в процесі навчання і тому їх тренування мають бути включені до програми професійної підготовки;
- значною мірою піддаються функціональному розладу під впливом довготривалої чи напруженої роботи.

Спектр професійно важливих якостей досить широкий – від професійних знань, отриманих у процесі професійного навчання і самопідготовки, до природних задатків (здатностей), які у процесі діяльності формуються в професійні здібності. На думку вчених, до ПВЯ відносяться також особливості особистості (мотивація, спрямованість, характер); психофізіологічні особливості (темперамент, особливості нервової системи), особливості психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, уява тощо), а стосовно певних видів професійної діяльності – навіть соматичні, морфологічні та інші якості людини. Система професійно важливих якостей є основою будь-якої професійної діяльності. Це означає, що кожна професійна діяльність вимагає певної сукупності професійно важливих якостей, але їх сукупність не є «механічною» сумою якостей, а їх закономірно організованою системою. Між окремими ПВЯ встановлюються функціональні взаємозв'язки компенсаторного типу, а сама система ПВЯ виступає як певний симптомокомплекс суб'єктивних властивостей, специфічних для професійної діяльності. Цей комплекс не заданий у готовому вигляді, а формується в процесі освоєння суб'єктом професійної діяльності в цілому. Тому процес професійної діяльності є динамічною зміною цілісних підсистем ПВЯ, що забезпечують кожен її етап (дію, завдання, функцію). Будь-яка діяльність характеризується певними основними параметрами, перш за все продуктивністю, якістю і надійністю. Для їх забезпечення необхідні різноманітні індивідуальні якості суб'єкта. Тому прийнято виділяти ПВЯ продуктивності і якості діяльності. Розділяють професійно важливі якості освоєння діяльності і її виконання. Перші – найбільш важливі для успішності професійного навчання, а другі – для реалізації діяльності на нормативно заданому рівні. Для певного кола професій актуальною є диференціація ПВЯ на такі, які необхідні при задовільних умовах діяльності, та такі, які необхідні в складних, а часто й екстремальних умовах її реалізації. Останнє пояснюється тим, що екстремальні умови, пов'язані часом з підвищеною небезпекою, загрозою для життя, вимагають від робітника інших якостей і властивостей, ніж ті, що необхідні в нормальних умовах. В

екстремальних умовах якісно змінюються основні способи реалізації професійної діяльності: кожний спосіб вимагає опори на ту підсистему ПВЯ, що найбільш відповідає його змісту [208].

Таким чином, загальна структура професійно важливих якостей є досить складною й внутрішньо диференційованою. Вона включає ряд основних категорій ПВЯ, наявність яких є основною умовою успішності навчання і ефективної реалізації професійної діяльності.

У ході роботи було здійснено аналіз і узагальнення професійно важливих якостей, відзначених дослідниками, за результатами якого виділено найактуальніші якості. Оскільки всі комплексні дослідження професійно важливих якостей проводилися вченими серед різних професій, ми виявляли лише загальні якості та спробували систематизувати отримані дані, представивши ті з професійних-важливих особистісних якостей, які вказувалися більшістю дослідників, у вигляді таб. 1.3.

Таблиця 1.3

Професійно важливі особистісні якості, виділені дослідниками

№	Прізвище, ім'я дослідника	Особистісні індивідуальні якості	Мотиваційні якості	Професійно-ділові, професійні якості	Психічні, психологічні якості	Фізіологічні, фізичні якості
1.	С. Алексєєва			✓		✓
2.	Н. Алішев А. Єгоров Н.Реброва	✓				
3.	І. Баклицький		✓	✓	✓	✓
4.	Е. Вересоцький В. Парохін		✓	✓	✓	✓
5.	С. Геллерштейн		✓		✓	✓
6.	Б.Душков				✓	
7.	О. Істоміна	✓	✓	✓	✓	✓
8.	А.Карпов	✓				
9.	М.Корольчук				✓	✓
10.	Г. Ложкін Н. Повякель			✓		
11.	В. Марищук				✓	✓
12.	А. Маслоу		✓			
13.	А. Молоканова				✓	
14.	В. Онищук	✓		✓		

Продовження табл. 1.3						
15.	М. Орлова		✓	✓	✓	✓
16.	С.Філіппов				✓	
17.	Л. Цілінко	✓				
18.	В.Шадриков				✓	
19	І. Шпільрейн	✓	✓		✓	✓

Отже, можемо констатувати, що науковці розглядають професійно важливі якості як основу будь-якої діяльності й важливу умову успішності навчання та ефективної реалізації професійної діяльності. Ми погоджуємося з думкою В. Онищука щодо класифікації професійно важливих якостей моряка у вигляді основних блоків [160; с. 66-71], зміст яких може бути представлений широким спектром якостей і визначається специфікою виконуваних обов'язків.

У контексті нашого дослідження актуальною стала проблема виявлення професійно важливих якостей, необхідних для рядового плавскладу робітників морського транспорту. Важливим кроком у дослідженні стало складання професіограми цієї категорії моряків як спроби систематизації професійних функцій і особистісних якостей, оскільки професіограми дають уявлення про умови праці на певній ділянці роботи, про психічні якості, які необхідні для цієї професії, про види праці або фактори виробничого середовища, які впливають на психіку працюючого. Процес професіографії уможливорює виявлення особливостей професійної діяльності фахівця, обґрунтування вимог до його професійно важливих психологічних якостей, які входять в психограму професії [19].

У ході дослідження ми провели аналіз професіограм спеціалістів [86], розроблених для працівників морської галузі в яких зазначено необхідність послідовного вивчення взаємопов'язаних блоків (Рис.1.1). Професіограма, а конкретніше психологічна її частина - психограма, дозволяє встановити, які саме психологічні та інші характеристики людини необхідні для успішного оволодіння професією.

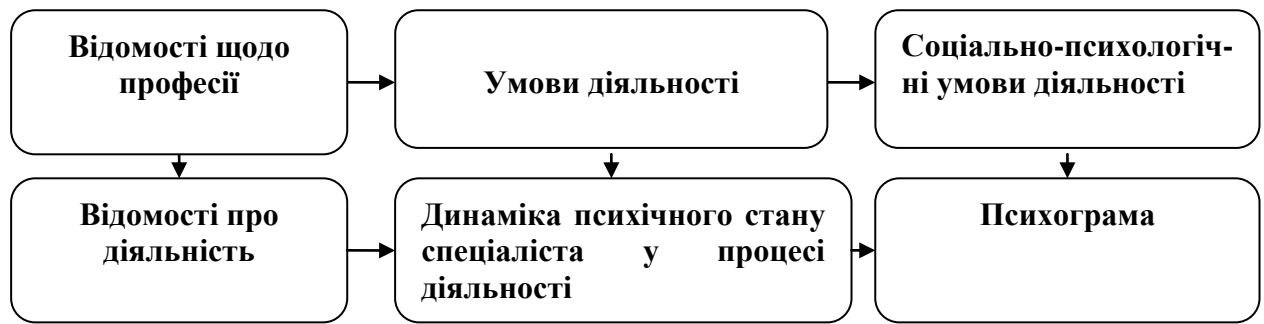


Рис. 1.1. Алгоритм професіограми [86]

Послідовне вивчення 6 блоків професіограми фахівців морської галузі та враховуючи науковий доробок В. Онищука [160; с. 66-71] щодо наведеної структури професійно важливих якостей моряка, у своєму дослідженні ми також виділили три основні групи якостей робітника морського транспорту, а саме: професійно-ділові; мотиваційні, як підструктуру особистісного розвитку людини; психологічні, оскільки більшість дослідників виділили їх як такі, що сприяють успішному оволодінню професією.

Ми погоджуємося з думкою вищезгаданих вчених стосовно фізіологічних (фізичних) якостей, які за визначенням науковців відіграють важливу роль у формуванні професійної компетентності та включають: темперамент, особливості нервової системи, але вони є відносно стабільними і не підлягають розвитку й тренуванню. Тому, ми вважаємо, що цю категорію якостей краще використовувати як один із компонентів оцінювання професійної придатності під час відбору на навчання. Визначення професійної придатності повинно стати цілеспрямованим комплексом заходів, який дасть змогу виявити найпридатніших, за своїми фізіологічними (фізичними) якостями, кандидатів до навчання і професійної діяльності. Тобто, професійний відбір повинен бути спеціально організованим процесом, який мав би на меті - виявлення та визначення за допомогою науково обґрунтованих методів ступеню профпридатності для роботи в екстремальних умовах та можливості формування у майбутнього моряка в процесі навчання професійно важливих якостей.

У випадку, якщо оцінка фізіологічних (фізичних) якостей низька, це може бути однією із причин для відмови у прийомі до навчального закладу або на

роботу за даною професією і відмова буде економічно та соціально виправданою.

Для змістового наповнення кожної виділеної нами групи професійно важливих якостей та виявлення характеру уявлень майбутніх моряків про якості, необхідні для виконання функціональних обов'язків, нами було проведено опитування слухачів курсів професійно-технічного навчання Приватного вищого навчального закладу «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» і двох філій ПВНЗ – Севастопольської та Херсонської, а також курсантів Херсонської державної морської академії.

Ще одним завданням наступного етапу було виділення серед загальних якостей саме тих, що є необхідними для робітника морського транспорту. Оскільки ефективність навчально-виховного процесу підвищується внаслідок збігу об'єктивних умов навчання із суб'єктивними характеристиками слухачів[85]. Нами було поставлено завдання щодо виявлення особистісних і професійних параметрів робітника, які є значущими для самих слухачів. Результатом опитування стало виявлення поглядів на професійно важливі якості, необхідні моряку. Слухачам було поставлене запитання: «Які, на Вашу думку, професійно важливі якості необхідні робітнику морського транспорту для успішної професійної діяльності?» У результаті відкритого анкетування було складено переліки якостей (додаток А, анкета № 1, питання 6).

Слухачами було вказано близько 26 професійно важливих якостей моряка. Отримані результати було узагальнено та відображено за кількістю виборів у відсотковому відношенні:

- інтерес до професії - 30 %;
- вимогливість до себе - 25 %;
- професійна активність - 18,5%;
- спостережливість - 18,2
- уважність - 18 %;
- стійкість у стресових ситуаціях - 16,8 %;

- неконфліктність -16 ,6%;
- прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення - 16,4%;
- цілеспрямованість - 15,6%;
- професійна активність - 15,5 %;
- відповідальність за результати своєї праці - 15,2 %;
- ініціативність - 13 %;
- мотивація до навчання - 12,6 %;
- уміння відрізнити головне від другорядного - 12%;
- збереження внутрішнього спокою в різних ситуаціях -11,8;
- емоційна зрілість і стійкість - 11,5 %;
- уміння підходити до проблеми з різних точок зору - 10,5 %;
- готовність до будь-яких неочікуваних подій - 9,8 %;
- знання засобів впливу на події - 8,5 %;
- комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися - 5,2%;
- уміння вибирати позитивний досвід з подій, які сталися - 5 %;
- толерантність - 4,4 %;
- намагання шукати нові, змістовніші мотиви життєдіяльності - 4%;
- уміння бачити перспективу життєвих подій - 3 %;
- доброзичливість - 2,3 %;
- бажання зрозуміти інших - 2 %.

Слід зазначити, що результати опитування показали недостатню інформованість слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей та змісту діяльності моряка. Уявлення слухачів про майбутню професію не відповідало реальній навчально-виховній практиці.

В процесі аналізу отриманих результатів, нами було проведено статистичну обробку даних для виявлення рівня обізнаності слухачів щодо необхідних професійно важливих якостей для осіб рядового складу робітників морського транспорту. Так, 32,5% респондентів указали від 1 до 3 якостей; 42,5% – від 4 до 6 якостей; 15,2% – від 7 до 9 якостей; 9,8% – вказали 10 і

більше професійних особистісних якостей, що засвідчує про не чітке уявлення слухачів щодо цілісності професійно важливих якостей робітників морського профілю.

Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури та результати опитування слухачів, перелік виокремлених професійно важливих якостей було зменшено до 10.

На основі виділеного переліку якостей було складено анкети для слухачів ПВНЗ «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр», які здобували професійно-технічну освіту з робітничих професій «Матрос», «Моторист (машиніст)», «Електрик судновий» та раніше не мали робітничої кваліфікації; та курсантів Херсонської державної морської академії, які в якості слухачів проходили спеціалізацію (отримували додаткову професійну освіту) на курсах професійно-технічного навчання, а також викладачів ПВНЗ «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» і його філій Херсонської та Севастопольської (Додаток Б). В анкетах було запропоновано проранжувати представлені професійні якості з огляду їх пріоритетності. За результатами проведеного анкетування здійснено узагальнення та зіставлення поглядів викладачів (38 чол.) та слухачів (300 чол.) щодо комплексу професійно важливих якостей, необхідних для виконання службових обов'язків робітників морського транспорту.

У результаті обробки анкет було складено рейтинг професійних якостей, що були визначені як важливі слухачами та викладачами. Кожній виокремленій професійно важливій якості було присвоєно відповідне рангове місце в залежності від набраних балів під час опитування (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Рейтинг професійно важливих якостей робітників морського транспорту

№	Професійні особистісні якості	Рангове місце	
		Слухачі	Викладачі
1.	цілеспрямованість	8	7
2.	професійна активність	4	6
3.	вимогливість до себе	10	2
4.	прагнення до особистісного та проф. самовдосконалення	7	4

Продовження таблиці 1.4			
5.	стійкість у стресових ситуаціях	1	10
6.	уважність та спостережливість	2	5
7.	інтерес до професії	5	1
8.	відповідальність за результати своєї праці	6	3
9.	неконфліктність	3	8
10.	комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися	9	9

Аналізуючи отримані дані, для нас певний інтерес становив рівень спільності думок викладачів у присвоєнні рангового номеру відповідної складової. Отже, у процесі визначення складової ПВЯ спостерігається різниця в оцінюванні важливості окремих професійно важливих якостей слухачами та викладачами, що пояснюються соціальним статусом респондентів та наявністю професійного та життєвого досвіду. Так, викладачі значно більшої вагомості, ніж слухачі надали вимогливості до себе, інтересу до професії, відповідальності за результати своєї праці. Натомість слухачі порівняно з викладачами значно вище в рейтингу розташували такі якості, стійкість у стресових ситуаціях, уважність та спостережливість, неконфліктність.

На підставі результатів аналізу науково-педагогічної літератури й анкетування слухачів та викладачів, ми дійшли висновку, що комплекс професійно важливих якостей, яким має володіти робітник морського транспорту, міститиме сім якостей, оскільки у визначенні цього кількісного складу ми ґрунтувалися на висновках учених про те, що оптимальна кількість якостей, котра забезпечить можливість планомірного й ефективного їх формування під час навчання майбутнього фахівця, складає п'ять – сім якостей [85]. Цей комплекс із семи якостей уможливорює проведення ефективної цілеспрямованої роботи щодо їх формування.

Отже, до найактуальніших професійно важливих якостей робітника морського транспорту входять: інтерес до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення, вимогливість до себе, відповідальність за результати своєї праці, стійкість у стресових ситуаціях, уважність і неконфліктність. Це ті особистісні якості, які в проекції на діяльність робітника морського транспорту набувають статусу професійних-важливих і є необхідними для успішного виконання ними професійних обов'язків. Виділені

професійно важливі якості ми розподілили на три взаємопов'язані групи. За нашим визначенням першу групу складають **мотиваційні якості**: інтерес до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Друга група це **професійно-ділові якості**: вимогливість до себе, уважність та спостережливість, відповідальність за результати своєї праці. Третя група представлена **психологічними якостями**: неконфліктність, стійкість у стресових ситуаціях.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що важливими фаховими якостями робітника морського транспорту, який працює в системі „людина-техніка”, є перш за все його мотиваційні якості, що є складовою сфери особистості. Оскільки будь-яка професійна діяльність не може бути ефективною без високого рівня мотивації. У цьому зв'язку набуває вирішального значення формування у слухачів морських закладів свідомого ставлення та інтересу, зацікавленості майбутньою професією, що потребує актуалізації знань у професійній діяльності [259, с. 190-193; 260, с. 199-202].

Виходячи зі структури професійної компетентності та враховуючи наукові розробки вчених щодо наведеної класифікації професійно важливих якостей, уточнено зміст сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту, що складається з *мотиваційного когнітивного, діяльнісного компонентів*, об'єднаних єдиною метою функціонування – забезпечення постійної, цілеспрямованої, високоефективної самостійної діяльності слухачів для задоволення особистісних і професійних потреб та досягнення професіоналізму. *Когнітивний компонент* включає – знання про комплекс і сутність професійно важливих якостей робітника морського транспорту, усвідомлення щодо необхідності їхнього формування для успішної професійної діяльності; *діяльнісний компонент* – уміння об'єктивно оцінювати рівень сформованості професійно важливих якостей, бажання працювати над собою, професійна активність щодо формування та удосконалення

цих якостей; *мотиваційний компонент* - мотивація до навчання, прагнення до самоосвіти й саморозвитку.

1.3 Методологічні основи професійної підготовки робітників морського транспорту

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта відіграє визначальну роль у підготовці кваліфікованих робітників високого рівня. Соціуму потрібні випускники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати поставлені перед ними життєві і професійні проблеми. А це багато в чому залежить від наукового підходу до організації професійної підготовки; від отриманих знань, умінь і навичок (ЗУНів). Професійна підготовка є специфічним різновидом освіти, який, спираючись на загально-фундаментальні засади освітнього процесу, водночас істотно доповнює їх конкретними знаннями, які відбивають особливості конкретної професії. У зв'язку з цим є дуже важливим правильно визначити зміст, структуру й етапи професійного розвитку робітників морського транспорту, який покликаний повною мірою розкрити здібності та потенційні можливості моряків і полягає передусім, у формуванні професійно важливих якостей; в успішному оволодінні знаннями, уміннями та навичками, необхідними для виконання функціональних обов'язків.

Сьогодні в системі професійної освіти формуються світоглядні підходи розуміння процесів розвитку на основі базових наукових підходів, а саме: компетентнісного, як основи якості навчання, який забезпечує можливість професійного розвитку; андрагогічного - задля формування цілісної особистості; особистісно-діяльнісного підходу, як можливості оптимального розвитку особистості в процесі результативного оволодіння нею професійними якостями; системного, як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, процесів. Зупинимось детальніше на з'ясуванні основних позицій кожного підходу як можливих чинників впливу на якість підготовки та формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Компетентнісний підхід до формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

В умовах реформування української освіти, переходу на багаторівневу підготовку професійних кадрів, конкурентоспроможності на ринку праці, особливу актуальність набуває проблема компетентнісного підходу.

Компетентнісна освіта направлена на досягнення певних результатів, власний досвід професійної діяльності, формування відношень, що спричиняє відповідні зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних, життєво необхідних знань й умінь майбутніх фахівців.

Запровадження компетентнісного підходу вимагає змін у системі оцінювання рівня навчальних досягнень, оскільки має ґрунтуватися на досягненнях тих, хто навчається, націлювати на прогнозування результативності. Однак результати навчальної діяльності на всіх етапах освіти не можуть обмежуватися знаннями, вміннями, навичками, метою навчання мають бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості [256].

І. О. Зимня [79] виокремлює три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, а саме:

- 1-й (1960–1970 рр.), який характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність»;

- 2-й (1970–1990 рр.) – використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті;

- 3-й (від кінця 1990-2015 рр.) – дослідженням компетентності як наукової категорії щодо освіти.

У професійній педагогіці не існує одностайності у розумінні та визначенні поняття «компетентнісний підхід». Прикладом цього є такі думки науковців:

– «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [191, с. 138];

– «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблем» [25, с. 10].

Усвідомлення цього підходу певною мірою залежить від розуміння сутності і змісту понять «компетенція» і «компетентність», які розкриті нами в підрозділі 1.1.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить обґрунтування Дж. Равена [191, 65–66] щодо необхідності застосування компетентнісного підходу в освіті з такою метою: щоб викладачі могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей тих, хто навчається, отримувати визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні їх педагогічної діяльності; щоб слухачі могли виявляти свої специфічні таланти, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку, здобувати визнання своїх талантів і досягнень; щоб ті, хто відповідає за педагогічну діагностику, мали змогу планувати дослідження, що стимулюють керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм і освітньої політики в цілому; щоб стало можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, подальшого працевлаштування і професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі відбору кадрів, що дозволить залучати гідних кандидатів і відхиляти непридатних; зміст навчання професійної дисципліни має формуватися на основі аналізу професійної діяльності; мета навчання визначатися як опанування способів розв'язання фахових (навчальних) завдань,

навчання проходити за методами, які відповідають методам діяльності, оцінка результатів навчання відбуватися шляхом демонстрування умінь виконувати відповідні професійні завдання; спосіб опанування програми навчальної дисципліни має базуватися на врахуванні індивідуальних потреб, особистих якостей та можливостей слухачів, на створенні умов для їх самонавчання; оцінка поточних результатів на всіх етапах засвоєння програми має проводитися після здійснення оперативної корекції проміжних результатів навчання, фіксуватися як спосіб досягнення мети навчання, що є оптимальним для більшості слухачів.

Виходячи з основних позицій компетентнісного підходу, модель професійної підготовки робітників морського транспорту повинна бути спрямована на особистісний розвиток, удосконалення професійно важливих якостей, а в кінцевому підсумку, як результат - сформованість професійної компетентності.

Компетентнісний підхід дав можливість виділити основні вимоги до сформованості професійної компетентності в робітників морського транспорту. Професійно компетентним можна вважати фахівця, який [151, с. 20-32]:

- успішно вирішує завдання теоретичного навчання й виробничої практики;
- особистісно зорієнтований на професію, мотивований до праці в ній, задоволений своєю роботою;
- досягає бажаних результатів у розвитку професійно важливих якостей;
- опановує норми, еталони професії, досягає майстерності в ній;
- досягає вже сьогодні необхідного рівня професійно важливих якостей, знань і умінь;
- має й усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, виконуючи все для її реалізації;
- збагачує професійний досвід за рахунок особистого творчого внеску (критерії творчості);
- соціально активний у суспільстві, не боїться потрапляти в умови

конкуренції освітніх послуг;

- готовий до якісної й кількісної оцінки своєї професійної діяльності, уміє сам це робити, спокійно ставиться до участі в професійних випробуваннях (тестах, співбесідах).

Андрагогічний підхід до формування професійно важливих робітників морського транспорту.

Оскільки тема нашого дослідження пов'язана з педагогічними умовами реалізації андрагогічного підходу, а контингент слухачів, які проходили професійно-технічне навчання у межах закладу – доросла категорія населення, ми вважали за доцільне зосередити увагу на з'ясуванні змісту понять, які мали для нас першочергове значення, а саме : «дорослість», «андрагогіка», «андрагогічний підхід».

Чіткого визначення поняття «дорослість» у психолого-педагогічних джерелах не існує. Стан дорослості має свої ознаки: хронологічний вік, психофізіологічна зрілість, соціальна зрілість, повна цивільно-правова дієздатність, економічна самостійність, залученість у сферу професійної (оплачуваної) праці [207].

Найширше визначення поняттю «доросла людина» інтерпретоване на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 році, де дорослим прийнято називати будь-яку людину, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить [281, с.2].

У міждисциплінарному словнику термін «дорослість» характеризується як «період життя людини, що настає після юності» [161, с. 34]. «Дорослість» у психологічній енциклопедії розглядається як найтриваліший період онтогенезу від моменту закінчення юності до початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних та інтелектуальних здібностей, високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції та здатності контролювати свої бажання, емоції, почуття [189] Вищезазначеним терміном досить широко користуються у віковій психології.

Саме в дорослому віці людина здатна досягати найвищого рівня творчості та найвищих здобутків у науці, літературі, мистецтві [207].

Ми проаналізували різні періодизації розвитку зрілої особистості [115, с. 138-139], визначені вітчизняними психологами - В. Моргуном, А. Толстих, Г. Абрамовою і американськими - Ш. Бюлером, Р. Гаулдом, Д. Левінсоном, Д. Вейлентом й дійшли висновку: кожна з них акцентує увагу на зрілість - час розквіту, самореалізації; а також наявності важких перехідних періодів самовизначення. Розвиток особистості на кожному етапі дорослості залежить від життєвих замислів та пріоритетів і їх реалізації.

Ученими вікові межі дорослого періоду життя людини кваліфікуються по-різному. Так, Е. Степанова поняття «дорослість» визначила віком 18-40 років [219, с. 53-54]; російський вчений Ю. Кулюкін вважає дорослим насамперед соціально сформовану особистість, яка є суб'єктом суспільно-трудової діяльності, відповідально і самостійно приймає рішення [118, с.12-15]. Англійський учений Д. Бромлі, з яким погоджується російський вчений-психолог Б. Ананьєв, обмежили вік дорослої людини 21-65 роками [5, с. 131-135; 6]. Відомий французький дослідник і практичний працівник освіти дорослих Р. Муккіелі називає дорослими тих чоловіків та жінок, яким понад 23 роки, що ступили до професійного життя, виконують активні соціальні ролі, сімейні зобов'язання; вийшли з того типу стосунків залежності й мислення характерного для дитинства й отрочтва: пов'язані соціальними стосунками іншого типу взаємозалежності, взяли на себе функцію щодо організації свого життя, особистих і суспільних планів; володіють досить прагматичним і реалістичним розумінням своєї соціальної приналежності, становища, можливостей і сподівань [279, с.10].

Ми погоджуємося з думкою американського вченого М.Ноулза, що людина є дорослою тією мірою, якою вона сприймає себе відповідальною за власне життя: «поводиться, як доросла, виконуючи певні обов'язки (працівника, дружини, батька, відповідального громадянина, солдата)»

(соціологічне визначення) і, «чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини» (психологічне визначення) [207; 272, с. 44-104; 278].

Описуючи психологічні особливості дорослої особистості [13; 35; 51; 135; 156; 157; с. 105-113; 190; с.85-93], науковці зосереджують увагу на високий рівень розвитку почуття відповідальності за власні дії, потреби в піклуванні про інших, соціальної активності, використання своїх знань, умінь і можливостей для вирішення різних проблем. Психологи підіймають проблеми особливостей навчання дорослих людей, набуття професії, перекваліфікації, спираючись на періодизацію розвитку зрілої особистості [2; 11; 12; 13; 14; 134]. Вони, як і педагоги однакові щодо виділення періодів розвитку людини, але у виокремленні меж цих періодів думки розходяться. Основними періодами є недорослість, дорослість, похилий вік. Таким чином, життєвий шлях людини можна зобразити у вигляді схеми (рис.1.2) [84, с.212]:



Рис.1.2. Вікові періоди життя людини [83, с.212]

Отже, виникнення андрагогіки як окремої галузі педагогіки не випадкове, воно обумовлене декількома причинами різного характеру.

По-перше, сам хід розвитку освіти привів до отримання тими, хто навчається, провідної ролі в процесі свого навчання. Педагогіка ж виходила із принципової позиції, що той, кого навчають, у виборі змісту освіти займає в основному пасивну позицію; виключення становлять тільки профільні класи (школи), характерні для старшокласників; тоді як дорослий учень здатен свідомо обирати не тільки зміст курсу, але й форми, термін й рівень навчання.

По-друге, еволюція ідей філософської й психологічної наук привела до усвідомлення провідної ролі людини в усіх соціальних процесах, зокрема й в освіті. По-третє, досягнення в інформаційних технологіях дозволили по-новому

організувати навчальний процес, що суттєво видозмінило ролі слухача і викладача в процесі навчання. По-четверте, еволюція педагогічних концепцій також привела до усвідомлення необхідності надання більшої свободи тому, кого навчають, у процесі навчання. По-п'яте, через різну провідну діяльність у дітей і дорослих необхідно чітко виділити принципи андрагогічної і педагогічної моделей навчання. І нарешті, фізіологія й психологія довели, що люди здатні успішно навчатися практично протягом усього свідомого життя [50, с.12].

А оскільки людина здатна навчатися практично до глибокої старості [206], то андрагогіка виходить з двох основних положень:

- провідна роль в освітній діяльності належить дорослому, який навчається, тому досвід людини, її система оцінок є головними критеріями важливості тих знань, які вона засвоює;
- навчання відбувається у процесі спільної діяльності того, хто навчається й викладача, який є співавтором індивідуальних програм навчання, консультантом, експертом у галузях, що вивчаються.

Термін «андрагогіка» [120], утворений за аналогією до терміна «педагогіка» (від грецької - *anor*, *andros* – дорослий чоловік, доросла людина та *ago* – веду), був вперше використаний німецьким істориком педагогіки О.Каппом у 1833 році для особливого розділу педагогіки, в якому досліджуються проблеми навчання та освіти дорослих. Тривалий час цей термін у вітчизняній науково-педагогічній літературі практично не вживався. Андрагогіку розглядали як комплексний напрям педагогічної науки, як субдисципліну педагогіки. Лише з середини ХХ ст. стала відчуватися суспільна потреба в розвитку освіти дорослих і створенні спеціальної науки, яка б обґрунтувала нові, специфічні підходи до організації навчання дорослих. Тоді почала формуватися нова наукова дисципліна у сфері освіти – андрагогіка. У цей період у роботах югославських учених Д.Савичевича, М.Огризовича та Б.Самойловчева, німецького вченого Ф.Пегтелера, швейцарського теоретика Г.Хансельмана, польських учених М.Семенські та Л.Турса обґрунтовувалася

необхідність по-іншому, ніж у педагогіці, підходити до навчання і освіти дорослих [83, с. 91-92].

Передумови формування теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки, слід вважати 70-80-і роки XX ст., що розкриті у роботах видатного американського андрагога-практика М.Ноулза [272; 273; 274; 275; 276; 277], англійського дослідника П.Джарвіса [270; 271], американського науковця Р.Сміта [83, с. 102-108] і групи англійських вчених з Ноттінгемського університету. У працях цих дослідників визначалися деякі вихідні положення андрагогічного підходу до навчання та були запропоновані андрагогічні моделі навчання.

Враховуючи об'єктивні зміни освітньої сфери й досягнення різних наук у розумінні ролі людини у своїй життєдіяльності, а також основні принципи відмінності між дорослою й недорослою людиною, саме андрагогікою виділені специфічні характеристики дорослої людини, яка навчається, зокрема: бажання самостійності, самореалізації, самоврядування; наявність життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду, який може бути використаний у якості важливого джерела навчання як його самого, так і його колег; навчання з метою розв'язання важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; прагнення до невідкладного застосування отриманих у ході навчання знань умінь, навичок та якостей; тому хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання; навчальна діяльність дорослого учня в значній мірі детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; процес навчання має бути організованим у вигляді спільної діяльності викладача і слухача на всіх його етапах: діагностики, планування, реалізації, оцінювання й, у певній мірі, корекції [51; 80; 81; 82; 102]. У контексті нашого дослідження, виділені специфічні характеристики дорослої людини допомогли нам у відборі інноваційних форм і методів для здійснення професійної підготовки робітників морського транспорту.

Андрагогіку визначають як галузь педагогіки, що займається навчанням дорослих і що найважливіше - обґрунтовує діяльність того, кого навчають, й того, хто навчає, під час організації й реалізації процесу навчання [102, с. 57-62]. Вона вивчає й формулює основні закономірності діяльності дорослих учнів у процесі навчання й тому її складовою частиною є технологія навчання дорослих. Довгий час вважалося, що розвиток дорослої людини вже закінчився, тому в процесі навчання, формування професійної компетентності вікові особливості та пізнавальні можливості індивіда враховувати немає потреби [207]. З появою педагогічної психології дорослих, яка стала основою нової науки акмеології (від грец., що означає розквіт), вчені дійшли висновку, що “акме” і є тим віковим періодом у житті людини, коли проявляється зрілість, розквіт кращих властивостей особистості [60]. Одночасно зросла необхідність психологічного вивчення процесу навчання дорослих, виявлення психологічних основ їхнього навчання на етапі зрілості, що є основним завданням андрагогіки, оскільки вона вивчає й формулює закономірності діяльності у процесі навчання.

Вікова періодизація інтелектуального розвитку дорослих, яка представлена нами на рис. 1.1, свідчить про те, що ступінь сприйняття засобів педагогічного впливу в різних вікових періодах неоднаковий. Зріла людина потребує подальшого розвитку й корегування пізнавальних психічних процесів і психологічної підтримки у процесі навчання [207, с.34-39].

Як і будь-яка інша наука, андрагогіка має власну структуру, свій категоріальний апарат. У ній виділяють: теорію навчання дорослих, що виявляє загальні закономірності їх навчання; історію розвитку андрагогічних концепцій та ідей; технологію навчання дорослих [120].

Особливості нової концепції освіти дорослих, яка сьогодні перебуває в стадії розвитку, пов'язані з реалізацією певних положень [257, с. 10-16]:

1. Дорослий сам творить свою освітню програму, тобто комбінує її з тих знань і областей, що необхідні йому для самореалізації. Лише в цьому випадку відбувається збагачення інтелектуального потенціалу й емоційно-вольової

сфери, які призводять до якісних змін, що дозволяють людині по-новому подивитися на себе та навколишній світ.

2. Подібний розвиток не відбувається сам по собі. Якщо освіта слугує лише засобом пасивного пристосування до умов життя, то вона вичерпує свої можливості по мірі задоволення людиною, конкретних потреб. Звідси впливає декілька аспектів, що підвищують гуманістичний потенціал освіти:

а) *зростаюча роль мотивації навчання* до тієї міри, до якої доросла людина вбачає в знаннях важливий засіб для розв'язання широкого комплексу проблем: від значущих на конкретному відрізку життєвого шляху до «вічних» питань буття;

б) *освіта як сфера соціального життя*. У цьому контексті вона не може бути зведена до спеціально організованої діяльності щодо засвоєння цінностей культури. У створенні дорослими конкретних освітніх ситуацій, залежно від інтересів і мети, які вони наслідують, змістовними стають різні їх складові, що розвивають особистість або створюють умови для її саморозвитку. Це не означає, що освіта втрачає свою звичну специфіку. Новий зміст її полягає в тому, що вона відходить від відірваних від життя подій і фактів та наближається до необхідності задоволення практичних потреб людини. Зростаюча потреба в освіті вимагає збільшення місць (закладів), де можливо набути знань. Зростає можливість індивідуалізації процесу навчання, яку слід розглядати як один із важливих аспектів нового підходу до організації навчання дорослих;

в) *структура освіти дорослих* вимагає змін. Відомий поділ освіти на формальну, неформальну й інформальну втрачає свій зміст. У сучасних умовах не має значення, яким шляхом набуваються знання й уміння, важливо, щоб вони забезпечували достатньо високий рівень компетенції фахівця.

Динамізм сучасного життя в умовах реформування змінює модель освіти, а також роль викладача як учасника навчального процесу. Тому, процес навчання перетворюється з системи передачі знань на систему їх самостійного здобування слухачами, систему пошуку шляхів розв'язання нагальних проблем

через дослідницьку діяльність, притаманну андрагогічній моделі навчання. Учень, слухач, студент у процесі навчання поступово стає менеджером свого майбутнього. Це можливо за умов партнерства педагога й слухача в навчально-виховному процесі, активного впровадження нових освітніх технологій, використання можливостей інформаційного простору [185]. Виникають певні труднощі та питання щодо можливості досягнення цілей та високого результату у зрілому віці, коли особистість сформована; чи має змогу доросла людина опанувати та втілити в навчально-виховний процес нові освітні педагогічні й інформаційні технології [176]? Тому, головним завданням андрагогіки є: «формування у дорослих суб'єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений проміжок часу» [169, с. 161-166].

Як наслідок цього глобального процесу виникає й шириться коло реалій, які відсутні в системі дитячої та юнацької освіти. На думку С.Змейова: «Дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються в навчанні дітей і підлітків» [83, с. 29-50]. Наразі особливо гостро відчувається необхідність упровадження нових підходів до організації процесу навчання зрілих людей. Їх освіта повинна бути не просто випадковим засвоєнням досвіду людства, а цілеспрямованим, систематичним, організованим процесом, що сприяє розвитку особистості зокрема та прогресу суспільства в цілому. Варто зазначити, що питання розробки новітніх підходів щодо освіти дорослих були актуальними ще від часу започаткування освіти: хронологічно раніше, ніж освіта дітей, коли перша людина чомусь навчила іншу. Тобто перші принципи навчання формувалися на основі навчання дорослих.

Як відомо, педагогічний процес включає навчання і учіння. Навчання здійснюється викладачем за всіма законами процесу пізнання [210]. Учіння здійснюється тим, хто вчиться. Основні положення теорії навчання дорослих можна краще зрозуміти в процесі порівняння педагогічної й андрагогічної моделей навчання.

Оскільки модель є систематизованим комплексом основних закономірностей діяльності тих, кого навчають, і тих, хто навчає, навчання можна визначити як двосторонню діяльність передачі знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, тому досліджувати і порівнювати будемо саме діяльність слухача і викладача. При цьому необхідно урахувати й інші компоненти процесу навчання — зміст, засоби, форми і методи. Але основним є саме діяльність, яка включає два види різноспрямованих дій: діяльність того, хто навчає щодо передачі інформації (викладання), і діяльність того, кого навчають, щодо прийому, освоєння і використання інформації (учіння). Кожен з даних видів діяльності має свою специфіку і свої закономірності, але обидва види проявляють себе і можливі лише при їх спільному виконанні. Однак передача й прийом інформації у процесі навчання проходить не безпосередньо, а завдяки опосередкованому зв'язку елементів, які пов'язують викладача і слухача. Цими елементами є зміст, форми і методи, засоби навчання.

Таким чином, у будь-якому процесі навчання присутні і знаходяться у взаємодії не менше ніж п'ять складників: викладач, слухач, зміст навчання, джерела і засоби навчання, форми і методи навчання. У залежності від того, як ці елементи взаємодіють між собою, навчальний процес проходить у той або іншій формі, з більшим або меншим успіхом. Тому навчання ми розглядаємо як організований процес взаємодії основних активних учасників. Цей процес можна представити схематично у вигляді організаційно-діяльнісної моделі (Рис.1.3) [83, с.12], у якій кожен з елементів відіграє свою роль у процесі навчання. Але головні ролі виконують активні елементи навчання й учасники процесу - викладач та слухач. При цьому взаємодія вищезгаданих елементів проходить на кожному етапі передачі знань. Для ефективної організації процесу навчання розділимо його на послідовні етапи або стадії. На першому з них учасники процесу визначають основні соціально-психологічні та пізнавальні особливості тих, кого навчають, а для цього проводиться діагностика (етап діагностики). У подальшому необхідно спланувати процес

навчання і це здійснюється на етапі планування. Наступним кроком - буде створення необхідних умов для ефективного здійснення процесу навчання, яке виконується на етапі реалізації процесу навчання. Надалі ми повинні оцінити здійснений процес навчання, який відбувається на етапі оцінювання. За потреби, необхідно внести корективи в організацію процесу навчання. Ця процедура здійснюється на етапі корекції процесу навчання. Зазначені етапи не усвідомлюються учасниками процесу навчання та виконуються інтуїтивно, але в тому чи іншому вигляді, з тим або іншим ступенем повноти, вони обов'язково присутні в кожному освітньому акті.

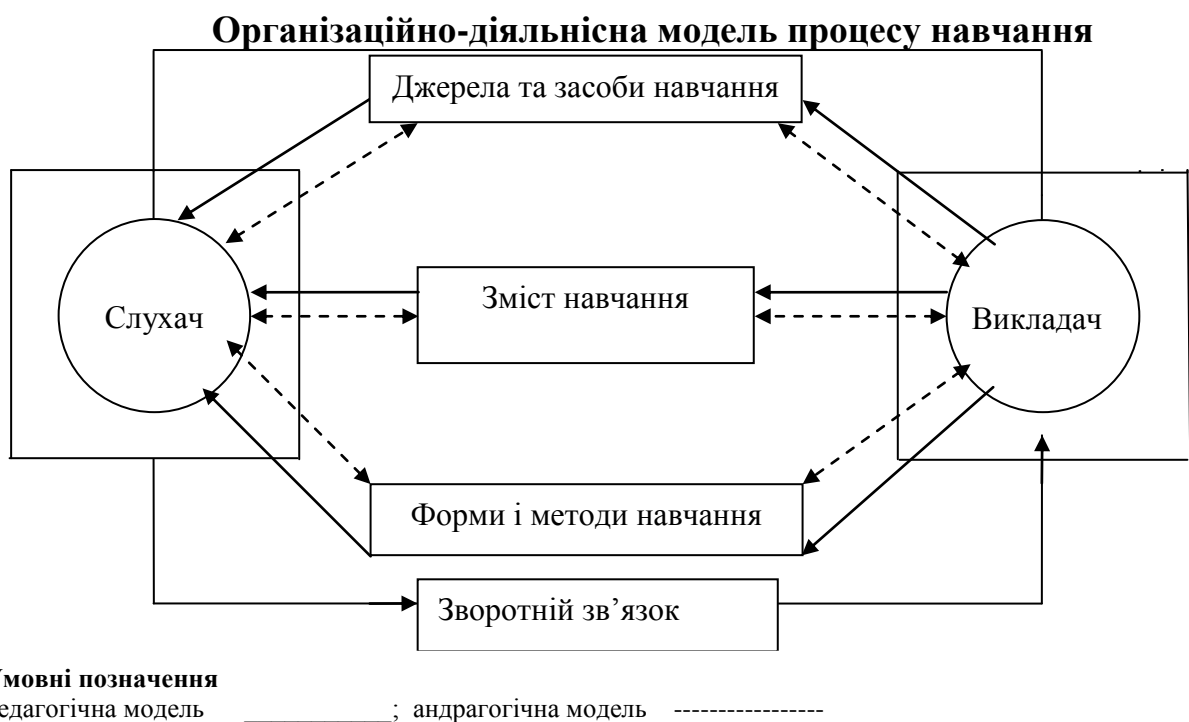


Рис. 1.3. Структура процесу навчання [83, с.12].

Таким чином, організація процесу навчання - це взаємодія слухача та викладача на кожному з шести його етапів навчання. Основним в організаційно-діяльнісній моделі (Рис. 1.3) є питання - ким визначається зміст, джерела форми і методи навчання. Якщо всі параметри визначає викладач (стрілки на схемі позначені безперервними лініями) - це одна модель (педагогічна). Якщо разом з викладачем їх визначає і слухач (стрілки на схемі визначені переривчасті лініями) - інша модель навчання (андрагогічна) [83, с.11-13].

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає викладач. Він визначає всі складові процесу навчання: мету, зміст, форми й методи, засоби й джерела. В силу об'єктивних чинників (не сформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, малого життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно вчитися) той, кого навчають, в педагогічній моделі займає підлегле, залежне положення й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання також достатньо пасивна: адже його основна роль — це сприйняття соціального досвіду, переданого викладачем [81; 82; 83; 249, с.164-170].

В андрагогічній моделі провідна роль належить тому, хто навчається. Дорослий, який навчається — активний елемент, один з рівноправних суб'єктів процесу навчання, як зазначено в таблиці 1.5 [272, с.104].

Відомий вчений-андрагог М.Ноулз основні відмінності між андрагогічною і педагогічною моделями навчання вбачав у наступному:

Таблиця 1.5

Основні параметри педагогічної й андрагогічної моделей навчання за М.Ноулзом [277] *

Параметри	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Самосвідомість	Відчуття залежності	Усвідомлення зростаючої самоврядності
Досвід того, кого навчають	Мала цінність	Багате джерело навчання
Готовність до навчання	Визначається фізіологічним розвитком і соціальним примушенням	Визначається задачами розвитку особистості і оволодінню соціальними ролями
Використання отриманих знань	Використання отриманих знань на невизначений строк або у далекому майбутньому	Використання отриманих знань невідкладно
Орієнтація у навчанні	На учбовий предмет	На вирішення проблеми
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача	Неформальний, заснований на взаємоповазі й спільній роботі
Планування навчального процесу	Планування навчального процесу - викладачем	Планування навчального процесу разом з тими, хто навчається
Визначення необхідності у навчанні	Викладачем	Спільно з тими, кого навчають

Продовження табл. 1.5		
Формування цілей навчання	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Побудова навчального процесу	Логіка навчальних предметів, змістовні одиниці	В залежності від готовності до навчання, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передачі знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду
Оцінювання	Викладачем	Спільне визначення нових навчальних потреб та оцінювання програм навчання

* Knowles M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, 1973

Інша андрагогічна модель, розроблена групою вчених Ноттінгемського університету [280, с. 36-37], на нашу думку, менш струнка й докладна, ніж модель М.Ноулза. За своєю суттю висновки ноттінгемської групи виходять із тих же основних позицій, що й М.Ноулз: з особливостей (вікових, психологічних, соціальних) дорослих, їх діяльності у процесі навчання, головною метою якого вони вважали розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з почуттєвої сфери людського існування. Основними положеннями теоретичних підходів Ноттінгемської групи до навчання дорослих визначені:

1. Людські істоти – це соціальні істоти, їх потрібно розглядати у взаємодії із соціально-історичним оточенням.
2. Найбільш адекватною соціальною істотою є доросла людина, яка критично мислить і здатна до навчання.
3. Потенційні можливості постійного розвитку мислення, почуттів у дорослих виражаються в якісних змінах розумових структур, які й відрізняють розвиток особистісних форм компетентного мислення в дорослих від подібного мислення дітей або підлітків.
4. Найбільш переважне творче й критичне мислення, що сприяє повному розвитку дорослої людини, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок.
5. Комбінування групового й індивідуального самонавчання сприяє розвитку творчого й критичного мислення в найбільшому ступені.

6. Одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної й емоційної сфер.
7. Знання можуть розглядатися як відкрита або замкнута система. Коли вони розглядаються як відкрита система - той, хто навчається може щось додати або змінити в ній за допомогою критичного мислення. У тому випадку, коли вони сприймаються як замкнута система, їх можна використати, для розв'язання своїх проблем або створення нових систем.
8. Навчання містить у собі мислення, пошук, відкриття, критичне міркування й творчу відповідь.
9. Освіта – це не передача знань, а скоріше відбір, синтез, відкриття й діалог [280, с. 36-37].

Російський вчений-андрагог С.Змєйов запропонував сучасну інтерпретацію андрагогічної й педагогічної моделей навчання, яку наочно показано у таблицях 1.6 і 1.7 [83, с. 110-111]. Науковець сформулював основні положення й параметри, які характеризують того, кого навчають: самосвідомість, наявність життєвого досвіду, готовність до навчання (мотивація) й мету, орієнтація на використання ЗУНів, участь в організації навчального процесу.

Таблиця 1.6

Педагогічна модель навчання (за С.Змєйовим)

Соціально-психологічні установки тих, кого навчають	Характер установки	Діяльність і роль того, кого навчають	Діяльність і роль того, хто навчає	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість	Відчуття залежності, підлеглості, несаможиттєвості	Пасивна роль; діяльність щодо сприйняття (рецептивна)	Головна роль по визначенню усіх параметрів навчання	Трансляція (передача й прийом) соціального досвіду
Досвід	Відсутність або незначний об'єм	Мала цінність досвіду того, кого навчають; діяльність по наслідуванню викладача	Головна роль досвіду викладача; зразок для наслідування, основне джерело ЗУНів.	Діяльність за зразком; переважно інформаційні методи навчання
Готовність до навчання (мотивація) й	Визначається зовнішніми факторами	Незначна роль у формуванні мотивації і	Творець штучної мотивації;	Стандартизація навчання, яка переслідує

Продовження табл. 1.6				
мета навчання	(соціальним примушенням, недостатньою мотивацією)	визначенні мети навчання; діяльність щодо сприйняття певних ззовні цілей і мотивів навчання	діяльність щодо визначення мети навчання	загальні, уніфіковані цілі навчання
Використання отриманих ЗУНів	Відкладене на невизначені умови й строки	Завчання ЗУНів про запас; накопичення ЗУНів без зв'язку з практичною діяльністю	Передача як змога більшої кількості ЗУНів без зв'язку з практикою	Навчання за непов'язаними між собою предметами у логіці окремих дисциплін
Участь організації процесу навчання	Пасивне	Пасивна участь на етапах діагностики і реалізації процесу навчання	Організація процесу навчання	Розмежована діяльність викладача і слухача щодо організації процесу навчання

Таблиця 1.7

Андрагогічна модель навчання (за С.Змєйовим)

Соціально-психологічні установки тих, кого навчають	Характер установки	Діяльність і роль того, кого навчають	Діяльність і роль того, хто навчає	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість	Усвідомлене прагнення до самостійності, незалежності, самоврядування	Активна, провідна роль у визначенні параметрів навчання; самостійний пошук і інформації	Надання допомоги під час визначення параметрів навчання й у пошуку інформації	Процес самостійного визначення параметрів навчання й пошуку інформації
Готовність до навчання (мотивація) й мета навчання	Визначаються необхідністю вирішити життєво важливу проблему; висока мотивація	Провідна роль й діяльність у формуванні мотивації й визначенні мети навчання	Надання допомоги під час виявлення освітніх потреб й визначення мети навчання	Індивідуалізація навчання, переслідуючи конкретні індивідуальні цілі навчання
Використання отриманих ЗУНів	Невідкладне, в цілях вирішення життєво важливої проблеми	Набуття ЗУНів, необхідних для вирішення життєво важливої проблеми	Надання допомоги у відборі змісту освіти	Навчання по міждисциплінарним модулям (блокам)

Продовження табл. 1.7				
Участь в організації процесу навчання	Активне	Активна участь в організації процесу навчання на всіх його етапах	Спільна діяльність під час організації процесу навчання	Спільна діяльність слухача і викладача під час організації процесу навчання

Порівнюючи андрагогічну й педагогічну моделі навчання, з урахуванням розглянутих вище моделей С.Змейова, М.Ноулза і вчених ноттінгемської групи та розбудовуючи їх положення на основі практики організації навчання дорослих, можна зробити такі висновки:

- у педагогічній моделі той, кого навчають, значною мірою залежить від викладача, який і визначає, що і яким чином повинно бути вивчене (тобто, цілі, зміст і результати навчання). Відчуваючи себе залежним, несамотійним, підлеглим, той, кого навчають, у педагогічній моделі принципово не може бути активним учасником процесу навчання. Його роль і діяльність відносно пасивні, спрямовані на сприйняття (рецептивна діяльність). Звідси й основними методами є репродуктивні;

- з погляду андрагогіки, дорослі, що навчаються (втім, як і старші підлітки в певних ситуаціях), що відчувають глибоку потребу в самотійності, у самоврядуванні (хоча в певних ситуаціях вони й можуть бути тимчасово залежні від кого-небудь), повинні відігравати провідну, визначальну роль у процесі свого навчання, а конкретніше у визначенні всіх параметрів цього процесу;

- завдання викладача зводиться в остаточному підсумку до того, щоб заохочувати й підтримувати розвиток дорослого від повної залежності до зростаючого самоврядування, надавати допомогу у визначенні основних аспектів процесу навчання та пошуку інформації.

- значення досвіду слухачів в педагогічній моделі досить невелике. Він може бути використаний лише в якості відправного пункту навчання. Основне ж значення надається досвіду викладача або автора підручника. Тому основним видом навчальної діяльності є діяльність за зразками, що надаються слухачам.

Відповідно, основними видами технології навчання є трансляція: лекції, рекомендоване читання, телевізійні передачі;

- з погляду андрагогічної моделі навчання людей, в процесі їхнього особистісного зростання й розвитку акумулюється значний досвід, який може бути використаний у якості джерела навчання як самого слухача, так і інших людей. Функція викладача в цьому випадку є надання допомоги слухачу щодо виявлення наявного досвіду. Тому основними формами при організації процесу навчання є заняття, які використовують досвід тих, кого навчають: лабораторні експериментальні, дискусії, розв'язання конкретних завдань, різні види ігрової діяльності й т.п. [249; с. 164-170];

- у межах педагогічної моделі готовність слухачів до навчання визначається в основному зовнішніми причинами: примусом, тиском суспільства на людину, загрозою власної життєвої невдачі у випадку відмови від навчання. Слухачі згодні й змушені вчити ті самі предмети, тому їх навчання можна побудувати за єдиним планом, що передбачає однакове поступове вивчення окремих, не зв'язаних один з одним дисциплін. Головним завданням учня в цьому випадку стає створення штучної мотивації, а також діяльність із визначення цілей навчання, що зацікавлять тих, кого навчають.

В андрагогічній моделі готовність, слухачів вчитися визначається їхньою потребою у навчанні для вирішення нагальних потреб. Тому суб'єкт навчання відіграє провідну роль у визначенні цілей навчання та формуванні мотивації. У цьому випадку завдання викладача полягає в тому, щоб створити для слухача сприятливі умови навчання, забезпечити його необхідними методами й критеріями, які допомогли б йому з'ясувати свої потреби в навчанні. Навчальні програми в цьому випадку повинні бути побудовані на основі їх можливого застосування в житті, а їх послідовність і час вивчення повинні визначатися не тільки системними принципами, але й готовністю слухачів до подальшого навчання. Основою організації процесу навчання у зв'язку із цим стає індивідуалізація навчання, на основі індивідуальної програми навчання, що

переслідує індивідуальні, конкретні цілі навчання кожного, хто навчається [18, с.42-48].

Під час навчання за педагогічною моделлю слухач орієнтується на придбання знань «про запас», відчуваючи заздалегідь, що більшість з них, якщо й знадобиться їм у житті, то пізніше. Метою навчання стає вивчення як змога більшої кількості Зунів на майбутнє, без конкретного зв'язку із практичною діяльністю. А завданням викладача є передача більшої кількості Зунів, також без певного зв'язку із практикою. Курс навчання будується, природно, по розділам навчальних дисциплін, випливаючи з логіки даного предмету [277].

У межах андрагогічної моделі той, хто навчається, прагне застосувати отримані знання й навички вже сьогодні, щоб стати більш компетентними у вирішенні нагальних потреб, щоб більш ефективно діяти в житті. Відповідно, курс навчання будується на основі розвитку певних аспектів компетенції слухачів й орієнтується на розв'язання їх конкретних завдань. Діяльність учнів полягає в придбанні тих конкретних Зунів, які необхідні їм для розв'язання життєво важливої проблеми. Діяльність викладача зводиться до надання допомоги слухачам у відборі необхідних для нього знань, умінь й навичок. Навчання будується по міждисциплінарним модулям (блоках) [278].

Виходячи з вищевказаного, у педагогічній моделі під час навчання дорослих, спільна діяльність слухача і викладача здійснюється поверхнево й тільки з тими слухачами, які налаштовані на активне свідоме сприйняття Зунів. Вона принципово не може функціонувати на етапах планування, оцінювання й корекції процесу навчання. Модель реалізується частково і тільки у формі пасивної участі суб'єкта навчання і лише на етапі реалізації процесу навчання.

В андрагогічній моделі увесь процес навчання будується саме на спільній діяльності слухачів і викладачів. Без цієї форми діяльності процес навчання просто не може бути реалізованим. Викладач організує спільну діяльність із слухачем на всіх основних етапах процесу навчання, а слухач бере активну участь у цій діяльності [8].

Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає активну діяльність слухача та його високу мотивацію до навчання й, отже, позитивні результати процесу навчання.

На підставі розглянутих вище андрагогічної і педагогічної моделей з урахуванням усіх особливостей дорослих, які навчаються, і організації процесу їх навчання можна сформулювати основні андрагогічні принципи навчання [185, с. 64-112], які й становлять фундамент теорії навчання дорослих, а саме:

1. Принцип спільної діяльності, який передбачає спільну діяльність, того, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими слухачами щодо планування, організації, оцінювання й корекції процесу навчання [209].

2. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожний слухач разом з викладачем, а в деяких випадках і з іншими слухачами створює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі навчання й враховуючу досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості тих, хто навчається [81].

3. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей до змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання [263, с. 190-204].

4. Принцип усвідомленості навчання. Він означає усвідомлення, осмислення слухачами і викладачами усіх параметрів процесу навчання й своїх дій по організації процесу навчання [185; 190, с. 87].

5. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається є основним видом навчальної роботи дорослих. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення слухачами організації процесу свого навчання [51].

6. Принцип спирання на досвід тих, хто навчається. Згідно із цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід слухачів використовується в якості одного із джерел власного навчання, так і для навчання колег [215, с. 8-11].

7. Контекстність навчання (термін А.А.Вербицького). Відповідно до цього принципу, з одного боку, переслідуються конкретні, життєво важливі для тих, хто навчається, цілі, орієнтовані на виконання соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, процес навчання будується з урахуванням професійних, соціальних, побутових потреб слухачів та їх просторових, тимчасових, професійних, побутових умов [32, с. 2].

8. Принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип припускає невідкладне застосування на практиці придбаних знань, умінь, навичок, якостей [31, с. 3].

9. Принцип елективності навчання. Він надає слухачам певної свободи щодо вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, строків, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також самих викладачів [82].

10. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно із цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеню засвоєння навчального матеріалу й визначення тих прогалин, без виправлення яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у слухачів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання [194].

Таким чином, андрагогічні принципи навчання, як і андрагогічна модель навчання відрізняються від педагогічних принципів і моделі. Андрагогічну модель навчання не можна розглядати як остаточну, придатну на всі випадки життя, її необхідно застосовувати у відповідних умовах і при навчанні певних груп. Завдання полягає не в тому, щоб скасувати або замінити педагогічну модель у навчанні дорослих, а в тому, щоб по мірі дорослішання людини, розвитку її особистості, накопичення нею життєвого досвіду, усе ширше застосовувати в навчанні андрагогічний підхід [118, с. 5-15]. Оскільки він більш дієвий з точки зору організації навчання, урахування вікових, освітніх, соціально-професійних, психологічних та поведінкових особливостей та дозволяє найбільш оптимально сформувати зміст підготовки: визначитися з

термінами та підібрати місце навчання для конкретного суб'єкта; допомогти здійснити свідомий вибір напрямку, форми та виду навчання, а отже й ефективно опанувати професію [8; 34, с. 13-17]. Головні аспекти андрагогічного підходу щодо професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації сконцентровані навколо мотиваційної сфери, самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини як суб'єкта навчання.

Ґрунтуючись на дослідженнях психологів про те, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання та розширювати розумовий кругозір, а в процесі трудової діяльності оволодіти новими й суміжними професіями при певних потребах [11, с. 137-148; 12; 197; 235], а найбільш інтенсивним віком для засвоєння інформації вчені вважають етап юності (другу його фазу), тобто так званий “студентський вік”, з якого починається зрілість людини [6; 29, с. 117-128], у межах нашого дослідження, зазначені принципи андрагогічного підходу стали основою для розробки педагогічних умов формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту та проектування моделі професійної підготовки осіб зазначеної категорії [250].

На базі основних положень андрагогіки ми побудували діяльність щодо організації і здійснення навчання. Головними характеристиками якої стала: активна роль слухача в побудові й освоєнні програм навчання, з одного боку, і спільна діяльність слухача і викладача, з іншого. Також важливим було створення дружньої та неформальної атмосфери, заснованої на взаємоповазі, спільній роботі з підтримкою й відповідальністю усіх учасників навчальної діяльності [237, с. 242-246; 247]. Для оптимізації навчального процесу робітників морського транспорту були враховані особливості навчання дорослих (андрагогічна модель навчання) та психолого-педагогічні чинники, при яких дорослі навчаються ефективніше [133, с. 221-229], а саме: коли їм це особисто потрібно; є в наявності досить часу на засвоєння нових знань і вмінь; мають змогу самостійно планувати свій час і процес навчання; якщо досягають певних успіхів (мотивація до навчання); мають можливість випробовувати нові

знання та тренуватися у застосуванні їх на практиці (тренажерна підготовка та виробнича практика); повністю залучені до процесу навчання; розуміють, як використати набуті знання та вміння на практиці; створено приємне та сприятливе середовище для навчання [155;157, с. 105-113].

Оскільки індивідуальні відмінності у способах і стилях навчання між дорослими людьми поглиблюються з віком і досвідом, для того, щоб зросла ймовірність засвоєння матеріалу усіма учасниками відповідно до їхніх індивідуальних особливостей сприйняття [13], ми застосовували різноманітні методи і форми навчання - дискусії, лекції з постановкою проблемних питань, тренінги, сюжетно-рольові ігри.

Доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності характеризується здатністю активно й самостійно ставити мету та завдання, обирати способи їх досягнення, будувати плани та програми, здійснювати самоконтроль, тобто спрямовувати й регулювати свою діяльність [35, с. 3-8]. У своїй експериментальній роботі ми спробували навчальний процес побудувати таким чином, щоб слухач був активним його учасником, а викладач насамперед помічником, співорганізатором навчальної діяльності. Спільна діяльність викладачів та слухачів була спрямована на досягнення спільної мети - розвиток професійної компетентності, формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

У зв'язку з інтенсивним зростанням потоку інформації в сучасній професійній діяльності, на жаль сьогодні, не можливо забезпечити випускника обсягом знань, якого вистачило б на всі випадки життя, тому важливим завданням нашого наукового пошуку було стимулювання мотивації та потреб у майбутніх робітників морського транспорту до постійного здобуття нових знань.

Виходячи з вищезазначеного, для досягнення результату нами враховані особливості навчання дорослих та підібрані відповідні методи проведення занять (андрагогічний підхід) під час професійно-технічного навчання осіб рядового складу робітників морського транспорту.

Особистісно-діяльнісний підхід до формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Основи особистісно-діяльнісного підходу до організації навчального процесу були закладені працями психологів А.Анан'єва [5], Л.Анциферової [12;14], А.Маслоу [139], С.Рубінштейна [200], Л.Хьюелла [235] в яких особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, що формується в процесі цієї діяльності і сама визначає її характер. Виходячи із назви цього підходу, у ньому інтегруються дві складові: особистісна й діяльнісна, що набули розвитку в дослідженнях І.Беха [24], О.Вербицького [31, 32], В.Водовозова [36], А.Хуторського [233], В.Шадрикова [255], В.Шарко [256], І.Якиманської [267] та ін.

Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці робітників морського транспорту - найважливіша передумова формування у слухачів пізнавального інтересу до навчання, навчальних мотивів, розвитку професійно важливих якостей, активності і самостійності.

Під особистісно-діялісним навчанням І.Якиманська розуміє органічне поєднання навчання як нормативно побудованого процесу та учіння як індивідуальної значущої пізнавальної діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. Пізнавальна діяльність слухача в процесі учіння сприяє розвитку особистісних якостей [267,с.35].

Особистісний компонент особистісно-діялісного підходу передбачає, що в центрі навчання знаходиться слухач як особистість (його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад). Виходячи з інтересів слухача, рівня його знань і умінь, викладач визначає завдання занять та формує, спрямовує і корегує весь освітній процес розвитку його особистості. Відповідно мета кожного заняття при реалізації особистісно-діялісного підходу формується з позиції кожного конкретного слухача. Така постановка питання означає, що всі методичні рішення (підбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходить через призму особистості тих, хто

навчається: його активності, інтелекту, потреб, мотивів, здібностей, та інших індивідуально-психологічних та функціональних якостей.

Отже, підґрунтям будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної, є мотив, який спонукає людину до цієї діяльності. У процесі діяльності мотив може змінюватися і, навпаки, при збереженні мотиву може змінюватися виконувана діяльність [260, с. 199-202].

Таким чином, мотив це не просто одна із складових діяльності, він виступає компонентом складної системи мотиваційно-потребнісної сфери особистості, що є сукупністю мотивів і потреб, які формуються і розвиваються протягом життя людини. Система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, називається мотивацією.

Мотивація на основі врахування зазначених мотивуючих чинників забезпечує спрямованість і регуляцію навчальної та професійної активності. Усі мотиви діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування та усвідомлення потреб. Мотив як усвідомлена потреба в досягненні бажаних умов і результатів діяльності набирає форми внутрішніх спонукань людини, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання працівника до тієї чи іншої форми трудової поведінки через використання різних стимулів характеризуються як зовнішня мотивація. Проте ефективність зовнішніх впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для працівника, слухача і відповідають його потребам та інтересам [166].

Врахування цих особливостей здійснюється через зміст і форму навчальних завдань, через характер спілкування [196]. Спрямовані до слухача завдання, зауваження, запитання в умовах особистісно-діяльнісного підходу повинні стимулювати їх мотивацію до навчання та пізнавальну активність.

Визначаючи діяльнісний компонент в особистісно-діяльнісному підході до навчання, І.Д. Бех підкреслює, що обидва його компоненти нерозривно зв'язані, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності [24, с.189].

Під діяльністю психологи розуміють форму активної цілеспрямованої

взаємодії людини з навколишнім світом, яка викликається потребою або необхідністю (С.Рубінштейн). Характеристиками діяльності виступають: суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість. Компонентами її психологічного змісту є предмет, засоби, способи, продукт, результат. Внутрішня структура діяльності включає окремі види діяльності, дії, операції [200].

В.Шарко [256], досліджуючи методичні аспекти реалізації діяльнісного підходу в навчанні учнів і студентів, дійшла висновку, що у контексті діяльнісного підходу до навчання *сучасні погляди щодо організації навчального процесу* виглядають так:

- основною умовою ефективного здійснення навчальної діяльності є самостійний характер її виконання;
- показником підготовки суб'єкта навчання до здійснення різних видів діяльності є його досвід з виконання всіх її етапів: мотиваційно-цільового, операційно-функціонального і контрольно-рефлексивного, що можливе лише за умов самонавчання, яке включає самостійне цілепокладання, самостійну роботу з опанування знань і вмінь, самоконтроль, самооцінку, самокорекцію і рефлексію процесу і результатів діяльності;
- ефективність різних видів діяльності, в тому числі й пізнавальної, залежить від спеціальних умов, характерних для кожного її виду.

Для пізнавальної діяльності, метою якої є *формування знань*, такими умовами виступають:

- створення позитивного мікроклімату, атмосфери доброзичливих стосунків між учасниками процесу і стимулювання у суб'єктів діяльності бажання навчатися;
- логічний виклад матеріалу з залученням різних видів і носіїв інформації, які б забезпечували умови для її сприйняття суб'єктами навчання з різним типом сприйняття (аудіальним, візуальним, кінестетичним, комбінованим);
- виконання вправ на перекодування інформації, її систематизацію та структурування а також виконання вправ на застосування знань на практиці;

- орієнтація процесу засвоєння знань на рівень „знання - переконання”;
- залучення ціннісно-емоційної сфери суб’єктів навчання.

Діяльність, кінцевим результатом якої є *формування умінь і навичок*, має свою специфіку. Психологи вважають, що оволодіння умінням і навичкою повинно починатися з демонстрації і пояснення дій викладачем [168]. При цьому доцільно демонструвати дію щонайменше два рази: перший показ – взірець забезпечує переважно емоційно-мотиваційний ефект; другий показ – виконання дій у повільному темпі з акцентуванням уваги на окремих елементах, з паузами і поясненнями (що, як, і в якій послідовності треба виконувати, щоб досягти результату)[202, с. 40-41].

Зазначені принципи діяльнісного підходу стали основою для розробки моделі професійної підготовки робітників морського транспорту.

Особистісно-діяльнісний підхід до формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту та ПК під час вивчення загальнопрофесійних дисциплін передбачав внесення змін до організації навчального процесу та схеми взаємодії слухача і викладача, зокрема:

- мета навчання, спосіб опанування програми навчальної дисципліни базувався на врахуванні особистих якостей та можливостей слухачів, задоволені індивідуальних потреб у навчанні, на створенні умов для їх саморозвитку;
- зміст навчання дисципліни формувався на основі аналізу професійної діяльності та сучасних вимог до професійної компетентності;
- оцінка поточних результатів на всіх етапах засвоєння програми проводилася після здійснення аналізу та корекції проміжних результатів навчання;
- партнерською схемою взаємодії слухача і викладача було суб’єктно-суб’єктне співробітництво.

Системний підхід до формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту в процесі навчання

Аналіз наукової літератури, в якій розглядаються питання методології досліджень [28; 71; 151; 210; 234; 256; 262], дозволив встановити, що: успіх досягається лише тоді, коли навчальний процес базується на міцних наукових засадах. Однією із таких засад є системний підхід до навчання, який спрямований на забезпечення цілісності навчального процесу і підвищення його ефективності. Системний підхід – це організований, продуманий спосіб досягнення конкретної мети; логічний підхід до вирішення задач. Він передбачає вирішення задачі в найбільш чітких і ясних термінах; розгляд усіх можливих методів вирішення задачі, вибір і впровадження методу, якому віддано перевагу; перевірку ефективності обраного методу і за необхідності внесення змін. Системний підхід до навчання робить більш вірогідним досягнення встановленої мети, сприяє підвищенню як результативності, так і ефективності навчання робітників морського транспорту.

Оскільки кожний вид діяльності, у тому числі й навчально-пізнавальну, можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, склад, структуру, системний підхід як загальна методологія досліджень впливає безпосередньо із принципу системності, котрий припускає розглядання об'єкта як сукупності елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою і навколишнім світом.

Основними ознаками системних об'єктів є: наявність найпростіших одиниць – *елементів*, які її утворюють; наявність *підсистем* як результату взаємодії елементів; наявність *компонентів* як результату взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами; наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами; наявність у структурі системоутворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему; зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища. З позицій системного підходу можна розглядати будь-яку сферу. Орієнтація на системний підхід у дослідженні дозволяє дослідити сутність складного явища або процесу.

Згідно з визначеними системними об'єктами та їх характеристиками сформовані відповідні методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість дослідження і практичного пізнання об'єкта:

принцип цілісності, за яким досліджуваний об'єкт виступає як щось, розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле;

принцип примату цілого над складовими частинами, який означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функціям системи в цілому;

принцип ієрархічності, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня;

принцип структурності, який означає спосіб закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови;

принцип самоорганізації, який означає, що динамічна система здатна сама підтримувати, відтворювати або самоудосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов її існування та функціонування задля підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку.

принцип зв'язку із зовнішнім середовищем, за яким жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватись і вдосконалюватись адекватно до змін зовнішнього середовища [256].

У дослідженнях В.Журавського [71], загальними етапами системного підходу до навчання є:

1. Аналіз потреб навчання (формування мети і завдань навчання на основі ідентифікованих потреб у навчанні).
2. Розроблення курсу (розробка пакету навчальних матеріалів для досягнення мети навчання).
3. Експериментальна перевірка (тестування змісту і методології курсу).
4. Застосування (проведення навчання у цільовій групі).

5. Оцінювання (оцінка впливу навчання на продуктивність праці).

Оскільки першим етапом системного підходу до навчання є аналіз потреб навчання, тому їх визначення у формуванні професійної компетентності є ключовим етапом у плануванні. Для будь-якої ситуації, коли навчання розглядається як засіб вирішення проблеми продуктивності, виникає потреба добору необхідної інформації стосовно особливостей та умов праці, результатів професійних завдань, професійно важливих якостей, що необхідні для ефективного виконання посадових обов'язків.

Виходячи з позицій системного підходу серед основних компонентів виділяють: *потребу – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат*. Дослідження особливостей кожного компонента як системи дає можливість побудувати навчання фахівців з врахуванням їх реальних освітніх потреб і суттєво допомогти слухачам у розвитку знань, майстерності, вмінь знайти шляхи підвищення ефективності навчання.

Результатом застосування системного підходу до процесу формування професійно-важливих якостей робітників морського транспорту під час вивчення загальнопрофесійних дисциплін як системного об'єкта, стало виділення таких його компонентів як мета, зміст, технології (методи, форми, засоби), суб'єкти діяльності (слухачі і викладачі), умови (педагогічне середовище).

Так, *мета* як підсистема процесу формування в майбутніх робітників морського транспорту професійно важливих якостей включає три складові: навчальні, виховні і розвивальні цілі. Кожна з цілей є теж складним об'єктом:

- навчальні цілі утворюють свою систему цілей, усередині якої виділяють категорії та рівні. До основних категорій навчальних цілей входять: знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка. До рівнів засвоєння знань – високий, середній, низький [213];

- виховні цілі відносяться до соціалізації слухачів, формування у них необхідних професійно важливих якостей, серед яких для робітників морського транспорту актуальними є *мотиваційні якості; професійно-ділові якості;*

психологічні якості (зміст яких обґрунтований нами у підрозділі 1.2).

- розвивальні цілі пов'язані із внесенням можливих змін до різних структурних сфер слухача: інтелектуальної, психічної, духовної, соціальної, фізіологічної, шляхом розвитку мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, волі та ін.

Зміст освіти як підсистема включає (за І.Лернером):

- знання як цілісну систему відомостей, накопичених людством, що включає: основні поняття, терміни, факти повсякденної дійсності і науки, закони науки; теорії, які являють собою систему наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; оцінні знання, тобто такі, що характеризують суспільне і особистісне значення для людини матеріалу, що вивчається на заняттях;

- способи діяльності та досвід їх здійснення, який втілюється в уміннях і навичках суб'єктів навчання [125].

Технологія навчання як підсистема включає взаємопов'язані методи, форми і засоби навчально-пізнавальної діяльності, які, будучи складними, теж можуть бути структуровані за різними ознаками. Так, серед методів вчені виділяють репродуктивні і продуктивні; серед форм діяльності – індивідуальну, групову і масову; серед засобів навчально-пізнавальної діяльності – вербальні (усне і писемне слово), наочні : а) таблиці, діаграми, б) малюнки, креслення, в) схеми), спеціальні (пристрої і прилади) і технічні (екранні, звукові і екранно-звукові) [210].

Викладач як підсистема навчального процесу може бути охарактеризований з позицій його професійної підготовки та педагогічного досвіду, особистісних якостей.

Слухач як підсистема може бути охарактеризований як системний об'єкт, у структурі якого умовно можна виділити когнітивну, мотиваційно-потребнісну, емоційно-ціннісну та інші сфери (компоненти системи). Кожна з цих сфер є теж складним об'єктом. Наприклад, когнітивна сфера слухача включає такі когнітивні процеси: увага, мислення, сприйняття, пам'ять. Кожен з

цих процесів також є складним об'єктом і піддається подальшій структуризації.

Педагогічне середовище як підсистема є складним об'єктом, у структурі якого можна виділити: навчальне, розвивальне і виховне середовища, виділивши в кожному з середовищ інформаційну, матеріальну, технологічну і соціальну складові [256].

Усвідомлення системного характеру кожного з компонентів процесу формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту дало нам можливість врахувати це під час обґрунтування моделі їхньої професійної підготовки та педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу (2.3 і 2.4).

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

В умовах модернізації системи освіти України, входження її в європейський освітній простір особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки робітників морського транспорту та формування в процесі навчання самодостатньої особистості із розвиненою індивідуальністю. Відтак нагальної потреби набуває необхідність створення в навчальному процесі таких педагогічних умов, які б сприяли формуванню професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників морського профілю. На цьому зосереджено увагу в нормативно-правових документах, що регламентують напрями розвитку освітньої діяльності в Україні: Конституції України, законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, та ін.

У межах дослідження уточнено дефініції, що характеризують зміст професійної підготовки робітників морського транспорту, а саме: «професійна підготовка», «робітник морського транспорту», «компетентність», «професійна компетентність».

З'ясовано, що поняття «робітник морського транспорту» відповідно до нормативних документів, а саме: Національного класифікатора України «Класифікатор Професій» ДК 003:2010 (КП), який визначає місце і роль професійної назви роботи в системі класифікаційного угруповання професій;

галузевого довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників «Водний транспорт, розділ «Морський транспорт» (Випуск № 67:), який встановлює кваліфікаційні розряди робітників згідно зі складністю виконуваних ними робіт, що відносяться до освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник». Згідно до Міжнародної Конвенції ПДНВ «робітники морського транспорту» – це особи рядового плавскладу, які несуть навігаційну, машинну вахти або обслуговують електричне устаткування судна в залежності від займаної посади.

У процесі наукового пошуку обґрунтована необхідність формування професійно важливих якостей осіб рядового плавскладу як складової професійної компетентності, що актуалізується з процесами демократизації та гуманізації освіти, переходу до особистісно орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми.

Аналіз психолого-педагогічних і методичних досліджень щодо навчання у професійно-технічних закладах засвідчив, що проблема формування професійно важливих якостей у робітників морського транспорту у процесі вивчення загальнопрофесійних дисциплін предметом дослідження українських вчених не була. Хоча є певний досвід з дослідження цієї проблеми на прикладі суднових офіцерів, майбутніх працівників карного розшуку, учителів-філологів (М.Бабишена [17], О. Безбах [21], О.Зуброва [85], В. Марищук [140], В.Онищук [160], О.Скрябін [208], С. Філіппов [229], М.Шерман [259; 260] та ін.).

Компетентність як показник якості професійної освіти та сформованості професійно важливих якостей, будучи інтегративною властивістю особистості, виражається в єдності теоретичної, практичної й особистісної готовності до здійснення професійної діяльності. З урахуванням зазначеного у структурі професійної компетентності робітників морського транспорту виділено три групи професійно важливих якостей. Першу групу складають **мотиваційні якості**: інтерес до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Друга група представлена **професійно-діловими якостями**: цілеспрямованість, професійна активність, уважність. Третьою

групою визначені **психологічні якості**: неконфліктність, стійкість у стресових ситуаціях.

Враховуючи наукові розробки вищезазначених авторів щодо наведеної класифікації професійно важливих якостей, ми мали можливість визначити зміст сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту структурними компонентами яких є взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний*. Їх зміст визначається вимогами до професії і особливими умовами праці. Кожен з цих компонентів є складним об'єктом і включає: *когнітивний компонент* – знання про комплекс і сутність професійно важливих якостей робітника морського транспорту, усвідомлення щодо необхідності їхнього формування для успішної професійної діяльності; *діяльнісний компонент* – уміння об'єктивно оцінити свій рівень сформованості професійно важливих якостей, бажання працювати над собою, професійна активність щодо формування та удосконалення цих якостей; *мотиваційний компонент* - мотивація до навчання, прагнення до самоосвіти й саморозвитку.

Зважаючи на викладене, постає необхідність у розробці моделі професійної підготовки робітників морського транспорту, оскільки вона виступає системоутворюючим чинником для відбору змісту освіти і форм його реалізації в навчальному процесі.

Концептуальними засадами для проектування та побудови моделі професійної підготовки робітників морського транспорту обрано компетентнісний, андрагогічний, особистісно-діяльнісний і системний підходи. Їх вимоги до організації навчального процесу відповідають сучасним освітнім потребам і здатні забезпечити формування всіх компонентів професійно важливих якостей робітників морського транспорту як системного об'єкта.

Принципи вищезазначених підходів дали можливість урахувати особливості суб'єктів навчання даної вікової категорії осіб, що сконцентровані навколо мотиваційної сфери, самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини, як суб'єкта навчання та здатні забезпечити

педагогічні умови для формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [237, 239, 247, 248, 249, 250].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Аналіз сучасного стану професійної підготовки робітників морського транспорту

Розвиток торгівельного мореплавства в останні роки характеризується зменшенням чисельності екіпажів при одночасному збільшенні обсягів та напруженості роботи за рахунок ускладнення технічних систем, обладнання та устаткування суден. В результаті має місце збільшення кількості аварій та фінансових втрат, яких зазнають всі зацікавлені учасники.

Аварійність флоту - це важливий показник якості роботи всієї структури щодо забезпечення безпеки мореплавства і відображає здатність запобігати аваріям шляхом впровадження культури безпеки, навчання кадрів, підвищення професійної компетенції командного і рядового складу суден. Тому, сьогодні значно актуалізується проблема підвищення рівня професійної підготовки сучасного моряка до дій в умовах морського середовища, оскільки її вирішення сприятиме підвищенню рівня надійності морського судноплавства [21, с. 49-52]. Вищезазначена проблема в межах міжнародного морського середовища зумовлюється комплексом об'єктивних та суб'єктивних обставин, що провокують досвідчених морських фахівців на професійні помилки та, відповідно, в значній мірі сприяють підвищенню рівня небезпеки на флоті. В якості головної обставини, що об'єднує практично усі чинники такого походження, виступає специфіка самої роботи моряків на борту судна. З метою посилення безпеки на флоті країнам-учасницям Міжнародної Конвенції було запропоновано в максимально короткий час визначити та впровадити в дійсність додаткові дієві ресурси. Перед морськими навчальними закладами були поставлені завдання пошуку певних ресурсів та розробки нових програм і педагогічних технологій для забезпечення більш досконалої підготовки [74].

Сьогодні українські моряки у складі екіпажів морських вантажних, пасажирських, рибальських та інших типів торгових суден працюють в усьому світі. Їх чисельність в Україні за різними підрахунками складає від 40 до 80 тисяч чоловік і працюють, в основному, на суднах під іноземними прапорами, оскільки свій торговельний флот за час незалежності Україна майже втратила. На міжнародному ринку праці моряків для іноземних судновласників та їхніх комерційних суден під «зручними прапорами» - Україна входить до десятка провідних країн-постачальників рядового і командного складу екіпажів торговельних суден. Серед цих країн – Філіппіни, Китай, Росія, Індонезія, Індія, Польща, Хорватія, Латвія, Румунія. Конкурентоспроможність моряків цих країн, яка характеризується, в першу чергу, якістю їхньої професійної підготовки і визначає сьогодні напруженість цього сектору ринку. Незважаючи на це, українські морські дипломи і кваліфікаційні свідоцтва визнаються світовими морськими товариствами, що свідчить про якість змісту навчання, що забезпечувалась працею багатьох поколінь працівників системи професійної підготовки моряків. Однак, рівень компетентності випускників недостатній.

За даними морських агентств з працевлаштування, менше половини підготовлених та сертифікованих українських моряків відповідають вимогам світового ринку праці. При цьому з кожного десятка українських моряків, які все-таки працевлаштувалися до судновласних компаній під «іноземним прапором», двоє-троє достроково списуються із судна на берег протягом рейсу через невідповідність вимогам судновласників [171, с. 67-70].

Проведений аналіз стану підготовки робітників морського транспорту на виробництві засвідчив, що за останні роки навчання практично не здійснюється. Нестача коштів на утримання навчальних підрозділів та комбінатів на підприємствах, відсутність виробничих замовлень, зменшення потреб у робітничих кадрах, недосконалість законодавчої бази практично знищили добре налагоджену систему підготовки робітників на виробництві. Надання можливості перекваліфікуватись за іншими суміжними професіями було важливим компонентом професійної підготовки. Перехід від виконання

вузьконаправлених до комплексних робіт спеціалізованими бригадами, дозволяв готувати робітників широкого профілю та високої кваліфікації [187; 188]. На флоті ця тенденція має попит та широке розповсюдження. Особливо сьогодні у цьому є потреба, коли впроваджується обслуговування суден меншою кількістю членів екіпажу. Педагогічний процес у цьому випадку є специфічним і не може вміститися в межі вимог, визначених навчальними закладами, тому що потребує оперативності у вирішенні практичних, теоретичних та педагогічних задач.

На думку Л. Герганова [43], така ситуація пов'язана з тим, що державна стратегія професійного навчання кадрів на виробництві потребує удосконалення, у зв'язку з економічними та науково-технічними змінами на міжнародному ринку праці; темпи і рівень підготовки кваліфікованих робітників недостатньо задовольняють роботодавців і не відповідають потребам сучасного виробництва; традиційна політика професійного навчання кадрів на виробництві застаріла та немає гнучкості для нових форм власності, міжнародних вимог у морській галузі; відсутність належних організаційно-педагогічних умов навчання; традиційні форми навчання на виробництві відстають від рекомендованих стандартом професійної освіти форм, методів та технологій навчання, та в повній мірі не враховують тенденції світового соціально-економічного та педагогічного досвіду у професійному навчанні кадрів; служби управління персоналом підприємств не враховують у повному обсязі підвищення професійної кваліфікації робітничих кадрів, що не відповідає темпам розвитку і техніко-технологічним змінам у морській галузі; рівень психолого-педагогічної підготовки інструкторсько-викладацького складу недостатній для впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання, сучасних організаційно-педагогічних форм професійного навчання, навчально-методичне забезпечення професійного навчання кадрів на виробництві потребує вдосконалення та подальшого оновлення у зв'язку зі змінами в морській галузі згідно з новими вимогами манільських поправок до Міжнародної Конвенції ПДНВ. Різке скорочення вантажопотоків і перехід на

екіпажі зі скороченим складом чисельності спричинило скорочення і працівників, зайнятих навчанням робітників.

Також ПТЗН втратили базові підприємства, що ускладнило проходження як виробничої, так і плавальної практики учнів, навчально-виробнича база, у зв'язку з модернізацією флоту і широким впровадженням автоматизованих систем управління, відстає від вимог судновласників до рівня знань випускників.

Значні зміни до професійної компетентності працівника морського профілю, які викликані переглядом Міжнародної Конвенції та Кодексу «Про підготовку і дипломування моряків і несення вахти» (ПДНВ), прийнятими в м.Манілі (Філіппіни) в 2012 році, повністю змінили парадигму професійної підготовки моряків. Вчений вважає, що рівень знань та практичних навичок викладачів та майстрів виробничого навчання відстає від науково-технічного розвитку в морській галузі, вимог Міжнародної Конвенції та Кодексу ПДНВ до кваліфікації інструкторів, методистів та екзаменаторів, які повинні пройти Курси підготовки для інструкторів (типовий курс ІМО 6.09) та Типовий курс ІМО 3.12 «Оцінка компетентності, проведення екзаменів та дипломування моряків» (типовий курс ІМО.12).

Не зменшуючи ролі підготовки робочих кадрів через систему професійно-технічних навчальних закладів, зауважимо, що більш якісна підготовка робітників морського транспорту в контексті вимог професійної компетентності здійснюється в умовах плавання та в тренажерних центрах. Це пов'язано з тим, заклади ПТНЗ не в змозі задовольнити судновласника якістю професійних знань випускника, відповідно до міжнародних стандартів, а також встигнути за значними темпами розвитку науково-технічного прогресу в суднобудуванні через те, що оновлення навчально-виробничої бази училищ потребує значних фінансових затрат на придбання сучасних тренажерних комплексів та програмного забезпечення, які рекомендовані міжнародною Конвенцією ПДНВ [43, с.31-36].

Аналізуючи вимоги до підготовки робітників морського транспорту, висвітлені в нормативних документах, треба зазначити, що, з однієї сторони, діяльність морських навчальних закладів регулюється національними законами в галузі освіти та відомчими нормативними актами, а з іншої – підпорядковується постановам Міжнародної морської організації (ІМО) і комісії Євросоюзу [171].

Європейська комісія вже декілька разів здійснювала оцінку системи морської освіти, підготовки та дипломування моряків України (останнього разу у 2010 р.). За результатами її перевірок Україна знаходиться в так званому «білому списку», тобто дипломи випускників українських морських вищих навчальних закладів визнаються країнами Євросоюзу. У свою чергу, ІМО намагається забезпечити пильний державний контроль підготовки морських спеціалістів всіх рівнів. Це обумовлено, перш за все, суворими наслідками морських катастроф, а також зростаючою складністю техніки, що використовується на судах і посиленням напруженості світового судноплавства. За цих умов людський фактор, в першу чергу кваліфікація і компетентність моряків, стає головним критерієм у забезпеченні безпеки судноплавства.

Державна система управління безпекою судноплавства забезпечує ефективну комплексну реалізацію в Україні норм Кодексу з реалізації документів ІМО, що мають обов'язкову дію. На разі є також план заходів щодо імплементації в національне законодавство України і національну нормативно-правову базу системи освіти, підготовки та дипломування моряків Манільських (2010 р.) поправок до Міжнародної конвенції та Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року [216]. Підкомісію з морського та річкового транспорту і транспортної інфраструктури, яка контролює впровадження системи стандартів якості в навчальних закладах, котрі здійснюють підготовку кадрів для екіпажів морських суден констатовано, що головними чинниками, які будуть впливати у найближчому майбутньому на організацію та зміст підготовки осіб командного складу морських суден в

Україні, є: 1) реалізація заходів з імплементації Манільських поправок; 2) інтеграція до Європейського простору вищої освіти; 3) реалізація плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій; 4) розбудова національної системи кваліфікацій; 5) формування стандартів підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу [152].

У міжнародному морському судноплавстві визначені 3 рівня професійної підготовки кадрів морського флоту: 1 рівень - це забезпечення або допоміжний (рядовий склад), рівень відповідальності, пов'язаний з виконанням призначених завдань, обов'язків і відповідальності на морському судні під контролем особи, що працює на рівні експлуатації або управління; 2 – рівень експлуатації (молодший командний склад), цей рівень відповідальності, стосується роботи на посаді вахтових помічника капітана та механіка, або механіка судна з періодично безвахтовим обслуговуванням машинних приміщень, радіооператора під безпосереднім контролем за виконанням усіх функцій у межах цієї сфери відповідальності особи, що працює на рівні управління; 3 – рівень управління (старший командний склад), це робота на посаді капітана, старшого помічника капітана, старшого механіка чи другого механіка на морському судні, а також із забезпечення належного виконання усіх функцій у межах цієї сфери відповідальності. Навчальні заклади вищої професійної освіти 3-4 рівнів акредитації (освітні рівні випускників - бакалавр та спеціаліст (магістр)) забезпечують підготовку командних кадрів 2-ї та 3-ї ланки; професійно-технічні навчальні заклади готують осіб рядового плавскладу 1-ї ланки (кваліфікований робітник).

Для кожного рівня, згідно Міжнародної Конвенції ПДНВ [142], виділено основні функції, які фахівець має виконувати на судні, а під кожен функцію виписано компетенції, якими має оволодіти претендент на обіймання відповідної посади. Чим вищий рівень підготовки, тим більшою кількістю компетенцій повинен володіти претендент, включаючи компетенції попередніх рівнів. Така система підготовки, прийнята в більшості країн світу, для України є новим напрямом в організації навчального процесу.

Тому, актуальність упровадження компетентнісного підходу в систему підготовки кадрів в Україні буде посилюватися з урахуванням виходу нашої країни на світові ринки праці, а для морської галузі, яка вже є міжнародною, таке завдання є першочерговим [163; 181; 212, 231].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка робітників морського транспорту – осіб рядового плавскладу (1 рівень, допоміжний), розглянемо зміст компетенцій (вимоги до професійної діяльності) з позиції формування професійно важливих якостей для «Матроса», «Моториста (машиніста)», «Електрика суднового», визначених Конвенцією ПДНВ [142] і представлених нами в таблицях 2.1, 2.2, 2.3.

Таблиця 2.1

Види професійної діяльності матроса та дій, що їм відповідають
[142, с.254-257];

Вид професійної діяльності (функції)	Професійні дії матроса 2-го класу, допоміжний рівень, розділ А-ІІ/4 Конвенції ПДНВ
Судноводіння на допоміжному рівні	<p>Повинен продемонструвати компетентність стосовно:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) управління кермом і виконання команд, які подаються на кермо, включаючи команди що подаються англійською мовою; 2) несення належного візуального і слухового спостереження; 3) сприяння спостереженню і керуванню безпечною вахтою; 4) використання аварійного обладнання, дій у надзвичайних ситуаціях.

Таблиця 2.2

Види професійної діяльності моториста та дій, що їм відповідають
[142, с. 314-329];

Вид професійної діяльності (функції)	Професійні дії моториста 2-го класу, допоміжний рівень, розділ А-ІІІ/4 Конвенції ПДНВ
Суднові механічні установки на допоміжному рівні	<p>Повинен продемонструвати компетентність стосовно:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) розуміння команд, знання щодо питань та обов'язків, які стосуються несення вахти (термінологія у машинному відділенні) назва механізмів, обладнання; 2) виконання процедур несення вахти; 3) виконання вимог техніки безпеки; 4) захисту навколишнього середовища; 5) використання відповідного внутрішнього зв'язку, систем

Продовження табл. 2.2

<p>аварійно-попереджувальної сигналізації);</p> <p>6) несення вахти у котельному відділенні: підтримання потрібного рівня води і тиску пара (безпечна експлуатація котлів);</p> <p>7) використання аварійного обладнання і дій у надзвичайних ситуаціях (знання обов'язків під час аварій, шляхи евакуації із машинних приміщень);</p> <p>8) знання розташування протипожежного обладнання та вміння ним користуватися</p>
--

Таблиця 2.3

Види професійної діяльності електрика суднового та дій, що їм відповідають [142, с.350-359];

Вид професійної діяльності (функції)	Професійні дії електрика суднового, допоміжний рівень, розділ А-III/7 Конвенції ПДНВ
електричні, електронні установки і системи управління на допоміжному рівні	<p>Повинен продемонструвати компетентність стосовно:</p> <p>1) безпечного використання електричного обладнання (заходи безпеки до початку робіт або ремонту, процедури відключення і дії у надзвичайних ситуаціях, різноманітні напруги суднової мережі, знання причин електрошоку і заходів щодо його запобігання);</p> <p>2) моніторингу експлуатації електричних систем і механізмів (основи знань експлуатації механічних систем, а саме: двигунів, головної рушійної установки, допоміжних механізмів машинного відділення, систем обробки вантажу, палубних механізмів, систем життєзабезпечення, електротехнології і теорії електричних машин, розподільчих щитів та електричного обладнання);</p> <p>3) знань основ автоматизації, системи автоматичного керування і технології, інструменти, системи аварійно-попереджувальної сигналізації, електроприводи, системи електрогідравлічного і електропневматичного керування, сполучення та ділення й зміни у конфігурації навантаження);</p> <p>4) використання ручного інструменту, електричного і електронного обладнання для виявлення несправностей, технічного обслуговування і ремонту(основи знань з конструкції й робочих характеристик суднових систем і обладнання постійного та змінного струму; використання вимірювальних інструментів, механічних та ручних інструментів).</p>
технічне обслуговування і ремонт на допоміжному рівні	<p>1) суднового технічного обслуговування, ремонту (здатність використовувати мастильні матеріалами та ті, що чистять, обладнання);</p> <p>2) проведення технічного обслуговування, ремонту електричних систем і механізмів на судні (процедури безпеки і надзвичайні ситуації: основи знань електричних систем і</p>

Продовження табл. 2.3	
	відключення обладнання; перевірка та виявлення несправностей; 3) знань щодо електричного та електронного обладнання в займистому середовищі; 4) знань основ суднової системи виявлення пожежі; виконання процедур безпечного технічного обслуговування і ремонту; 5) виявлення несправностей і місць відмови механізмів і дії щодо попередження пошкоджень; технічне обслуговування та ремонт арматури освітлення і систем).
експлуатація судна і турбота про людей на допоміжному рівні	1) безпечного поводження, розміщення і використання припасів; 2) застосування заходів безпеки і сприяння у запобіганні забрудненню морського навколишнього середовища; 3) застосування процедур щодо професійного здоров'я та техніки безпеки.

Отже, аналіз вимог компетентності робітників морського транспорту в контексті нашого дослідження показав, що в специфікації мінімальних стандартів компетентності робітників морського транспорту допоміжного рівня (таблиці А-II/4, А-III/4, А-III/7 Кодексу ПДНВ) включені компетенції, що стосуються формування професійно важливих якостей: мислення (розуміння), спостережливість (уважність), комунікативність, вміння працювати в команді, дії в надзвичайних ситуаціях, які передбачають стійкість до стресу; моніторинг, який є складовою частиною керування і полягає в безперервному спостереженні і аналізі діяльності об'єктів з відстеженням динаміки змін. Також слід відзначити появу в межах компетенції «Несення безпечної ваhti» блоку знань, розуміння та вмінь з управління ресурсами містка чи машинного відділення, який включає обов'язкові знання та вміння з «володіння ситуацією». Зазначені поправки в Кодексі ПДНВ ще раз свідчать про значну увагу міжнародної морської спільноти до ролі «людського фактора» у безпеці морського судноплавства. Саме тому, особливу увагу судноплавні компанії приділяють отриманню моряками первинної базової професійної освіти.

Державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освіти та професійної підготовки, визначається місце кваліфікованого робітника в структурі господарства

держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей, є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника професійно-технічного навчального закладу. ОКХ охоплюють соціальне замовлення на підготовку кадрів з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави та окремих замовників кадрів [57; 58; 59].

ОКХ встановлює:

- освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників навчальних закладів у вигляді переліку знань, умінь вирішувати задачі та навичок практичної діяльності;

- загальнопрофесійні вимоги, передбачені пунктом 7 «Загальних положень» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (Випуск 1. «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності»), затвердженого наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 29 грудня 2004 року № 336 [66, с. 33-38].

- вимоги до освітнього рівня;

- специфічні вимоги щодо віку та придатності осіб для роботи на водному транспорті за станом здоров'я (Випуск № 67);

- професійне призначення і умови використання випускників професійно-технічних навчальних закладів певного освітньо-кваліфікаційного рівня у переліку первинних посад, виконуваних функцій та загальних задач діяльності.

Освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників складені на основі кваліфікаційних характеристик з професій «Моторист (машиніст)» «Матрос», «Електрик судновий» (наказ Міністерства інфраструктури України «Про затвердження Змін до Випуску 67 «Водний транспорт» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» від 20.11.2013 № 938, розділ «Морський транспорт» [180], Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, затвердженого наказом Міністерства транспорту України від 10 грудня 2001 року № 863) [62, с. 247-271; 142], відповідно до досягнень науки і техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових

методів праці, врахування регіональних особливостей галузі, вимог Міжнародних конвенцій, потреб роботодавців і містить вимоги до рівня знань, умінь і навичок.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик з професій: 8340 «Матрос» [57], 8340 «Моторист (машиніст)» [58], 7241 «Електрик судновий» [59] засвідчив, що їх зміст здебільше направлений на формування ЗУНів, тому специфіка професійної підготовки робітників морського транспорту потребує підсилення спрямованості навчального процесу на формування професійно важливих якостей та розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника морського профілю в умовах одночасного отримання загальноосвітніх і професійних знань.

Формування структури підготовки рядового плавскладу здійснюється на основі Державних стандартів професійно-технічної освіти [179] для підготовки (підвищення кваліфікації, перепідготовки) робітників морського транспорту з професій 8340 «Матрос», 8340 «Моторист (машиніст)», 7241 «Електрик судновий» [57; 58; 59], які розроблені відповідно до статті 32, Закону України «Про професійно-технічну освіту» [175;], положення «Про організацію навчального і виробничого процесу в ПТНЗ» [174] та методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2013 року [182].

У державних стандартах професійно-технічної освіти з підготовки кваліфікованих робітників з професій «Матрос», «Моторист (машиніст)», «Електрик судновий» враховані сучасні вимоги й рекомендації Міжнародних конвенцій і національних стандартів з мореплавання: Міжнародної конвенції з охорони людського життя на морі (SOLAS-74), МКУБ Міжнародного Кодексу з управління безпечною експлуатацією суден та запобігання забрудненню 1995р., Міжнародної Конвенції з запобігання забрудненню з суден (MARPOL-73/78); Міжнародної конвенції з підготовки та дипломування моряків і несення вахти (ПДНВ-78, з поправками), Конвенцій Міжнародної організації праці (МОП).

Стандарт встановлює: розподіл загального навчального часу за циклами підготовки; нормативну частину змісту навчання, засвоєння якої забезпечує формування компетентностей відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; перелік навчальних дисциплін, що забезпечує засвоєння змісту навчання, та максимальний навчальний час за циклами підготовки; нормативний термін навчання за денною формою; нормативні форми державної атестації.

У ПТНЗ другого та третього атестаційних рівнів тривалість первинної професійної підготовки встановлюється відповідно до рівня кваліфікації, яку набуває слухач, що визначається робочими навчальними планами [159; 181].

Навчальна програма є основною формою фіксації змісту навчального предмета та визначає характер і зміст освіти на рівні дисципліни і слугує однією з провідних форм безпосереднього втілення цілей навчання в навчальний процес. Обсяг навчального часу на обов'язкову компоненту змісту професійно-технічної освіти не може перевищувати 80 % загального фонду навчального часу, відповідно варіативний компонент – близько 20 %. При цьому професійно-технічний навчальний заклад, підприємство, установа, організація мають право відповідно до змін у техніці, технологіях, організації праці тощо самостійно визначати варіативний компонент змісту професійно-технічної освіти у робочих навчальних планах та робочих навчальних програмах [174].

Основою для розроблення робочих навчальних планів і робочих навчальних програм є кваліфікаційні характеристики з конкретних професій відповідних кваліфікаційних розрядів, категорій, класів, рівнів тощо.

Освітньо-професійні програми (ОПП), що розглядаються у процесі нашого дослідження, визначають нормативний зміст навчання у навчальних об'єктах, обсяг та рівень їх засвоєння у процесі підготовки, відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, перелік навчальних дисциплін підготовки робітників морського транспорту, форму державної підсумкової атестації та термін навчання, тобто, регламентують форми навчання, їх термін,

визначають зміст навчання, його мету, методику та засоби оцінювання набутих знань, навичок, вмінь та особистісних якостей випускників з точки зору сформованості рівня їх професійної компетентності та придатності до майбутньої професійної діяльності відповідно до функціональних обов'язків, передбачених переліком посад, на які може претендувати випускник [261, с. 15-19].

Розглянемо нормативно визначений розподіл змісту освітньо-професійної програми та максимальний навчальний час відповідно циклів підготовки робітників морського транспорту, який представлений нами для вищезначених професій в таблицях 2.4, 2.5, 2.6.

Таблиця 2.4

Структура навчального процесу підготовки матроса 2-го класу [57]

№ з/п	Навчальні предмети	Кількість годин	
		Всього	З них на лабораторно-практичні роботи
1	Загальнопрофесійна підготовка	74	6
1.1	Основи правових знань	17	6
1.2	Основи галузевої економіки і підприємництва	17	
1.3	Правила дорожнього руху	8	
1.4	Інформаційні технології	17	
1.5	Резерв часу (Техніка пошуку роботи)	15	
2	Професійно-теоретична підготовка	252	54
2.1	Морська практика	36	4
2.2	Основи судноводіння	24	
2.3	Основи електротехніки та електрообладнання суден	10	
2.4	Будова суден	34	
2.5	Техніка особистого виживання, боротьба з пожежею, перша медична допомога, персональна безпека й суспільні обов'язки	51	
2.6	Міжнародні морські нормативні документи	17	33
2.7	Англійська мова за професійним спрямуванням	40	
2.8	Основи екології	10	
2.9	Охорона праці	30	
3	Професійно-практична підготовка	460	
3.1	Виробниче навчання	138	
3.2	Виробнича практика	322	
4	Консультації	20	
5	Державна кваліфікаційна атестація (або поетапна кваліфікаційна атестація при продовженні навчання)	7	
6	Загальний обсяг навчального часу (без п.4)	793	60

Таблиця 2.5

Структура навчального процесу моториста (машиніста) 2-го класу[58]

№ з/п	Навчальні предмети	Кількість годин	
		Всього	З них на лабораторно-практичні роботи
1	Загальнопрофесійна підготовка	74	6
1.1	Основи правових знань	17	6
1.2	Основи галузевої економіки і підприємництва	17	
1.3	Правила дорожнього руху	8	
1.4	Інформаційні технології	17	
1.5	Резерв часу (Техніка пошуку роботи)	15	
2	Професійно-теоретична підготовка	438	71
2.1	Суднові енергетичні установки та їх експлуатація	154	17
2.2	Допуски і технічні вимірювання	17	
2.3	Основи електротехніки та електрообладнання суден	34	
2.4	Будова суден	34	
2.5	Техніка особистого виживання, боротьба з пожежею, перша медична допомога, персональна безпека й суспільні обов'язки	51	
2.6	Міжнародні морські нормативні документи	17	32
2.7	Читання креслень	17	
2.8	Основи слюсарної справи та матеріалознавство	34	
2.9	Англійська мова за професійним спрямуванням	40	
2.10	Основи екології	10	
2.11	Охорона праці	30	
3	Професійно-практична підготовка	508	
3.1	Виробниче навчання	186	
3.2	Виробнича практика	322	
4	Консультації	30	
5	Державна кваліфікаційна атестація (або проміжна (поетапна) кваліфікаційна атестація при продовженні навчання)	7	
6	Загальний обсяг навчального часу (без п. 4):	1027	

Таблиця 2.6

Структура навчального процесу електрика суднового 2-го класу [59]

№ з/п	Навчальні предмети	Кількість годин	
		Всього	З них на лабораторно-практичні роботи
1	Загальнопрофесійна підготовка	74	6
1.1	Основи правових знань	17	
1.2	Основи галузевої економіки і підприємництва	17	
1.3	Правила дорожнього руху	8	

Продовження табл. 2.6			
1.4	Інформаційні технології	17	6
1.5	Резерв часу (Техніка пошуку роботи)	15	
2	Професійно-теоретична підготовка	426	91
2.1	Електрообладнання суден та його експлуатація	123	22
2.2	Суднові енергетичні установки та допоміжні механізми машинного відділення	30	4
2.3	Автоматичні системи управління енергетичною установкою	40	4
2.4	Електротехніка	30	8
2.5	Будова суден	34	4
2.6	Техніка особистого виживання, боротьба з пожежею, перша медична допомога, персональна безпека й суспільні обов'язки	51	17
2.7	Міжнародні морські нормативні документи	17	
2.8	Читання креслень	17	7
2.9	Електроматеріалознавство	17	2
2.10	Англійська мова за професійним спрямуванням	27	17
2.11	Основи екології	10	
2.12	Охорона праці	30	6
3	Професійно-практична підготовка	506	
3.1	Виробниче навчання	156	
3.2	Виробнича практика	350	
4	Консультації	30	
5	Державна кваліфікаційна атестація (або проміжна (поетапна) кваліфікаційна атестація при продовженні навчання)	7	
6	Загальний обсяг навчального часу (без п.4)	1013	97

З відомостей, що наведені в табл. 2.4, 2.5, 2.6 видно, що структура навчального процесу робітників морського транспорту (матросів, мотористів (машиністів), електриків суднових) складається з двох циклів навчальних дисциплін – загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки; професійної і практичної підготовки. У свою чергу, кожен з цих циклів містить нормативну частини. Для циклу загальнопрофесійної підготовки передбачений резерв часу для вивчення предметів, що обираються навчальним закладом за потребою ринку праці («Техніка пошуку роботи», «Ділова етика і культура спілкування», «Основи енергоефективності» тощо). Виходячи з позицій компетентнісного підходу, на нашу думку, предмет «Основи правових знань», доречно замінити предметом «Морське право», оскільки вивчення Конвенцій МОП для робітників морського профілю матиме краще застосування на практиці. Також, викликає сумнів доцільність викладання предмету «Правила дорожнього руху» у межах підготовки робітників морського профілю.

Предмет «Охорона праці», який відноситься до професійно-теоретичної підготовки, є обов'язковим для вивчення і включається в робочі навчальні плани в обсязі, що передбачені Типовим положенням про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці, затвердженого наказом Державного комітету України з нагляду за охороною праці від 26.01.2005 № 15 [182]. При цьому теоретична частина предмета «Охорона праці» для підготовки робітників, що залучаються до виконання робіт з підвищеною небезпекою вивчається обсягом не менше 30 годин.

Обсяг часу для вивчення предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної, професійно-практичної підготовки залежить від обсягів знань і вмінь, необхідних робітникам конкретної професії, визначених вимогами кваліфікаційної характеристики професії працівника, що розкриваються у змісті загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Для цього визначають знання і вміння, що мають бути досягнуті при вивченні кожного навчального предмета, а також враховують зміни у техніці і технологіях сучасного виробництва.

Слід відмітити відсутність у структурі навчальних планів годин, відведених на самостійну роботу слухачів. Зміст предметів у більшій мірі направлений на формування Зунів, а не на особистісний розвиток слухачів. Недостатньо простежуються міжпредметні зв'язки між предметами загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки.

Для оцінювання навчальних досягнень слухачів у навчальному закладі проводиться поточний, тематичний, проміжний і вихідний контроль.

Форми і періодичність проміжного та вихідного контролю визначаються робочими навчальними планами.

Тривалість кваліфікаційної атестації планується із розрахунку 0,33 год. (15 хв.) на 1-го слухача, але не перевищує 8 годин на групу.

Розподіл годин на консультації з предметів визначається і затверджується навчальним закладом відповідно до складності та обсягу навчального предмету

але їх загальний обсяг не перевищує 7 відсотків часу, відведеного на теоретичну підготовку.

При термінах навчання за програмами професійно-технічного навчання, що перевищують 6 місяців, розрахунок обсягу часу визначається пропорційно приведеному в Типовій базисній структурі (табл. 2.7) [182].

Таблиця 2.7

Структура розподілу годин навчального плану ПТНЗ

№ з/п	Зміст освіти	Терміни навчання (міс./год.)			
		До 3 місяців	До 4 місяців	До 5 місяців	До 6 місяців
1	Загальнопрофесійна підготовка				
2	Професійно-теоретична підготовка				
Всього п.1, п.2		До 210	До 280	До 350	До 420
3	Професійно-практична підготовка	До 420	До 560	До 700	До 840
4	Кваліфікаційна атестація та інші форми контролю	До 8	До 8	До 8	До 8
5	Консультації	До 15	До 20	До 25	До 30
6	Загальний обсяг часу (без п.5)	До 498	До 664	До 830	До 996

Подальший аналіз структури навчального процесу професійної підготовки робітників морського транспорту ми зорієнтуємо на встановлення кількісних співвідношень у розподілі навчального часу між циклами навчальних дисциплін та часу, відведеному у навчальному плані на теоретичну та практичну підготовку. З цією метою з'ясуємо кількість навчального часу, передбаченого для кожного циклу (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Структура розподілу навчального часу підготовки робітників морського транспорту

№	Цикли навчальних дисциплін	Кількість годин / у відсотках від загального обсягу					
		Матрос	%	Моторист (машиніст)	%	Електрик судновий	%
1.	Загальний обсяг навчального часу	793	100	1027	100	1013	100
2.	Загальнопрофесійна підготовка	74	9,3	74	7,2	74	7,3

Продовження табл. 2.8							
3.	Професійно-теоретична підготовка	252	31,8	438	42,6	426	42
4.	Професійно-практична підготовка	460	58	508	49,5	506	50
5	Державна кваліфікаційна атестація	7	0,9	7	0,7	7	0,7

Аналіз співвідношення навчального часу у різних циклах дисциплін, передбачених планом професійної підготовки робітників морського транспорту, виявив, що основний обсяг навчального матеріалу припадає на цикл професійної та практичної підготовки, другий за обсягом навчального матеріалу є професійно-теоретичної підготовки, і найменший обсяг охоплює цикл загальнопрофесійної підготовки.

Тобто, навчання майбутніх робітників морського транспорту має чітко окреслений професійний практико-орієнтований характер, метою якого є забезпечення формування професійних умінь та навичок матросів, мотористів (машиністів) та електриків суднових. Ця думка підтверджується співвідношенням кількості навчального часу, відведеного на теоретичну та практичну підготовку у циклі професійної та практичної підготовки.

У педагогічній практиці навчання кадрів стосовно взаємозв'язку загальної та професійної підготовки фахівців технічного профілю існують дві протилежні тенденції. Прихильники однієї вважають загальну освіту похідною від професійної і наполягають на доборі лише професійно доцільного знання. Є прихильники іншої тенденції, які пропонують розширити загальноосвітній компонент як основу для широкопрофільної підготовки фахівців. Ми погоджуємося з третьою точкою зору [22, с.171] щодо збереження традиційної системи, але за умови надання загальноосвітнім предметам політехнічної та професійної спрямованості. Цього можна досягти реалізацією міжпредметних зв'язків з урахуванням вимог принципу наступності та інтегративного підходу до навчання.

На думку В.Семиченко [202, с. 40-41], кожна навчальна дисципліна у професійному навчальному закладі має формувати у майбутніх фахівців

професійні якості трьох рівнів інтеграції: інтропредметні (знання, уміння і навички, які становлять специфіку тієї чи іншої галузі науки), інтерпредметні (міжпредметні, що формуються спільним причинно-наслідковим впливом комплексів навчальних дисциплін) і метапредметні (інтегративні якості, що утворюються як результат впливу всієї системи професійної підготовки). Вчена, зазначає, що освіта має містити у змістовому компоненті традиційні (фундаментальні) знання, прагматичні знання (практичні), знання новітніх технологій і знання, що розвивають творчі здібності майбутніх фахівців. Ці вимоги пов'язані з необхідністю не лише відображати сучасний стан розвитку науки і техніки, а готувати фахівців для майбутнього. Тільки таким чином можна забезпечити неперервність, послідовність та розвиток професійної освіти та практичне використання сучасних технологій.

Аналіз методичного забезпечення з професійної підготовки робітників морського транспорту показав, що більшість підручників та посібників складається із двох основних компонентів – змістового і методичного, що містить авторський текст, ілюстрований матеріал, уривки з різних джерел, нормативні і особисті документи.

Основні книги, якими користуються слухачі - це методичні посібники з професій «Матрос 2-го класу», «Судновий моторист», «Судновий електрик», які розроблені методичними відділами, викладачами навчальних закладів, в яких вони навчаються. Посібники містять ключові відомості з предметів і складені за принципом комплексного методичного забезпечення предмета та базуються на вимогах Конвенції ПДНВ та на обов'язках, які належить виконувати робітникам морського транспорту на судні. Вони побудовані відповідно до освітньо-професійної програми підготовки і містять необхідний матеріал для формування у слухачів професійних компетенцій. Посібники періодично переглядаються і поновлюються для того, щоб не відставати від технічного прогресу і включають такі елементи професійної підготовки:

- 1) підготовку в галузі навігації, морської справи, управління судном, сигналізації, обробки вантажів, догляду за судном та інших питань, пов'язаних із використанням торговельних суден;
- 2) щодо використання електронної та механічної апаратури як радіо і радіолокаційні прилади, радіопеленгатори та компаси;
- 3) теоретичне й практичне навчання щодо використання рятівних та протипожежних засобів, методів збереження життя на морі та інших питань безпеки людського життя на морі;
- 4) щодо управління, обслуговування і ремонту головних двигунів та допоміжних машин і механізмів з особливим наголосом на типи обладнання, в тому числі електронного, яке встановлене на судах відповідної країни;
- 5) навчання запобіганню нещасним випадкам на борту судна і, зокрема, безпечних методів роботи в усіх службах, включаючи забезпечення особистої безпеки як елемента навчання професійних дисциплін; навчання методів першої допомоги та інших питань, що пов'язаних з медичним обслуговуванням, і засобами гігієни, а також фізичної підготовки, особливо плавання;
- 6) соціального та трудового законодавства, які стосуються роботи на торговельних судах і взаємодії на виробництві, положень та правил, що стосуються моряків, економіки транспорту, морського страхування, основ морського права тощо;
- 7) методи управління, включаючи такі питання, як особисті взаємовідносини і вивчення трудових процесів.

Вважається, що змістовий компонент для навчальних підручників і посібників є основним. Прийнятним текстом можна вважати той, який при високому рівні науковості доступний для користувачів відповідної вікової категорії: обґрунтовано і цікаво представляє основні факти та містить доступні для розуміння визначення та пояснення основних аспектів професійної діяльності. Виділимо, на наш погляд, певні недоліки текстів. Це перш за все

зайва перевантаженість нормативними документами без авторського тлумачення та аналізу, наявністю необов'язкових формул без прикладів щодо їх застосування. Інколи, морські «спеціалісти-практики» для написання підручника використовують формальний підхід, механічно доповнюючи текст «професійною» термінологією.

Проведений аналіз методичного забезпечення професійної підготовки робітників морського транспорту дозволяє визначити основні недоліки методичного забезпечення професійної підготовки робітників морського транспорту:

- відсутність навчальних посібників, методичних рекомендацій, тем у робочих навчальних планах, орієнтованих на формування професійно важливих якостей;
- відсутність методичного забезпечення на рівні сучасних нормативних, організаційних, технічних вимог самостійної роботи слухачів з використанням передового досвіду щодо експлуатації та технічного обслуговування суднового обладнання у штатних та екстремальних ситуаціях;
- слабо виявлені та недостатньо реалізовані міжпредметні зв'язки між дисциплінами загальнопрофесійного та професійно-теоретичного циклів підготовки, що мають бути задіяні у процесі формування професійно важливих якостей і професійної компетентності;
- викладання дисциплін недостатньо узгоджене з компетентнісною моделлю та завданнями професійного навчання кваліфікованих робітників морського профілю.

2.2. Критерії, показники і рівні сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Планування проведення педагогічного експерименту щодо формування професійно важливих якостей у робітників морського транспорту передбачало необхідність вирішення низки питань:

- з'ясування змісту понять «критерії» і «показники» результативності

будь-якого процесу, у тому числі й формування ПВЯ;

- вивчення досвіду розробки науковцями критеріїв і показників сформованості професійно важливих якостей;

- обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості ПВЯ робітників морського транспорту у процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійного циклу.

Проблему визначення критеріїв та показників сформованості умінь та навичок, різних видів компетентностей та компетенцій в різні часи розв'язувало багато науковців: Н.Баловсяк [204], В.Беспалько [23], С.Бондар [26], О.Гуренкова [54] І.Зимня [79] та інші. Результати аналізу наукових праць з цього питання дозволяють зробити висновок, що на сьогодні у педагогічній науці існують різні погляди щодо критеріїв оцінювання сформованості компетентності. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що у педагогічній практиці розповсюджено декілька підходів щодо визначення критеріїв та їх показників.

У словниках та енциклопедіях [37; 63; 211; 228; 230] критерій визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки. На основі проведеного аналізу було зроблено висновок, що основними показниками професійної готовності до виконання службових обов'язків фахівця, як правило, є: 1) знання, навички та вміння – це показники, які формують загальний і професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість до певного виду діяльності; 2) професійна позиція – це показники сформованості ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні досягнення, які визначають характер діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль в професійній діяльності й повсякденному житті; 3) індивідуально-психічні особливості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність, а також є показниками професійної діяльності, поведінки й втілюються у конкретних якостях

професійної діяльності; 4) акмеологічні інваріанти фахівця – показники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просуванні до власних вершин досконалості у професійній діяльності.

Вивчення наукових досліджень щодо формуванню професійно важливих якостей [4; 17; 19; 85; 160; 208; 229], засвідчив, що рівні та критерії сформованості ПВЯ вченими визначаються як якості, властивості, ознаки об'єкта, що досліджується та дають можливість аналізувати рівень його удосконалення, розвитку і функціонування, а показники – це кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості або критерію, ознаки об'єкта, що вивчається.

Основою формування ПВЯ робітників морської індустрії є цілісний педагогічний процес, від результативності якого буде залежати ефективність педагогічної системи в цілому. Відповідно, критерії ефективності повинні бути такими, щоб дозволяли оцінювати результати завдань щодо формування професійно важливих якостей у слухачів. З метою визначення показників сформованості ПВЯ робітників морського транспорту проаналізуємо дисертаційні роботи, присвячених діагностуванню професійно важливих якостей майбутніх фахівців різних професій (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Результати аналізу дисертаційних робіт, присвячених діагностуванню ПВЯ майбутніх фахівців

Прізвище вченого	Критерії сформованості ПВЯ	Показники сформованості ПВЯ	Рівні
М.Бабишена [17]	когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий	- фахові знання, вміння й навичок; - вмотивованість до реалізації професійної діяльності;. - здатність до саморегуляції, спроможність адекватного реагування	високий, середній, низький.
О.Зуброва [85]	мотиваційний,	- мотивації до навчання; домінуюча спрямованість особистості; прагнення до самоосвіти й саморозвитку; наявність	високий, середній, низький.

Продовження табл. 2.9			
	когнітивний, поведінковий	<p>або відсутність інтересу до внутрішнього світу іншої людини, до культур різних народів, навчальної діяльності; прагнення до пізнання культур і народів світу;</p> <p>- знання про комплекс і сутність професійних особистісних якостей учителя-філолога, усвідомлення їх необхідності в професійній діяльності, наявність ідеалу вчителя-гуманіста, знання комунікативних і морально-етичних норм;</p> <p>- активна чи пасивна позиція в спілкуванні; прояв терпимості, доброзичливості (або нетерпимості, неприязні) до інших людей і розуміння (або нерозуміння) оточуючих, внутрішнього світу літературних героїв, мотивів їх поведінки; здатність (або нездатність) прийняти іншу точку зору під час диспутів і обговорень, групової роботи; ставлення до інших етносів, культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів; ретельність (або безвідповідальність) у виконанні доручень і завдань; активність (або пасивність) у груповій роботі; підготовленість до практичних і семінарських занять.</p>	
В. Маришук [140]	гностичний, діяльнісний, мотиваційний, орієнтаційно-ціннісний.	Не визначені	Не визначені
А.Молоканова [144]	відповідність рівню сформованості професійно важливих якостей у професійно успішних співробітників	сформованість у майбутніх фахівців блоків професійно психологічних якостей, таких як: комунікативні, інтелектуальні та ті, що характеризують психологічну стійкість	Не визначені
В. Онишук [160]	особистісний, ціннісний ідентифікаційний	<p>- мотиви і потреби;</p> <p>- цінності й норми, які виконують інтегративні, контролюючі функції, встановлюють межі й напрямок реалізації членами суспільства своїх ролей; засвоєння норм і цінностей професії;</p> <p>- формування професійної ідентичності.</p>	Не визначені

Продовження табл. 2.9			
Скрябін О. [208]	психологічний, поведінковий, особистісний	- успішне подолання психологічних перешкод, які виникають під час вирішення професійних завдань; - пізнання елементів поведінки; - сформованість та розвиток професійно важливих якостей.	
С. Філіппов [229]	інтелектуальний емоційний вольовий	- здатність до самоаналізу і прогнозування, адекватна самооцінка, високий рівень логічного мислення, володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; - емоційна врівноваженість; витривалість; стійкість до психофізичних, нервово-психічних навантажень, стресу, стеничний тип реагування в екстремальних ситуаціях, розвинуті адаптивні властивості нервової системи, розвинуті вольові якості, високий рівень самоконтролю над емоціями, сміливість, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість.	Високий, середній, низький.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2.9, дозволив зробити висновок, що більшість науковців підходять до вибору критеріїв сформованості професійно важливих якостей з позицій структури професійної діяльності та виділяють такі якості, що характеризують готовність особистості до виконання професійних обов'язків, хоча і визначають при цьому, різні критерії. Також відрізняються назви критеріїв та їхня кількість в системах різних авторів. Рівні у запропонованих системах ідентичні (високий, середній і низький).

Ефективність формування ПВЯ робітників морської галузі певною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики та основних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) відповідно до визначеної структури професійної компетентності (підрозділ 1.2).

На думку М. Шермана [259; 260], будь-яка діяльність і в першу чергу, професійна, не може бути успішною без сталого достатньо високого рівня мотивації. Ми погоджуємося з думкою вченого, що вирішального значення набуває формування свідомого ставлення та інтересу, зацікавленості до майбутньої професії.

Тому мотиваційний компонент, спираючись на рівні мотивації, визначає особисту потребу слухача в досягненні успіху в професійній діяльності. Передбачається наявність інтересу до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення, наявності особистісних мотивів, що спонукають до спілкування; готовність проявляти наполегливість, ініціативність, активність у навчальному процесі. Критеріями сформованості мотиваційного компонента професійно важливих якостей виступили мотивація до навчання; домінуюча спрямованість особистості; прагнення до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення; наявність або відсутність інтересу до професії.

Когнітивний компонент залежить від здатності використовувати систему кількісних та якісних знань, необхідних для успішного формування ПВЯ як складової професійної компетентності. Когнітивний компонент вимагає виявлення системи знань про зміст обраної професії, комплекс і сутність професійно важливих якостей робітників морського транспорту, усвідомлення їх необхідності в професійній діяльності.

Сформованістю діяльнісного компонента професійно важливих якостей виступили активна чи пасивна позиція в спілкуванні; прояв терпимості, неконфліктності (або конфліктності, агресивності), здатність (або нездатність) прийняти іншу точку зору під час диспутів і обговорень, групової роботи; відповідальність, уважність (або безвідповідальність, неуважність) у виконанні доручень і завдань; активність (або пасивність) у самостійній та груповій роботах, тренінгах; підготовленість до практичних і семінарських занять, вимогливість до себе.

Визначаючи основні критерії, ми враховували особливості й специфіку навчання дорослої людини та підібрали методики виявлення показників сформованості професійно важливих якостей у робітників морського транспорту, які представлені нами у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Критерії і показники сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Структурні компоненти ПВЯ	Критерії сформованості ПВЯ	Показники сформованості ПВЯ	Методики виявлення показників сформованості ПВЯ
Когнітивний	Теоретична готовність	1. Знання основних вимог до професії (матроса, моториста (машиніста електрика суднового)). 2. Знання сутності професійно важливих якостей робітника морського транспорту. 3. Усвідомленість щодо необхідності ПВЯ в професійній діяльності.	Авторський тест для підсумкового контролю означених елементів знань.
Діяльнісний	Практична готовність	1. Уміння виконувати ситуативні вправи в процесі формування ПВЯ. 2. Уміння самостійно і об'єктивно оцінювати свій рівень сформованості ПВЯ, необхідних для професійної діяльності, а також визначити шляхи вдосконалення особистості; 3. Уміння самостійно працювати над розвитком та вдосконаленням особистості щодо формування ПВЯ.	Пакет ситуативних вправ; - інтерв'ювання, опитування, бесіди; тести для визначення сформованості ПВЯ: - методика Є. Ільїна (конфліктність); - методика А. Волкова, Н.Водоп'янової (стійкість до стресу); - методика Н. Литвинцевої (уважність та спостережливість); - методика О.Зубрової (відповідальність); - методика А.Махнача (вимогливість до себе).
Мотиваційний	Мотиваційний	1. Інтерес до професії, професійна спрямованість;	- методика Т.Дубовицької (інтерес до професії, рівень професійної спрямованості).
		2. Мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; 3. Прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення	- авторська анкета «Мета вибору професії» (для виявлення рівня усвідомленості слухачами сутності обраної професії); - методика О.Зубрової (потреба у саморозвитку, самоосвіті та самовдосконаленні).

Під час вибору методик виявлення показників сформованості ПВЯ у слухачів, ми виходили з того, що для управління процесом формування професійно важливих якостей, викладач повинен отримувати від слухачів постійну інформацію про стан їх розвитку та теоретичної готовності до професійної діяльності. Підтримка зворотнього зв'язку та отримання даних щодо результатів формування ПВЯ робітників морського транспорту здійснювалися за допомогою анкетування, тестування та виконання ситуативних вправ.

За умов урахування відповідних критеріїв та показників було виділено високий, середній та низький рівні сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту, що представлені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні сформованості професійно важливих якостей

Рівні сформованості ПВЯ	Характеристика рівня
Високий	Рівень характеризується: сталою мотивацією до навчально-пізнавальної діяльності, інтересом до майбутньої професії, потребою у самовдосконаленні та саморозвитку; активним включенням у навчальний процес; знаннями основних вимог до професії; розумінням сутності професійно важливих якостей робітника морського транспорту та необхідності набуття ПВЯ для успішної професійної діяльності; умінням самостійно і об'єктивно оцінювати наявність та свій рівень сформованості ПВЯ, визначати шляхи удосконалення особистості та працювати над її розвитком; умінням виконувати ситуативні вправи, а також, користуватися отриманою інформацією під час вирішення професійних задач у нестандартній ситуації; вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію.
Середній	Рівень передбачає, що слухачі активно беруть участь у навчальній діяльності, знають певно мірою сутність професійно важливих якостей робітника морського транспорту та необхідність набуття ПВЯ для успішної професійної діяльності, вимоги до професії, але недостатньо об'єктивно оцінюють наявність та свій рівень сформованості ПВЯ; визначають шляхи вдосконалення особистості та не самостійно працюють над її розвитком; вміють пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовують знання в стандартних ситуаціях, володіють розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміють робити висновки, виправляти допущені помилки; відповіді правильні, логічні, обґрунтовані, хоча їм бракує власних суджень, мотивації до навчально-пізнавальної діяльності

Продовження табл. 2.11	
Низький	Рівень характеризується тим, що слухачі малоактивні, неуважні, рідко користуються отриманою інформацією, не вміють послідовно викладати свої думки, знання щодо сутності професії та змісту ПВЯ фрагментарні, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення, не вміють самостійно виконувати ситуативні справи, виправляти допущені помилки.

У процесі вибору показників *мотиваційного критерію* та методик їх виявлення були міркування про те, що формування ПВЯ у робітників морського транспорту залежить від їхньої мотивації до навчальної та професійної діяльності, а також наявності у суб'єктів навчання рис, характерних для даної морської професії. З урахуванням результатів аналізу теоретичних джерел було встановлено, що найважливішою в діяльності особистості є мотиваційна сфера, яка включає систему ціннісних орієнтацій, сукупність потреб і цілей, які визначають шляхи розвитку і самовираження її потенційних здібностей [15; 24; 46; 112; 133; 139; 217; 233; 282]. І. Сокол [212] вважає, що питання мотивації є ключовими у будь-якій професійній діяльності, у тому числі й морського спрямування, а ступінь вмотивованості її працівників вважається одним із найважливіших чинників впливу на якість виконання ними професійних обов'язків та підвищення професійної майстерності. Для визначення стану розвитку мотивації робітників морського транспорту нами в літературі з питань професійної діагностики були підібрані методики, які, якнайкраще підходили для вирішення поставлених завдань педагогічного експерименту. Такою виявилась методика, розроблена Т.Дубовицькою (інтерес до професії, рівень професійної спрямованості) та авторська анкета «Мотиви вибору професії» (для виявлення рівня усвідомленості слухачами сутності обраної професії, виокремлення ПВЯ та об'єктивної оцінки їхньої наявності у себе, інтересу до професії, ставлення до праці взагалі та професійного престижу, особисті плани та життєві пріоритети). Їх зміст наведений у додатках А, Б. Вивчення професійних інтересів слухачів на констатувальному етапі засвідчило, що досить значна група майбутніх робітників морського транспорту

(70%) виявила суто професійний інтерес до обраної професії, свідомо робили вибір щодо розподілу у групі матросів, мотористів, електриків суднових, але далеко не усі слухачі адекватно оцінили зміст та головне призначення обраної ними професійної діяльності.

Щодо мотивів вибору професії слухачами, то більшість із них, обґрунтовуючи свій вибір, надавали перевагу мотивам вузькоособистісним (43%) та тим, що відбивають інтерес до змісту професії (34%). Значно менше слухачів, аргументуючи своє професійне бажання, спиралися на самооцінку професійної придатності (12%) та широкі соціальні мотиви (11%).

Оскільки, на нашу думку, слухачі мають слабе уявлення про зміст робітничих професій морського профілю, сутність ПВЯ для успішної професійної діяльності, нами був розроблений спецкурс «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика», зміст навчальної програми якого, представлений нами в додатку Е.

Спецкурс передбачав планомірне впровадження у предмети циклу загальнотеоретичної підготовки робітників морського транспорту: «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки», «Інформаційні технології», «Техніка пошуку роботи» елементів професійної підготовки, різноманітних видів розвивально-корегуючого інформування у вигляді тематичних бесід, консультативних зустрічей з провідними фахівцями галузі, ситуативних вправ, сюжетно-рольових ігор, тренінгів, спрямованих на поглиблення усвідомленості слухачами важливості формування та розвитку ПВЯ для успішної професійної діяльності, змісту обраної професії та їхньої готовності до неї.

В процесі навчання відбувалося стимулювання мотиваційних, професійно-ділових, психологічних професійно важливих якостей (підрозділ 1.2), особистісної спрямованості на професійно діяльність, навчально-тематичний план нами представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Навчально-тематичний план спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика»

№	Назви модулів і тем	Кількість годин			
		Загальна кількість	У тому числі		
			Лекційні	Семінарські	Самостійна робота
I. Змістовий модуль					
Професійно важливі якості робітників морського транспорту як психолого-педагогічна проблема					
1.1.	Погляди фахівців на професійно важливі якості з позиції професійної діяльності	2	2		
1.2.	Зміст та вимоги до професійної діяльності робітників морського транспорту	4	2	2	
1.3.	Професійно важливі якості робітників морського транспорту з позицій сучасності	4	2		2
1.4.	Співвідношення професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту з здібностями й задатками	2		2	
II. Змістовий модуль					
Особливості комплексу професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту					
2.1.	Мотиваційні, професійно-ділові, психологічні якості робітників морського транспорту	4	2		2
2.2.	Уважність та спостережливість - запорука якості виконання професійних обов'язків	4		2	2
2.3.	Конфліктність й особливості її прояву на судні	4		2	2
2.4.	Стійкість у стресових ситуаціях робітників морського транспорту	4	2		2
2.5.	Відповідальність і вимогливість майбутнього робітника морського транспорту	2			2
	Усього	30	10	8	12

Завдання спецкурсу були направлені на формування, розвиток та удосконалення: а) професійно важливих якостей необхідних для успішної професійної діяльності; б) особистісної спрямованості на фахову діяльність; в) пізнавальної (когнітивної) компетентності слухачів в умовах фахової самореалізації; г) соціально-адаптивної підготовленості до професійної взаємодії та співпраці майбутніх кваліфікованих робітників; д) ціннісно-управлінських почуттів самоповаги та власної гідності, професійної значимості; ж) здатності слухача до саморозвитку і самовдосконалення, розвиток творчості

в професійній сфері, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності для оцінки ефективності своєї діяльності [117; 151; 212; 256].

Активність особистості, яка спрямована на удосконалення своїх фізичних, моральних, трудових, естетичних та інших якостей є самовихованням. Для того щоб визначити завдання самовиховання, необхідно мати чітке уявлення про себе, тобто володіти самоаналізом. Здатність аналізувати і вивчати риси своєї особистості потребує вміння спостерігати за своїми переживаннями, сконцентруватися на собі і на причинах, які спричиняють різні психічні стани, конкретні дії, радість, тривогу або страх. Основними методами розвитку особистості, тобто самовдосконаленням та саморозвитком на думку вчених [29; 100; 106; 107; 123; 124 220] є самопізнання, самооцінка, самопереконавання, самопорівняння, самозобов'язання, самоуправління, самопримушування, самонавіювання, самозвіт, самоконтроль, самопокарання.

Самопізнання - вивчення психічних властивостей, процесів і станів своєї особистості, в тому числі її спрямованості (мета, мотиви, інтереси, ідеали, переконання), характеру, темпераменту, здібностей, пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уявлення, мислення), вольових емоційних процесів, а також психофізіологічного стану організму і особистих якостей [9].

Самооцінка визначається світоглядом, ідеалами, рівнем інтелектуального розвитку особи. Цей метод самовиховання передбачає наявність ідеальної моделі особи і порівняння себе з цією моделлю.

Самопорівняння - різновид самооцінки, що полягає в порівнянні себе з фахівцями високої якості з метою перейняти у них все добре, і все те, чого не вистачає.

Самозобов'язання є внутрішніми вимогами до себе і своєї поведінки. Воно виникає як наслідок невідповідності між ідеалом, ідеальною нормою і своєю конкретною поведінкою.

Самопереконання - це роздумування, співставлення різних мотивів, дискусія з собою, які потребують всебічного обліку всіх обставин і не допускають впливу негативних почуттів: образи, заздрості, гніву тощо.

Самонавіювання представляє собою психічний вплив людини на самого себе за допомогою слова, що змінює психофізичний стан. Воно передбачає навіювання самому собі будь-яких уявлень, думок, бажань, образів, відчуттів та ін. Успіх самонавіювання досягається за умови, що особа здатна концентрувати свою свідомість на предметі навіювання.

Самопримушування являє собою вольове уміння, яке спрямоване на подолання труднощів і перешкод.

Самонаказ - вплив на свій емоційний стан шляхом дії мови. Самонаказ сприяє реалізації програми самовиховання в ускладнених умовах і допомагає виробити відповідні установки, наприклад, на усунення небажаних або шкідливих звичок.

Самозвіт є перш за все звітом людини перед сам собою щодо результатів власної діяльності, здійснених вчинків, виконання обов'язків тощо. Самозвіт напрямую пов'язаний із самоаналізом.

Самоконтроль - це визначення відхилень програми самовиховання від поставлених завдань з наступною корекцією програми або поведінки особи. Самоконтроль забезпечує підпорядкування різних видів діяльності мотиву самовдосконалення [105].

Самозаохочення і самопокарання - емоційне підкріплення здійснених вчинків. Самозаохочення - це усвідомлення своїх досягнень, а самопокарання – усвідомлення своїх невдач, незадоволеність собою [105; 214, с. 242-246].

Отже, самовдосконалення та саморозвиток є важливими компонентами структури особистості, які суттєво впливають на ставлення індивіда до себе та інших і виступають одними з важливих регуляторів людської поведінки. Саме цей фактор суттєво впливає на розвиток самостійності і самоефективності особистості. Для діагностики рівня прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення було обрано методичку О.Зубрової [85].

Сформованість професійно важливих якостей робітників морського транспорту визначалася сформованістю компонентів (когнітивний, діяльнісний, мотиваційний) та критеріїв (теоретична готовність; практична готовність, мотиваційний критерій)

Нами була обрана трирівнева система оцінювання сформованості професійно важливих якостей. Отже, відповідно до визначених компонентів ПВЯ (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) робітників морської галузі були виділені відповідні рівні: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості ПВЯ визначає, що слухач у повному обсязі володіє вміннями щодо практичного використання отриманих знань, вирішення професійних не стандартних задач; вміє творчо застосовувати інформацію, отриману на різних заняттях у навчальних ситуаціях.

На середньому рівні слухач має базові знання, здатен брати участь у різних процесах, володіє ключовою інформацією, спроможний до практичного використання системи знань, має достатню теоретичну підготовку та наявні ґрунтовні знання про зміст професії та ПВЯ.

Низький рівень сформованості професійно важливих якостей свідчить про те, що слухач має низький рівень знань щодо змісту ПВЯ та необхідності їхнього формування для успішної професійної діяльності, не здатен до практичного використання системи умінь, не вміє застосовувати професійну інформацію для виконання практичних завдань.

Важливими показниками щодо визначення рівнів сформованості професійно важливих якостей виступили: система мотивів слухачів; усвідомленість слухачами сутності обраної професії і необхідності формування в процесі навчання професійно важливих якостей для успішної професійної діяльності; уміння співвідносити знання з різних предметів та використовувати їх для вирішення практичних завдань; готовність до співпраці; уміння аналізувати інформацію, логічно будувати висловлювання; брати активну участь у навчальній діяльності, самоосвіті, саморозвитку та особистісному вдосконаленні.

2.3. Модель професійної підготовки робітників морського транспорту

Визначення напрямів формування, розвитку та удосконалення професійно важливих якостей робітників морського транспорту показав, що одним із шляхів розв'язання означеної проблеми є побудова моделі професійної підготовки на засадах компетентнісного, андрагогічного, особистісно-діяльнісного і системного підходів та її реалізація в процесі вивчення дисциплін загальнопрофесійного циклу. Вона дасть змогу: оптимізувати взаємозв'язки складових навчального процесу з безпосереднім впливом на майбутню професійну діяльність; виявити та запровадити до системи професійної підготовки робітників морського транспорту ефективних засобів вирішення професійних завдань з використанням інформаційних технологій; визначити рівень сформованості професійно важливих якостей та внести відповідні зміни до системи підготовки майбутніх кваліфікованих робітників морського профілю; відслідковувати зворотні зв'язки для підвищення рівня сформованості ПВЯ.

Аналіз наукової літератури з цього питання дозволив визначити, що моделювання як метод пізнання широко використовується в педагогічній науці (В. Болотов [25], О. Гуренкова [55], П.Джарвис [270; 271], С.Змейов [81; 82; 83], А. Маркова [136], М. Ноулз [273; 277], Н. Яковлева [268]). Моделювання з погляду філософії - це відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення [228; 230]. Модель може бути представлена у вигляді схеми, структури, знакової системи, відображення, макету, зображення. Вважається, що модель – це копія оригіналу (об'єкта дослідження), яка застосовується для його пізнання і визначення умов та особливостей при використанні у повсякденному житті.

Існують загальновизнані етапи створення моделі [82; 126; 268; 277], а саме: постановка завдання; побудова моделі; перевірка її на достовірність; експериментальне випробування (застосування); оновлення моделі; постановка мети й розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; виокремлення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність;

виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її оформлення.

Вивчення літератури з питань моделювання процесу навчання дозволило зробити висновок, що науковці при розробці моделей покладають в їх основу певні ідеї, які знаходять відображення в назвах моделей.

Так, В. Болотов [25] розробив компетентнісну модель політехнічної освіти, основ технологій, інтегрованих курсів, в якій здійснюється перехід від знаннєвої моделі до свідомого засвоєння понять, природовідповідному способу мислення. О.Гуренкова [55] свою модель формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту назвала організаційно-методичною, поклавши в її основу діяльнісний підхід до організації навчання майбутніх спеціалістів. А. Маркова [136] розробила модель професійної підготовки вчителів, в основі функціонування якої, виділила домінуючий блок професійної компетентності – особистість учителя. І. Сокол [212], побудував свою модель формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв на основі андрагогічного, особистісно-діяльнісного та системних підходів. Російський вчений-андрагог С.Змєйов [82], на підставі аналізу педагогічної та андрагогічної моделей навчання М. Ноулза [276], запропонував свою організаційно-діяльнісну модель процесу навчання дорослих (підрозділ 1.3.)

Оскільки тема нашого дослідження пов'язана з умовами реалізації андрагогічного підходу, то підґрунтям для проектування організації професійного навчання робітників морського транспорту стали концептуальні основи андрагогічної моделі М. Ноулза, адаптовані до специфіки формування професійно важливих якостей, представленої в таблиці 2.13:

Таблиця 2.13

Андрагогічна модель за М. Ноулзом [276]

Підхід
Неформальний, заснований на взаємоповазі й спільній роботі
Психологічний клімат навчання

Продовження табл. 2.13
Планування навчального процесу разом з тими, хто навчається
Визначення потреб навчання разом із слухачами
Формулювання цілей навчання разом з тими, хто навчається
Логіка навчального предмета, змістовні одиниці
Технологія передачі знань
Спільне визначення нових учбових потреб
Спільна оцінка програм навчання
Орієнтація в навчанні
На вирішення проблеми
Використання отриманих знань негайно
Самосвідомість
Усвідомлення зростаючої самокерованості
Досвід
Багате джерело навчання
Готовність до навчання
Визначається задачами по розвитку особистості і оволодінню соціальними ролями

Отже, побудова моделі професійної підготовки в процесі формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту має ґрунтуватися на дотриманні зазначених вимог і висвітлювати шляхи та умови розв'язання педагогічної проблеми на методологічних засадах, запропонованих дослідником в процесі вивчення предметів загальнопрофесійного циклу.

У контексті нашого дослідження основою проектування моделі професійної підготовки стали компетентнісний, системний, діяльнісний і андрагогічний підходи, відповідно до яких, модель та її компоненти є системними об'єктами, що відображають діяльнісну спрямованість процесу формування ПВЯ майбутніх робітників морського транспорту на забезпечення ефективної їх підготовки до виконання професійних обов'язків.

Усвідомлення професійно важливих якостей як системного об'єкта дало підстави для розробки моделі їх формування (Рис. 2.1). Ми виходили з того, що модель професійної підготовки робітників морського транспорту має враховувати специфіку та умови навчання дорослих, реалізуватися на певних навчальних дисциплінах, розкривати особливості формування професійно важливих якостей.

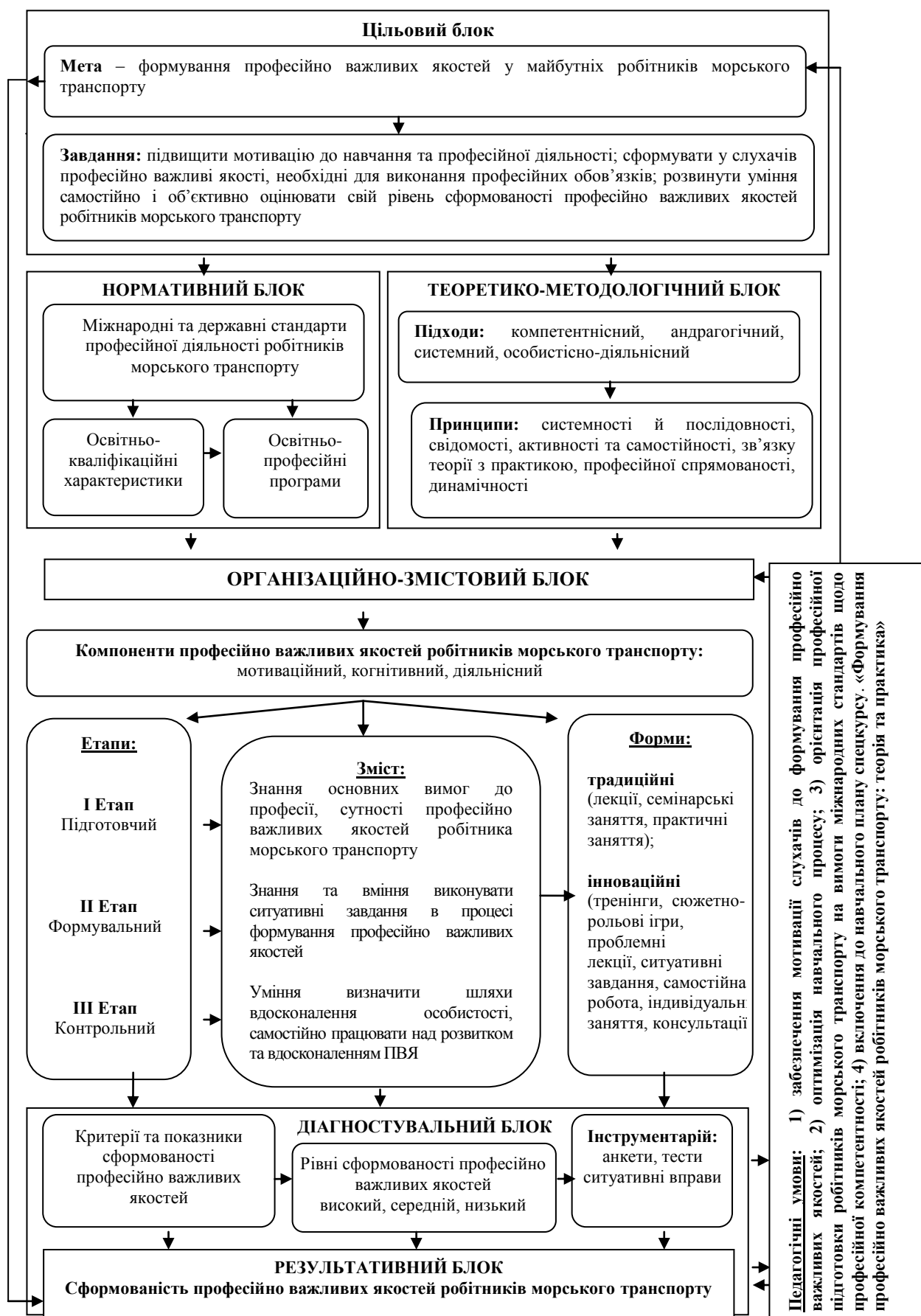


Рис. 2.1. Модель професійної підготовки робітників морського транспорту

У процесі розробки моделі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників (Рис. 2.1), ми дійшли висновку про необхідність включення до її структури: цільового, нормативного, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, діагностичного і результативного блоків, які поєднані системою зв'язків. На нашу думку, це дозволить, комплексно розглянути досліджуваний процес з позицій андрагогічного, компетентнісного, системного та діяльнісних підходів, що створює можливість для охоплення в єдину систему основних напрямів й педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу в процесі формування ПВЯ слухачів. Зупинимось детальніше на характеристиці кожного з зазначених блоків розробленої нами моделі.

Призначення *цільового блоку* в моделі пов'язане з необхідністю визначення напрямів діяльності викладачів і слухачів, спрямованих на досягнення запланованого результату – формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту засобами дисциплін загальнопрофесійного циклу. Завдяки постановці цілей викладач і суб'єкти навчання мають змогу передбачити результати власної діяльності і домогтися досягнення поставлених цілей - найближчих і віддалених. Виходячи з функцій викладача, однією з його основних цілей є досягнення високого рівня сформованості професійно важливих якостей слухачів засобами свого предмету. Цілі слухачів, пов'язані з бажанням вчитися, виконанням навчальних завдань, роботою над формуванням професійно важливих якостей, використанням набутих знань, умінь та навичок в професійній діяльності.

Реалізація зазначених цілей слухачів може бути досягнута за умов постановки відповідних цілей викладачем, який шляхом організації навчального процесу на засадах андрагогічного підходу і створення відповідних педагогічних умов для його реалізації, здатен впливати на різні сторони особистості слухача, в результаті чого у останнього з'явиться прагнення до самовдосконалення, особистісного і професійного розвитку.

Нормативний блок забезпечує узгодженість процесу формування ПВЯ робітників морського транспорту з державними й міжнародними стандартами

та програмами, спрямування розвитку їхньої професійної підготовки на гармонізацію з вимогами міжнародного ринку праці в контексті відповідності переліку сформованих ПВЯ запитам роботодавців.

Теоретико-методологічний блок, відображає підходи та принципи, покладені в основу формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

В основу розробки моделі було покладено компетентнісний, андрагогічний, системний та діяльнісний підходи до організації педагогічних процесів, застосування яких має суттєвий вплив на визначення змісту навчального процесу, вибір форм, методів, засобів навчання і, безумовно, на кінцевий результат.

Організаційно-змістовий блок забезпечує: регулювання змістового наповнення процесу формування професійно важливих якостей на підготовчому, формувальному та контрольному етапах професійної підготовки; визначення форм та засобів навчання відповідно до змістових аспектів; узгодження структурних та часових послідовностей організації навчального процесу, спрямованого на досягнення сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Метою першого й другого етапів – підготовчого та формувального – є спонукання слухачів до аналітичної діяльності й прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення, формування мотивації до подальшого саморозвитку. Вони також передбачають інтенсивне засвоєння знань і умінь щодо формування ПВЯ, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Цей процес реалізується в межах дисциплін загальнопрофесійного циклу: «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки», «Інформаційні технології», «Техніка пошуку роботи».

Діагностувальний блок охоплює систему критеріїв та показників сформованості професійно важливих якостей; кількісні методи і показники математичної статистики; якісні рівні сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту (високий, середній, низький).

Виходячи з вимог до професійної підготовки, що визначаються

потребами ринку праці, наявними стандартами та баченням роботодавців, ми дійшли висновку, що у слухачів мають бути сформовані мотиваційні, професійно-ділові, психологічні професійно важливі якості. Сформованість цих якостей становить *результативний* блок моделі.

Розроблена нами модель професійної підготовки робітників морського транспорту покликана систематизувати процес їх навчання з метою формування професійно важливих якостей для успішного виконання статутних обов'язків

Наведена модель узгоджується з логікою навчального процесу і враховує його зміст, умови, навчально-методичне забезпечення, особливості формування професійно важливих якостей майбутніх робітників морського транспорту.

2.4. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту

Одним із завдань нашого дослідження було обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу в процесі формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту. Оскільки потреби ринку праці вимагають перебудови навчально-виховного процесу, важливо визначити і створити такі педагогічні умови, щоб усі компоненти моделі професійної підготовки (рис. 2.1) взаємодіяли. З цією метою необхідно уточнити, що саме розуміють науковці під поняттями «умова» та «педагогічна умова».

Словники визначають «умову» як: «вимогу, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності [154; 158]; необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь [37, с. 442].

Поняття “умова” у філософському аспекті – сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об’єкту [211; 228; 230].

На підставі аналізу літератури наведемо різні підходи до трактування умови як категорії. Зокрема, одні автори сутність поняття «умова» визначають, виходячи з теорії причинності. Причина здебільшого належить до умов як одного з активних елементів, тобто по суті зливається з поняттям “чинник як рушійна сила розвитку”. Відповідно з іншими підходами, *умова є сукупністю об’єктів* (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування або зміни даного (зумовленого) об’єкта. Поняття «умови», яке трактують так, не збігається з поняттями «середовище», «обставина», «оточення», які вживають як його синоніми. По-перше, ці поняття відображають повністю сукупність об’єктів, які становлять “оточення” певного об’єкта, зокрема і випадкові об’єкти, які не мають ніякого впливу на нього. По-друге, ці поняття відображають лише зовнішні щодо певного об’єкта обставини, а до умов нерідко належать і внутрішні характеристики об’єкта. Якщо *умови* розглядати як таку сукупність об’єктів, в якій певний об’єкт стає необхідним, то поняття “умова” збігається з поняттям “умова дії закону”. Однак такі закони, як структурні, функціональні та ін., здебільшого пов’язують між собою внутрішні характеристики об’єкта. Тому умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми [224; с. 48-60].

Внутрішній і зовнішній характер умов зміни певного об’єкта (особистості) визначає специфіку їхнього змісту, їх взаємодій. У психології *умови* розглядають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток певного явища, що опосередковане активністю особистості чи групи людей [127, с.13]. С. Рубінштейн, також виділяє зовнішні та внутрішні умови. Вчений вважає, що *зовнішні умови* впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб’єктивні умови, які формує індивід [200, с. 251]. *Внутрішні умови* - виявляються як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку,

джерела розвитку є в самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні — як обставини [200, с. 290].

Ми погоджуємося з думкою А. Хуторського, що «предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання» [234, с. 14].

У сучасній педагогічній теорії *організаційно-педагогічні умови* визначають як: функціональну впорядкованість суб'єкт-об'єктних відносин учасників педагогічного процесу; обставини, які змінюють (пришвидшують, стимулюють або загальмовують) формування та розвиток освітніх явищ, процесів, систем, рис особистості [73].

А. Зубко [84] поділяє педагогічні умови поліпшення процесу навчання на дві групи. До першої групи належать педагогічні умови, що забезпечують процес навчання (високий рівень професіоналізму тих, хто навчає; готовність тих, хто навчається, до освітньої діяльності); до другої — умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі післядипломної освіти (матеріально-технічне і програмно-методичне забезпечення; удосконалення роботи з персоналом закладу).

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури, дозволив виділити наступні аспекти визначення поняття «умови»: це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А.Найн) [149]; єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (Н.Яковлева) [268, с. 8-14]; вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може (І.Фролов) [228]; ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе (Ю.Загородній) [73]; категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота) [170]; як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і

застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреев) [9]; сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М.Малькова) [135]. В.Жернов [70] визначає, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань.

У науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічні умови». Ю. Бабанський зазначав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить» [16, с. 78]. Дослідники пишуть про те, що педагогічними умовами можна назвати сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей їхнього здійснення, оточуючого середовища, зовнішніх та внутрішніх впливів які забезпечують успішне розв'язання висунутого завдання [199].

Для того, щоб визначити умови реалізації андрагогічного підходу в процесі підготовки слухачів, у першу чергу слід приділено увагу таким важливим чинникам як: вік тих, хто навчається; обсяг їхнього життєвого досвіду; психологічні особливості особистості [176]; фізіологічна, соціальна, моральна зрілість; економічна незалежність та рівень сформованості самосвідомості для відповідальної самокерованої поведінки. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити такий висновок: андрагогічний підхід до навчання краще застосовувати лише у тому випадку, коли слухач здатний на відповідальне ставлення до навчання, до його організації й результатів, тільки такий слухач може усвідомлено взяти на себе частину відповідальності за своє навчання.

При цьому ті, хто навчаються, повинні виконувати певні функції:

- а) учасників спільної з викладачем навчальної діяльності з діагностування, планування, реалізації, оцінюванню й корекції процесу навчання;
- б) співавторів індивідуальних програм навчання;
- в) реалізаторів індивідуальних програм навчання.

Для цього потрібні певні вміння й навички спільної, колективної навчальної діяльності, уявлення про організацію процесу навчання [7; 238; 240; 249].

Метою навчання кожного конкретного слухача за андрагогічною моделлю навчання є оволодіння тими знаннями, яких йому не вистачає для досягнення необхідного рівня компетентності в обраній професійній сфері. Однак при всій індивідуальності конкретних цілей навчання, будь-які з них за своїм характером представляють ще по одній або декілька типологічним: одержання нових знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; придбання вмінь і навичок у використанні інформації; вироблення переконань; вироблення нових якостей; задоволення пізнавальних інтересів. Але тільки перша типологічна мета навчання і лише тоді, коли невідома інформація здобувається з нової галузі знань або професійної діяльності, за необхідності диктує застосування, зокрема, педагогічної моделі навчання. Тільки в цьому випадку той, хто навчається, як правило, не має достатньої попередньої підготовки для визначення на етапі планування процесу навчання: змісту, форм і методів навчання. Усі інші цілі, тією чи іншою мірою, припускають наявність у слухачів певного досвіду й попередньої підготовки у досліджуваній галузі знань або діяльності, досить сформовану мотивацію, більш або менш чітко сформовану життєву проблему, для розв'язання якої вони вибирають ту або іншу мету навчання. Таким чином, типологічні цілі навчання, а саме: оволодіння інформацією на новому рівні, придбання навичок і вмінь у використанні інформації, вироблення переконань і нових якостей, задоволення пізнавальних інтересів дозволяють використовувати андрагогічні принципи в процесі навчання дорослих людей [247].

Нарешті, застосування андрагогічного підходу в навчанні багато в чому визначає умови навчання. Тобто, у тих випадках, коли слухач навчається, заочно або за вечірньою формою, на курсах вихідних днів, на короткострокових інтенсивних курсах, нарешті, самостійно, екстерном, дистанційно і т.п., коли він обмежений у часі або проживає в іншому місті (на відстані від джерела навчання), коли побутові, професійні, соціальні умови не дозволяють здійснювати навчальну діяльність у звичайному порядку, постає необхідність використання андрагогічного підходу до організації навчання [83, с. 186]. Це основні чинники, що визначають можливість реалізації андрагогічного підходу в професійному навчанні. Вони однаково впливають на організацію процесу навчання як дорослих, так і тих осіб, яких не можна ще віднести до цієї категорії. У зв'язку із цим стає ясно, що андрагогічна й педагогічна моделі навчання не протистоять, а доповнюють одна – іншу, складові частини науки про навчання, які відносяться до різних періодів єдиного життєвого й навчального континууму - процесу навчання людини протягом усього життя.

Виходячи з положень андрагогічного підходу, англійський вчений П. Джарвіс виокремив умови та методики, за яких дорослі навчатимуться ефективніше, які представлені нами в таблиці 2.14 [270, с.114-117].

Таблиця 2.14

Основні положення організації процесу навчання на засадах андрагогічного підходу за П.Джарвисом

Умови навчання дорослих	Методика навчання дорослих
Навчання є основною потребою людини.	Викладання не відіграє головної ролі в навчанні, але може йому сприяти.
Навчання є вмотивованим у тому випадку, коли виникає дисгармонія між досвідом людини і її сприйняттям світу.	Той, хто навчає разом з тим, кого навчають повинні спільно конструювати процес навчання, щоб він мав важливе значення для того досвіду, або тієї проблеми, які створили необхідність у навчанні
Дорослі, які навчаються, активно беруть участь у навчанні.	Методи викладання у більшості навчальних ситуацій повинні сприяти процесу навчання
Дорослі, які навчаються, привносять у процес навчання свої: - досвід;	Той, хто навчає повинен: -використовувати досвід того, кого навчають в якості одного з джерел навчання.

Продовження таблиці 2.14	
<ul style="list-style-type: none"> - систему уявлень; - потреби; - віру у себе; - самоповагу; - самосприйняття 	<ul style="list-style-type: none"> - прагнути побудувати навчання на системі уявлень тих, кого навчають а не всупереч, для того щоб до неї додати нові знання; методи навчання повинні дозволити тим, кого навчають використовувати свої знання в якості одного з джерел навчання. - допомогти усвідомити важливість того, що вивчать; матеріал, який вивчається повинен містити в собі більш прикладний ніж теоретичний характер; навчання повинно бути більш індивідуалізоване; - бути завжди емпатичними й уважними до тих, кого навчають; - підкреслювати кожен «правильну» дію або досягнення в навчанні, підтримувати прагнення досягти високого рівня самооцінки й самоповаги; надавати можливість для рефлексії у зв'язку з виконанням «неправильних» дій або досягнень для того, щоб дорослі учні мали можливість самостійно корегувати свої дії; - сприяти самооцінюванню.
Навчаються з великим успіхом, коли їх особистості нічого не загрожує	<ul style="list-style-type: none"> - створювати атмосферу, у якій дорослі не почували себе у небезпечному або підлеглому становищі; - потрібно розвивати взаємодію, а не суперництво;
Необхідність відчувати, що до них ставляться як до дорослих.	- розглядати себе не як «джерело усіх знань», а як творець навчальної взаємодії усіх учасників навчання;
Розробляють свій особистий стиль навчання.	- визнавати наявність різних навчальних стилів і з їх урахуванням сприяти ефективному навчанню; бути гнучким і використовувати різні стилі навчання в залежності від характеру взаємодії з тим, кого навчають;
Мають свої особливості у навчанні і тому мають різний темп навчання.	- сприяти навчанню дорослих у їхньому власному темпі;
Розвивають свої інтелектуальні здібності	- розвивати власну компетентність;
Привносять у процес навчання свої фізіологічні відмінності (наприклад рівень слуху, зору, енергійності)	- забезпечити сприятливими фізичними умовами навчання.

При андрагогічному підході до навчання дорослих [77; 80] основними методами є:

- експозиційні, коли зміст навчання організується й представляється (експонується) тим, хто навчається, стороннім джерелом (викладачем, лектором, підручником, фільмом і т.п.);

- управлінські методи, коли лідери (керівники дискусій, керівники ігор, автори навчальних програм) організовують і направляють навчальний процес таким чином, щоб, той, хто навчається, досяг певних цілей;
- пошукові методи, коли зміст навчання не визначений цілком і повністю заздалегідь, оскільки навчальний процес містить у собі й постановку проблеми, і пошук її розв'язання. У цьому випадку, той, хто навчається відбирає і організує інформацію, зміст навчання й необхідний досвід з метою вивчити проблеми й знайти їх розв'язання. Як результат пошуку виникають нові питання й проблеми. Головною метою цього методу навчання є залучення, тих, хто навчаються в розумову діяльність. В цьому випадку сприйняття змісту навчання, або інформації, відбувається одночасно, у процесі: мислення – вивчення – розв'язання проблеми. Останні методи найбільш адекватні завданням андрагогічної моделі навчання. Основною формою навчання дорослих вважається навчання у групі колег.

Ґрунтуючись на принципах і методах андрагогічного підходу, загальнопрофесійну підготовку робітників морського транспорту нами було спрямовано на аналіз та можливі шляхи вирішення проблем, з якими повсякденно стикається рядовий склад морських суден:

- підвищення вимог до рівня професійної компетентності (формування професійно-ділових ПВЯ);
- психологічна підготовка до виконання функціональних обов'язків (формування психологічних професійно важливих якостей);
- розвиток мотиваційної готовності до професійної діяльності (удосконалення мотиваційних якостей).

Зупинимося детальніше на основних позиціях реалізації андрагогічного підходу у процесі організації професійного навчання робітників морської галузі. Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можливі різні ступені її прояву. Взаємодія в навчальному процесі проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкуванні [77]. Вона може реалізовуватися в різних

формах: на лекціях, практичних та семінарських заняттях, під час індивідуальних консультацій, на конференціях, при розробці спільних проєктів. Водночас, часто спостерігалось формальне досягнення навчальних цілей у межах педагогічного процесу, коли викладач та слухачі фактично не взаємодіють між собою, обмежуючись мінімально необхідними ресурсами. У сучасних умовах значно розширилися можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача та слухача завдяки новим формам організації навчальної діяльності (оптимізація навчальної діяльності) - індивідуальній і самостійній роботі та використанню активних методів навчання, таких як, ділові ігри, тренінги, власний досвід слухача, дискусії тощо [88; 251; 252; 253]. У будь-якому варіанті кожний учасник акту взаємодії має безліч можливостей реалізувати свою суб'єктну активність, продемонструвати позицію, виявити ставлення до оточуючого середовища.

Можливості застосування діалогічної взаємодії досить широкі. Передусім, ми застосовували таку традиційну форму організації навчального процесу, як лекція. Але поряд з інформаційною та роз'яснювальною її функціями використовувалася й розвивальна, в основі якої лежала проблемність у подачі матеріалу. На лекції широко використовувалися діалогічні прийоми взаємодії, такі, як запитання до слухачів, пропозиції до порівняння, надання можливостей вибору виду завдання, способу виконання, звернення до минулого досвіду слухачів (особливо це важлило на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації), організація моментів оцінювання та самооцінювання, прогнозування можливостей застосування тих чи інших знань на практиці. Систематичними стали обговорення зі слухачами актуальності у вивченні тієї чи іншої теми, актуалізація досвіду та проблем, акцентування уваги та тому, що відомо з цієї теми і що хотіли б дізнатися нового, надання можливостей зворотного зв'язку. Така форма організації навчання вимагала від викладачів уміння слухати і чути, виокремлювати у розповіді слухача раціональне зерно та надавати йому належної емоційної та когнітивної ваги, бути уважним до будь-якого прояву зустрічної активності

слухачів. У такому вигляді лекція не тільки надавала слухачу певну кількість знань, але й розширювала горизонти самопізнання, можливості до самовираження. Діалогічність взаємодії передбачає, що викладач широко зацікавлений спільною діяльністю і готовий до партнерства [68]. І. Зимня зауважує: «Чим старші за віком учні, тим швидше буде пройдено шлях становлення по-справжньому спільної діяльності та досягнуто партнерську... взаємодію у навчальному процесі» [78, с. 321].

Специфічно андрагогічним підходом в організації професійної освіти, яку ми використовували, була конференція – форма навчання, за якої слухачі ділилися власним досвідом, обговорювали актуальні питання організації навчального процесу. На відміну від лекцій, вона у своїй суті несла діалогічну форму взаємодії. Сприяє таким організаційно-педагогічним підходам: завчасне створення (бажано зі слухачами) програми конференції, підготовка матеріалів до виставки, індивідуальна робота зі слухачами щодо виступу, підготовка наочних посібників, теле- та відеосупроводу. Але головне в організації конференцій – це атмосфера. Кожний слухач відчував щирий інтерес до себе як особистості, професіонала і був переконаним, що оточуюче середовище не несе для нього ніякої загрози. Дотримання таких психолого-педагогічних умов гарантує відкритість до сприйняття нових ідей, готовність ділитися своїми відчуттями та думками, налаштованість на подальше професійне вдосконалення.

Сучасні підходи до реалізації ідеї про діалогічну взаємодію конкретно втілюються в інтерактивних методах та технологіях навчання таких, як дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги, проектування тощо [215; 242; 243].

Дискусія (від *лат. discussio* – розгляд, дослідження) – це публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями з приводу якогось невирішеного питання чи проблеми. У якості методу дискусію ми використовували у різних видах навчання: семінарах, тренінгах, під час лекцій. Будучи своєрідною технологією, дискусія сама охоплює інші методи та прийоми, такі як «мозковий штурм», аналіз ситуацій тощо. Щоб дискусія була

ефективною, в її організації ми дотримуватися таких основних правил: забезпечувати черговість у виступах; сприяти реалізації права кожного на власну, відмінну від викладача, думку; орієнтувати учасників на чіткість та обґрунтованість аргументацій; налаштовувати всіх учасників насамперед на відкриття істини, а не на самопрезентування. [221]. У таких ситуаціях слухач навчається публічно відстоювати власну точку зору, вдається до певних критичних зауважень чи то в бік інших, чи себе самого, набуває досвіду толерантної поведінки. Андрагогічна модель навчання передбачає готовність викладача вислуховувати кожного члена групи; повагу до думок інших, відвертість та довіру; критичність сприймання та здатність поділяти думки інших [118, с. 5-15].

Широкі можливості в реалізації андрагогічного підходу у навчанні дорослих надають ігри: навчальні, ділові, дидактичні, імітаційні, рольові та інші. Застосування кількох термінів у розумінні цієї організаційної форми підтверджує її різноплановість, широкі можливості та багатофункціональність [251, с. 215-219].

Дидактична гра – відтворює предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відношень, що характерні для цієї діяльності як цілого. Її головна мета полягає в активізації резервів підсвідомості, пов'язаних з формуванням знань-асоціацій, знань-проблем, знань-образів, спрямованих на розвиток інтелектуального та культурного потенціалу тих, хто навчається [88, с. 213–217].

Дидактична гра виступає аналогом професійної культури: чим гра складніша, тим глибше процес становлення професіоналізму її учасників, тим багатшим є потенціал професійних можливостей майбутнього фахівця. Захоплююча гра, що навчає правил раціональної організації праці, дає простір для самовираження, задовольняє її учасників, стимулює їх самостійність та активність, потребу в набутті знань і навичок, необхідних у практичній професійній діяльності, змушує поважати прийняті норми, привчає адекватно ставитися до виграшу або програшу, вчить знаходити раціональні, нові шляхи

рішення. В основу гри мають бути покладені інтерес, ініціатива, працелюбство, допитливість, витримка та винахідництво [93].

Ділова гра – найбільш наближена до дійсності форма імітаційного моделювання професійної діяльності й предметного змісту професії, яка включає інструментальний і емоційно-рольовий аспекти вирішення проблеми. Розвивальний ефект ділової гри забезпечується: можливістю й необхідністю самоорганізації колективної пізнавальної діяльності до початку гри; процесом участі в грі; активною участю в аналізі ситуації (збиранні, оцінюванні й аналізі інформації для прийняття рішень); виконанням необхідних процедур щодо прийняття й реалізації спільних та індивідуальних рішень; участю в заключній дискусії, спрямованій на оцінку прийнятих рішень і процесу самої гри [88, с.213-217].

Ефективною навчальною технологією є рольова гра, за допомогою якої можна набути досвіду використання певних навичок в ігровій ситуації; проаналізувати альтернативні способи дій, ідеї, запропоновані для виконання завдання; відпрацювати окремі види рольової поведінки та застосувати їх у реальному житті; набути впевненості у своїх силах під час практичних дій, репетиції в процесі виконання зазначеної ролі; додати до навчального процесу елемент розваги; забезпечити позитивний емоційний фон заняття. Важливими чинниками успішного виконання ролі є розуміння її сутності, суб'єктивна прийнятність, легкість чи важкість ролі для виконавця, об'єктивна відповідність здібностям індивіда. Виконання слухачем ролі - є реальною «фактичною» поведінкою особи, наділеної певним статусом, яка має відповідати рольовим приписам, очікуванням оточуючих, нормам окремої субкультури. В соціальній психології процес ототожнення особистості з маскою пов'язують із відповідністю функцій ролі властивостям особистості, а також виникненням в особистості якостей, потрібних для виконання тієї чи іншої соціальної ролі [251 с. 215-219].

Так, наприклад, ми використовували рольову гру під час підготовки спеціалістів морської індустрії і відпрацюванні практичних навичок з

дисциплін «Техніка пошуку роботи» (проходження співбесіди з роботодавцем), «Безпека життєдіяльності на судні» (яка охоплювала: техніку особистого виживання, протипожежну безпеку та боротьбу з пожежею, елементарну першу медичну допомогу, особисту безпеку й суспільні обов'язки, правильне виконання функцій цієї гри є життєво необхідними). У подальшому потрібно зосередитися на детальному прогнозуванні вірогідних подій і лінії поведінки, яка відповідатиме обраній ролі та умовам реалізації андрагогічного підходу (принцип актуалізації результатів навчання). Така робота може здійснюватися в парах або трійках. Бажано, щоб імпровізована сюжетно-рольова гра відбувалася у присутності спостерігачів та фіксувалася на відео. Названі засоби контролю дозволяють фіксувати помилкові дії й надавати гравцям поради стосовно того, як було б природніше поводитися у тій чи іншій ситуації. Зворотній зв'язок допомагає побачити помилки, які часто виникають через неувважність до деталей рольової поведінки (принцип розвитку освітніх потреб).

Педагогом М.Кадемією [88; с. 213-217] визначені принципи, дотримання яких є необхідним у процесі проведення ігор, зокрема: імітаційного моделювання умов і динаміки виробництва; ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі та процесу її реалізації в ігровій діяльності.

Сьогодні все більшої популярності набуває ігрове моделювання: репрезентаційне, варіативне, проблемне, адаптивне, евристичне, перетворювальне. Репрезентаційне моделювання передбачає надання найбільш значущих, суттєвих або характерних явищ, ситуацій професійної діяльності. Основним завданням варіативного моделювання є вибір варіанту виконання дії до вже існуючого. Проблемне моделювання орієнтоване на вивчення професійної діяльності під час виконання завдань і подальший пошук власного результату відповідно до конкретної ситуації. Під час адаптивного моделювання використовується відомий спосіб виконання завдань, але в подальшому такий спосіб адаптується до умов конкретної ситуації. Евристичне

моделювання доречно використовувати під час навчально-виробничої практики, оскільки передбачає пошук самостійного, оригінального, нового способу виконання певного професійного завдання. Перетворювальне моделювання представляє зміну вихідного матеріалу.

В умовах ігрового моделювання відбувається перехід від традиційної навчальної діяльності до навчальної діяльності із професійною спрямованістю.

Кожна гра повинна передбачати мету (дидактичну, виховну, ігрову, розвивальну), критерії оцінки досягнення мети, документальне та матеріальне забезпечення, структуру самоорганізації групи, систему оцінок дій учасників (санкції - заохочення і покарання), правила проведення гри. Окрім того, необхідно враховувати відповідні можливості учасників, варіативність розвитку ситуації, залучення до гри всіх учасників, елементи змагання і конкуренції.

У дидактичних іграх пізнавальна діяльність не схожа на звичайне навчання, що дуже добре сприймається дорослою аудиторією: тут наявні фантазія і нові враження, самостійний пошук відповіді й атмосфера доброзичливості, поповнення та розширення знань і міжпредметних зв'язків. У процесі гри відбувається багатократне повторення нового матеріалу та засвоєння вивченого в його різних поєднаннях і формах. Протягом гри всі слухачі непомітно для себе залучаються до пізнавальної діяльності, захоплюються пошуками відповідей у книгах, журналах, навчальній і довідковій літературі, починають міркувати, розвивати логічне та просторове мислення.

Однак в одній грі дуже важко охопити велику кількість навчального матеріалу, до того ж подати його у формі, що породжує активність, допитливість, а також інтерес. Тому раціонально використовувати систему ігрових ситуацій, що забезпечує перехід від простого до складного, від відомого до нового у розвитку просторового мислення.

Проведення занять у такий спосіб призводить до того, що слухачі розуміють: гра вимагає від її учасників глибоких знань не тільки з конкретних

дисциплін, а й з курсів психології, а також під час кожної гри їм потрібно доводити свою професійну компетентність колегам з навчальної групи [141, с. 22-24].

Тренінг також є одним із кращих методів реалізації андрагогічного підходу, що являє собою систему концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага цього методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. По-перше, знайомство з учасниками тренінгу, під час якого кожен має можливість розповісти про себе; по-друге, обговорення очікувань від тренінгу (використовується гра «Річка очікувань»), спільне вироблення правил поведінки на заняттях; використання окремих прийомів, що є демократичними за своєю сутністю: «мозковий штурм», правилом якого є безоцінне прийняття будь-якої думки учасників, зворотній зв'язок, як висловлення своєї думки про ставлення до почутого по завершенню окремого етапу чи всього заняття, робота в парах, трійках та інші. Такі організаційні прийоми роблять тренінг надзвичайно привабливим для викладачів і слухачів. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш зорієнтоване на здобуття правильної відповіді і є формою передачі знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. Тренінгові форми навчання розкривають потенціал слухачів: рівень та обсяг їх компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. У зв'язку з динамічними змінами в освітньому просторі та безперервному старінні знань - традиційна форма передачі знань має менші можливості застосування [20].

Як будь-яке навчальне заняття, тренінг має свою мету. Нею може бути:

- набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь;
- опанування нових технологій у професійній сфері;

- зменшення зовнішнього впливу (проявів недоброзичливої поведінки, особливостей неадекватного реагування тощо);
- зміна погляду на проблему;
- зміна погляду на процес навчання;
- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя;
- пошук результативних методів розв'язання нагальних проблем завдяки об'єднанню в роботі різних спеціалістів, які впливають на розв'язання цих проблем [126].

Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі, є правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу; ввічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; зворотний зв'язок та ін. Правила приймаються на початку тренінгу всіма учасниками групи і потрібні для того, щоб кожний міг працювати у комфортних умовах; отримувати інформацію самому й не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб; відверто висловлювати свої думки; дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені вислови, що наблизити тренінг до реального життя; бути впевненим, що надану будь ким інформацію буде використано тільки в інтересах учасників [20].

Тренінг проводить тренер (викладач), який спілкується з учасниками «на рівних», є таким самим учасником тренінгової групи як і всі інші, але одночасно він є й каталізатором усіх процесів, що відбуваються в групі на шляху до досягнення визначеної мети тренінгу (для цього він повинен розуміти настрій кожного учасника). Тренер відрізняється від інших учасників тим, що володіє інформацією щодо означеної теми; знає методику проведення тренінгових занять; уміє працювати з аудиторією й володіє методикою навчання дорослих; володіє навичками ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв'язання проблеми тощо); постійно підвищує свій

тренерський потенціал; знає методи оцінювання результатів тренінгу та вміє їх застосовувати; знає про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані [42].

У тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію формування ПВЯ, взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Інтерактивний рух відбувається між об'єктами: зовнішніми - це між окремими людьми; внутрішніми - це безпосередньо сам рух. Активність, що відбувається в самій людині, призводить до змін її поглядів, думок, поведінки.

На нашу думку, метод тренінга – це найкращий спосіб організації навчання для дорослої аудиторії, в процесі якого, відбувається засвоєння змісту навчальних дисциплін. Але для досягнення результату, необхідне розуміння взаємозв'язку ключових понять тренінгу - метод, зміст, процес, досягнення професійного вміння та оптимально використовувати їх і керувати ними. Викладач (тренер) повинен добре орієнтуватися в почуттях людини, яка потрапляє в групу інших людей; процесах групової динаміки; структурі групи; проблемних ситуаціях, що виникатимуть у групі.

Для кожної людини ситуація потрапляння в будь-яку групу є певною мірою хвилюючою, тому що доросла людина в групі прагне одночасно реалізувати два взаємно протилежні комплекси міркувань психологічних установок: з одного боку, вона природно прагне до об'єднання із собі подібними, а з іншого - так само природно, до виокремлення себе серед інших. Людина схильна до об'єднання та взаємодії з іншими для того, щоб досягти власних цілей: конкретних – це ті, які дають відчутні результати стосовно питань, що поєднали групу; загальних - безпеки, захисту, поваги з боку оточення. Людина схильна до відсторонення від інших для того, щоб не ототожнюватися з ними, не відчувати тиску, зберегти власну індивідуальність, неповторність, свободу та незалежність [67; 128, с. 3-35].

У зв'язку з такою єдністю та боротьбою протилежностей кожний учасник групи стурбований тим, як об'єднати різні прагнення: бути разом, але уникнути небезпеки поглинання іншими; зберегти власний внутрішній комфорт, але у стані об'єднання з іншими реалізувати це без шкоди для себе. Необхідність вирішувати подібні питання створює в учасників групи певну психологічну напругу і її наслідки можуть бути як негативними, так і позитивними.

Люди навчаються по-різному: одні краще засвоюють матеріал, коли читають його, другі - коли слухають, а треті - у процесі практичних занять [69]. Тому, для більшої можливості забезпечити потреби аудиторії в навчально-пізнавальній діяльності, наші викладачі подавали матеріали в різний спосіб (урізноманітнювали форми й методи навчання).

Але, обираючи метод викладання, слід урахувувати: рівень знань учасників з теми; якими навчальними засобами підкріпити матеріал, що викладається; розміри групи (інтерактивні форми ефективніші за меншої кількості учасників); ресурси, у тому числі часу й простору (розподіл на малі групи потребує більше часу і простору, ніж робота з усією групою); умови приміщення [67, с. 81-87].

Проведення тренінгу відбувається за певною структурою. Типова структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для складання плану його проведення. Такий план може мати різні форми (таблиця, перелік послідовних дій, схема тощо), але принципово те, що план тренінгу слід скласти обов'язково. Природно, це не означає, що тренінг пройде повністю так, як було заплановано, проте план допоможе викладачу (тренеру) дотримуватися основних питань, які мають бути опрацьовані в ході роботи групи, інакше неможливо досягти поставленої мети тренінгу. Під час тренінгу неодмінно виникає багато побічних тем для обговорення, і кожна з них виявляється більш чи менш привабливою для учасників. Проте їх опрацювання слугуватиме іншим цілям. Тим часом термін заняття спливатиме, й обов'язкові питання можуть залишитися не розглянутими. Тож саме завчасно складений план допоможе дотримуватися обраної теми, досягнути бажаної мети. Також

важливо забезпечити можливість вільного спілкування учасників у ході тренінгу, який охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу - це тематика (ідеї, питання, закономірності явищ), що засвоюється під час роботи [252, с. 211-215].

У контексті нашого дослідження найефективнішими методами для проведення тренінгу стали [253, с. 165-166]:

- 1) Кейс-метод, коли інформація подається у вигляді фактів, які базуються на реальних подіях. Слухачам необхідно проаналізувати питання щодо визначеної проблеми та дати рекомендації до її вирішення.
- 2) Групова дискусія. Спільне обговорення суперечних питань, яке дає змогу побачити проблему з різних сторін, допомагає обґрунтувати свою думку та переконати інших, навчає культурі полеміки.
- 3) «Фішбоун» (у перекладі рибний кістяк). В групах опрацьовують матеріал, а потім оформлюють його у вигляді «риби»: де голова – це питання; верхня частина (кістки) - основні питання теми, причини; нижня частина – сутність та наслідки; хвіст – відповідь на питання, висновки. Кожна мікрогрупа повинна зробити короткі записи, що являють собою ключові слова, або фрази та відображують суть. Потім кожна група презентує свою роботу.
- 4) Метод «Рафт» (назва являє собою скорочення: Р(оль) – А(удиторія) – Ф(орма) – Т(ема)). Дозволяє створити різноманітні в тематичному і жанровому стилі письмові тексти з обраної теми. Означений метод дозволяє розглядати тему з різних точок зору.

Але тренінг – це перш за все взаємодія його учасників у процесі навчання щодо створення атмосфери; ролей, які виконуються; впливу [221].

Навчаючись, слухач повинен мати можливість моделювати, опрацьовувати та закріплювати власні професійні дії, вчинки. Подібні можливості можна вдало реалізувати завдяки використанню інформаційних та інтерактивних технологій, які принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Оскільки вони орієнтовані на реалізацію особистісних

інтересів і потреб, тому необхідно особливої уваги приділити взаємодії учасників процесу. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, що характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору педагога, реалізувати його можливо за допомогою використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі [242, с. 285-289].

Використання новітніх комп'ютерних технологій, зокрема тренажерів [225, с. 117-118; 243, с. 230-235], робить навчання максимальне наближеним до реальних умов. Надзвичайно важливим є те, що їх використання сприяє формуванню професійно ділових ПВЯ, розвитку навичок комунікації, співробітництва (вміння працювати в команді).

Людина як істота соціальна постійно знаходиться в різних соціальних групах, тож уміння адаптуватися до різних умов, колективів, орієнтуватися у життєвому просторі є основою в самореалізації. Суттєво й те, що беручи участь в інтеракції, слухачі займають активну позицію в навчанні, стають суб'єктами освітнього процесу. Правильно організована робота, охоплює усю аудиторію слухачів одночасно, не дає можливостей бездіяльності. Створення сприятливих умов та відповідної атмосфери на заняттях допомагає подолати невпевненість у власних силах. Використання інтерактивних технологій на заняттях посилює ефективність засвоєння інформації [44, с. 3-6; 110; с. 444-447], розвиває комунікативні навички, дозволяє запобігати конфліктам і успішно виходити з конфліктних ситуацій, підвищує інтерес до навчання, навчає самостійного пошуку інформації, вимагає творчого підходу до розв'язання завдань що є основою андрагогічного підходу у навчанні.

Тож, з огляду на вищезазначене, важливим є окреслення тих педагогічних умов, які найефективніше впливатимуть на позитивну динаміку формування професійно важливих якостей та реалізацію андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту. З цією метою було здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, присвячених вивченню зазначеної проблеми, що дозволило узагальнити основні педагогічні умови, які пропонуються для ефективного формування

професійно важливих якостей у слухачів. Ними є: застосування сюжетно-рольових ігор [88; 93]; тренінгів [20; 42; 67; 69; 128]; інноваційних технологій [99; 44; 110; 205; 225], залучення слухачів до організації навчального процесу [75; 89; 119; 182; 185; 190; 194; 198].

Проведений у ході дослідження аналіз теоретичних засад реалізації андрагогічного підходу, стану формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту дозволив виявити низку чинників, що перешкоджають ефективному перебігу означеного процесу, а саме:

- ігнорування особливостей дорослих у навчанні;
- відсутність знань щодо необхідності формування професійно важливих якостей робітника морського транспорту для успішного виконання професійних обов'язків, про які окремі відомості слухач отримує на заняттях з різних дисциплін;
- відсутність спланованої практичної роботи щодо формування ПВЯ слухачів у процесі реалізації андрагогічного підходу;
- вузький спектр методів, прийомів і засобів з позиції андрагогічного підходу, що використовуються викладачами з метою впливу на особистість слухача.

Отже, ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, наукової літератури, практики навчальної роботи та зважаючи на виявленні чинники, нами виокремлені педагогічні умови, що сприятимуть реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту:

- 1) забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприяє їх саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню;
- 2) оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів ПВЯ, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійних особистісних якостей;

- 3) орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринку праці;
- 4) включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування органічної єдності психологічних, фахових знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією.

Обґрунтовуючи **першу педагогічну умову** - забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприяє їх саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню, ми виходили з позицій, що мотиви і потреби людини є вихідним спонуканням до діяльності. Об'єкти, що спонукають до діяльності, виступають у формі свідомих образів або уявлень, думки або поняття, ідеї чи морального ідеалу.

Підґрунтям будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної, є мотив, який спонукає людину до цієї діяльності. У процесі діяльності мотив може змінюватися і, навпаки, при збереженні мотиву може змінюватися виконувана діяльність. Між розвитком мотиву й способами діяльності можуть виникати розбіжності. Іноді формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки, відстає, і те й інше відбивається на її результаті.

Таким чином, мотив є не просто однією із складових діяльності, а виступає компонентом складної системи - мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Під мотиваційно-потребнісною сферою особистості розуміється вся сукупність мотивів і потреб, які формуються і розвиваються протягом її життя. Ця сфера динамічна і розвивається залежно від обставин.

Система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, називається мотивацією.

Відповідно до проявів мотивів, мотивуючі чинники поділяються на три класи:

- потреби як основа активності;

- причини, які обумовлюють вибір діяльності залежно від спрямованості особистості;

- суб'єктивні переживання, емоції як форми регуляції (саморегуляції) поведінки і діяльності. Саме в емоціях оцінюється сенс і результат діяльності. Якщо останній не відповідає меті діяльності, то емоції змінюють її загальну спрямованість, включають допоміжні спонукання, які посилюють вихідні [15; 45; 134; 139].

Для розуміння сутності мотиваційної сфери та її розвитку, на думку Б.Ломова, необхідно розглядати зв'язки і відносини особистості з іншими людьми [130, с. 3-22]. Значне місце у формуванні мотиваційної сфери відіграють оточуюче середовище, суспільні інститути, насамперед ті людські спільноти, до яких належить даний індивід.

На думку Р. Асєєва, мотивація є специфічним видом психічної регуляції поведінки та діяльності [15]. Важливу сферу мотивації людських дій та вчинків складають неусвідомлювані спонукання. Одним з таких неусвідомлюваних спонукань особистості є установка - неусвідомлюваний стан готовності, схильності до діяльності, за допомогою яких може бути задоволена та чи інша потреба. Установки відносно різних фактів суспільного життя можуть бути позитивними і негативними [227].

Тож в межах нашого дослідження, створення сприятливої атмосфери, використання установчої регуляції значно покращить рівень розвитку позитивного мотиваційного ставлення слухачів до навчальної і професійної діяльності, до формування ПВЯ та підвищить у кінцевому результаті - професійну майстерність.

Мотивація на основі врахування відмічених мотивуючих чинників забезпечить спрямованість і регуляцію активності [262; 266]. Усі мотиви діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування та усвідомлення потреб. Мотив як усвідомлена потреба в досягненні бажаних умов і результатів діяльності набирає форми внутрішніх спонукань людини, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання працівника до

тієї чи іншої форми трудової поведінки через використання різних стимулів характеризуються як зовнішня мотивація. Проте ефективність зовнішніх впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для працівника, слухача і відповідають його потребам та інтересам.

Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності, утворює мотиваційно-потребнісну сферу особистості яка є основною складовою частиною андрагогічного підходу до професійної підготовки робітників морського транспорту.

А.Маслоу будував „піраміду" потреб, які є підґрунтям мотивів [139]. Він вважав, якщо люди мотивовані для пошуку особистих цілей, то це робить їхнє життя значним й осмисленим. Мотиваційні процеси є основою теорії особистості. Ключовим моментом у концепції його ієрархії потреб є те, що потреби ніколи не бувають задоволені. Якщо одна потреба задоволена, з'являється інша й націлює увагу, зусилля людини на її задоволення [139].

Вчений дійшов висновку про те, що чим вищий рівень особистісного розвитку людини, тим вища його готовність до зростання своєї майстерності, до оволодіння новими знаннями, до зміни поведінки, до готовності виконувати завдання, до відмови від стереотипів [235, с. 322-328].

У своїй роботі, досліджуючи категорії потреб: фізіологічні, безпеки й захисту, приналежності й любові, самоповаги, самоактуалізації, ми визначили, що для того щоб дійти до найвищого рівня самоактуалізації, потрібно пройти рівень особистісного розвитку. Розуміючи це, оптимізація навчального процесу стала необхідністю для того, щоб спрямувати зміст дисциплін професійної підготовки на особистісний розвиток, прагнення слухачів до самоактуалізації, формування компонентів ПВЯ (**друга педагогічна умова**), що є важливими складовими андрагогічного підходу.

Крім вищезазначених теоретичних положень, обґрунтування першої умови базується на результатах діагностики мотивації до навчання робітників морського транспорту, проведеної нами за допомогою авторської анкети у

межах констатувального експерименту. Отримані нами дані засвідчують, що домінуючою мотивацією значної частини слухачів є мотивація отримання диплома (36,4%), у той час як мотивація набуття знань і опанування професією домінує лише у 34 % і 29,6% майбутніх моряків відповідно. Це свідчить про перевагу зовнішнього типу мотивації над внутрішнім. Отже, можна зробити висновок, що організація навчального процесу робітників морського транспорту не в повній мірі забезпечує мотивацію слухачів до набуття знань, умінь, навичок та формування професійно важливих якостей, що в подальшому має стимулювати процеси розвитку та самовдосконалення.

Реалізація першої педагогічної умови має призвести до постійної роботи слухачів над розвитком ПВЯ, необхідних для успішної професійної діяльності.

Необхідність обґрунтування **другої педагогічної умови** - оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів ПВЯ, впровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійних особистісних якостей зумовлено тим, що процес навчання потрібно організовувати входячи з позицій андрагогічного підходу, підґрунтям якого - є спільна діяльність слухачів і викладачів на всіх етапах реалізації професійної підготовки, а для стимуляції активної пізнавальної діяльності майбутніх робітників морського транспорту, необхідно використовувати інноваційні методи і форми навчання.

Таким чином, використання андрагогічних принципів навчання (підрозділ 1.3) в процесі професійної підготовки, забезпечить активну діяльність того, хто навчається, його високу мотивацію, а отже, високу ефективність процесу формування ПВЯ [185, с. 64-112].

Щодо форм організації навчально-виховного процесу в закладах післядипломної освіти, то основними є навчальні заняття, різновидами яких є лекція, семінарське та лабораторно-практичне заняття, самостійна робота та виробнича практика. Перелік навчальних дисциплін визначається навчальними планами. Зрозумілим є те, що не всі навчальні предмети мають однаковий

вплив на формування професійно важливих якостей слухачів, але кожен вносить своє раціональне зерно у вирішення цього питання.

Найбільших можливостей щодо формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту мають:

- 1) предмети, з найбільшою кількістю годин для викладання;
- 2) дисципліни, об'єкти вивчення яких, пов'язані багатосторонніми зв'язками між предметами (забезпечується принцип неперервності);
- 3) практичні заняття, що містять значні потенційні можливості для реалізації принципів діалогічності й активності, актуалізації результатів навчання, розвитку освітніх потреб.
- 4) позааудиторні заходи, оскільки метою їх проведення є безпосередній і опосередкований вплив на формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Аналіз різних форм проведення лекцій засвідчив, що проблемні лекції, лекції-конференції стимулюють слухачів до пошуку ефективних способів розв'язання проблем у процесі взаємодії, впливаючи на формування мотиваційної сфери. Багато можливостей в межах формування професійно важливих якостей, надають практичні заняття, оскільки вони проводяться в невеликих групах, що передбачено ДСПТО та специфікою підготовки. Робота в малих групах сприяє встановленню атмосфери активної взаємодії та комунікації, розвиваючи як групу, так і особистість кожного члена цієї групи [67; 68]. Практичні заняття, організовані у формі дискусій, «круглого столу», включення в них елементів «мозкового штурму», сюжетно-рольових та ділових ігор, тренінгів надає можливість активізувати знання, набути навичок проведення дискусій, диспутів, реалізувати свій творчий потенціал.

Для робітників морського профілю важливою і невід'ємною частиною навчального процесу є практика (тренажерна, плавальна), яка також є однією з головних умов реалізації андрагогічного підходу (принцип актуалізації результатів навчання) у процесі підготовки. Під час практики освоюються професійні навички, набувається досвід організаторської роботи та згідно

означеного принципу, невідкладно застосовується у роботі. За відсутності практичних занять неможливо отримати професійні уміння, на підставі застосування яких, оцінюється рівень сформованості професійної компетентності.

Отже, реалізація другої педагогічної умови на засадах андрагогічного підходу, дозволить оптимізувати навчальний процес з урахуванням вікових, освітніх, соціально-професійних, психологічних та поведінкових особливостей слухачів та сучасних вимог до професійної підготовки.

Обґрунтовуючи третю педагогічну умову - орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринку праці, ми виходили з принципу андрагогічного підходу «контекстність навчання». У контексті нашого дослідження, реалізація цього принципу, передбачає вирішення конкретної, життєво важливої мети для слухача: отримання робітничої професії; удосконалення особистості (формування ПВЯ); задоволення професійних, соціальних, побутових потреб діяльності майбутніх робітників морського транспорту (набуття необхідних знань щодо змісту і сутності професії, професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, нормативних вимог державних (ОКХ, ОПП, ДСПТО) та міжнародних (ПДНВ)).

Орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів, підвищення якості надання послуг з професійного навчання робітників морського профілю, впровадження в навчальну діяльність системи стандартів якості згідно з Правилами 1/8 «Стандарти якості» Конвенції ПДНВ - це запорука формування професійної компетентності, конкурентоздатності моряків та вплив на підвищення рівня їхньої соціальної і професійної мобільності [43, с. 31-36]. Морська практика вимагає від моряка вміння поєднувати власні дії, засновані на знаннях та досвіді, з розсудливістю та обережністю з метою забігання подіям у надзвичайних ситуаціях. Знання кодифікованих вимог міжнародних угод та

національного законодавства є неодмінною складовою професіоналізму, маючи на меті головну вимогу – безпеку мореплавства.

Отже, реалізація третьої педагогічної умови є ефективним інструментом посилення конкурентоспроможності слухачів на ринку праці, сприяє підвищенню рівня компетентності, працевлаштуванню індивіда, вирішенню соціальних питань, становленню професійної кар'єри робітників морського транспорту.

Обґрунтовуючи **четверту педагогічну умову** - включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування органічної єдності психолого-педагогічних, фахових і методичних знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією, ми виходили з результатів анкетування (додаток А) слухачів на предмет розуміння професійної діяльності робітників морського транспорту. Аналіз діагностування показав недостатню обізнаність слухачів щодо змісту робітничих професій морського профілю, сутності та впливу ПВЯ на успішність професійної діяльності, розвитку професіоналізму.

Реалізація четвертої педагогічної умови дозволить сконцентрувати професійну підготовку робітників морського транспорту навколо мотиваційно-потребнісної сфери: самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини як суб'єкта навчання. Це, в свою чергу, в кінцевому результаті підвищить рівень мотиваційної і психологічної готовності слухачів до професійної діяльності, що є головним аспектом андрагогічного підходу.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

Підготовка робітників морського транспорту в сучасних умовах - перспективна галузь для розвитку, яка потребує змін як у питаннях змісту, методичного забезпечення, так і в технологіях і формах їх передачі. Освітній процес, разом з іншими процесами, які відбуваються в суспільстві, перебуває під впливом трансформації та глобалізації. Відповідно до вимог сучасності

кожному члену суспільства необхідно не тільки володіти певним обсягом знань, але і вміти вчасно реагувати на зміни, навчитися постійно відповідати потребам суспільства, ринку праці.

Управління освітнім і інтелектуальним капіталом засноване на отриманні нових знань та компетентностей [45]. Підвищення освітнього рівня призводить до переходу від цільового накопичувального рівня забезпечення технократних здібностей до креативних. Інтелектуальні ресурси стають важливим надбанням сучасного суспільства, тому знання поряд з іншими ресурсами виступають джерелом розвитку професійно важливих якостей персоналу морського флоту.

Професійний розвиток є системним, динамічним та творчо-інтуїтивним процесом, що включає соціальні, психологічні, креативні методи пізнання слухачами сутності та змісту майбутньої професії на всіх етапах її освоєння. Тому, для спрямування навчальних планів і програм на формування ПВЯ, необхідне їхнє оновлення та удосконалення з метою розвитку особистісних утворень, фахових і загальних компетентностей конкурентоздатного робітника морського профілю, яке зумовлене міжнародними, національними вимогами до професійної підготовки морських спеціалістів.

У ході роботи, відповідно до визначених компонентів (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного), було виділено критерії і показники сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту: 1) відповідно до когнітивного компоненту - **теоретична готовність** (знання основних вимог до професії; сутності професійно важливих якостей робітника морського транспорту); 2) до діяльнісного компоненту - **практична готовність** (уміння виконувати ситуативні вправи в процесі формування ПВЯ; самостійно і об'єктивно оцінювати та свій рівень сформованості ПВЯ, необхідних для професійної діяльності, а також визначати шляхи вдосконалення особистості, самостійно працювати над розвитком особистості щодо формування ПВЯ); 3) до мотиваційного компоненту – **мотиваційний критерій** (інтерес до професії, професійна спрямованість; мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення).

За умов урахування відповідних критеріїв та показників було виділено високий, середній та низький рівні сформованості професійно важливих якостей у робітників морського транспорту.

Визначені критерії та показники дають змогу об'єктивно оцінити рівень сформованості професійно важливих якостей у слухачів та визначати шляхи їхнього удосконалення та розвитку у майбутніх робітників морського транспорту.

У процесі дослідження була розроблена модель професійної підготовки робітників морського транспорту на засадах андрагогічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного та системного підходів і складається з: цільового, нормативного, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, діагностичного і результативного блоків, які поєднані системою зв'язків.

Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, практики навчально-виховної роботи, окреслено педагогічні умови, що сприятимуть реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту:

- забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприяє їх саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню;
- оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів професійно важливих якостей, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійних особистісних якостей;
- орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринку праці;
- включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування органічної єдності психологічних, фахових знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією.

Виокремлені та обґрунтовані педагогічні умови сприяли реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування професійно важливих якостей (ПВЯ) робітників морського транспорту.

В процесі дослідження встановлено, що андрагогічний підхід до організації професійної підготовки надає більші можливості слухачам для успішної навчальної діяльності: розвиток особистості; активна участь у плануванні, реалізації, оцінюванні і корекції процесу навчання; вплив на зміст, форми і методи навчання; контроль організації навчання, адаптація до своїх індивідуальних потреб і особливостей. Навчання можливо зробити індивідуалізованим, адресним, чітким і функціональним. Ефективність виконання цієї ролі визначається тим, наскільки учасники навчання виявлятимуться здатними самостійно визначати завдання, потрібні для досягнення мети навчання, і знаходити шляхи їх вирішення.

Основні положення висвітлено автором в публікаціях [238; 240; 242; 243; 247; 249; 251; 252; 253].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Організація і хід педагогічного експерименту з формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту та педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у процесі у процесі професійної підготовки

Мета проведення педагогічного експерименту передбачала перевірку наукової гіпотези, яка полягала у тому, що формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту у процесі вивчення загальнопрофесійних дисциплін можливе за умов розробки моделі професійної підготовки робітників морського транспорту та створення умов для реалізації андрагогічного підходу в процесі формування ПВЯ.

Планування педагогічного експерименту здійснювалось з урахуванням теоретичних засад проведення експериментальних досліджень в психології і педагогіці, викладених у працях Ю. Бабанського [16], В. Безрукової [22], В. Беспалька [23], В. Загвязинського [72], Р. Капченка [90], І. Подласого [173], Є.Сидоренка [202] та ін.

Теоретико-методологічними й філософськими основами програми експериментального навчання визначено концептуальні засади професійної освіти (Жернов [70], Е. Зеєр [75], С. Змейов [80; 81; 82], Л. Коваль [99], І. Лернер [125], Л. Лесохіна [126], Н.Ничкало [153], Н.Протасова [185; 186], В. Шарко [256]); особистісно-мотиваційної орієнтації в професійній підготовці (В.Асеев [15], Є. Голобородько [46], А. Маслоу [139], В. Рибалка [196; 197]); психодіагностичного та професіографічного забезпечення процесу формування особистості фахівця (І. Баклицький [19], А. Бодалев [165], С. Геллерштейн [40; 41], Е. Зеєр [76], О. Істоміна [86; 87], В. Калита Є. Климов [94; 96; 97; 98], В.Леві [123; 124], Г.Мясищев [146; 147], М. Орлова [163; 164]; Р.Павелків [166], І. Шпільрейн [264; 265]).

Педагогічний експеримент з реалізації моделі професійної підготовки робітників морського транспорту у процесі вивчення загальнопрофесійних дисциплін проводився у три етапи: підготовчого, формувального, контрольного (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Програма педагогічного експерименту

Мета, завдання	Принципи	Методи	Засоби
Підготовчий етап			
<p>Мета: формування знань щодо змісту професії, сутності професійно важливих якостей робітника морського транспорту, мотивації до навчально-пізнавальної діяльності</p> <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведення анкетування, тестів, бесід. 2. Аналіз анкетування слухачів щодо виявлення інтересу до обраної професії. 3. Проведення тесту «Моя майбутня професія» з метою встановлення професійної спрямованості слухачів. 4. Аналіз анкетування викладачів та слухачів щодо виокремлення професійно важливих якостей робітників морського транспорту. 5. Ранжування виокремлених ПВЯ з метою виділення особливо значущих професійно важливих якостей для робітників морського транспорту та подальшого їх формування для подальшого удосконалення 6. Прогнозування очікуваних позитивних результатів. 7. Конструювання плану-програми експериментального навчання. 8. Підготовка методичного забезпечення. 9. Виділення критеріїв та рівнів ПВЯ. 10. Виокремлення та обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу 	<p>Систематичності й послідовності; усвідомленості навчання; зв'язку теорії з практикою; наступності й перспективності</p>	<p>Експозиційні; емпіричні: педагогічне спостереження, тестування, анкетування, опитування, бесіди; методи математичної статистики.</p>	<p>Бланки тестів і анкет.</p>

Продовження табл. 3.1			
11. Аналіз стану професійної підготовки робітників морського профілю 12. Проектування моделі професійної підготовки робітників морського транспорту			
Формувальний етап			
<p>Мета: організація спільної активної роботи щодо формування ПВЯ</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Реалізація моделі професійної підготовки робітників морського транспорту педагогічних умов</p> <p>2. Застосування найбільш ефективних методів, прийомів, форм навчання, що дозволить отримати максимально високий результат із формування професійно важливих якостей слухачів</p> <p>2. Внесення коректив, відповідних змін та доповнень у розроблену модель професійної підготовки навчання.</p>	<p>Компетентності; спільної діяльності; активності й самостійності; індивідуалізації навчання; актуалізації результатів навчання; розвитку освітніх потреб; елективності та контекстності навчання</p>	<p>Експозиційні, пошукові: постановка проблеми; традиційні: розповідь, пояснення, бесіда, метод вправ; інтерактивні: тренінг; рольові ігри, дискусії, проблемні лекції, ситуативні вправи, самостійна робота, індивідуальні заняття, консультації</p>	<p>Навчально-методичні посібники, ситуативні вправи, відеофільми, комп'ютерні програми та інше</p>
Контрольний етап			
<p>Мета: узагальнити отримані результати експериментального дослідження.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Аналіз даних дослідження щодо рівня сформованості професійної компетентності слухачів.</p> <p>2. Співвіднесення результатів експерименту з поставленою метою.</p> <p>3. Здійснення корекції рівнів ПВЯ слухачів та методики реалізації умов на засадах андрагогічного підходу.</p>	<p>науковості, зв'язку теорії з практикою.</p>	<p>Емпіричні, прогностичні; статистичні.</p>	<p>Комп'ютерні програми для статистичної обробки даних</p>

Для реалізації цієї програми необхідно було, в першу чергу, отримати підтримку педагогічних колективів, у яких відбувався експеримент, спрямувати

навчально-виховний процес на оновлені цілі. З цією метою розроблялись матеріали, спеціальні методичні рекомендації, які розкривали шляхи, форми та прийоми цілеспрямованого формування професійно важливих якостей на лекціях та практичних заняттях.

Але основною й найважчою задачею - було виділити професійно важливі якості робітників морського транспорту й в процесі навчання розвивати або удосконалювати їх у слухачів (підрозділ 1.1).

Наступним кроком стало підвищення рівня мотивації самих педагогів та їх власних внутрішніх професійних можливостей для самореалізації й підняття на вищу сходинку педагогічної творчості, шляхом проведення з ними бесід, тренінгів тощо [238; 240, с. 398-402; 241, с. 256–259; 246, с. 97 –101].

За основу побудови експериментальної програми професійної підготовки було використано андрагогічну модель М. Ноулза [277], описану в підрозділі 2.3.

У цілому, зміст кожного напрямку програми експериментального навчання був пов'язаний з виробленням та реалізацією таких конкретних умінь викладача, як:

- виявленням потенційних можливостей свого предмета, навчальної дисципліни щодо розвитку професійно важливих якостей слухача;
- внесенням коректив в організацію і хід експериментального заняття;
- врахуванням вікових та індивідуальних особливостей слухача, його потреб;
- пробудженням стійкого інтересу до професії, підтримуванням його і вдалим стимулюванням;
- вмінням використовувати такі методи та форми роботи з дорослими, які відповідають їх особистісним потребам, сприяють взаємодії, комунікації та співтворчості;
- вмінням організувати навчальний процес таким чином, щоб у ньому проявлялися професійні якості слухача, відбувалося стимулювання мотивації до навчально-пізнавальної діяльності .

Формування і розвиток необхідних професійно важливих якостей та професійної готовності до фахової діяльності слухачів відбувався впродовж всієї професійної підготовки, завдяки використанню розробленого нами спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика», зміст навчальної програми якого, представлений нами у додатку Е. Спецкурс передбачав планомірне включення елементів професійної підготовки робітників морського транспорту до навчальних дисциплін загальнопрофесійного циклу: «Основи правових знань» (складання морського контракту), «Основи галузевої економіки» (розрахунок вигідності морських перевезень вантажу), «Інформаційні технології» (використання Інтернет-ресурсів для пошуку вакансій на сайтах судноплавних компаній, застосування тренажерів для відпрацювання навичок несення вахти в машинно-котельному відділенні й на центральному посту керування сучасного судна), «Техніка пошуку роботи» (проходження співбесіди з роботодавцем, складання резюме та заповнення анкети для моряка (Seamen's application form)). Програмою передбачено застосування різноманітних видів розвивально-корегувального інформування у вигляді тематичних бесід, консультативних зустрічей, ситуативних вправ, сюжетно-рольових ігор, тренінгів, спрямованих на поглиблення усвідомленості слухачами сутності і змісту обраної професії, спрямованості на фахову діяльність.

Науково-дослідна робота з проблеми дослідження тривала протягом шести років (2010–2015 рр.).

Підготовчий етап (2010– 2012 рр.) – аналітико-констатувальний) - *теоретичне дослідження проблеми*. В процесі наукового пошуку визначалися, вивчалися, критично аналізувалися і конкретизувалися основні напрямки дослідження; обґрунтовувалася актуальність виділеної соціально-педагогічної проблеми; визначалися об'єкт і предмет дослідження; здійснювалося ознайомлення і відбір необхідних матеріалів; вивчалася та систематизувалася нормативно-правова база функціонування морської освіти в Україні; аналізувався педагогічний досвід; опановувалися андрагогічні принципи, методи та технології

науково-педагогічної роботи; опрацьовувалися методики підготовки, проведення та обробки результатів педагогічного експерименту.

Проаналізовано психологічну, загально педагогічну, навчально-методичну та спеціальну літературу з проблеми дослідження. Зокрема, виконано збір інформації щодо реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників морського транспорту, міжнародних вимог до рівня компетентності матросів, мотористів, електриків суднових, Державних стандартів України із зазначених професій.

На констатувальному етапі стан досліджуваної проблеми вивчався за допомогою соціологічних методів дослідження (спостереження, інтерв'ю, бесіди, опитування, анкетування). З'ясовано ставлення слухачів до обраної професії та мотиви її вибору. Більшість із них, обґрунтовуючи свій вибір, надавали перевагу мотивам вузькоособистісним (43%) та тим, що відбивають інтерес до змісту професії (34%). Значно менше курсантів, аргументуючи своє професійне бажання, спиралися на самооцінку професійної придатності (12%) та широкі соціальні мотиви (11%).

Що засвідчує про недостатній рівень обізнаності слухачів щодо змісту професії, сутності професійно важливих якостей, які будуть формуватися, удосконалюватися та розвиватися в процесі навчання.

Формувальний етап (2013–2014 рр.). На ньому здійснено систематизацію емпіричного матеріалу.

Основні позиції експериментального навчання полягали в тому, що: а) проводилося психолого-педагогічне обстеження експериментальної і контрольної груп; б) у процесі забезпечення слухачів знаннями, вміннями, навичками на рівні кваліфікаційних вимог та Міжнародних стандартів використовувалися андрагогічні принципи навчання; в) формування професійно важливих якостей та соціально-професійної готовності до фахової діяльності відбувалося на протязі всього курсу підготовки, завдяки використанню розробленого нами спецкурсу г) використовувалися інноваційні технології у професійній підготовці робітників морського транспорту.

На формувальному етапі педагогічного експерименту була проведена перевірка сформульованої під час констатувального етапу гіпотези про те що професійна підготовка робітників морського транспорту рядового складу буде ефективнішою, якщо організація професійного навчання здійснюватиметься відповідно до *моделі*, розробленої на засадах андрагогічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, системного підходів, та якщо в процесі підготовки реалізувати виокремлені та обґрунтовані педагогічні умови, які дозволять сформувати професійно важливі якості у майбутніх робітників морського транспорту, необхідні для успішної діяльності, підвищать рівень самосвідомості та потреби у самовдосконаленні, мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

На формувальному етапі експерименту було визначено експериментальну (ЕГ) – 150 чол. та контрольну (КГ) групи – 150 чол.

У процесі проведення експериментальної роботи з мінімальними допусками було забезпечено дотримання вимог щодо застосування статистичних методів обробки результатів, а саме : незапланований характер вибірки слухачів ЕГ та КГ; незалежність вибірок та однорідність; незалежність учасників експерименту; У процесі підготовки в контрольній та експериментальній групах викладання проводилося одними й тими викладачами, але в контрольній групі навчання здійснювалося згідно із чинною навчальною програмою та використанням традиційних форм, а в експериментальній, згідно розробленої моделі професійної підготовки робітників морського транспорту із використанням активних форм навчання та спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика».

Для перевірки ефективності та виявлення умов реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту необхідно було розробити засоби педагогічного контролю, зворотнього зв'язку та визначити систему оцінювання, виділивши у ній певні рівні і критерії.

Ґрунтуючись на тому, що кожна професійно важлива якість містить три структурні компоненти – мотиви, знання, способи дій, нами було окреслено

відповідні компоненти, за якими можна охарактеризувати кожну з виділених професійних особистісних якостей:

- 1) мотиваційний компонент;
- 2) когнітивний компонент;
- 3) діяльнісний компонент.

Для визначення рівнів сформованості трьох груп професійно важливих якостей – мотиваційних, психологічних, професійно-ділових, – було розроблено систему критеріїв та показників.

Відповідно до визначених компонентів (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного) було виділено критерії: теоретична готовність; практична готовність; мотиваційний критерій. За умов урахування відповідних критеріїв та показників було виділено високий, середній та низький рівні сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Розроблений контрольно-діагностичний інструментарій навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників морського транспорту до складу якого увійшли комплекти запитань для усного опитування, тести (додатки В, Г, Д), ситуативні вправи (додаток Ж).

Отже, для визначення рівня сформованості професійно важливих якостей в експериментальній та контрольній групах використовувалися такі тести:

1) Симптоматичний опитувач О. Волкова, Н. Водоп'янової «Самочуття в екстремальних умовах», який розроблено для виявлення схильності до патологічних стрес-реакцій і невротичних розладів в екстремальних умовах по таких симптомах самопочуття: психофізичне виснаження (інакша психічна і фізична активність), порушення вольової регуляції, нестійкість емоційного фону і настрою (емоційна невірноваженість), вегетативна невірноваженість, порушення сну, тривоги й страхи, схильність до залежності. Методика створена на основі клініко-психологічного обстеження 1500 здорових військовослужбовців і 133-х, які захворіли невротичними та були у невротоподібному стані у перший рік військової служби. Вік обстежуваних 18-

35 років. Багаторічне використання цієї методики - показало високу валідність та її надійність [86].

2) Тест «Конфліктна особистість» за Є. П. Ільїним, надає можливість виявити конфліктну особистість, її моральні якості, систему домінуючих соціальних відношень: ціннісні орієнтації працівника, що визначають його відношення до виконання службових обов'язків, а також визначити способи вирішення конфліктів респондентами, ще на початку навчання[86].

Сучасні дослідження показали, що конфлікти в морських екіпажах впливають на самопочуття, працездатність та втому моряків. На початку рейсу вони переважно стосуються об'єктивних умов праці й життєдіяльності на судні; із середини рейсу «об'єкт» конфлікту зміщується в область міжособистісних відносин; й аж до кінця рейсу причинами виникнення конфліктів є відносини між членами екіпажів, то бажано серед членів екіпажу мати людей які можуть йти на компроміси й співпрацювати для вирішення головних задач, або володіють методикою вирішення конфліктів.

Тому у процесі навчання ми приділяли увагу відпрацюванню, у формі рольових або ділових ігор, способів вирішення конфліктів, стресових ситуацій, співпраці [251, с.215-219].

3) Тест «Чи відповідальна Ви людина?» (А. Махнач). Відповідальність - загальносоціологічна категорія, яка виражає свідоме ставлення особи до вимог обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суті та значення діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку. Оскільки відповідальність є важливою якістю особистості, її рівень сформованості позначається на успішності в професійній діяльності [212].

4) Діагностика рівня вимогливості до себе (методика О.Зубрової). Вимогливість належить до розряду професійних якостей та є інтегральною якістю особистості, що включає цілеспрямованість, наполегливість і рішучість. Вимогливість має різнонаправлену спрямованість –на оточуючих і на себе як на фахівця, забезпечуючи розвиток на протязі усієї професійної кар'єри.

Вимоглива людина дотримується правил, котрі вважає для себе важливими, вона сама здатна до цілеспрямованої діяльності та спонукає інших до досягнення поставлених завдань [85].

5) Діагностика рівня уважності та спостережливості (адаптований нами варіант тесту взятий із збірки «Психологічні аспекти перевірки та підбору персоналу» Н.Литвинцевої) [121]. Уважність та спостережливість є провідними професійно важливими якостями робітників морського транспорту, оскільки у перелік обов'язків осіб рядового плавскладу, згідно Міжнародної Конвенції ПДНВ входить: здійснення належного спостереження в цілях всебічної оцінки обстановки і ризику зіткнення, посадки на міліну або інших навігаційних небезпек. До обов'язків спостерігача входить виявлення суден чи літаків, що зазнають лиха, осіб, які зазнали корабельної аварії, аварійних суден та уламків. Забезпечення уваги, необхідної під час плавання в районах, де діють системи розділення руху, або поблизу них; дає можливість негайного підсилення вахти на містку у випадку, коли цього вимагає обстановка.

6) Тест «Моя майбутня професія» (Т.Дубовицька). Діагностика рівня професійної спрямованості, інтересу до професії, намірів особистості. Слухачам пропонується двадцять тверджень про професійний вибір і професійні наміри. Це допоможе краще зрозуміти та визначити, чи правильно прийнято рішення [64].

7) Тест Самооцінка потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні (О. Зуброва) [85].

Проведені анкетні опитування, тести та результати обробки отриманих даних разом із результатами аналітико-констатувального етапу дозволили конкретизувати напрями дослідження, сформулювати мету і завдання дослідження як сукупність необхідних педагогічних умов та як логічний наслідок, розробити програму дослідження.

Для реалізації поставлених завдань ми звернулися до сучасної теорії пізнання, вивчили загальні психолого-дидактичні концепції формування знань, які є дієвими в процесі вивчення загальнопрофесійних дисциплін. Даний аспект дослідження відповідав загальній спрямованості наукового пошуку. Ми

розглянули поняття як основну складову знань, першооснову фундаменталізації освіти, а з психолого-педагогічних позицій – етапність формування понять у процесі навчання [30; 103].

Впродовж цього етапу визначено та обґрунтовано розроблені шляхи удосконалення навчального процесу на основі використання інтерактивних форм навчання та інноваційних технологій.

Згідно із визначеними принципами та з урахуванням сучасних соціально-економічних реалій і специфіки підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту оновлено зміст навчального матеріалу із загальнопрофесійного циклу підготовки робітників морського транспорту.

Так, у процесі викладання предмету загальнопрофесійного циклу «Інформаційні технології», використання інформаційних та інтерактивних технологій принципово змінили схему комунікації в навчальному процесі. Оскільки вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості (мотиваційні ПВЯ), тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, що характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору педагога [243, с. 230–235]. Реалізація здійснювалася за допомогою використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

При цьому, для успішної роботи потрібно було враховувати особливості дорослих у навчанні [18, с. 42-48; 131] (андрагогічна модель навчання), яким у певній мірі притаманні такі риси:

- консервативність як наслідок наявності життєвого досвіду, який складає важливий компонент особистості й тому зберігається у багатьох як зручна, стереотипна форма взаємодії з оточуючим світом;
- критичне сприйняття нового змісту, технологій, інших нововведень в освіті;
- мотивація на отримання готових засобів професійної діяльності, на практичну спрямованість занять;

- прагматизм, ігнорування того, що вважається непотрібним, що не стосується його особистісної сфери;
- неоднозначне ставлення до самоосвіти: від основного виду діяльності до впевненості в її непотрібності [82].

Враховуючи специфіку дорослих у навчанні, певні вимоги висуваються й до викладачів [10, с. 27-32; 27, с. 18–20;183]. Викладач повинен уміти:

- створювати сприятливу атмосферу;
- знаходити такий стиль спілкування зі слухачами, який допоміг би їм досягти результату;
- постійно стимулювати слухачів до вищих результатів;
- встановлювати зв'язок між навчальною діяльністю та практикою;
- заохочувати до самостійної роботи слухачів;
- підвищувати інтереси слухачів у навчальній діяльності [7].

Отже, викладач, окрім інформативної функції, виконував специфічну роль помічника в навчанні, який допомагав учасникам навчального процесу розвинути власну активність, чим значно сприяв підвищенню рівня ефективності навчання. Успішність виконання цієї ролі визначалася тим, наскільки учасники навчання виявлятимуться здатними самостійно визначати завдання, потрібні для досягнення мети і знаходити шляхи їх вирішення.

Ці методи вдало використовуються у Приватному вищому навчальному закладі «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» та його філіях Севастопольській та Херсонській: робочі програми теоретичного й виробничого навчання для робітників морського транспорту удосконалені з урахуванням досягнень сучасних навчальних і комп'ютерних технологій та вимог судноплавних компаній.

У навчальному процесі використовуються тренажери та тренажерні установки: "Навігація, вантажі, управління операціями CES 3000" (Seagull, AS), Examiner (Odessa Maritime Training Center), "Техніка особистого виживання", "Управління боротьбою з пожежею", "Надання першої медичної допомоги", "Тренажер системи управління судновою пропульсивною установкою"

(Impulse-2), навігаційний тренажер NTPR 4000 (Transas Maritime LTD), навігаційний тренажер NTPR 3000 (Transas Maritime LTD) «Глобальна морська система зв'язку» під час стихійного лиха і для забезпечення безпеки Transas GMDSS Simulator 4100 (Transas Maritime LTD), "Судоводіння і несення вахти", "Тренажер судна для перевезення вантажів" (Ship Analitics International, USA), "Головні силові установки і суднові системи", "Рульового по розумінню і відпрацюванню стандартних команд на російській і англійській мовах" (Виробництво "ТРАНЗАС", Росія), "Електронна картографія", "Обробка і розміщення вантажів (танкер)", (виробництво "МОРИНТЕХ", С-Петербург, Росія), "Турбодизельні установки", (виробництво "COMPUTER, UK"), тренажер ERS 4000 "Машинне відділення".

Різні аспекти підготовки морських фахівців з використанням тренажерів регламентуються положеннями конвенції про підготовку й дипломування моряків і несення вахти 1978 року з додатками (ПДМНВ 78), резолюціями Міжнародної Морської Організації (ІМО), документами міжнародних і національних організацій.

Використання тренажерів дає певні переваги у навчальному процесі. Тренажер "Рульового по розумінню і відпрацюванню стандартних команд на російській і англійській мовах" сприяє прискореному засвоєнню слухачами іноземної мови з програми плавскладу морського флоту.

До складу навігаційно-тренажерного комплексу увійшли 6 тренажерів ГМССБ TGS (Глобальна морська система зв'язку й безпеки), 2 навігаційних містка із трьохканальною й одноканальною візуалізацією, що забезпечує найбільшу реалістичність навчального плавання. Комплекс універсальний і призначений для навчання несенню вахти на містку, ознайомлення з можливістю керування й маневрування суднами різних типів - від буксирів до великих танкерів.

Тренажер ERS 4000 "Машинне відділення" класу А1 містить у собі системи, що існують на сучасних суднах. Тренажер «Суднової Енергетичної Установки» розроблений для проведення навчання й відпрацювання навичок

несення ваhti в машинно-котельному відділенні й на центральному посту керування сучасного судна, а також для перевірки рівня знань суднових механіків, включаючи других і старших механіків. Тренажер розроблений відповідно до вимог Міжнародної конвенції ПДМНВ і Модельних курсів 2.07, 7.02, 7.04 ІМО і забезпечує проведення навчання й тренінгу на рівнях експлуатації, керування й підтримки.

Використання тренажерів «Суднової Енергетичної Установки» та навігаційного містка дозволили створення проекту "Віртуального судна" і тому можливе використання навігаційно-енергетичного судового тренажеру як єдиного судна.

Основні переваги тренажеру:

- функціональність тренажера сприяє досягненню всіх рівнів навчання, тренінгу й перевірки компетентності, включаючи як індивідуальну, так і групову підготовку, тренування команди під керівництвом інструктора або без нього;
- повний набір режимів роботи інструктор – редактор вправ, роз'яснення завдання (**Briefing**), проведення занять у класі, аналіз результатів, вправи зі сценаріями (**Debriefing**);
- високий рівень моделювання в режимі реального часу забезпечує реалізм і адекватність проведення тренажерної підготовки;
- модульна структура надає можливість реалізації особливих вимог замовника й подальшого розвитку тренажера.

Тренажер ГМСЗБ TGS (Глобальна морська система зв'язку й безпеки), побудований на базі програмних і програмно-апаратних засобів, має незаперечні переваги перед реальними судовими радіоустановками. Тому, що в ГМСЗБ береговий сегмент є відповідальним за зв'язок у разі нещастя, терміновості, небезпеки й використання реальних судових установок під час навчання стають неефективним. Програмні й програмно-апаратні тренажери дозволяють імітувати роботу як судових, так і берегових станцій, суттєво зростають можливості створення викладачами в процесі навчання різних видів

сценаріїв та ситуативних вправ, що підвищують ефективність і якість професійної підготовки.

Тренажер TGS-4000 з високим ступенем вірогідності імітує зв'язок між суднами й зв'язок судна з береговими станціями в традиційній і супутниковій системах зв'язку, для чого використовується висока й реалістична симуляція моделі ефіру й протоколів роботи наземних і супутникових комунікаційних систем, а саме:

1. Точна імітація судового радіоустаткування. Детально відтворюється як зовнішній вигляд приладів, так і їх повна функціональність. При цьому можна одночасно використовувати на різних робочих місцях різне устаткування.
2. Великі можливості викладача по створенню й програванню різних сценаріїв, контролю над роботою тих, кого навчають, моніторингу декількох частот у телефонному режимі, оперативному створенню різних типів перешкод на потрібних частотах (каналах) і т.п.
3. Моніторинг будь-якого робочого місця в режимі реального часу. Використання на робочому місці другого (і навіть третього) комп'ютера для одночасної роботи в різних системах зв'язку.
4. Тренажер надає широкий спектр можливостей у самонавчанні, самовдосконаленні й самоперевірці.

Тренажери ЗАРП/РЛС (радіолокаційна система) надають можливість під час плавання в умовах обмеженої видимості завчасно оцінити ситуацію зближення суден, розрахувати й вибрати обґрунтований маневр для безпечної розбіжності. Засоби автоматичної радіолокаційної прокладки (ЗАРП) разом із РЛС призначені для підвищення безпеки плавання морських суден у районах інтенсивного судноплавства, поблизу берегів, у зонах поділу руху, по фарватерах у будь-яких гідрометеорологічних умовах.

Тренажер - Navi-Sailor ECDIS (Електронно-картографічна навігаційно-інформаційна система) NAVI-SAILOR надає можливостей:

- **програвання маневру.** Траєкторія маневру розраховується з обліком точної математичної моделі, отриманої на основі попередньо введених таблиць маневрених елементів для конкретного судна;
- **пошуково-рятувальній операції.** Спеціальна функція служить для оперативного створення планів пошуково-рятувальних операцій у відповідності зі схемами пошуку;
- **аварійної сигналізації.** Реалізована аварійна сигналізація, що спрацьовує при наближенні символу судна до відмічених на векторній електронній карті небезпечних районів;
- **отримання інформації з об'єктів.** Дозволяє, не звертаючись до додаткових джерел, одержати інформацію з усіх навігаційних об'єктів, нанесених на карту (маяки, буї, вогні, знаки та інше), простим наведенням курсору на об'єкт, що цікавить. При цьому можна одержати інформацію з усіх об'єктів, що потрапили під курсор у порядку їх важливості для судноводіння.
- **отримання глобальної бази даних по портах заходу.** Включає відомості більш ніж про 8000 портів всього світу.

Отже, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема тренажерів, робить навчання максимально наближеним до реальних подій, що створює умови для формування мотиваційних (самовдосконалення) та професійно-ділових (уважність та спостережливість) ПВЯ. Описані вище програмно-апаратні комплекси дозволяють моделювати різні життєві ситуації, які можуть зустрітись спеціалістам морської індустрії в їх професійній діяльності (стійкість у стресових ситуаціях) і дозволить своєчасно оцінити реальну обстановку, ступінь загрози й можливість вийти із складних ситуацій із найменшими збитками, що в свою чергу забезпечує формування психологічних професійно важливих якостей.

Автором розроблено навчальну програму для підготовки кваліфікованого робітника в професійно-технічному навчальному закладі з предмету «Техніка пошуку роботи». Причому, в основу програми покладено проведення занять-тренінгів, сюжетно-рольових ігор із застосуванням сучасних методів і технологій

активного та проблемного навчання в процесі яких, формувалися мотиваційні професійно важливі якості: слухачі виявляли інтерес до обраної професії, бажання розвиватися та самовдосконалюватися, з метою знайти гідну роботу, пройти співбесіду із роботодавцем тощо (розроблене практичне заняття на тему: *«Спілкування з роботодавцем: крок за кроком»* представлено у (додаток 3)).

У процесі викладання предметів «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки» в експериментальних групах застосовувався андрагогічного підхід до організації професійної підготовки кваліфікованих робітників і передбачав удосконалення змісту (професійна спрямованість), послідовність викладання навчального матеріалу, міжпредметні зв'язки та пріоритетність у формуванні системи понять із залученням тренінгових технологій, активні методи навчання та присутність викладача під час самостійної навчальної діяльності слухачів, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, відео- та комп'ютерно-презентаційного супроводження лекцій, а також використання спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика». Виходячи з принципів андрагогічного підходу: актуалізація результатів навчання, контекстність та самостійність, розвиток освітніх потреб, були розроблені ситуативні вправи з дисциплін (додаток Ж), під час виконання яких, відбувалося стимулювання професійно-ділових, психологічних та мотиваційних якостей.

Реалізація андрагогічного підходу в процесі викладання дисциплін загальнопрофесійного циклу передбачала створення виокремлених і обґрунтованих нами педагогічних умов (підрозділ 2.4) та активність її учасників. Взаємодія у навчальному процесі проявлялася у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та безпосередньо у спілкуванні; реалізовуватися у різних формах: на лекціях, практичних та семінарських заняттях, під час індивідуальних консультацій, в процесі розробки спільних завдань. За таких обставин значно розширилися можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача та слухача завдяки новим формам організації навчальної діяльності –

індивідуальній і самостійній роботі та використанню активних методів навчання, таких як ділові ігри, тренінги, історії з життя, дискусії. Кожний учасник акту взаємодії мав безліч можливостей реалізувати свою суб'єктну активність, продемонструвати позицію, виявити ставлення до оточуючого середовища. Під час навчання використовувалася і традиційна форма організації навчального процесу, така як лекція, але замість інформаційної та роз'яснювальної її функції використовувалася розвивальна, в основі якої була проблемність подачі матеріалу.

На протязі всього етапу здійснювалася реалізація виокремлених педагогічних умов, що сприяли підвищенню ефективності формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Перша педагогічна умова - забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприяє їхньому саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню, реалізовувалася шляхом стимулювання інтересу до обраної професійної діяльності та створенням відповідного педагогічного середовища шляхом: постановки проблемних питань, для вирішення яких необхідні певні знання, уміння й навички; виконання ситуативних вправ; залучення слухачів до командної роботи; проведення консультацій провідними фахівцями морської галузі. Реалізація першої педагогічної умови призвела до постійної роботи слухачів над формуванням, розвитком та вдосконаленням професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності і як наслідок сприяла розвиненню мотивації до самовдосконалення та досягнення наміченої цілі.

Впровадження *другої педагогічної умови* - оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів професійно важливих якостей, здійснювалося шляхом упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійно важливих якостей, здійснювалася шляхом упровадження в навчальний процес поряд з традиційними - інноваційних форм, зокрема: проблемних лекцій, лекцій-

візуалізацій, лекцій-прес-конференцій, які стимулювали слухачів до пошуку ефективних шляхів вирішення поставлених у ході заняття проблем; практичних занять, організованих у формі дискусій, „круглого столу”, включення в заняття елементів „мозкового штурму”, сюжетно-рольових та ділових ігор, тренінгів, які надавали можливості активізувати знання, набуті навичок проведення дискусій, диспутів, реалізувати свій творчий потенціал.

Третя педагогічна умова - орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринках праці, втілювалася шляхом орієнтації професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів, підвищення якості надання послуг з професійного навчання робітників морського профілю, впровадження в навчальну діяльність системи стандартів якості згідно з Правилами 1/8 «Стандарти якості» Міжнародної Конвенції ПДНВ як запоруки формування професійної компетентності, підвищення рівня їх соціальної й професійної мобільності. До навчальних планів з дисциплін загальнопрофесійної підготовки внесені корективи, зокрема: вивчення діючих державних нормативних документів та актів (Кодекс торговельного мореплавства); конвенцій міжнародних організацій (Міжнародної Морської організації, Міжнародної організації праці). У процесі реалізації третьої педагогічної умови здійснювалися зустрічі з представниками судноплавних компаній, що у свою чергу стимулювало слухачів до набуття необхідних знань щодо змісту і сутності професії, професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності та конкурентоздатності на ринку праці.

Здійснення четвертої педагогічної умови - включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечує формування органічної єдності психологічних, фахових знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією, відбувалося у вигляді різноманітних видів розвивально-корегувального інформування, тематичних бесід, консультативних

зустрічей, ситуативних вправ, сюжетно-рольових ігор, тренінгів і дозволила сконцентрувати професійну підготовку робітників морського транспорту навколо мотиваційно-потребнісної сфери: самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини як суб'єкта навчання. Включення до навчального плану спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика» сприяло поглибленню усвідомленості слухачами сутності й змісту обраної професії, їхньої спрямованості на здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків. Це, у свою чергу, в кінцевому результаті підвищило рівень психологічної готовності слухачів до професійної діяльності, що є головним результатом упровадження андрагогічного підходу до професійної підготовки робітників морського транспорту.

Розглянутий етап виявився найтривалішим, оскільки вимагав опрацювання великого обсягу інформації та розробки необхідних матеріалів для навчання і проведення формувального експерименту. Від його якісних показників та ретельності виконання поставлених завдань у кінцевому підсумку залежала успішність проведення усього дослідження.

У педагогічну практику ПТНЗ експериментально впроваджено компоненти авторської моделі підготовки робітників морського профілю. Виконано основну експериментальну частину дослідження, у ході якого здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези. Експериментальне дослідження професійно важливих якостей слухачів, що розкривають рівень розвитку їхньої психологічної підготовленості до своєї майбутньої професії, проводилося нами на базі Приватного вищого навчального закладу «Інституту післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр» і його філій Херсонської, Севастопольської, а також з курсантами Херсонської державної морської академії, які в якості слухачів проходили додаткову освіту. В експерименті брали участь 300 слухачів курсів (матрос, моторист, електрик судновий).

Для цього виділено контрольні (150 слухачів у 5 навчальних групах) та експериментальні (150 учнів - у 5 групах) групи, у яких навчальний процес здійснювався за традиційними методами та відповідно до авторської моделі.

За допомогою методів математичної статистики (зокрема, за результатами вхідного контролю) показано коректність організації початку формувального етапу експериментального дослідження. Кількісні показники усього експериментального дослідження представлено нами у додатку К.

Узагальнено та систематизовано експериментальні дані для їх аналізу та статистичного опрацювання на наступному етапі.

Контрольний етап (2015р.) – завершальний. Проаналізовано, статистично опрацьовано та інтерпретовано експериментальні дані, отримані на попередньому етапі. Проведено діагностичний контроль успішності слухачів щодо формування професійно важливих якостей, за результатами якого внесено відповідні корективи до авторських навчальної програми спецкурсу та метод елі професійної підготовки. За результатами статистичного аналізу результатів формувального експерименту доведено ефективність застосування андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського профілю.

Виконувалося осмислення теоретичних і практичних результатів, літературне оформлення рукопису дисертації, автореферату та результатів педагогічного експерименту. Сформульовано загальні висновки і рекомендації. Визначено подальші перспективи дослідження. Результати дослідження впроваджено в педагогічну практику 5-х навчальних закладів України.

Упродовж усього часу роботи над експериментальним дослідженням автором готувалися до друку публікації з теми наукового пошуку та здійснювалася апробація результатів у доповідях та на різних заходах наукового характеру – конференціях, семінарах, круглих столах тощо. Загалом, на різних етапах наукового пошуку здійснювався ретроспективний аналіз понад 12-літнього власного досвіду дисертанта щодо здійснення навчально-виховної роботи в Херсонській філії приватного вищого навчального закладу «Інститут післядипломної освіти «Одеський морський тренажерний центр».

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-експериментального дослідження ефективності моделі професійної підготовки робітників морського транспорту

В процесі експериментального дослідження для ефективності навчального процесу застосовано розроблену авторську модель професійної підготовки робітників морського транспорту; створено педагогічні умови для реалізації андрагогічного підходу в процесі організації та здійснення навчальної діяльності; забезпечено мотивацію діяльності слухачів, науково-методичне супроводження, ефективну спрямованість викладачів на оптимізацію навчально-виховного процесу для формування професійно важливих якостей.

На кожному етапі роботи в експериментальній групі навчальний процес було побудовано відповідно до принципів андрагогічного, компетентнісного, системного та діяльнісного підходів, які сприяли формуванню професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Спостереження за навчанням, діагностичний контроль на заняттях, проведення анкетування, тестування для визначення рівня сформованості компонентів дали змогу визначити результативність експерименту.

Перевірка досягнень слухачів в ЕГ та КГ здійснювалась відповідно до визначених рівнів сформованості професійно важливих якостей: високий, середній та низький, при цьому тести, ситуативні вправи були рівнозначними.

У процесі проведення експериментальної роботи було забезпечено дотримання вимог щодо застосування статистичних методів обробки результатів.

Поетапне впровадження педагогічних умов щодо реалізації андрагогічного підходу в процесі формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту в експериментальній групі сприяло покращенню результатів: якісне зростання кількості слухачів з високим рівнем сформованості визначених якостей.

За результатами діагностики мотиваційного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту в експериментальній групі

збільшилася кількість слухачів, у яких домінує високий рівень сформованості мотиваційних якостей (порівняно з початковим зрізом – на 27,3%), у той час, як серед слухачів контрольної групи ця різниця дорівнює лише 8,6 %. В експериментальній групі знизилася кількість слухачів з середнім (- 6 %) та низьким (-21, 3%) рівнем сформованості професійно-важливих якостей. Отримані показники свідчать про позитивну динаміку змін в ЕГ – зростання кількості слухачів з високим рівнем сформованості ПВЯ, які є професійно значущими для майбутніх робітників морського транспорту (табл. 3.2, рис. 3.1).

Таблиця 3.2.

Розподіли слухачів за рівнями сформованості мотиваційного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Групи Рівні	Мотиваційний компонент					
	До початку формульовального етапу		Після завершення формульовального етапу		Кількість чоловік (різниця у відсотках) %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	36	32	48	73	+ 12 чол. (+8,6%)	+46 чол. (+27,3 %)
середній	76	81	90	72	+14 чол. (+9,3%)	- 9 чол. (-6%)
низький	38	37	12	5	- 26 чол. (-17,3 %)	- 32 чол. (- 21,3 %)

Сформулюємо нульову H_0 та альтернативну H_1 гіпотези.

Нульова гіпотеза H_0 : розподіли слухачів за рівнями стартових знань в КГ та ЕГ не відрізняються між собою, тобто слухачі, які входять до КГ та ЕГ за результатами вхідного діагностування рівномірно можуть отримати будь-яку K_i ($i=1,2,3$) оцінку.

f_m Альтернативна гіпотеза H_1 : розподіли слухачів за рівнями стартових знань у КГ та ЕГ відрізняються між собою. Для перевірки нульової та альтернативної гіпотез експерименту було застосовано критерій χ^2 Пірсона [203, с. 124].

$$\chi^2 = \frac{\sum (f_{\text{емп}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}$$

де $e = 6$ – кількість розрядів розподілу (3), кількість груп (2); f_{emp} – емпірично розраховані частоти для кожного розряду розподілу у ЕГ та КГ; f_m – теоретично розраховані частоти для кожного розряду розподілу у експериментальній і контрольних групах.

Чисельність слухачів у контрольній та експериментальній групах була однакою і складала у кожній – 150 осіб. При розрахунках цього критерію ми керувалися такими вимогами до нього [203, с. 117]:

1. Достатній обсяг вибірки: $n_1=150$ (КГ), $n_2=150$ (ЕГ).
2. Теоретична частота для кожного розряду $f \geq 3$.
3. Обрані розряди (А,В,...,Д) охоплюють весь діапазон варіативності ознак.
4. Кількість спостережень у нашому випадку буде дорівнювати кількості слухачів, що брали участь в експерименті. Тобто розряди є такими, що не перехрещуються.
5. Оскільки одне спостереження належить до одного і тільки одного розряду розподілу, то правило незалежності розрядів зберігається в обох випадках (для контрольної та експериментальної груп).

За вищевказаними даними, кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Отже, доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$ і для ЕГ – $150/300=0,50$.

$\chi^2_{експ.} = 0,4079$. Визначимо число ступенів свободи при порівнянні емпіричних розподілів за формулою: $v=(k-1) \cdot (c-1)$, де k – кількість розрядів ознаки; c – кількість розподілів, що порівнюються. У нашому випадку: $v = (3-1) \cdot (2-1)=2$, де 3 – кількість можливих оцінок, які може отримати слухач (від А до Д), а 2 – кількість груп (ЕГ і КГ). Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [203, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,005) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,4075 < 5,991$), можна зробити висновок, що до початку експерименту вибірки не мають статистично значущих відмінностей на рівні 95 %. Тобто, нульову гіпотезу прийнято. Ми довели, що відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значущими.

Після проведення експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 10,048$.

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($10,048 > 9,210$), можна зробити висновок, що після завершення експерименту щодо формування мотиваційного компоненту експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності. Таким чином, вищий рівень сформованості в ЕГ є результатом упровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку робітників морського транспорту (Рис. 3.1).

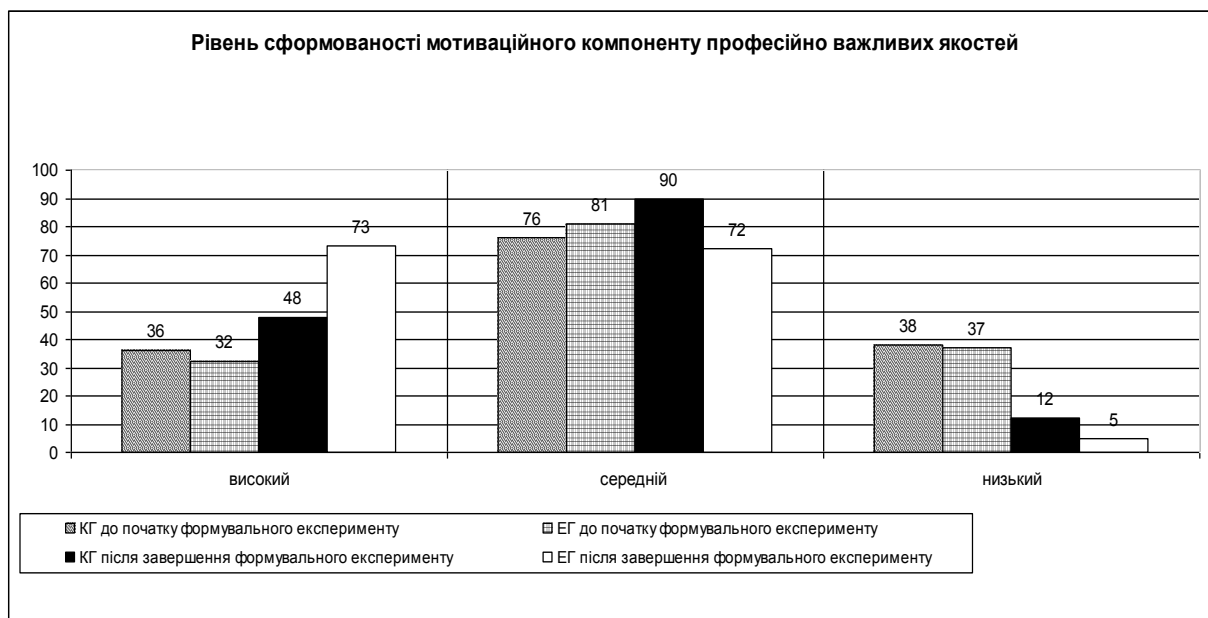


Рис. 3.1. Сформованість мотиваційного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

За результатами діагностики когнітивного компоненту (табл. 3.2, рис. 3.2.) професійно важливих якостей робітників морського транспорту, в експериментальній групі збільшилася кількість слухачів з високим рівнем сформованості ПВЯ, (порівняно з початковим зрізом – на 7,3%), у той час, як серед слухачів контрольної групи ця різниця дорівнює лише 2 %, середній рівень в ЕГ збільшився на 8,6 %, у КГ збільшився на лише 2 %. В

експериментальній групі знизилася кількість слухачів низьким (-12, 6 %) рівнем сформованості ПВЯ за рахунок переходу на інші рівні.

Таблиця 3.3

Розподіл слухачів за рівнями сформованості когнітивного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Групи Рівні	Когнітивний компонент					
	До початку формульовального етапу		Після завершення формульовального етапу		Кількість чоловік (різниця у відсотках) %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	29	33	32	44	+ 3 чол. (+ 2%)	+11 чол. (+ 7,3 %)
середній	92	89	95	102	+ 3 чол. (+ 2 %)	+13 чол. (+8, 6%)
низький	29	28	23	4	-6 чол. (-4 %)	-19 чол. (-12,6 %)

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона щодо когнітивного компоненту для даних отриманих на початку формульовального етапу за вищезазначеною формулою. Згідно результатів, наведених у таблиці 3.3, кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою. Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$ а для ЕГ – $150/300=0,50$.

До початку формульовального експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,3253$, після завершення $\chi^2_{\text{експ.}} = 15,514$. Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($15,514 > 9,210$), можна зробити висновок, що після завершення експерименту щодо формування когнітивного компоненту експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значущі відмінності (Рис. 3.2)

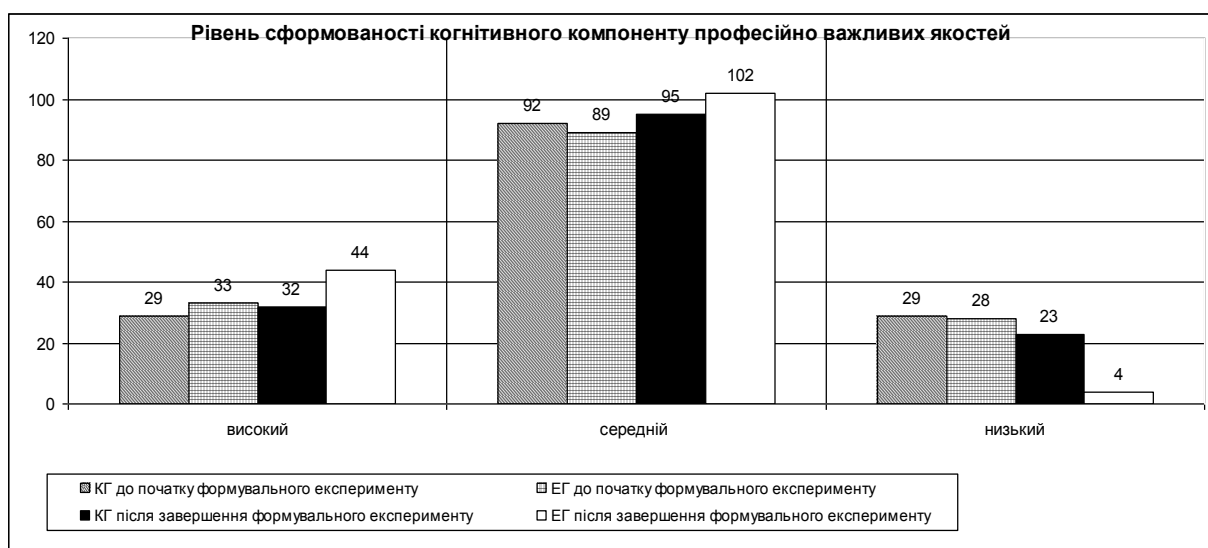


Рис. 3.2. Сформованість когнітивного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Таким чином, вищий рівень сформованості в ЕГ є результатом впровадження педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу в процесі професійної підготовки робітників морського транспорту, відповідно до розробленої моделі. Відбулися позитивні зрушення в рівнях: значний перехід слухачів від низького до середнього рівня та до високого. Слухачі, які навчалися з використанням андрагогічного підходу у експериментальній групі мають більш глибокі знання щодо змісту професії, сутності ПВЯ.

Таким чином, аналіз даних, одержаних на початку експерименту, свідчить про відповідність започаткованого експериментального дослідження вимогам, що висуваються до такого роду педагогічних досліджень.

Рівень сформованості діяльнісного компоненту залежав від сформованості професійно важливих якостей, необхідних для виконання службових обов'язків робітників морського транспорту. Тому, на початку формувального експерименту ми перевіряли наявність професійно важливих якостей у контрольній та експериментальній групах, а по завершенню формувального етапу - рівень удосконалення і сформованості цих якостей, узагальнені дані представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл слухачів за рівнями сформованості діяльнісного компонента професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Рівні	Компонент діяльнісний	Рівні сформованості професійно важливих якостей (кількість слухачів, %)					
		Мотиваційні якості		Психологічні якості		Професійно-ділові якості	
	Групи Етап	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	Формувальний етап на початку	26	23	19	24	25	22
	Формувальний по завершенню	32	48	29	45	27	52
	Кількість чол./ розбіжність показників у %	+ 6 чол. (+ 4%)	+ 25 чол. (+ 16,7 %)	+ 10 чол. (+ 6,6 %)	+ 21 чол. (+14 %)	+ 2 чол. (+1,3 %)	+ 30 чол. (+ 20 %)
Середній	Формувальний на початку	80	87	92	89	82	87
	Формувальний по завершенню	94	91	98	98	96	91

Продовження табл. 3.4.							
	Кількість чол./ розбіжність показників у %	+14 чол. (+ 9,3 %)	+ 4 чол. (+ 2,7 %)	+ 6 чол. (+ 4 %)	+ 9 чол. (+6 %)	+ 14 чол. (+ 9,3 %)	+ 4 чол. (+ 2,7 %)
Низький	Формувальний на початку	44	40	39	37	43	41
	Формувальний по завершенню	24	11	23	7	27	7
	Кількість чол./ розбіжність показників у %	- 20 % (- 13,3 %)	-29 чол. (- 19,4 %)	-16 чол. (-10,6 %)	- 30 чол. (- 20 %)	- 16 чол. (-10,6 %)	- 34 чол. (-22,7 %)

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона для кожної групи ПВЯ (мотиваційних, психологічних, професійно-ділових) окремо.

Для мотиваційних професійно важливих якостей критерій χ^2 Пірсона на початку формувального експерименту складає: $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,6676$. Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,6676 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значимої різниці на рівні 95 %. Відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значимі. По завершенню експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 14,021$.

$\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($14,021 > 9,210$), після завершення експерименту щодо формування мотиваційних якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності (Рис. 3.3).

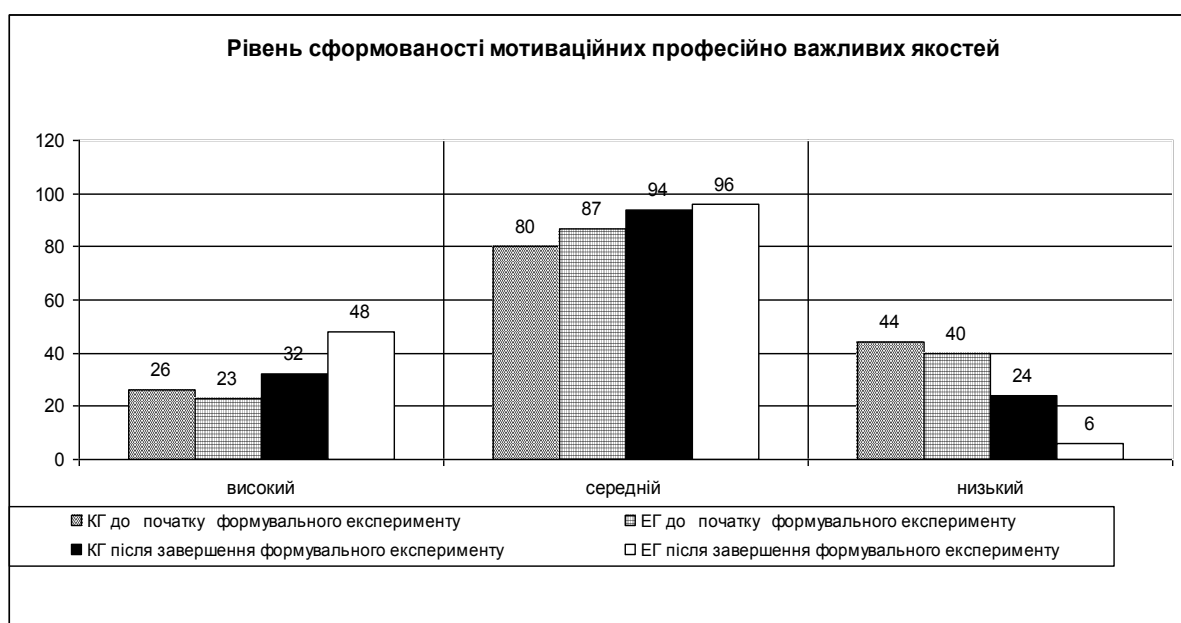


Рис. 3.3. Сформованість мотиваційних професійно важливих якостей робітників морського транспорту по завершенню формувального етапу.

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона на початку формувального етапу стосовно рівня сформованості психологічних якостей. Згідно таблиці 3.4, кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$, а для ЕГ – $150/300=0,50$.

До початку експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,6838$, оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,6838 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значущої різниці на рівні 95 %.

Після завершення експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 11,993$. $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($11,993 > 9,210$), після завершення експерименту щодо формування психологічних професійно важливих якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності (Рис. 3.4).

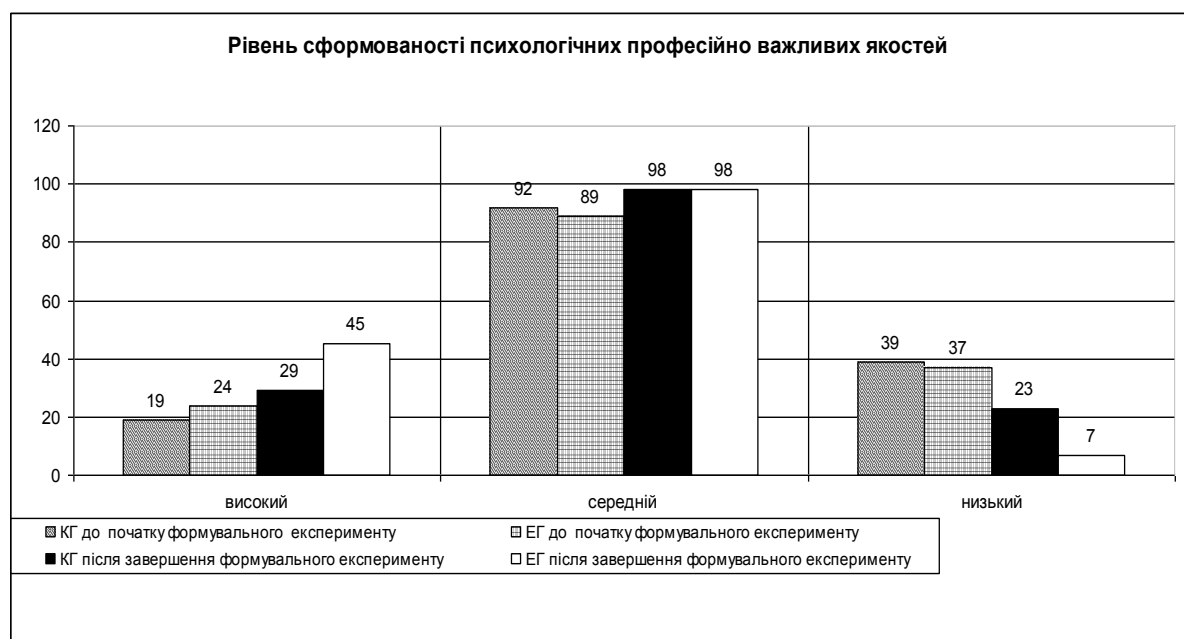


Рис. 3.4. Сформованість психологічних професійно важливих якостей робітників морського транспорту по завершенню формувального.

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона на початку формувального етапу стосовно рівня професійно-ділових якостей робітників морського транспорту, який складає $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,387$, $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,387 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значущої різниці на рівні 95%. Після завершення експерименту $\chi^2_{\text{експ.}} = 19,81$,

$\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ (19,81 > 9,210). Після завершення експерименту щодо формування професійно-ділових якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності (Рис. 3.5).

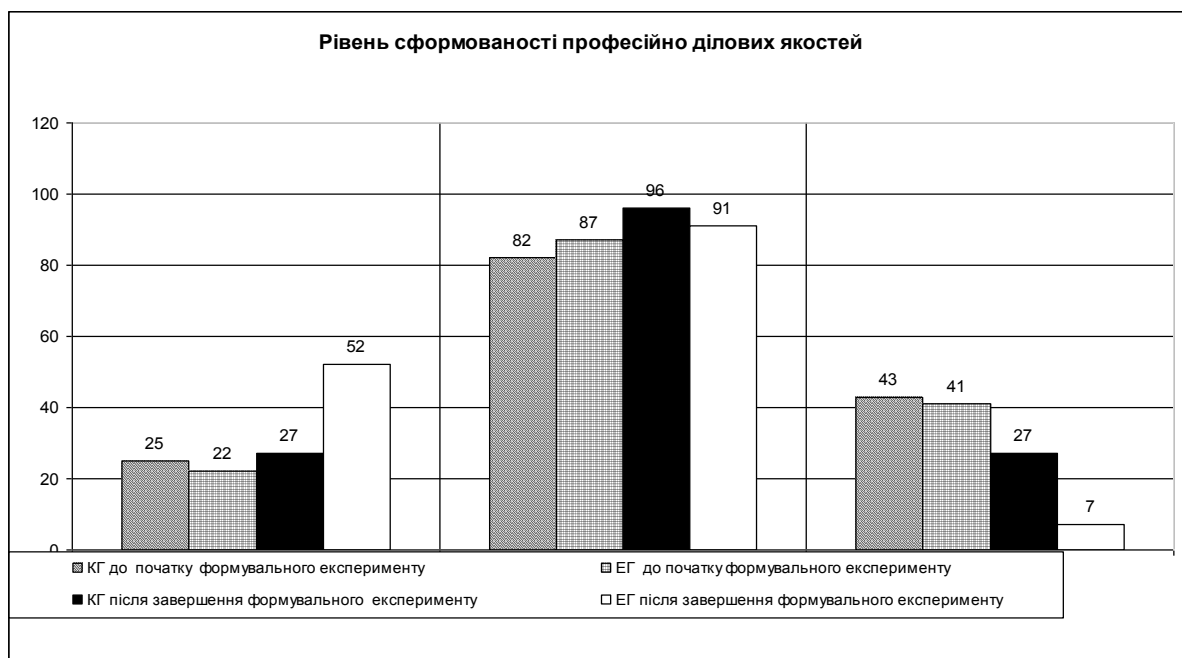


Рис. 3.5. Сформованість професійно-ділових якостей робітників морського транспорту по завершенню формувального етапу

Згідно отриманих даних, наочно простежуються позитивні зрушення в рівнях сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту: здійснений перехід слухачів від низького до середнього рівня, від середнього до високого рівня.

Аналізуючи отримані результати по завершенню формувального етапу експерименту та порівняльні діаграми експериментальної і контрольної груп (рис. 3.3;3.4;3.5) можна побачити, що в експериментальній групі: по-перше, значно підвищилися показники по усіх професійно важливих якостях; по-друге, превалювання високого рівня, що дає впевненість у відсутності «випадкових людей» у професії і сформованості професійно важливих якостей. Результати експерименту підтверджують ефективність розробленої моделі професійної підготовки робітників морського транспорту, доцільність і необхідність використання андрагогічного підходу та включення спецкурсу «Формування

професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика» до програми професійної підготовки зазначеної категорії слухачів.

Висновки до 3 розділу:

На підставі теоретичних узагальнень описано дослідно-експериментальну роботу, у процесі якої перевірялася ефективність моделі професійної підготовки з формування професійно важливих якостей робітників морської галузі на засадах андрагогічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного та системного підходів.

Розроблено дидактико-методичне забезпечення процесу формування професійно важливих якостей, змістової складової експериментальної роботи. Визначено мету, завдання та програму формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту з метою здійснення апробації розробленої моделі. Провідними принципами є такі: систематичності й послідовності; усвідомленості навчання; зв'язку теорії з практикою; наступності й перспективності. актуалізації результатів навчання, контекстності та самостійності, розвитку освітніх потреб.

Провідними методами щодо формування професійно важливих якостей визнано тренінги, сюжетно-рольові ігри, дискусії. Основні прийоми – узагальнення, створення діалогів, інсценування, форми – індивідуальні, групові, колективні.

Визначені компоненти, критерії та показники дали змогу виявити відповідні рівні сформованості професійної компетентності робітників морської галузі: високий, середній, низький.

Результатом реалізації розробленої моделі є сформованість професійно важливих якостей та готовності до професійної діяльності робітників морського транспорту.

Для перевірки ефективності розробленої моделі проводилась експериментальна робота, що включала три етапи. На підготовчому етапі під час здійснення констатувального етапу експерименту було відібрано 300

слухачів курсів (матрос, моторист, електрик судновий). Для цього виділено контрольну (150 слухачів) та експериментальну (150 слухачів) групи. На формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи під час процесу навчання у контрольних й експериментальних групах викладання проводилося одними й тими самими викладачами, але в контрольній групі навчання здійснювалося згідно із чинною навчальною програмою та використанням традиційних форм, методів і засобів навчання, а в експериментальній групі було апробовано розроблену модель професійної підготовки робітників морського транспорту.

В ході організації навчального процесу в експериментальній групі виходили з позицій та принципів андрагогічного підходу до професійної підготовки, у зв'язку з цим: оновлено та удосконалено зміст підготовки; що відрізнялося послідовністю викладання навчального матеріалу, пріоритетністю формування системи понять із залученням тренінгових технологій, активних методів навчання, застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, тренажерів, відео- та комп'ютерно-презентаційного супроводження лекцій.

Підґрунтям для створення експериментальної моделі підготовки робітників морського транспорту були андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний і системний підходи, що є відображенням єдності мотиваційного, когнітивного, діялісного компонентів процесу формування професійно важливих якостей.

Виокремлені та обґрунтовані педагогічні умови сприяли реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування професійно важливих якостей (ПВЯ) робітників морського транспорту.

За результатами проведеного контрольного етапу експерименту проаналізовано динаміку змін в експериментальній групі щодо формування мотиваційного компоненту професійно важливих якостей: кількість слухачів з високим рівнем сформованості – збільшилась на 27,3 %, з середнім рівнем зменшилась на 6 %, з низьким рівнем зменшилась – на 21,3 %. Рівень сформованості когнітивного компоненту професійно важливих якостей змінився таким чином: кількість слухачів з високий рівнем сформованості

зросла на 7,3 %, з середнім рівнем зросла на 8,6 %, з низьким рівнем знизилася – на 12,6%.

При формуванні діяльнісного компоненту професійно важливих якостей показники експериментальної групи були такими: кількість слухачів з високим рівнем мотиваційних якостей зросла на 16,7 %, психологічних зросла на 14%, професійно-ділових якостей зросла на 20%; кількість слухачів із середнім рівнем мотиваційних якостей збільшилась на 2,7 %, психологічних зросла на 6 %; професійно-ділових збільшилась на 2,7 %; кількість слухачів з низьким рівнем сформованості мотиваційних якостей зменшилась на 19,4 %; психологічних зменшилась на 20 %; професійно-ділових зменшилась на 22,7 %.

Отже, проведене експериментальне дослідження доводить, що розроблена модель професійної підготовки робітників морського транспорту на засадах андрагогічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного та системного підходів є дієвою та ефективною. Реалізація виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов допомогла підвищити рівень сформованості професійно важливих якостей слухачів, що навчалися за експериментальною програмою.

Основні положення висвітлено автором в публікаціях [238; 240; 241; 243; 246; 251].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та обґрунтування педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки робітників морського транспорту. Результати проведеного дослідження дали змогу зробити такі висновки:

1. У процесі наукового пошуку визначено теоретичні засади реалізації андрагогічного підходу, складовими якого є глибоке розуміння суті андрагогічного підходу; розкриття ролі мотиваційної сфери, самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини як суб'єкта навчання; психолого-педагогічні закономірності професійної підготовки.

На підставі розглянутих андрагогічної і педагогічної моделей окреслені основні андрагогічні принципи, що становлять фундамент теорії навчання дорослих і які стали основою для розробки педагогічних умов формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту. На базі основних положень андрагогіки побудована навчальна діяльність слухачів, головними характеристиками якої стала: активна роль слухача в освоєнні програм навчання, з одного боку, і спільна діяльність слухача і викладача, з іншого. Використання андрагогічного підходу було дієвим з точки зору організації навчального процесу, урахування вікових, освітніх, соціально-професійних, психологічних та поведінкових особливостей слухачів і дозволило найбільш оптимально спрямувати зміст підготовки на формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

2. У процесі аналізу науково-педагогічної літератури й результатів анкетування слухачів та викладачів виокремлені найактуальніші професійно важливі якості робітників морського транспорту, зокрема: інтерес до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення, вимогливість до себе, відповідальність за результати своєї праці, стійкість у стресових ситуаціях, уважність і неконфліктність. Це ті особистісні якості, які в проекції на діяльність робітника морського транспорту набувають статусу професійно важливих і є необхідними для успішного виконання ними професійних обов'язків. Вищезазначені якості розподілено на три взаємопов'язані групи. Першу групу складають **мотиваційні якості**: інтерес до професії, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Друга група представлена **професійно-діловими якостями**: вимогливість до себе, уважність та спостережливість, відповідальність за результати своєї праці. Третя група - **психологічні якості**: неконфліктність, стійкість у стресових ситуаціях.

Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, практики навчально-виховної роботи, окреслено педагогічні умови, що сприятимуть реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування

ПВЯ робітників морського транспорту:

- забезпечення мотивації слухачів до формування професійно важливих якостей, що сприяє їх саморозвитку, самовихованню й самовдосконаленню;
- оптимізація навчального процесу: спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування компонентів професійно важливих якостей, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних методів і форм, що стимулюють активність слухачів до формування професійних особистісних якостей;
- орієнтація професійної підготовки робітників морського транспорту на вимоги міжнародних стандартів щодо професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринку праці;
- включення до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування органічної єдності психологічних, фахових знань слухачів про комплекс і сутність професійно важливих якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією.

Виокремлені та обґрунтовані педагогічні умови сприяли реалізації андрагогічного підходу та підвищенню ефективності формування ПВЯ робітників морського транспорту.

3. У ході роботи відповідно до визначених компонентів (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного) було конкретизовано критерії та показники сформованості професійно важливих якостей робітників морського транспорту: *теоретична готовність* (знання основних вимог до професії; сутності професійно важливих якостей робітника морського транспорту); *практична готовність* (уміння виконувати ситуативні завдання в процесі формування професійно важливих якостей; самостійно і об'єктивно оцінювати свій рівень сформованості ПВЯ, необхідних для професійної діяльності, а також визначати шляхи вдосконалення особистості, самостійно працювати над розвитком та вдосконаленням особистості щодо формування ПВЯ); *мотиваційний критерій* (інтерес до професії, професійна спрямованість, мотивація до навчально-пізнавальної діяльності).

За умов урахування відповідних критеріїв та показників виділено високий, середній та низький рівні сформованості професійно важливих якостей у робітників морського транспорту.

Визначені критерії та показники дали змогу об'єктивно оцінити рівень сформованості професійно важливих якостей у слухачів та визначити шляхи вдосконалення їхнього розвитку у майбутніх робітників морського транспорту.

4. Розроблено й науково обґрунтовано модель професійної підготовки робітників морського транспорту, яка включала взаємопов'язані блоки: цільовий (формулювання мети процесу формування професійно важливих якостей), нормативний (урахування Міжнародних та державних стандартів професійної діяльності), теоретико-методологічний (використання відповідних підходів, принципів навчання), організаційно-змістовий (компоненти та етапи формування професійно важливих якостей у слухачів), діагностувальний (критерії, показники та рівні сформованості професійно важливих якостей майбутніх робітників морського транспорту), результативний (оцінка результатів освітньої діяльності); здійснено її експериментальну перевірку в процесі підготовки слухачів з напрямку підготовки «Матрос», «Моторист (машиніст)» «Електрик судновий».

Експериментально доведено, що реалізація андрагогічного підходу та обґрунтованих педагогічних умов значно впливають на ефективність формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту. Так, рівневі показники сформованості ПВЯ у слухачів експериментальної групи протягом проведення дослідно-експериментальної роботи поліпшилися за рахунок істотного збільшення слухачів, які досягли високого і середнього рівня сформованості досліджуваних якостей. Кількість слухачів з високим рівнем сформованості мотиваційних професійно важливих якостей зросла на 16 %, психологічних професійно важливих якостей - 14%, професійно-ділових - на 20%, що підтверджує ефективність розробленої моделі професійної підготовки робітників морського транспорту та умов її впровадження.

Отримані в ході дослідження результати дозволяють уважати, що

поставлені завдання виконані і мета дослідження досягнута.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітленої проблеми. Подальшого розроблення потребує проблема моніторингу професійної діяльності робітників морського транспорту на сучасному етапі розвитку освіти, розгляду питань, пов'язаних зі структурними компонентами професійної підготовки; пошуку ефективних методик професійного навчання.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета №1. Визначення у майбутніх робітників морського транспорту мотивів вибору професії та необхідних професійно важливих якостей

Шановний друже! Дане дослідження проводиться з метою вивчення Вашої думки. Просимо відверто відповісти на запропоновані запитання (можливо вибрати кілька відповідей, які найкраще розкривають Вашу позицію):

1. Хто був ініціатором вибору морської професії?

- вибір зроблено обмірковано і самостійно;
- за порадою друзів і родичів;
- наступництво поколінь;
- Ваш варіант відповіді

2. Що було джерелом інформації про обрану професію?

- розповіді родичів та друзів;
- книги про професію;
- розповіді вчителів;
- перегляд телепередачі про професію;
- Ваш варіант відповіді

3. Чим приваблює Вас майбутня професійна діяльність?

- можливістю побачити інші країни;
- можливість покращити фінансове становище;
- мрія дитинства;
- професія не гірше і не краще ніж інші;
- Ваш варіант

4. Що Ви знаєте про обрану професію?

- професія престижна;
- умови праці представників професії;
- заробітна платня;
- медичні протипоказання;
- суспільна значущість професії;
- вимоги професії;
- Ваш варіант відповіді

5. З чим, на Вашу думку, пов'язана майбутня професійна діяльність?

- з романтикою;
- з екстримом;
- важкою працею;
- впорядкованим життям на судні;
- Ваш варіант

6. Які, на Вашу думку, професійно важливі якості необхідні робітнику морського транспорту для успішної професійної діяльності?

(перерахувати):

7. Якими специфічними здібностями Ви володієте для освоєння морської професії та подальшої успішної діяльності?

(перерахувати):

8. Для Вас успішність у навчанні це запорука :

- отримати диплом;

- стати висококваліфікованим спеціалістом;
- можливість успішно продовжити навчання;
- почувати себе впевнено під час виробничої і плавальної практики;
- набути глибоких та міцних знань;
- бути постійно готовими до наступних занять;
- забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- Ваш варіант відповіді

9. Обрана професія допоможе Вам:

- реалізувати свої здібності;
- отримати інтелектуальне задоволення;
- стати цінною для суспільства людиною;
- самовдосконалитися;
- досягти високого положення;
- Ваш варіант відповіді

Дякуємо тобі за співпрацю!

Додаток Б

Анкети

Анкета №2. Визначення викладачами професійно важливих якостей, для успішної професійної діяльності робітника морського транспорту

Шановний колего! Просимо Вас відповісти на запитання анкети з метою виявлення найбільш значущих для Вас професійно важливих якостей робітника морського транспорту.

Укажіть Ваш педагогічний стаж _____

I.	Проранжуйте професійно важливі якості робітника морського транспорту за ступенем їх значущості для професійної діяльності (найнеобхідніше – 1 бал, наступне – 2 бали і т.д., найменш важливе – 10 балів)	Бали (від 1 до 10)
1.	цілеспрямованість	
2.	професійна активність	
3.	вимогливість до себе	
4.	прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення	
5.	стійкість у стресових ситуаціях	
6.	уважність та спостережливість	
7.	інтерес до професії	
8.	відповідальність за результати своєї праці	
9.	неконфліктність	
10.	комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися	
11.	Вкажіть свій варіант відповіді _____	

Дякуємо за відповіді!

Анкета №3. Визначення слухачами професійно важливих якостей для успішної професійної діяльності робітника морського транспорту

Шановний друже! Просимо Вас відповісти на запитання анкети з метою виявлення найбільш значущих для Вас професійно важливих якостей робітника морського транспорту

Укажіть Ваше прізвище, групу _____

I.	Проранжуйте професійно важливі якості за ступенем їх значущості для професійної діяльності (найнеобхідніше – 1 бал, наступне – 2 бали і т.д., найменш важливе – 10 балів)	Бали (від 1 до 10)
1.	цілеспрямованість	
2.	професійна активність	
3.	вимогливість до себе	
4.	прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення	
5.	стійкість у стресових ситуаціях	
6.	уважність та спостережливість	
7.	інтерес до професії	
8.	відповідальність за результати своєї праці	
9.	неконфліктність	
10.	комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися	
11.	Вкажіть свій варіант відповіді _____	

Дякуємо за відповіді!

Додаток В

Вивчення сформованості мотиваційного компонента професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Методика №1. Визначення у слухачів рівня професійної спрямованості (РПС) та інтересу до професії (Т. Дубовицька).

Тест «Моя майбутня професія»

Вам пропонується двадцять тверджень про Ваш професійний вибір і професійні наміри. Щиро висловіть думку, сформовану у Вас на цей момент. Здійсніть діагностування власного рівня професійної спрямованості та ступінь прояву прагнення до оволодіння професійним фахом відповідно до поданої інструкції. Уважно прочитайте твердження поданого нижче опитувальника. Виберіть один із варіантів відповідей, який найповніше відображає Вашу позицію.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

2. Якби я мав (-ла) гарантію вступу до будь-якого НЗ, то вибрав (-ла б) би ту саму професію, на яку зараз вступаю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

3. Мій професійний вибір зумовлений не стільки бажанням отримати цю професію, скільки певними обставинами:

- правильно;

- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

4. Моє бажання отримати дану професію достатньо обґрунтоване:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

5. Хочу навчатися, перш за все, для того, щоб отримати освіту, обрана професія, як така мене цікавить менше:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

6. В обраній професії для себе я бачу мало привабливого:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

7. Мої захоплення та заняття у вільний час певним чином пов'язані з обраною професією:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

8. У світі є багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж ця:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;

– неправильно.

9. Із власної ініціативи я читаю додаткову літературу, шукаю інформацію, яка стосується обраної професії:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

10. Після закінчення навчання, буду самовдосконалюватися та підвищувати кваліфікацію з цієї професії, щоб працювати ефективніше:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

11. Обрана професія та робота за фахом навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

12. Я намагатимусь зробити все можливе, щоб не працювати у майбутньому за цією професією:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

13. Навіть якщо буде дуже важко після закінчення навчання, я намагатимусь працювати за обраною професією:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

14. Я б хотів (-ла) навчатись і працювати (паралельно) за обраною професією:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

15. У мене немає бажання у майбутньому працювати за цією професією:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

16. Мені цікаво знайомитись і спілкуватись зі спеціалістами з обраної професії:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

17. Якщо я й буду у майбутньому працювати за обраною професією, то недовго:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

18. Робота за обраною професією дасть мені змогу в майбутньому цілком проявити себе, свої здібності:

– правильно;

– мабуть, правильно;

– мабуть, неправильно;

– неправильно.

19. Після закінчення навчання хотів (-ла б) би отримати ще одну освіту і працювати за нею:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

20. У житті людини не все залежить від неї самої, їй доводиться інколи миритися з обставинами:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

Обробка результатів відбувається так: по одному балу нараховується за відповіді «правильно», «мабуть, правильно» у твердженнях 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18 та за відповіді «неправильно», «мабуть, неправильно» у твердженнях 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19. 1 та 20 твердження – не враховуються.

За отриманими результатами визначають рівень професійної спрямованості:

0-4 бали: У Вас низький рівень професійної спрямованості. Схоже, що Ваш вибір продиктований обставинами, а не інтересом до цієї професії. Подумайте, проаналізуйте ще раз свої можливості та бажання.

5-13 балів: У Вас недостатній рівень професійної спрямованості. У Вас є певні сумніви, але при наполегливій праці Ви зможете оволодіти обраною професією.

14-18 балів: У Вас достатній рівень професійної спрямованості. І те, що Вам подобається обрана професія і Ви хочете у подальшому працювати за фахом, сприятиме успішному навчанню.

Методика № 2. Самооцінка потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні (О. Зуброва)

Вам пропонується відповісти на запитання. Варіанти відповідей – „ні”, „частково”, „так”.

№	Запитання	Відповіді		
		Ні	Частково, періодично	Так
1.	Чи читали Ви та чи знаєте щось про принципи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
2.	Чи маєте Ви серйозне та глибоке прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку власних професійно важливих якостей, здібностей?			
3.	Чи відзначають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку?			
4.	Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати самого себе, свої здібності?			
5.	Чи маєте Ви ідеал людини, який спонукає вас до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку в професійному й особистісному напрямках?			
6.	Чи часто Ви замислюєтеся над причинами своїх помилок, невдач?			
7.	Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності?			
8.	Чи здатні Ви й надалі розв'язувати важке завдання, якщо перші дві години не дали очікуваного результату?			
9.	Чи ведете Ви щоденники, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчі місяці, тиждень, день)?			
10.	Чи вважають Ваші друзі Вас людиною, здатною до подолання труднощів?			
11.	Чи знаєте Ви власні сильні й слабкі сторони?			
12.	Чи хвилює Вас майбутнє?			

13.	Чи прагнете ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?			
14.	Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе в конфліктній ситуації?			
15.	Чи здатні Ви до ризику?			
16.	Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?			
17.	Чи домагаєтесь Ви того, щоб до Вашої думки прислухалися?			
18.	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			
19.	Чи вважають (вважали) Вас батьки здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			
20.	Чи вважають (вважали) Вас учителі здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			
21.	Чи вважають (вважали) Вас друзі здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			

Обробка результатів

Підсумуйте отриману кількість балів:

„ні” – 1 бал,

„частково” – 2 бали,

„так” – 3 бали.

Сума балів указує на рівень виявлення потреби в самоосвіті й саморозвитку:

21 - 37 балів – низький;

38 - 50 – середній;

51 - 63 – високий.

Додаток Г

Вивчення сформованості когнітивного компонента професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Авторська методика виявлення рівня сформованості когнітивного компонента професійно важливих якостей робітника морського транспорту

Висловіть свою думку з приводу наведених суджень.

№	Судження	Відповідь	
		Так, згоден	Ні, не згоден
1.	У професійній діяльності робітника морського транспорту головне – знання предмета, професійно важливі якості не відіграють особливої ролі		
2.	Для того, щоб мати право вимагати від інших виконання норм поведінки, необхідно бути вимогливим до себе		
3.	Компроміс не завжди сприяє прийняттю правильного рішення		
4.	Для роботи в різних екіпажах, робітник морського транспорту має розуміти людей з поглядами й стилями життя, відмінними від власних, і приймати їх такими, які вони є		
5.	Я часто замислююсь над тим, скільки в мене недоліків, яких треба позбутися		
6.	Майбутній робітник морського профілю має сумлінно працювати, виявляючи ініціативу й наполегливість, постійно вдосконалюючи та розвиваючи власні професійно важливі якості		
7.	Моряк має виконувати доручену йому роботу, але не зобов'язаний вболівати за якість роботи		
8.	Помічені помилки в роботі інших, краще виправити одразу, вказавши на недоліки		
9.	Виконуючи роботу у двох з напарником, ти несеш відповідальність і за його роботу також		
10.	Нічого страшного не вбачаю в тому, що іноді поганий настрій моряка стає причиною його нестриманості у висловленнях під час роботи		
11.	Навчання на судні це можливість вдосконалити свої знання та покращити практичні навички на випадок надзвичайної ситуації		
12.	Від моєї відповідальності та сумлінності виконання обов'язків, залежать життєздатність та забезпеченість судна		
13.	Мені не обов'язково бути уважним та спостережливим, оскільки нові автоматизовані судна оснащені технікою, здатною попередити помилки завчасно		
11.	Оскільки я виконую усі функції на допоміжному рівні, то всю відповідальність за виконану роботу, мають брати на себе старші за посадою		

14.	Недомовки в особистісних стосунках можуть привести до конфлікту в професійній діяльності		
15.	Авторитарність - найкращий спосіб розв'язання конфліктів		
16.	Спокійна реакція на надзвичайну подію - найкращий спосіб її рішення		
17.	Діяти зважено і розсудливо, не означає втратити шанс скорішого вирішення проблеми		
18.	Відстоювання своєї думки необхідне для самоствердження та надання значимості особистості		

Опрацювання результатів:

По одному балу нараховується:

за відповідь „так” на запитання: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17;

за відповідь „ні” на запитання: 1, 3, 7, 10, 13, 15, 18.

Максимально можлива сума балів – 17.

Опрацювання результатів:

12-18 балів – високий рівень сформованості когнітивного компонента професійних особистісних якостей;

6-12 балів – середній рівень;

0-6 балів – низький рівень.

Додаток Д

Вивчення сформованості діяльнісного компонента професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Методика № 3. «Чи відповідальна Ви людина?» (А. Махнач)

Вам пропонується 25 тверджень. Оберіть той варіант відповіді, який характеризує Вас. У залежності від обраної відповіді поставте позначку у одній з колонок – „Ні, не згоден” або „Так, згоден”.

№	Твердження	Відповіді	
		Ні	Так
1.	Я достатньо швидко досягаю необхідних мені результатів		
2.	Якщо це необхідно, я легко працюю без вихідних		
3.	Свою майбутню роботу вважаю відповідальною		
4.	Як правило, розпочате діло я доводжу до кінця		
5.	Я здатен бути об'єктивним в оцінці власних досягнень і невдач		
6.	Я завжди повертаюся до того, що зробив, і виправляю власні помилки		
7.	Багато людей вважають, що я відповідально ставлюся до роботи (навчання)		
8.	Я вважаю, що особисте життя не має впливати на роботу		
9.	Приймаючи рішення, я маю чітко уявляти, як воно відіб'ється на справі		
10.	Я завжди закінчую справи, що розпочав		
11.	В моєму житті було більше успіхів, ніж невдач		
12.	Я здатен достатньо точно визначати пріоритети у власній роботі		
13.	Для мене важливо, щоб моя робота приносила користь іншим		
14.	Якщо я буду позбавлений улюбленого заняття, життя втратить для мене сенс		
15.	Я вважаю, що треба постійно вдосконалювати власний професіоналізм		
16.	Я можу признатися у тому, що був неправий		
17.	Мені приємно приймати відповідальні рішення		
18.	Я здатен побачити власні проблеми в істинному світлі		
19.	Виконана справа приносить мені задоволення		
20.	Я здатен доводити свої плани до логічного кінця		
21.	Іноді трапляється, що я беру на себе зобов'язання інших		
22.	Якщо я погано виконаю якусь роботу, то довго почуваю себе недобре		

23.	Помилки моїх підлеглих – мої помилки		
24.	Я достатньо близько до серця приймаю проблеми інших		
25.	Я завжди підкорююся вказівкам начальника		

Обробка результатів

Підсумовуються всі відповіді „б”, кожна з яких оцінюється в 1 бал.

Інтерпретація результатів

20-25 балів – високий рівень.

Ви дуже відповідальна людина, у Вас розвинуте почуття обов’язку. Зазвичай Ви доводите розпочаті справи до кінця, і, якщо певні події заважають Вам реалізувати намічені плани, це завдає Вам певних незручностей. Ви людина, яка бере відповідальність за інших людей на себе, радо усім допомагає, здатна жертвувати собою в інтересах інших. Ви критично ставитися до непослідовності, неточності й інших слабостей оточуючих, тому Ви схильні будувати міжособистісні відносини, ґрунтуючись на тому, наскільки люди, які Вас оточують, відзначаються почуттям обов’язку й відповідальності. Для досягнення власних цілей Ви виявляєте наполегливість і завзятість. Ви цілеспрямовані, Ваш стиль роботи характеризується високою обов’язковістю й точністю.

15-19 балів – середній рівень.

Ви, безумовно, маєте почуття відповідальності й обов’язку, але Ви маєте бути впевнені, що від Вас ніхто не буде вимагати більше того, що Ви можете зробити. Іноді Ви буваєте надто пасивними, щоб хтось із оточуючих не розцінив Ваше бажання як намагання взяти на себе кермо влади й повну відповідальність за те, що відбувається. Побояючись цього, Ви іноді стримуєте бажання щось зробити, у той час як Ваша природна активність і працездатність цілком дозволяють Вам приймати відповідальні рішення й доводити розпочаті справи до кінця.

Менше 14 балів – низький рівень.

Ви людина, схильна до спонтанних, а іноді й до непослідовних рішень. Ви часто не замислюєтесь над тим, що від Вас очікують відповідальних рішень. У майбутній професійній діяльності Ваша неточність і необов’язковість можуть призвести до конфлікту як з учнями, так і з колективом колег. Занадто легковажне відношення до своїх обов’язків, а може й до життя в цілому, не завдає Вам неприємностей лише тому, що Ви поки що не стикалися з серйозними вимогами з боку інших. Те, що Вам необхідно – це уявити, як приємно вчасно зробити все те, що заплановано, показати собі й іншим, що Ви здатні бути відповідальною людиною, здатною до прийняття вольових, відповідальних рішень.

Методика № 4. Діагностика рівня вимогливості до себе (О. Зуброва)

Опитувальник містить ряд ситуацій. Уявіть себе в таких ситуаціях і оцініть, наскільки вони для Вас характерні. Поставте позначку у відповідній графі.

№	Твердження	Так	Ні
1.	Зазвичай я працюю, доки є бажання		
2.	Мені подобається розв'язувати складні задачі, головоломки, те, що називають „міцними горішками”		
3.	Навіть якщо в роботі не все виходить, я намагаюся продовжувати розпочату справу		
4.	Я багато разів намагався планувати свій день, але не зміг виконати намічене		
5.	По-можливості я уникаю важкої роботи		
6.	Якщо мені щось не вдається, я роблю це ще й ще раз		
7.	Встановивши розпорядок дня, я суворо його дотримуюся, навіть коли мені цього не хочеться		
8.	При виникненні складнощів, я починаю сумніватися, чи варто продовжувати те, що задумав		
9.	Коли щось не виходить, я виказую нетерплячість і готовий усе кинути		
10.	Граючи в шахи або іншу гру, я опираюся до останнього		
11.	Вирішуючи складне завдання, я намагаюся сам розібратися в ньому, не сподіваюсь на допомогу інших		
12.	У мене зникає бажання домагатися далекої мети, якщо щонебудь цьому заважає		
13.	Навіть при невдачах я впевнений, що все одно доб'юся свого		
14.	Я намагаюся не ставити перед собою дуже далекі цілі, оскільки вважаю, що легше жити сьогоднішнім днем		
15.	Я декілька разів займався самовдосконаленням, але з цього так нічого й не вийшло		
16.	Невдачі вибивають мене з колії, і я відмовляюся від наміру досягти чогось значущого		
17.	Коли я вже поставив перед собою важливу для мене мету, мене важко зупинити		
18.	Поразка спонукає мене діяти з подвійною силою		
19.	Мені часто буває важко закінчити розпочату справу, особливо коли на це уходять дні та місяці		
20.	Саме через лінощі, а не через сумніви в успіху, я часто відмовляюся від досягнення мети		

Обробка результатів

По одному балу нараховується:

- за відповідь „так” на запитання: 2, 3, 6, 7, 10, 11, 13, 17, 18;
- за відповідь „ні” на запитання: 1, 4, 5, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20.

Максимально можлива сума балів – 20.

15 і більше балів – високий рівень вимогливості до себе;

від 14 до 8 балів – середній рівень;

7 і менше балів – низький рівень.

Методика № 5. Диагностика рівня стійкості у стресових ситуаціях (А. Волков, Н.Водоп'янова)

Симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» Вводные замечания

Симптоматический опросник был разработан для выявления предрасположенности военнослужащих к патологическим стресс-реакциям в экстремальных условиях. Практический опыт показывает, что значительное число молодых людей не справляется с адаптацией к военной и морской службе в период первых 3-4 месяцев. Наиболее часто это проявляется в психосоматических и эмоциональных расстройствах (патологических стресс-реакциях). Опросник позволяет определить предрасположенность к патологическим стресс-реакциям и невротическим расстройствам в экстремальных условиях военной службы по следующим симптомам самочувствия: психофизическое истощение (иная психическая и физическая активность), нарушение волевой регуляции, неустойчивость эмоционального фона и настроения (эмоциональная неустойчивость), вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога и страхи, склонность к зависимости.

Методика создана на основе клинико-психологического обследования 1500 здоровых военнослужащих и 133 военнослужащих, впервые заболевших невротическими и невротоподобными состояниями в первый год военной службы. Возраст обследованных 18-35 лет. Из наблюдаемых признаков, относящихся к феноменологии невротических состояний, были отобраны 42, которые наиболее часто встречались у 133 военнослужащих, заболевших невротическими расстройствами вследствие работы в экстремальных условиях военной службы. Многолетнее применение данного метода показало высокую валидность и надежность данной методики.

Симптоматический опросник самочувствия (СОС)

Инструкция: предлагаемый опросник выявляет особенности вашего самочувствия в данный период времени. Вам необходимо однозначно ответить на 42 вопроса: либо «да», либо «нет».

№ п/п	Утверждение	Да	Нет
1	Меня мало интересуют окружающие меня люди и их жизнь		
2	Я часто не могу избавиться от некоторых навязчивых мыслей		
3	У меня часто меняется настроение		
4	Меня укачивает в любом виде транспорта		
5	Я плохо сплю и встаю с большим трудом		
6	В одиночестве у меня часто появляются тоска или тревожные мысли		

7	Я часто принимаю успокаивающие или стимулирующие средства		
8	Как правило, меня утомляет общение с другими людьми, я стремлюсь к уединению		
9	Я часто испытываю трудности в управлении своими мыслями и желаниями		
10	Я не жду ничего хорошего в моей будущей жизни		
11	Иногда у меня бывают головокружения или слабость в теле		
12	Часто я долго не могу заснуть		
13	Иногда я испытываю тревогу или страх на большой высоте		
14	Обычно мне трудно отключиться даже от мелких конфликтов и текущих неприятностей на службе (на работе)		
15	Мне приходится общаться со многими людьми, которые меня раздражают или выводят меня из состояния равновесия		
16	Как правило, мне трудно сконцентрироваться на одном деле или действиях		
17	Иногда я принимаю успокаивающие или возбуждающие средства		
18	Меня укачивает в некоторых видах транспорта		
19	По утрам я часто чувствую себя разбитым		
20	Я опасюсь, что окружающие могут прочесть мои мысли		
21	Иногда я принимаю снотворное		
22	Физические упражнения и спорт меня не привлекают		
23	В деловом общении я часто не успеваю сказать все, что хочу		
24	У меня часто бывает плохое настроение		
25	Иногда меня беспокоят приступы одышки или сердцебиения		
26	Я часто просыпаюсь по ночам		
27	Иногда я испытываю тревогу или страх в темноте и в закрытых помещениях		
28	Лучший способ решения сложного вопроса — «утопить» его в вине		
29	После рабочей недели я предпочитаю отдыхать в одиночестве и без физических нагрузок		
30	У меня бывают мысли, от которых мне трудно избавиться		
31	Мое настроение часто меняется в течение дня без явных причин		
32	Иногда у меня бывают приступы дрожи или жара		
№ п/п	Утверждение	Да	Нет
33	У меня бывают страшные сновидения		
34	У меня бывают навязчивые страхи		
35	После сильных стрессов я предпочитаю «забыться» и «отключиться» от всего		
36	Физические упражнения редко дают мне бодрость и энергию		
37	Часто я не могу упорядочить мои мысли и сконцентрироваться на главном		
38	Мое настроение очень изменчиво и зависит от внешних обстоятельств		
39	Иногда у меня возникают неприятные ощущения в разных частях тела		

40	Иногда у меня бывают снохождения		
41	Я постоянно испытываю тревогу и ожидаю неприятностей		
42	Я постоянно, принимаю успокаивающие или возбуждающие средства, чтобы нормализовать свое состояние и лучше приспособиться к жизненным обстоятельствам		

Обработка и оценка результатов.

Ответы «да» — 1 балл, «нет» -0 баллов. В соответствии с «ключом» подсчитываются суммы баллов по каждой шкале и общее количество набранных баллов — суммарный показатель невротизации.

До 15 баллов. Высокий уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям, состояние хорошей адаптированности.

16-26 баллов. Средний уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям, состояние удовлетворительной адаптированности.

27-42 балла. Низкая стрессоустойчивость, высокий риск патологических стресс-реакций и невротических расстройств, состояние дезадаптации.

«Ключ»

№ п/п	Названия шкал	Утверждения-симптомы
1	Истощение психоэнергетических ресурсов (психофизическая усталость)	1, 8, 15, 22, 29, 36
2	Нарушение воли	2, 9, 16, 23, 30, 37
3	Эмоциональная неустойчивость	3, 10, 17, 24, 31, 38
4	Вегетативная неустойчивость	4, 11, 18, 25, 32, 39
5	Нарушения сна	5, 12, 19, 26, 33, 40
6	Тревога и страхи	6, 13, 20, 27, 34, 41
7	Дезадаптация (склонность к зависимости)	7, 14, 21, 28, 35, 42

Методика № 6. Диагностика рівня конфліктності (Є. Ільїн)

Конфликтная личность

Инструкция: «Ниже предложено 11 вопросов-ситуаций. Внимательно прочтите каждый, выберите и запишите один из трех предложенных вариантов ответа».

Дата _____; Возраст _____; пол _____
Группа _____

№	Вопрос / ситуация	Отв ет а/б/в
1.	Представьте, что в общественном транспорте начался спор; что вы предпримите: а) не будете вмешиваться в ссору; б) вмешаетесь, встав на сторону того, кто прав; в) вмешаетесь и будете отстаивать свою точку зрения	
2.	На собрании критикуете ли вы руководство за допущенные ошибки: а) нет; б) да, но в зависимости от вашего личного отношения к нему; в) всегда критикуете за ошибки	
3.	Ваш непосредственный начальник излагает план работы, который не кажется вам правильным; предложите ли вы свой план, который кажется вам лучше: а) если другие вас поддержат, то да; б) разумеется, вы будете поддерживать свой план; в) боитесь, что за критику у вас будут неприятности	
4.	Любите ли вы спорить с друзьями, коллегами: а) только с теми, кто не обижается, и когда споры не портят ваши отношения; б) да, но только по важным, принципиальным вопросам; в) вы спорите со всеми и по любому поводу	
5.	Кто-то пытается пролезть вперед вас без очереди: а) считая, что и вы не хуже его, попытаетесь обойти очередь; б) возмущаетесь, но про себя; в) открыто высказываете своё негодование	
6.	Если в какой-то спорной ситуации ваше мнение будет решающим, как вы поступите: а) выскажетесь и о положительных, и об отрицательных сторонах рассматриваемого предложения; б) выделите положительные его стороны и предложите подумать ещё; в) станете только критиковать идею	
7.	Ваша жена постоянно говорит вам о вашей расточительности, а сама то и дело покупает дорогие вещи; она захотела узнать о своей последней покупке ваше мнение; что вы ей скажете: а) что одобряете покупку, если она доставила жене удовольствие; б) говорите, что эта вещь безвкусна; в) ругаете её за эту покупку	

	Вы встретили подростков, которые курят; как вы отреагируете: а) подумаете: «Зачем мне портить себе настроение из-за чужих ребят?»; б) сделаю им замечание; в) отчитаю их	
9.	В ресторане вы заметили, что официант вас обсчитал: а) в таком случае вы не дадите ему чаевые, которые вы заранее приготовили; б) попросите, чтобы он ещё раз при вас подсчитал сумму; в) устроите скандал	
10.	В доме отдыха плохое обслуживание; какой выход вы дадите своему возмущению: а) выскажете претензии администратору; б) пожалуетесь на него, чтобы его наказали; в) выместите своё недовольство на младшем персонале: уборщицах, официантках	
11.	Вы спорите с вашим сыном-подростком и убеждаетесь, что он прав; признаете ли вы свою ошибку? а) нет; б) разумеется, признаю; в) какой же у меня будет авторитет, если я признаю ошибку?	

Обработка результатов. Каждый вариант ответа получает определённое количество баллов: за «а» начисляется 4 балла, за «б» - 2 балла, за «в» - 0 баллов. Затем подсчитывается общая сумма баллов.

Если сумма равна от **30 до 40 баллов**, то опрашиваемый тактичен, не любит конфликтов, избегает критических ситуаций; стремится быть приятным для окружающих, но не всегда оказывает им помощь.

Если сумма равна от **15 до 29 баллов**, то опрашиваемый - конфликтная личность; настойчиво отстаивает своё мнение, невзирая на то, как это повлияет на личные или служебные отношения; за это его уважают.

Если сумма равна от **10 до 14 баллов**, то опрашиваемый сам провоцирует конфликты, ищет поводы для споров, любит критиковать, навязывать своё мнение.

Методика № 7. Діагностика рівня уважності та спостережливості (Н.Литвинцева)

Шановний друже! Дайте відповіді на наступні питання:

1. Ви, заходячи в якусь організацію:

- а) звертаєте увагу на розташування столів і стільців;
- б) звертаєте увагу на точне розташування предметів;
- в) роздивляєтеся, що висить на стінах.

2. Зустрічаючись з людиною, ви:

- а) дивіться йому тільки в обличчя;
- б) непомітно оглядаєте його з ніг до голови;
- в) звертаєте увагу лише на окремі частини обличчя (очі, ніс ...).

3. Що вам запам'яталося з побаченого краєвиду?

- а) кольори;
- б) небо;
- в) почуття радості чи смутку, що охопило вас.

4. Коли ви вранці прокидаєтеся, то:

- а) відразу ж згадуєте, що вам належить зробити;
- б) згадуєте, що вам снилося;
- в) обмірковуєте, що сталося вчора.

5. Коли ви сідаєте в громадський транспорт, то:

- а) проходите вперед, ні на кого не дивлячись;
- б) роздивляєтеся тих, хто поруч;
- в) обмінюєтеся двома-трьома словами з тими, хто до вас найближче.

6. На вулиці ви:

- а) спостерігаєте за транспортом;
- б) дивіться на фасади будинків;
- в) спостерігаєте за перехожими.

7. Коли ви дивитися на вітрину, то:

- а) цікавитесь лише тим, що може вам знадобитися;
- б) дивитися і на те, що вам в даний час потрібно;
- в) кілька разів уважно розглядаєте кожен предмет.

8. Якщо вдома вам потрібно щось знайти, то ви:

- а) зосередитеся на тому місці, де могли залишити цей предмет;
- б) шукаєте скрізь;
- в) просите інших допомогти вам.

9. Розглядаючи старий груповий знімок ваших близьких, друзів, ви:

- а) хвилюєтеся;
- б) вам стає смішно;
- в) ви намагаєтеся довідатися про тих, хто сфотографований на знімку.

10. Вам запропонували зіграти в азартну гру, правил якої ви не знаєте. Ви:

- а) намагаєтеся навчитися в неї грати і виграти;
- б) відмовляєтеся від цього наміру через деякий час;
- в) взагалі не граєте.

11. Ви когось чекаєте в парку та:

- а) уважно спостерігаєте за тим, хто поруч з вами;
- б) читаете газету;
- в) про щось мрієте (думаєте).

12. У зоряну ніч ви:

- а) намагаєтеся розгледіти сузір'я;
- б) просто дивитися на небо;
- в) взагалі не дивитися.

13. Читаючи книгу, ви:

- а) позначаєте олівцем те місце, до якого дійшли;
- б) залишаєте закладку;
- в) довіряєте своїй пам'яті.

14. Про своїх сусідів ви пам'ятаєте:

- а) їх ім'я та по батькові;
- б) їхню зовнішність;
- в) ні те, ні інше.

15. Опинившись перед сервірованим столом ви:

- а) захоплюєтеся його вишуканістю;
 б) перевіряєте, чи все на місці;
 в) дивитися, чи всі стільці стоять як потрібно.
 Перевірте ваші результати за таблицею, а потім складіть бали.

Ключ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
А	3	5	10	10	3	6	3	10	5	10	10	10	10	10	3
Б	10	10	3	5	3	5	5	3	5	5	5	5	5	3	10
В	5	3	3	5	10	10	10	3	10	3	3	3	3	5	5

Результат

Від 150 до 100 балів. Безперечно, ви надзвичайно спостережливі. Разом з тим ви здатні аналізувати і самого себе, свої вчинки. Ви в змозі з чудовою точністю оцінити іншу людину.

Від 99 до 55 балів. У вас досить розвинена спостережливість, але все ж при оцінці вас іноді підводить упередженість.

Менше 55 балів. Вас абсолютно не цікавить те, що відбувається навколо Вас і хто поруч з Вами. Ви не аналізуєте навіть власні вчинки, не те що чужі.

Адаптований нами варіант тесту взятий із збірки «Психологічні аспекти перевірки та підбору персоналу / Упоряд. Н.А. Литвинцева (Додаток до журналу «Управління персоналом»). М., 1996-1997

Додаток Е

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
«ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ РОБІТНИКІВ
МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»

для слухачів курсів професійно-технічного навчання «Матрос», «Моторист
(машиніст)», «Електрик судновий»

І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Проблема формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту набуває особливої значущості в зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, процесами гуманізації та гуманітаризації системи професійної освіти. Важливим компонентом готовності робітника морського транспорту до професійної діяльності є набуття професійно важливих якостей. Одним із шляхів розв'язання означеної проблеми виступає доповнення традиційного змісту загальнопрофесійної підготовки новими спецкурсами, що забезпечать їх інтеграцію зі спеціальними дисциплінами й активізують слухачів до особистісного й професійного розвитку.

Викладання курсу узгоджено з вивченням психології та ґрунтується на позиції налагодження міжпредметних зв'язків.

Теоретичні позиції уточнюються, розширюються й отримують практичну реалізацію через систему робочих ситуацій, ділових ігор, тренінгів.

Мета курсу: Формування комплексу професійно важливих якостей робітників морського транспорту.

Завдання курсу:

- розвиток мотивації слухачів до оволодіння професією;
- усвідомлення слухачами значущості професійно важливих якостей у майбутній професійній діяльності;
- систематизація знань і уявлень про зміст та сутність обраної професії, умови праці, вимоги до робітників морського транспорту (державні, міжнародні);
- ознайомлення слухачів з методами діагностики й самодіагностики професійно важливих якостей;
- створення ситуацій прояву слухачами власного особистісного потенціалу.

Навчально-тематичний план спецкурсу «Формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту: теорія та практика»

№	Назви модулів і тем	Кількість годин			
		Загалом	У тому числі		
			Лекційні	Семінарськ і	Самостійна робота
I. Змістовий модуль					
Професійно важливі якості майбутнього робітника морського транспорту як психолого-педагогічна проблема					
1.1.	Погляди фахівців на професійно важливі якості моряка з позиції професійної діяльності	2	2		
1.2.	Зміст та вимоги до професійної діяльності робітників морського транспорту	4	2	2	
1.3.	Професійно важливі якості робітників морського транспорту з позицій сучасності	4	2		2
1.4.	Співвідношення професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту з здібностями й задатками	2		2	
II. Змістовий модуль					
Особливості комплексу професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту					
2.1.	Мотиваційні, професійно-ділові, психологічні якості робітників морського транспорту	4	2		2
2.2.	Уважність та спостережливість - запорука якості виконання професійних обов'язків	4		2	2
2.3.	Конфліктність й особливості її прояву на судні	4		2	2
2.4.	Стійкість у стресових ситуаціях робітників морського транспорту	4	2		2
2.5.	Відповідальність і вимогливість майбутнього робітника морського транспорту	2			2
	Усього	30	10	8	12

I. Професійно важливі якості майбутнього робітника морського транспорту як психолого-педагогічна проблема

Тема 1.1. Погляди фахівців на професійно важливі якості моряка з позиції професійної діяльності

Сутність поняття «професійно важливі якості» та їх необхідність для професійного становлення майбутнього фахівця. Погляди роботодавців на професійно важливі якості робітників морського транспорту. Еволюція поглядів на професійно важливі якості у зв'язку з глобалізацією світової транспортної системи.

Тема 1.2. Зміст та вимоги до професійної діяльності робітників морського транспорту

Зміст та сутність обраної професії (матрос, моторист, електрик судновий: сфера діяльності, розподіл обов'язків, підпорядкованість, несення вахти, умови праці. Висвітлення вимог до робітника морського транспорту у ДСПТО, ОКХ, Міжнародній Конвенції ПДНВ. Аналіз вимог до професійно важливих якостей у нормативних документах.

Тема 1.3. Професійно важливі якості робітників морського транспорту з позицій сучасності

Місце професійно важливих якостей у структурі особистості моряка. Когнітивний, мотиваційний і діяльнісний компоненти професійно важливих якостей. Показники й рівні сформованості професійно важливих якостей майбутніх робітників морського транспорту. Професійно орієнтовані навчальні дисципліни та їх взаємозв'язок. Реалізація професійно важливих якостей у взаємодії суб'єктів виховного процесу. Роль самовиховання й саморозвиток у формуванні професійно важливих якостей робітників морського транспорту. Професійне становлення моряків у системі освітнього процесу.

Тема 1.4. Співвідношення професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту з здібностями й задатками

Задатки як основа для розвитку якостей і здібностей особистості. Поняття про здібності. Виокремлення особливо значущих професійно важливих якостей робітників морського транспорту для успішної професійної діяльності. Портрет сучасного робітника морського профілю. Карта самооцінки професійно важливих якостей. Складання слухачами індивідуальної програми самовиховання й саморозвитку професійно важливих якостей.

II. Особливості комплексу професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту

Тема 2.1. Мотиваційні, професійно-ділові, психологічні якості робітників морського транспорту.

Компоненти мотиваційних, професійно-ділових, психологічних якостей робітників морського транспорту. Мотиваційно-потребнісна сфера у професійній діяльності моряків. Значення мотивації у формуванні свідомого ставлення та інтересу, зацікавленості до майбутньої професії. Актуалізація знань у сфері професійної діяльності. Реалізація потреби у взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу. Взаємозв'язок професійно важливих якостей їх реалізація в педагогічній взаємодії.

Тема 2.2. Уважність та спостережливість - запорука якості виконання професійних обов'язків

Уважність та спостережливість як ключові особистісні якості робітників морського транспорту. Зв'язок уважності та спостережливості з професійною діяльністю і спрямованістю особистості. Роль уважності та спостережливості в особистісному розвитку робітників морського транспорту та навчально-виховному процесі.

Тема 2.3. Конфліктність й особливості її прояву на судні

Сутність поняття «конфліктність». Причини конфліктів на судні та стадії їх розвитку. Конфліктність та конфліктні типи поведінки. Здатність відчуття й розуміння емоційних станів інших як запорука успішної професійної діяльності. Чинники росту напруженості у взаємодії між людьми: національні,

регіональні, міждержавні. Шляхи подолання напруження в міжособистісних стосунках, конфліктності в практичній діяльності моряків, управління ходом конфліктних взаємодій. Толерантність як засіб подолання конфліктності, агресивності й депресивних робітників морського транспорту.

Тема 2.4. Стійкість у стресових ситуаціях робітників морського транспорту.

Сутність понять «стрес», «емоційна напруженість». Роль особистісних властивостей в екстремальних ситуаціях. Причини виникнення та подолання стресу. Визначення ступеня впливу психологічних професійно важливих якостей на здатність морських спеціалістів протистояти зовнішнім впливам. Адаптаційні можливості подолання стресу.

Тема 2.5. Особиста відповідальність і вимогливість майбутнього робітника морського транспорту.

Поняття особистої відповідальності. Види відповідальності: зовнішня і внутрішня відповідальність. Моральна відповідальність. Умови розвитку відповідальності майбутнього робітника морського транспорту. Стилі професійної поведінки слухача та їх вплив на результати навчально-виховного процесу. Двовекторна спрямованість вимогливості у професійній діяльності.

Лекційні модулі:

1. Погляди фахівців на професійно важливі якості моряка з позиції професійної діяльності.
2. Зміст та вимоги до професійної діяльності робітників морського транспорту.
3. Професійно важливі якості робітників морського транспорту з позицій сучасності.
4. Мотиваційні, професійно-ділові, психологічні якості робітників морського транспорту.
5. Стійкість у стресових ситуаціях робітників морського транспорту.

Семінарські модулі:

1. Зміст та вимоги до професійної діяльності робітників морського транспорту.
2. Співвідношення професійно важливих якостей майбутнього робітника морського транспорту з здібностями й задатками.
3. Сутність і зміст комунікативності як інтегральної якості особистості вчителя-філолога.
4. Уважність та спостережливість - запорука якості виконання професійних обов'язків.
5. Конфліктність й особливості її прояву на судні.

Модулі самостійної роботи:

1. Професійно важливі якості робітників морського транспорту з позицій сучасності.
2. Мотиваційні, професійно-ділові, психологічні якості робітників морського транспорту.
3. Уважність та спостережливість - запорука якості виконання професійних обов'язків.
4. Конфліктність й особливості її прояву на судні.
5. Стійкість у стресових ситуаціях робітників морського транспорту.
6. Відповідальність і вимогливість майбутнього робітника морського транспорту.

Підсумкова робота**Творчі індивідуальні завдання:**

1. Використовуючи власний досвід, наведіть приклади прояву професійно важливих якостей під час проходження виробничого навчання своїми одногрупниками.
2. За допомогою запропонованих методик здійсніть самодіагностику професійних важливих якостей. Зробіть висновок щодо рівнів сформованості професійно важливих якостей у вас як у майбутнього робітника морського

транспорту. На основі результатів діагностики заповніть карту самоаналізу професійних особистісних якостей.

3. На основі карти самоаналізу, домашнього завдання №1, портрета сучасного робітника морського транспорту складіть індивідуальну програму самовиховання та саморозвитку професійно важливих якостей.

4. Використовуючи власний досвід, наведіть приклади розуміння й нерозуміння людьми, які вас оточують, вашого емоційного стану, що в подальшому перейшло в стадію конфліктної ситуації. Уявіть себе на їх місці та спрогнозуйте власну поведінку в подібній ситуації, назвіть шляхи недопущення або вирішення конфлікту.

5. Складіть власні правила поведінки на час проходження плавальної практики. Зробіть це таким чином: В одній графі доповніть фразу „Під час плавпрактики я буду...”, а в іншому – „Під час плавпрактики я не буду...”.

Перелік літератури:

1. Абульханова - Славська К.А. Стратегія життя / К.А. Абульханова - Славська. - М., 2007. - 300с.
2. Анциферова Л.І. Особистість у важких життєвих умовах: переосмислення, перетворення життєвих ситуацій і психологічний захист // Психол. журнал. 2004. Т. 15, № 1.
3. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Л. И. Анцыферова; под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 27–43.
4. Алишев Н. В. Развитие профессионально важных функций как одно из направлений совершенствования профессиональной подготовки учащихся профтехучилищ / Н.В. Алишев, А.С. Егоров, Н.П. Реброва // Сборник научных трудов. – Л., - 1983. – 79 с.
5. Бодров В.О. «Інформаційний стрес». М., 2008. с. 270-275

6. Громова О. Н. Конфликтология / О.Н. Громова // Курс лекций. – М.: Эксмос, 2000. – 151 с.
7. Дика Л.Г., Махнач А.В. Ставлення людини до несприятливих життєвих подій і фактори його формування // Психол. журнал. - 2006. - № 3.
8. Дика Л.Г. Проблемність у професійній діяльності: теорія і методи психологічного аналізу. М: Изд-во «Інститут психології РАН», 2009.с.80-103
9. Жарков Є.С. «Психологічні засоби стресостійкості». М., 2009. З 8-29
10. Истомина О. А. Методические указания к разделу «Психология группы» курса «Профессиональная психология моряка» / О. А. Истомина ; Федеральное агентство мор. и реч. тран-та; МГУ им. адм. Г. И. Невельского; каф. «Психофизиологии и психологии труда в особых условиях». – Владивосток, 2006. – 83 с.
11. Истомина О. А. Морские экипажи: опыт социально-психологического изучения / О. А. Истомина, М. Ю. Орлова; МГУ им. адм. Г. И. Невельского; каф. «Психофизиологии и психологии труда в особых условиях». – Владивосток, 2005. – 142 с.
12. Ковальов А. Г. Психологические особенности человека. Т. 2. Способности / А. Г. Ковальов, В. Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 368 с.
13. Крутецкий В. А. Психология способностей моряков / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2003. – 352 с.
14. Кузьменко В. В. Формування професійних здібностей учнів в умовах освітнього простору професійно-технічного навчального закладу / В. В. Кузьменко, І. Я. Жорова // Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції, 14-15 жовтня 2010 року / за заг. ред. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ЛПІС ЛТД, 2010. – С. 123–128.
15. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис... канд. пед.

- наук: 13.00.04 / М.В. Кулакова // Південно-український держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 225 с.
16. Стенько Ю. М. Психогигиена моряка / Ю. М. Стенько. – Л.: Медицина, 1981. – 176 с.
17. Страхов А. П. Адаптация моряков в длительных океанических плаваниях / А. П.Страхов. – М.: Медицина, 2006. – 380 с.
18. Шафран Л. М. Теория и практика профессионального психофизического отбора моряков / Л. М. Шафран, Э. М. Псядло. – Одесса: Феникс, 2008. – 292 с.
19. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект: наук. вісник / Л. М. Шевченко. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204–215.
20. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д. К. Щербакова. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11(23.08.2014).

Додаток Ж

Ситуативні вправи з дисциплін загальнопрофесійного циклу

«Основи правових знань»**Завдання №1.**

Після проходження альтернативної (не військової) служби Іванов звернувся для працевлаштування на підприємство.

Керівник підприємства при укладенні трудового договору з Івановим визначив йому в усній формі випробувальний термін в 7 місяців.

Всі 7 місяців Іванов працював та заробітну плату не отримував. Коли визначений керівником підприємства строк випробування закінчився Іванов продовжував працювати.

Питання: Дайте коментар вищезазначеної ситуації згідно Кодексу законів про працю України.

Завдання № 2.

Петров 24.03.2014 р. вчинив таємне викрадення чужого майна, тобто крадіжку (ч. 1 ст. 185 КК України). Розслідуючи злочин, слідчим було встановлено, що Петрову на момент вчинення злочину виповнилося 13 років 11 місяців і 15 днів (підстава – свідоцтво про народження Петрова). Вирішіть питання про притягнення Іванова до кримінальної відповідальності?

Завдання № 3.

На підводному човні “ХІ-10” з атомним реактором на борту трапилась аварія. Внаслідок цього відбулось порушення цілісності корпусу атомного реактора (утворилась пробоїна в корпусі). 10 чоловік - загинуло, 42 – отримали радіоактивне опромінення, поранення та опіки. Радіоактивне забруднення поширилось у радіусі 10 км. на навколишнє природне середовище, завдавши шкоди флорі й фауні моря, континентального шельфу та атмосферного повітря.

В зоні радіоактивного враження на цей час перебувало риболовецьке судно “Відважний”, члени екіпажу якого теж зазнали впливу радіоактивних речовин і отримали променеву хворобу.

Через два місяці капітан риболовецького судна “Відважний” Войченко М. звернувся до Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків катастрофи з вимогою про надання особам, які є членами його екіпажу і постраждали внаслідок аварії на підводному човні, яка спричинила екологічно небезпечну ситуацію, статусу потерпілих від наслідків екологічної катастрофи.

Визначити коло суспільних відносин.

Вказати гарантії реалізації прав потерпілих громадян від дії іонізуючого випромінювання. Який статус матимуть члени рятувального підрозділу, що займався ліквідацією наслідків аварії на підводному човні, та проводив роботи по врятуванню людей? Вирішити справу.

Вирішити справу, розглянувши варіант, за яким підводний човен належить іншій державі.

«Основи галузевої економіки»

Завдання №1.

Торгово-промислова палата розглядає методи просування українських товарів на закордонні ринки: розвиток рекламної діяльності шляхом збільшення її обсягу; розробка типових зовнішньоторговельних контрактів; створення зарубіжних консультаційних пунктів торгово-промислової палати. Оцінити який з наведених методів негативно вплине на баланс торгівлі послугами. Обґрунтувати відповідь.

Завдання №2.

Припустимо, що уряд України розробляє закон, який створюватиме сприятливий інвестиційний клімат, і приплив іноземних інвестицій до України буде значно зростати. Пояснити, чи означає це, що іноземні інвестори здобудуть контроль над економікою України? Які можуть бути позитивні і негативні наслідки збільшення припливу іноземних інвестицій у країні? Які засоби уряду України у сфері економіки можуть здійснити вплив на цю тенденцію?

«Інформаційні технології»

Перелік ситуативних вправ

1. Плавання в різноманітних погодних умовах (видимість, течія, вітер).

Approach to Glasgow / Підходи до Глазго, Bulk-Carrier Dwt.23565 mt, Day, Vis. Good / День, добра видимість.

2. Підхід до порту. Плавання в вузькості. Фактор погодних умов.

New York / Нью -Йорк, Bulk Carrier Dwt. 33089 mt, Night, Vis. Good, Storm / Ніч, добра видимість, Шторм

3. Плавання в протоці у зоні розподілу руху. Взаємодія з VTS. Вибір місця якірної стоянки.

Dardanelles / Протока Дарданелли, Car Carrier Dwt. 19587 t, Day, Vis. Good. Current / День, добра видимість. Течії.

4. Плавання в протоці з інтенсивним рухом суден. Зона розподілу руху.

Dover Strait / Протока Ла Мани, LO -RO, Dwt. 19587 t., Day, Vis variable / День, мінлива видимість

5. Плавання у складних погодних умовах. Взаємодія з лоцманом. Плавання у протоці.

Great Belt / Данські протоки, Bulk - Carrier, Dwt.23565 mt, Day, wind, current / День, вітер, течія.

6. Зняття з якоря. Плавання в зоні розподілу руху. Різноманітні погодні умови. Інтенсивний рух.

Malakka strait / Сінгапурський протоку, Container ship, Dwt 51309 t., Day, Vis. Good / День, хороша видимість

7. Плавання в протоці Босфор.

Bosfor /протока Босфор, Bulk - Carrier, Dwt.23565 mt, Day, Variable visibility, Rain, Fog / День, мінлива видимість. Дощ. Туман.

8. Вихід з порту Гібралтар, перетин проливу, захід у порт Сеута

Gibraltar strait / Гібралтарську протоку, Bulk - Carrier, Dwt.23565 mt, Day, Variable Visibility. Rain. Fog / Вдень мінлива видимість. Дощ. Туман.

Додаток З

Практичне заняття з предмету «Техніка пошуку роботи»

Заняття на тему: *«Спілкування з роботодавцем: крок за кроком».*

Мета: Навчити учасників правильно та ефективно спілкуватися з роботодавцем, викликати гарне враження під час телефонної розмови, навчитись складати резюме та проходити співбесіду з роботодавцем.

Після заняття учасники:

- знатимуть, як правильно та ефективно спілкуватися з роботодавцем;
- навчатись складати резюме;
- підготуються до телефонної співбесіди та складання резюме.

Хід заняття**1. Знайомство**

Продовжити фразу по колу: «Я хочу й буду працювати в...»

2. Повторення правил

3. Очікування: Проговорити очікування по колу.

4. Вправа «Телефонна розмова з роботодавцем»

Викладач повідомляє учасникам: дзвінки роботодавцям — це один із найефективніших методів отримання інформації про вакансії та перший крок до працевлаштування. У вас можуть бути побоювання з приводу того, яку відповідь ви отримаєте, оскільки немає впевненості, що там є вільні робочі місця. Але треба мати на увазі, що для роботодавця сказати «ні» по телефону не так просто. Крім того, зателефонувавши, ви нічого не втрачаєте. Практика доводить, що телефонні дзвінки в більшості випадків дають шанс принаймні на подальшу співбесіду.

Поради, які стануть вам у нагоді не тільки під час виконання завдань:

- Починаючи телефонну розмову з роботодавцем, треба звернутись до нього і відрекомендуватись. Ви зменшуєте психологічну дистанцію між співрозмовником і собою, якщо будете звертатися до роботодавця на ім'я та по батькові. До того ж ви справите приємне враження, тому що, *по-перше*, не пошкодували свого часу і зусиль, щоб з'ясувати його ім'я; *по-друге*, продемонструєте, що ви ввічлива і вихована людина.
- Якщо ви телефонуєте за рекомендацією людини, яку роботодавець добре знає і поважає, то буде доцільним згадати про це.
- Під час розмови обов'язково проясніть мету вашого дзвінка: ви шукаєте роботу.
- Коротко розкажіть про себе, згадуючи свої сильні сторони та якості, здібності і т.д. Розповідь має бути цікавою і короткою. Для цього треба покласти перед собою аркуш паперу із записами того, що ви плануєте розповісти про себе.
- У будь-якому випадку треба сказати роботодавцю, що ви дуже цікавитесь саме цим підприємством тому, що викликає захоплення його продукція або його позитивна роль у соціальному розвитку міста, селища. Це показує, що ви телефонуєте не випадково. Ніколи не кажіть, що вас цікавить лише наявність вакансії на підприємстві.
- Наприкінці розмови запропонуйте надіслати поштою своє резюме. Запитайте, чи можете ви знову зателефонувати, можливо, пізніше, коли в роботодавця вже буде ваше резюме. Ввічливо подякуйте роботодавцю за увагу.

І хоча після першого дзвінка домовитись про зустріч вдається не завжди, це не означає, що на цьому підприємстві для вас не знайдеться роботи. Зробіть іще декілька спроб. Коректна наполегливість є доброю рисою характеру, і вона сподобається більшості роботодавців.

Індивідуальна робота «Підготовка до співбесіди з роботодавцем»

У ході підготовки до спілкування з роботодавцем необхідно подумки змодельовати сценарій бесіди. Викладач просить учасників продумати й записати шість можливих запитань роботодавця до вас та його репліки під час телефонної розмови. Продумайте і запишіть там же інформацію про себе, яку ви будете використовувати у спілкуванні з роботодавцем. Напишіть відповіді на репліки роботодавця. Уявіть, що зараз ви готуетесь до співбесіди щодо працевлаштування у судноплавну компанію.

Напишіть ваші відповіді на можливі запитання роботодавця:

Чому ця вакансія вас зацікавила? _____

Чи виконували ви таку роботу раніше? _____

Чому ви звернулися саме на це підприємство? _____

2. Інформація про себе, яку ви будете використовувати у спілкуванні з роботодавцем (стисле резюме):

Мене звуть _____

Я телефоную вам за рекомендацією _____

з приводу працевлаштування на ваше підприємство _____

1. (Запитання) _____

(Відповідь) _____

2. Запитання) _____

(Відповідь) _____

3. (Запитання) _____

(Відповідь) _____

4. (Запитання) _____

(Відповідь) _____

5. (Запитання) _____

(Відповідь) _____

6. Вправа «Співбесіда з роботодавцем»

Інформаційне повідомлення: Співбесіда з роботодавцем зазвичай передуює прийняттю ним рішення про прийом людини на роботу. Тому вона є найвідповідальнішою ланкою всього процесу працевлаштування. Опанувавши цю тему, ви навчитесь формувати в роботодавця гарне уявлення про вас, отже, підвищите свої шанси влаштуватися на гарну роботу. Співбесіда з роботодавцем — це запланована з конкретною метою розмова.

Мета роботодавця — підібрати найбільш прийнятну кандидатуру на посаду.

Мета шукача роботи — переконати роботодавця, що саме його якості найбільше відповідають вимогам. Більшість роботодавців дотримуються певної схеми співбесіди. Знаючи це, шукач роботи має можливість добре підготуватися до співбесіди.

Перша співбесіда, як правило, проходить із представником роботодавця, наприклад із працівником відділу кадрів, який може й не мати глибокого знання всіх аспектів роботи. Його обов'язок — визначити, чи відповідає кандидат за формальними критеріями даній посаді, та вирішити, чи варто запрошувати його на другу співбесіду.

Друга співбесіда зазвичай проходить безпосередньо з тим, хто приймає остаточне рішення щодо працевлаштування (директор, начальник).

Готуючись до зустрічі з роботодавцем, зверніть увагу на такі поради:

1. Будьте пунктуальними. Ви маєте вчасно прибути на співбесіду. Якщо треба, відвідайте місце зустрічі заздалегідь.

2. Перевірте, чи взяли ви з собою все необхідне, наприклад, трудову книжку, якщо вона є, ручку, записну книжку, носову хусточку, окуляри, резюме, свідоцтва, сертифікати, дипломи, інші документи, що підтверджують вашу освіту, професію, розряд.

3. Ви маєте дотримуватися певних правил поведінки (не палити, не жувати гумку та ін.).

4. Будьте готові вислухати співрозмовника до кінця, якщо навіть отримали негативну відповідь на початку спілкування.

5. Зовнішній вигляд має бути акуратним і не крикливим. Уникайте занадто яскравого сучасного одягу, зачіски. Оскільки при зустрічі з роботодавцем зовнішність шукача роботи має вирішальне значення, то вона має бути бездоганною. Вираз обличчя — привітно усміхнений та природний. Треба зробити крок уперед для привітання після того, як роботодавець, який проводить співбесіду, зробить перший жест (крок).

6. Несідайте без запрошення.

Рольова гра: «Співбесіда»

Тренер обирає 2 слухачів (за бажанням), які будуть представниками судноплавної компанії, і доручає їм окремі завдання.

Визначаються обставини прийому на роботу: компанія та посади, де є вільні місця, умовний вік, наявність кваліфікації, попереднього досвіду тощо. Ця інформація повідомляється представникам судноплавної компанії (кількість вакантних місць завжди менша за кількість претендентів. До того ж вони мають бути різними за профілем, наприклад, матрос 2 класу, моторист 1 класу, електрик судновий.

Завдання для групи:

- 1) Викладач пропонує учасникам уявити себе представниками судноплавної компанії та підготувати запитання для інтерв'ювання тих, хто звернувся до вас з питань працевлаштування.
- 2) Решті слухачів пропонується у парах підготувати 1 на двох резюме, та анкету для моряка

3) Кільком слухачам пропонується спробувати пройти співбесіду з представниками судноплавної компанії.

4) Інші слухачі, спостерігаючи за інтерв'ю, мають визначити, чи візьмуть цих претендентів на роботу, чому (аргументувати свою думку). Перед початком роботи учні мають право ознайомитися з роздатковим матеріалом про співбесіду.

Учасники розігрують інтерв'ю в компанії. Воно завершується, коли працівник судноплавної компанії впевнений, що з'ясував усе, що його цікавило, щоб зробити вибір. Представники роботодавця мають зробити й аргументувати вибір, повідомивши про це претендентів.

Вправа має закінчитись короткою загальною дискусією для з'ясування того, чи обґрунтований вибір зробили представники компанії, які помилки були допущені під час співбесіди.

7. Підсумки

Наприкінці заняття викладач пропонує учасниками пригадати, що відбувалося на занятті та ставить запитання:

1. Що нового, ви дізнались сьогодні?
2. Які висновки зробили для себе?

Додаток К

Статистичні розрахунки експериментального дослідження
Рівень сформованість мотиваційного компоненту ПВЯ робітників
морського транспорту

Сформулюємо нульову H_0 та альтернативну H_1 гіпотези. Нульова гіпотеза H_0 : розподіли слухачів за рівнями стартових знань в КГ та ЕГ не відрізняються між собою, тобто слухачі, які входять до КГ та ЕГ за результатами вхідного діагностування рівноймовірно можуть отримати будь-яку K_i ($i=1,2,3$) оцінку.

f_m Альтернативна гіпотеза H_1 : розподіли слухачів за рівнями стартових знань у КГ та ЕГ відрізняються між собою. Для перевірки нульової та альтернативної гіпотез експерименту було застосовано критерій χ^2 Пірсона [203, с. 124].

$$\chi^2 = \frac{\sum (f_{\text{емп}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}$$

де $e = 6$ – кількість розрядів розподілу (3), кількість груп (2);

$f_{\text{емп}}$ – емпірично розраховані частоти для кожного розряду розподілу у ЕГ та КГ;

f_m – теоретично розраховані частоти для кожного розряду розподілу у ЕГ та КГ.

Чисельність слухачів у контрольній та експериментальній групах була однакова і складала у кожній – 150 осіб. При розрахунках цього критерію ми керувалися такими вимогами до нього [203, с. 117]:

1. Достатній обсяг вибірки: $n_1=150$ (КГ), $n_2=150$ (ЕГ).
2. Теоретична частота для кожного розряду $f \geq 4$.
3. Обрані розряди (А,В,...,Д) охоплюють весь діапазон варіативності ознак.
4. Кількість спостережень у нашому випадку буде дорівнювати кількості слухачів, що брали участь в експерименті. Тобто розряди є такими, що не перехрещуються.

5. Оскільки одне спостереження належить до одного і тільки одного розряду розподілу, то правило незалежності розрядів зберігається в обох випадках (для КГ та ЕГ).

Згідно результатів, наведених у таблиці 3.1 (підрозділ 3.2), кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою. Кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Отже, доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$, а для ЕГ – $150/300=0,50$.

Таблиця 1.1.

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих на початку формувального етапу мотиваційного компоненту сформованості ПВЯ

<i>Клітинки таблиці частот</i>	<i>Емпірична частота $f_{емп}$</i>	<i>Теоретична частота f_m</i>	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m) / f_m$
а	36	34	2	4	0,1176
б	32	34	-2	4	0,1176
в	76	78,5	-2,5	6,25	0,0796
г	81	78,5	2,5	6,25	0,0796
г	38	37,5	0,5	0,25	0,0067
д	37	37,5	-0,5	0,25	0,0067
	300	300	0	21	0,4079

Отже, $\chi^2_{експ.} = 0,4079$. Визначимо число ступенів свободи при порівнянні емпіричних розподілів за формулою: $v=(k-1) \cdot (c-1)$, де k – кількість розрядів ознаки; c – кількість розподілів, що порівнюються. У нашому випадку: $v = (3-1) \cdot (2-1)=2$, де 3 – кількість можливих оцінок, які може отримати слухач (від А до Д), а 2 – кількість груп (ЕГ і КГ). Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [203, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{експ.} < \chi^2_{кр.}$ ($0,4075 < 5,991$), можна зробити висновок, що до початку експерименту вибірки не мають статистично значущих відмінностей на рівні 95 %. Тобто, нульову гіпотезу прийнято. Ми довели, що відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значущими.

Для перевірки нульової та альтернативної гіпотез по завершенню формувального експерименту знову було розраховано критерій χ^2 Пірсона. Для цього використано методику розрахунків, описану вище. Було визначено, що доля спостережень для КГ та ЕГ складає 0,50.

Таблиця 1.2

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних після завершення формувального етапу мотиваційного компоненту сформованості ПВЯ

<i>Клітинки таблиці частот</i>	<i>Емпірична частота $f_{емп}$</i>	<i>Теоретична частота f_m</i>	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m) / f_m$
а	48	60,5	-12,5	156,25	2,5826
б	73	60,5	12,5	156,25	2,5826
в	90	81	9	81	1
г	72	81	-9	81	1
г	12	8,5	3,5	12,25	1,4412
д	5	8,5	-3,5	12,25	1,4412
	300	300	0	499	10,048

Число ступенів свободи при порівнянні емпіричних розподілів визначено нами раніше і є рівним 2. Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [203, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{експ.} > \chi^2_{кр.}$ ($10,048 > 9,210$), можна зробити висновок, що після завершення експерименту щодо формування мотиваційного компоненту експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності. Таким чином, вищий рівень сформованості в ЕГ є результатом упровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку робітників морського транспорту.

Рівень сформованості когнітивного компоненту професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона щодо когнітивного компоненту для даних отриманих на початку формувального етапу. Згідно результатів,

наведених у таблиці 3.3 (підрозділ 3.2), кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою. Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$ а для ЕГ – $150/300=0,50$.

Таблиця 1.3

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих на початку формувального етапу когнітивного компоненту сформованості ПВЯ

<i>Клітинки таблиці частот</i>	<i>Емпірична частота $f_{емп}$</i>	<i>Теоретична частота f_m</i>	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m)^2 / f_m$
а	29	31	-2	4	0,129
б	33	31	2	4	0,129
в	92	90,5	1,5	2,25	0,0249
г	89	90,5	-1,5	2,25	0,0249
г	29	28,5	0,5	0,25	0,0088
д	28	28,5	-0,5	0,25	0,0088
	300	300	0	13	0,3253

Отже, $\chi^2_{\text{експ.}} = 0,3253$. У нашому випадку: $v = (3-1) \cdot (2-1) = 2$, де 3 – кількість можливих оцінок, які може отримати слухач (від А до Д), а 2 – кількість груп (ЕГ і КГ). Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,3253 < 5,991$), можна зробити висновок, що до початку експерименту вибірки не мають статистично значущих відмінностей на рівні 95 %. Нами визначено, що відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значущими.

Для перевірки нульової та альтернативної гіпотез по завершенню формувального експерименту скористаємось визначенням критерію χ^2 Пірсона. Для цього скористаємось методикою розрахунків, описаною вище. Нами було визначено раніше, що доля спостережень для КГ та ЕГ складає 0,50.

Таблиця 1.4

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних по завершенню формувального етапу когнітивного компоненту сформованості ПВЯ

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{емп}$	Теоретична частота f_m	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m) / f_m$
а	32	38	-6	36	0,9474
б	44	38	6	36	0,9474
в	95	98,5	-3,5	12,25	0,1244
г	102	98,5	3,5	12,25	0,1244
г	23	13,5	9,5	90,25	6,6852
д	4	13,5	-9,5	90,25	6,6852
	300	300	0	277	15,514

Число ступенів свободи при порівнянні емпіричних розподілів визначено нами раніше і є рівним 2. Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [203, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{експ.} > \chi^2_{кр.}$ ($15,514 > 9,210$), можна зробити висновок, що після завершення експерименту щодо формування когнітивного компоненту в групі матросів, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значущі відмінності.

Таким чином, вищий рівень сформованості в ЕГ є результатом реалізації андрагогічного підходу в процесі професійної підготовки робітників морського транспорту, відповідно до розробленої моделі. Відбулися позитивні зрушення в рівнях: значний перехід слухачів від низького до середнього рівня та до високого. Слухачі, які навчалися з використанням андрагогічного підходу у експериментальній групі мають більш глибокі знання щодо змісту професії, сутності ПВЯ.

Таким чином, аналіз даних, одержаних на початку експерименту, свідчить про правильність виділення контрольної і експериментальної груп і про відповідність започаткованого експериментального дослідження вимогам, що висуваються до такого роду педагогічних досліджень.

Рівень сформованості діяльнісного компонента професійно важливих якостей робітників морського транспорту

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона для кожної групи ПВЯ (мотиваційних, психологічних, професійно-ділових) окремо. На початку формувального етапу стосовно рівня мотиваційних ПВЯ, згідно таблиці 3.4 (підрозділ 3.2), кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$, а для ЕГ – $150/300=0,50$.

Таблиця 1.5

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих на початку формувального етапу щодо рівня мотиваційних професійно важливих якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{емп}$	Теоретична частота f_m	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m) / f_m$
а	26	24,5	1,5	2,25	0,0918
б	23	24,5	-1,5	2,25	0,0918
в	80	83,5	-3,5	12,25	0,1467
г	87	83,5	3,5	12,25	0,1467
г	44	42	2	4	0,0952
д	40	42	-2	4	0,0952
	300	300	0	37	0,6676

$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,6676$, для $v=2$ критичні значення (за таблицею [203, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,6676 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значимої різниці на рівні 95 %. Відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значимі.

Таблиця 1.6

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих по завершенню формувального етапу щодо рівня сформованості мотиваційних професійно важливих якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{емп}$	Теоретична частота f_m	$(f_{емп} - f_m)$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m) / f_m$
а	32	40	-8	64	1,6
б	48	40	8	64	1,6
в	94	95	-1	1	0,0105

Продовження табл. 1. 6					
г	96	95	1	1	0,0105
г	24	15	9	81	5,4
д	6	15	-9	81	5,4
	300	300	0	292	14,021

Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,005) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($14,021 > 9,210$), після завершення експерименту щодо формування мотиваційних якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності.

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона на початку формувального етапу стосовно рівня сформованості психологічних якостей. Згідно таблиці 3.4 (підрозділ 3.2), кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$, а для ЕГ – $150/300=0,50$.

Таблиця 1.7

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих на початку формувального етапу щодо рівня психологічних професійно важливих якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{\text{емп}}$	Теоретична частота f_m	$(f_{\text{емп}} - f_m)$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2$	$(f_{\text{емп}} - f_m) / f_m$
а	19	21,5	-2,5	6,25	0,2907
б	24	21,5	2,5	6,25	0,2907
в	92	90,5	1,5	2,25	0,0249
г	89	90,5	-1,5	2,25	0,0249
г	39	38	1	1	0,0263
д	37	38	-1	1	0,0263
	300	300	0	19	0,6838

$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,6838$, для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,005) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,6838 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значущої різниці на рівні 95 %. Відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значимі.

Таблиця 1.8

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих по завершенню формувального етапу щодо рівня сформованості психологічних професійно важливих якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{\text{емп}}$	Теоретична частота f_m	$(f_{\text{емп}} - f_m)$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2 / f_m$
а	29	37	-8	64	1,7297
б	45	37	8	64	1,7297
в	98	98	0	0	0
г	98	98	0	0	0
г	23	15	8	64	4,2667
д	7	15	-8	64	4,2667
	300	300	0	256	11,993

Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,005) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($11,993 > 9,210$), після завершення експерименту щодо формування психологічних професійно важливих якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності.

Розрахуємо критерій χ^2 Пірсона на початку формувального етапу стосовно рівня професійно-ділових якостей робітників морського транспорту. Згідно таблиці 3.4 (підрозділ 3.2), кількість слухачів у КГ та ЕГ є однаковою ($n_1=150$, $n_2=150$). Загальна кількість спостережень – 300. Доля спостережень для КГ складає $150/300=0,50$, а для ЕГ – $150/300=0,50$.

Таблиця 1.9

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих на початку формувального етапу щодо рівня професійно-ділових якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{\text{емп}}$	Теоретична частота f_m	$(f_{\text{емп}} - f_m)$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2 / f_m$
-------------------------	------------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------------------	----------------------------------

Продовження табл. 1. 9					
а	25	23,5	1,5	2,25	0,0957
б	22	23,5	-1,5	2,25	0,0957
в	82	84,5	-2,5	6,25	0,074
г	87	84,5	2,5	6,25	0,074
г	43	42	1	1	0,0238
д	41	42	-1	1	0,0238
	300	300	0	19	0,387

$\chi^2_{\text{експ.}} = 0,387$, для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,005) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ ($0,387 < 5,991$) отже, до початку експерименту вибірки не мали статистично значущої різниці на рівні 95 %. Відмінності між КГ та ЕГ до початку формувального не є статистично значимі.

Таблиця 1.10

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для даних отриманих по завершенню формувального етапу щодо сформованості професійно-ділових якостей

Клітинки таблиці частот	Емпірична частота $f_{\text{емп}}$	Теоретична частота f_m	$(f_{\text{емп}} - f_m)$	$(f_{\text{емп}} - f_m)^2$	$(f_{\text{емп}} - f_m) / f_m$
а	27	39,5	-12,5	156,25	3,9557
б	52	39,5	12,5	156,25	3,9557
в	96	93,5	2,5	6,25	0,0668
г	91	93,5	-2,5	6,25	0,0668
г	27	17	10	100	5,8824
д	7	17	-10	100	5,8824
	300	300	0	525	19,81

Для $v=2$ критичні значення (за таблицею [202, с. 328]) складають:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,005) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($19,81 > 9,210$), після завершення експерименту щодо формування професійно-ділових якостей, експериментальна і контрольна вибірки мають статистично значимі відмінності

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. В. Психолого-педагогичні чинники формування професійної придатності майбутнього фахівця в умовах сучасної освіти/ С. Алексеева// Проблема сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. - Ялта: РВВ КГУК, 2012. - Вип. 36. Ч. 1. - С. 30-34.
2. Активные программы содействия занятости населения: проблемы реализации и повышения эффективности: сб. ст. по материалам выступлений участников междунар. семинара (Москва, 2–3 окт. 2001 г.)/ М-во труда и соц. развития РФ [и др.]. – М. : Просвещение, 2002. – 208 с.
3. Александров Ю. И. Психофизиология/ Ю. И. Александров. – СПб.: Питер, 2007. – 364 с.
4. Алишев Н. В. Развитие профессионально важных функций как одно из направлений совершенствования профессиональной подготовки учащихся профтехучилищ/ Н.В. Алишев, А.С. Егоров, Н.П. Реброва// Сборник научных трудов. – Л., - 1983. – 79 с.
5. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М.: Знание, 1971. – 32 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания/ Б. Г. Ананьев; [гл. ред. Усманцов]. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
7. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: моногр./ А. Н. Шевелев, В. Ю. Пузыревский, Г. С. Сухобская и др.; под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – СПб.: СПб АППО, 2011. – 126 с.
8. Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних: матеріали наук.-методол. семінару (15 травня 2013 р., м. Київ)/ уклад. Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко та ін. – К.: ІПК ДСЗУ, 2013. – 168 с.

9. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
10. Андреев В. И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентностного подхода/ В. И. Андреев, В. В. Макоско // Высшая школа. – 2004. – № 5. – С. 27–32.
11. Андреева Г. М. Социальная психология/ Г. М. Андреева.– М.: Аспект Пресс, 1999. – С. 137–148.
12. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. Человек в системе наук/ Л. И. Анцыферова; под ред. И.Т. Фролова. – М., 1989. – 327 с.
13. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова// Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 2. – С.52– 60.
14. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала/ Л. И. Анцыферова; под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 27–43.
15. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности/ В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
16. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект/ Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
17. Бабишена М. І. Формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ М. І. Бабишена. – Тернопіль. – 2015. – 23 с.
18. Базарова Г. Особенности обучения взрослых/ Г. Базарова// Менеджер персонала. – 2007. – № 2. – С. 42 –48.

19. Баклицький І.О. Психологія праці: підручник для студентів вищих навч. закладів/ І.О. Баклицький. – К.: Знання, 2005. – 655 с.
20. Бевз В. Основні положення щодо проведення тренінгів: [Електронний ресурс]/ В. Бевз. – 2005. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol>.
21. Безбах О.М. Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-судноводіїв в умовах інформаційного суспільства// Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць ХНТУ. – Вип.1 (10). – Херсон, 2014. – С. 49-52.
22. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика/ В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
23. Беспалько В. П. Опыт разработки и использование критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько// Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
24. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання./ І.Д. Бех. - К.: ВІПОЛ, 1998. – 236 с.
25. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
26. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів/ С. П. Бондар// Біологія і хімія в школі. – 2002.– № 2.– С. 8–9.
27. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога/ Т. Г. Браже // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 18–20.
28. Бремус А. Г. Возможна ли иная методология образования?/ А. Г. Бремус // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2005. – № 4.– С. 31–38.
29. Бутчер Т. Ода людським можливостям / Т. Бутчер. – М.: Онікс, 1996. – С.117–128.
30. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения/ В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика,1987. – 400 с.

31. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А. Вербицкий// Новые знания. – 2001 . – № 1. – С. 3.
32. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход/ А. Вербицкий// Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 2.
33. Вересоцкий Э. С. Труд и отдых плавсостава: человеческий фактор в экипаже / Э. С. Вересоцкий, В. Н. Парохин. – М.: Транспорт, 1986. – 215 с.
34. Вершловский С. Г. Андрагогика. Образовательная программа /С.Г. Вершловский// Новые знания. – 2004. – № 1.– С. 13–17.
35. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования/ С.Г. Вершловский// Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
36. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения/ В. И. Водовозов; [сост. В. С. Аранский]; под ред. В. З. Смирнова; Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 632 с.
37. Великий тлумачний словник української мови/ упоряд. Т. В. Ковальова. – Х.: Фоліо, 2005. – 767 с.
38. Геллерштейн С.Г. Изменчивость профессионально-важных признаков (влияние профессионального утомления и упражнения)/ С.Г.Геллерштейн; под ред. И. Н. Шпильрейна// Руководство по психотехническому профессиональному подбору. – М.- Л.: ГИЗ, 1929. – С. 308–335.
39. Геллерштейн С.Г. Психологическое изучение трудовых процессов / С. Г. Геллерштейн; под ред. И. Н. Шпильрейна// Руководство по психотехническому профессиональному подбору. – М.; Л.: ГИЗ, 1929 . – С. 308–335.
40. Геллерштейн С. Г. К вопросу о профессиональной типологии //

- Психотехника и психофизиология труда/ С. Г. Геллерштейн. – 1930. – № 6. – С. 489–502.
41. Геллерштейн С. Г. Психотехника/ С. Г. Геллерштейн// Основные течения современной психологии. – М.- Л.: ГИЗ, 1930. – С. 206–263.
 42. Главник К. Эффективный тренер: [Электронный ресурс]/ К. Главник. – 2005. – Режим доступа: <http://osvita.ua/school/technol>.
 43. Герганов Л. Д. Формування професійної компетентності рядового плавскладу морських суден: проблеми та перспективи / Л. Д. Герганов // Наукові праці [Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія: Педагогіка. - 2014. - Т. 246, Вип. 234. - С. 31-36.
 44. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання/ Є. П. Голобородько; за заг. ред. В. Д. Шарко// Інтерактивне навчання: досвід впровадження: зб. наукових праць. – Херсон: Олді-плюс, 2000. – С. 3–6.
 45. Голобородько Є.П. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції: метод. рекомендації/ Є. П. Голобородько, Ю. М. Несін. – Херсон: РІПО, 2010. – 36 с.
 46. Голобородько Є. П. Основні психологічні теорії мотивації та їх значення сьогодні / Є. П. Голобородько, О. В. Малихіна // Наша школа. – 2002. – № 3. – С. 46–50.
 47. Голобородько Є. П. Особливості розвитку життєвої компетентності на сучасному етапі/ Є. П. Голобородько// Компетентнісний підхід в управлінні закладом освіти: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (1-2 жовтня 2010 р., м. Ялта, Кацівелі) / за ред. А. М. Зубка, В. Ф. Петрова, І. Я. Жорової. – Херсон: РІПО, 2010. – С. 23–26.
 48. Гришина Н. В. Психология конфликта/ Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

49. Горбатова М.М. Исследование социально-психологических характеристик и ценностно-смысловых ориентаций группы рабочей интеллигенции/ М. М. Горбатова, В. В. Нинштил [Електронний ресурс]/ – Режим доступу: <http://kemsu2.narod.ru/2.3.htm> .
50. Громкова М. М. Андрагогіка на службі кадровика / М. М. Громкова // Служба кадрів. – 2003. – № 4. – С.12.
51. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студ. вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование. Педагогика»).
52. Громова О. Н. Конфликтология/ О.Н. Громова// Курс лекций. – М.: Эксмос, 2000. – 151 с.
53. Гулай О. І. Методичні основи формування фундаментальної складової професійної компетентності фахівців будівельного профілю: монографія/ за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. М. Романишиної. – Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2013. – 296 с.
54. Гуренкова О.В. Компонентно-критеріальна структура екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту/ О.В. Гуренкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ЕКМО, 2011. – Вип. 3, ч.1. – С. 118-125.
55. Гуренкова О.В. Організаційно-методична модель формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту: результати експериментальної роботи/ О.В. Гуренкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ЕКМО, 2011. – Вип. 3, ч.2. – С. 6-12.
56. Гуренкова О.В. Щодо професійної компетентності майбутніх фахівців галузі водного транспорту/ О.В. Гуренкова, С.П Лопатюк, Т.О. Серова та ін. // Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний

- процес: матеріали ст. міжнар. наук. конференції (м. Київ, 17-18 березня 2015 р.). - К.: НУХТ, 2015. – С.327-330.
57. Держаний стандарт професійно-технічної освіти з професії матрос: ДСПТО 8340.01.61.00-2014: офіційне видання. – К.: 2014. – 96 с.
 58. Держаний стандарт професійно-технічної освіти з професії моторист: ДСПТО 8340.01.61.00-2014: офіційне видання. – К.: 2014. – 97 с.
 59. Держаний стандарт професійно-технічної освіти з професії електрик судновий, ДСПТО 7241-01.61.00-2014: офіц. видання. – К.: 2014. – 110 с.
 60. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и спец. психологии/ А. А. Деркач, В. Г. Зазыкина. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
 61. Дёмин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие, виды / В. А. Дёмин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.
 62. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип.67. Водний транспорт, розділ «Морський транспорт» . – Краматорськ, 2005. – С. 247–271.
 63. Душков Б. А. Психологія праці, професійної та організаційної діяльності: словник/ Б. А. Душков, Б. А. Смірнов, А. В. Корольов; під ред. Б.А. Душкова. – 2-е вид., перероб. і доповн. — М. : Академічний проект, 2005.- 848 с.
 64. Дубовицька, Т.Д. Діагностика рівня професійної спрямованості студентів/ Т.Д. Дубовицька // [Психологічна наука](#) і освіта. - 2004. - № 2. - С.82-86.
 65. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України: гол. ред. В.Г. Кремень. – Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

66. Єгорова С. М. Національна рамка кваліфікацій як орієнтир проектування навчання майбутніх судноводіїв/ С. М. Єгорова, Т. М. Попова // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конференції, м. Керч, 12-15 вересня 2013 р. – Керч: РВВ КДМТУ, 2013. – С . 33–38.
67. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Психологический журнал. – 1987. – Т.8, № 2. – С.81–87.
68. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу: учеб. пособие / Ю. Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1991. – 107 с.
69. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: учеб. пособие// Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л.: 1983. – 103 с.
70. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: [монография] / В. И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. пед. ин-т, 1999. – 116 с.
71. Журавський В. Системний підхід до навчання у процесі підвищення кваліфікації кадрів податкової служби: зб. наук. праць УАДУ / за заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. – К.: УАДУ, 2000. - Вип.2. Ч.IV. – С.341-346.
72. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. И. Загвязинский. – М.: ИЦ “Академия”, 2001.– 192 с.
73. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 / Ю. І. Загородній. – Луганськ, 2004. – 201с.

74. Зайцева Т.Г. Теорія і практика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті/ Т.Г. Зайцева, В.Ф.Ходаковський; за ред.. Т.Г. Зайцевої. – Херсон: ХДМА, - 2012. – 136 с.
75. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие // Э. Ф.Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: ОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИН-Т, 2005. – 216 с.
76. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов// Э. Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
77. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів / І. О.Зель. – Ніжин, 2009. – 235 с.
78. Зимняя И.А. Педагогическая психология/ И. А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
79. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
80. Змеёв С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С. И. Змеёв // Педагогика. – 2009. – №7. – С. 32–39.
81. Змеёв С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеёв. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
82. Змеёв С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов // С. И. Змеёв. – М.: Флинта: Наука, 1999. – С.235.
83. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/ С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С.11–272.

84. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: дис. канд. пед. наук; спец. 13.00.04 / А. М. Зубко; Центр. ін-т післядип. пед. освіти АПН України. – К.: 2002. – 240 с.
85. Зуброва О.А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету дис. канд. пед. наук; спец. 13.00.04 / О.А. Зуброва; Херсон, 2008. – 249 с.
86. Истомина О. А. Методические указания к разделу «Психология группы» курса «Профессиональная психология моряка»/ О. А. Истомина ; Федеральное агентство мор. и реч. тран-та; МГУ им. адм. Г. И. Невельского; каф. «Психофизиологии и психологии труда в особых условиях». – Владивосток, 2006. – 83 с.
87. Истомина О. А. Морские экипажи: опыт социально-психологического изучения/ О. А. Истомина, М. Ю. Орлова; МГУ им. адм. Г. И. Невельского; каф. «Психофизиологии и психологии труда в особых условиях». – Владивосток, 2005. – 142 с.
88. Кадемія М. Ю. Використання ділових ігор в навчальній діяльності / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: [зб. наук. праць/ ред. Зязюн І. А. та ін.]. – Вінниця: Вінниця, 2008. – Вип. 20. – С. 213–217.
89. Капченко Л. М. Андрагогічна компетентність як засіб якісного навчання безробітних/ Л. М. Капченко //Актуальні проблеми професійного навчання дорослих: зб. наук. праць. – К.: ІПК ДСЗУ, 2011. – С. 60–63.
90. Капченко Л. М. Формування системи професійного навчання безробітних – веління часу/ Л. М. Капченко// Професійно-технічна освіта. – К., 2011. – С. 39–42.
91. Капченко Р. Л. Вхідний контроль як засіб підвищення якості

- професійного навчання / Р. Л. Капченко, М. І. Десненко// Ринок праці та зайнятість населення. – 2012. – № 1. – С. 23–26.
92. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений/ А.В. Карпов; под ред. В.Д. Шарикова.- М.: Юрист, 1998. – 435 с.
 93. Кашканова Г. Г. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів : монографія / Г. Г. Кашканова, А. А. Кашканов. – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 124 с.
 94. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
 95. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми: психологический аспект : учеб.-метод. пособие/ Е. А. Климов; Рос. акад. образования; МПСИ. – М.: Воронеж, МОДЭК, 2001. – 187 с.
 96. Климов Е. А. О профессиональной пригодности / Е. А. Климов// Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост.-ред. Л. В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 53–56.
 97. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие/ Е. А. Климов. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.
 98. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 400 с.
 99. Коваль Л.А. Теоретико-методологічні принципи застосування інноваційних підходів при вивченні податкового менеджменту/ Л.А. Коваль// Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи / зб. наук. праць. – Вип. VIII. – Рівне, 2008. – С. 103–110.
 100. Ковальов А.Г. Психологические особенности человека. Т. 2. Способности/ А.Г. Ковальов, В. Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 368 с.
 101. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України/ Я. П. Кодлюк// Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонал. наук.-практ.семінару. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2006. – С. 10–14.

102. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А.Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – С. 57–62.
103. Коменський Я. А. Велика дидактика: Вибрані педагогічні твори/ Я. А. Коменський. – М.: Учпедіздат., 1955. – 65 с.
104. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков// Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – С. 135–143.
105. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності/ М. С. Корольчук. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 20 с.
106. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: дис. док. психол. наук : 19.00.02 / М. С. Корольчук. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. – 399 с.
107. Криворучко П.П. Психологічне забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів у тривалому плаванні: дис. канд. психол. наук.: 20.02.02. – К.: КВГІ, 2006. - 263 с.
108. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов/ Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
109. Крутецкий В. А. Психология способностей моряков/ В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2003. –352 с.
110. Кузьменко В. В. Використання інтерактивних методів у процесі професійного навчання/ В. В. Кузьменко, І. Я. Жорова// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. – Ч. 1. – С. 444 –447.
111. Кузьменко В. В. Професійна діяльність як засіб самовдосконалення особистості/ В. В. Кузьменко// Наука и образование: сб. трудов VI

- Международ. науч. конференции, 1-9 мая 2014 г., г. Ницца (Франция). – Хмельницкий: ХНУ, 2014. – С. 94–97.
112. Кузьменко В. В. Професійні здібності особистості: діагностика та шляхи формування: метод. рекомендації/ В. В. Кузьменко, І. Я. Жорова. – Херсон: Придніпров'я, 2005. – 48 с.
 113. Кузьменко В. В. Толерантність як одна з моральних якостей забезпечення позитивного соціально-психологічного клімату судового екіпажу / В. В. Кузьменко, М. І. Бабишена// Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць/ за ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 1.47. – С. 137–140.
 114. Кузьменко В. В. Формування професійних здібностей учнів в умовах освітнього простору професійно-технічного навчального закладу / В. В. Кузьменко, І. Я. Жорова// Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції, 14-15 жовтня 2010 року / за заг. ред. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2010. – С. 123–128.
 115. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие человека от рождения до поздней зрелости) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2001. – С.135–459.
 116. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ М.В. Кулакова// Південно-український держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 225 с.
 117. Кулюкин Ю. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых/ Ю. Кулюкин, И. Мушталинская// Новые знания. – 2001.– № 4. – С. 12–13.
 118. Кулюкин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых/ Ю.

- Н. Кулюкин// Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С.5–15.
119. Кукуев А. И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект : учеб.-метод. пособие/ А. И. Кукуев // Ростов н/Д: Булат, 2008. – 160 с.
 120. Кукуев А. И. Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке: [Электронный ресурс]/ А. И. Кукуев // Проблемы современного образования: интернет-журнал. – 2011. – № 6. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2010_5_4.pdf.
 121. Литвинцева Н.А. Психологічні аспекти підбору і перевірки персоналу/ Н.А Литвинцева. – М.: Вид-во ЗАТ "Бізнес-школа« Інтел-синтез » ", 1997 р. - 400 с.
 122. Лебедев В. И. Экстремальная психология/ В. И. Лебедев// Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах: учебник . – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 431с.
 123. Леви В. Л. Искусство быть собой: индивидуальная психотехника/ В. Л. Леви. – М. : Знание, 1990. – 256 с.
 124. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М.: Знание, 1980. – 207 с.
 125. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения/ И. Я. Лернер. – М., 1981. – 112 с.
 126. Лесохина Л. Н. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых/ Л. Н. Лесохина; под ред. А. Е. Марона. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 321 с.
 127. Литвин А. В. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”: на допомогу здобувачам наук.ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СП ОЛОМ, 2014. – 76 с.
 128. Логінова Л. Семінар IV.Тренінг для тренерів/ Л. Логінова, А. Круп'як // Школа молодого лідера «Нова молодь – нова Україна» / Ін-т політичної освіти. – К., 2010. – 35 с.

129. Ложкин Г.В. Практическая психология в системах «человек-техника»: учеб. пособие/ Г.В. Ложкин, Н.Н, Повякель. – К.: МАУП, 2003.- 296 с.
130. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии/ Б. Ф. Ломов // Психолог. – 1981. – Т.2. – С. 3–22.
131. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні/ уклад. Л. Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП «Лисенко». – М.: 2011. – 24 с.
132. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие/ М. И. Лукьянова: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2002. – 184 с.
133. Лук'янова Л. Специфіка освіти дорослих у сучасному суспільстві/ Л. Лук'янова // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. праць/ за заг. ред. І. А. Зязюна. – К.; Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – С. 221–229.
134. Майерс Д. Социальная психология/ Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
135. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. канд. пед. наук : 13.00.01/ М. О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 252 с.
136. Маркова А. К. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования/ А. К. Маркова // Завуч. – М.: 2001. – № 4. – С. 113–126.
137. Маркова А. К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова.– М.: МГФ «Знание», 1996. – 312 с.
138. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организации культуры/ В.И. Маслов. – М.: Финпресс, 2004. – 288 с.
139. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 251 с.
140. Марищук В.Л. Психологические основы формирования

- профессионально значимых качеств: автореф. на соиск. уч. степ. док. психолог. наук: 19.00.03 «Психологія праці; інженерна психологія»/ В.Л. Марищук; ЛГУ. - 1982 – 32 с.
141. Махлин М. Особенности взрослых учащихся/ М. Махлин // Новые знания. – 2000. – № 4. – С.22–24.
 142. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г. (ПДМНВ-78) с поправками (консолидированный текст). – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. – 806 с.
 143. Мескон М. Х. Природа конфликта в организации / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури// Социальная психология. – Вып. III. – М.: МГУ, 1998. – С. 65–72.
 144. Молоканова А.В. Профессионально-психологические качества следователя и их развитие в высшем образовательном учреждении МВД России: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психолог. наук: 19.00.06 «Юридическая психология»/ А.В. Молоканова; МГУ.- М., 2000. – 23 с.
 145. Мясищев В. Н. Личность и неврозы // В. Н.Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 324 с.
 146. Мясищев В. Н. Психические состояния и отношения человека / В. Н. Мясищев // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1996. –№ 1. – С. 8–14.
 147. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; МПСИ. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
 148. Назаретян А. П. Агрессивная толпа, массовая паника, слухи: лекции по социал. и полит. психологии / А. П. Назаретян. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
 149. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография/ А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.
 150. Національний класифікатор України «Класифікатор Професій» ДК 003:2010 [Електронний ресурс]/ - Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>

151. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції/ Л. Нестерова, П. Лузан, В. Манько, Т. Герлянд, О. Слатвінська, М. Шимановський; за заг. ред. Л. Нестерової. – К.: ПІТО НАПН України, Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
152. Науково-практичний семінар та засідання підкомісії з морського та річкового транспорту [Електронний ресурс]// Інформаційний бюлетень ОНМА. – 2012. – № 15, жовтень-грудень. – Режим доступу: http://onma.edu.ua/prelize/20121224_ua.php.
153. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало// Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти»/ за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. - Харків: ХДПУ, 2000. - С. 54-80.
154. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К.: Аконіт, 1998. – Т. 2.– 1998. – 910 с.
155. Ноулз М. Ш. Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки/ М. Ш. Ноулз // Знання. – К., 1970. – 68 с.
156. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Вершловского. – СПб.: Знание, 2002. – 165 с.
157. Огієнко О. І. Особливості дорослої людини як суб'єкту навчання/ О. І. Огієнко // Педагогічні науки: зб. наук. праць СДПУ ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2005. – С. 105–113.
158. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
159. Олійник В. В. Планування роботи професійно-технічних навчальних закладів/ В. В. Олійник. – К. : ЦППО АПН України, 2000. – 20 с.
160. Онищук В.М. Професійне становлення моряків в системі освітнього процесу/ В.М. Онищук// Соціально-економічні, соціально-педагогічні та соціально-психологічні проблеми морської освіти : матеріали I Міжнар.

- наук.-практ. конф. (Керч, 14-16 червня 2012 р.) / Соціол. асоц. України. - Керч ; Мелітополь: Колор Принт, 2012. - С. 66-71.
161. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии/ В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.: Воронеж: РАО ИОВ, 1995. – 232 с.
 162. Орлова М. Ю. Современная конфликтология: учеб. пособие/ М. Ю. Орлова, М. Н. Волкова; МГУ им. Г. И. Невельского.– Владивосток: МГУ, 2003. – 53 с.
 163. Орлова М. Ю. Социальная и социально-психологическая компетентность личности профессионала/ М. Ю. Орлова// Вестник МГУ им. Г. И. Невельского. – 2003. – № 4. – С. 52–57.
 164. М. Ю.Орлова От традиций профессиографирования к модели специалиста морского флота/ М. Ю.Орлова, В. В. Калита, , И. В.Герасимова, В. В.Павловский// Вестник Гуманитарного института МГУ. – Владивосток, 2003. – Вып. 4. – 182 с.
 165. Основы социально-психологической теории : учеб. пособие/ под ред. А. А. Бодалева, А. Н. Сухова. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 421 с.
 166. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник для студ. вищ. навч. закладів/ Р. В. Павелків. – К., 2002. – 506 с.
 167. Парохин В. Н. Взаимоотношения командира с подчиненными на борту судна / В. Н. Парохин// Морской транспорт. Серия «Безопасность мореплавания»: экспресс- информ. – 1983. – Вып. 5. – С. 2–18.
 168. Парыгин Б. Д. Социальная психология: учеб. пособие/ Б. Д. Парыгин. – СПб.: СПб ГУП, 2003. – 616 с.
 169. Перетятко В. В. Роль гри як організаційної форми навчання у підготовці студентів до педагогічної практики: [зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту] // В. В. Перетятко // Педагогічні науки. – 2009. – № 1. – С.161–166.
 170. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження

- педагогічних технологій: навч. посібник/ О. М. Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
171. Підпала І. Правові вимоги до кандидатів у члени морського екіпажу за нормами міжнародного та національного законодавства / І. Підпала// Вісник Київського національного університету. Юридичні науки. – К.: КНУ, 2011. – Вип. 88. – С. 67–70.
 172. Подоляк В. О. Формування в учнів системи наукових компетентностей в галузі сучасного виробництва: теоретико-методичний аспект: монографія // В. О. Подоляк. – Вінниця: Книга Вега, 2002. – 460 с.
 173. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1 / И. П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – С. 61–239.
 174. Положення про організацію навчального і виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах// Збірник наказів Міністерств освіти України. Ч. 2. – К., 2006. – 189 с.
 175. Положення про професійно-технічний навчальний заклад // Збірник норм.-прав. та інформ.-довід. матеріалів з проф. навчання безробітних. – К.: ІПК ДСЗУ, 2010. – 356 с.
 176. Полякова Е. Надо ли учиться после тридцати?/ Е. Полякова. [Електронний ресурс]/ - Режим доступу: <http://www.become.ru/articles/6>
 177. Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності/ О.П. Попова// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць/ ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17. – С. 353-359.
 178. Про Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття)» [Електронний ресурс]/ пост. Кабінету Міністрів України //Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakony.rada.gov.ua/laws/show/896-98n>.
 179. Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти: пост. Кабінету Міністрів України від 17.08.2002р. № 1135.

180. Про затвердження Змін до випуску 67 «Водний транспорт» [Електронний ресурс]: наказ Міністерства Інфраструктури від 20.11.2013 р. № 938 // Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 67 «Водний транспорт. – Режим доступу: http://www.mtu.gov.ua/uk/mtzu_decrees/38488.html
181. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]: постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341 . – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
182. Про затвердження Типової базисної структури навчальних планів для здійснення професійно-технічного навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації за робітничими професіями: наказ М-ва освіти і науки, молоді та спорту України від 22.07.2011 р. № 862.
183. Про підготовку спеціалістів-андрагогів : лист М-ва освіти і науки, молоді та спорту України від 27.01.2013 № 43-20/739.
184. Про професійно-технічну освіту [Електронний ресурс]: Закон України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/>.
185. Протасова Н. Г. Андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова // Творча особистість вчителя: проблемні теорії і практики: зб. наукових праць / редкол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К.: УДПУ, 1997. – С. 64–112.
186. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації: навч. метод. посібник/ Н.Г. Протасова. – К.: УАДУ, 2000. – 160 с.
187. Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць/ ІПППО АПН України ; НЦ ВАТ «Укр. Дунай -пароплавство»; [редкол.: Н.В. Абашкіна, Н.Г. Ничкало та ін.]. – К. : Науковий світ, 2006. – Вип. 2. – 336 с.
188. Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць/ за ред. В. О. Радкевич, Л. Д Терганова. – К. : Науковий світ, 2000. – Вип. II. – 337 с.

189. Психологічна енциклопедія/ автор-упоряд. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
190. Пуцов В. І. Особливості дорослих в процесі навчання/ В. І. Пуцов// Андрагогіка в професійному навчанні безробітних: матеріали наук.-метод. семінару (20 вересня 2012 р., м. Київ)/ уклад. : Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2012. – С. 85–93.
191. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
192. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
193. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дис. докт. пед. наук : 13.00.08./ А. В. Райцев. – СПб.: 2004. – 309 с.
194. Рекомендації учасників науково-методологічного семінару «Андрагогіка в професійному навчанні безробітних» [Електронний ресурс]/ – Режим доступу: <http://ipk-dsзу.kiev.ua/ndv/news/n11.php>.
195. Репин А.А. Психология, психогигиена и психопрофилактика труда плавсостава / А.А. Репин. – М.: Пищевая промышленность, 1979. – 135 с.
196. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників/ В. В. Рибалка. – К.: Деміург, 1998. – 160 с.
197. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: навч.-метод. посібник // В. В. Рибалка. –Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 76 с.
198. Рабочая книга андрагога / за ред. С. Г. Вершловського. – СПб.-Л. ,1998. – 125 с.
199. Романовська О.О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ О.О. Романовська. – Х., 2011. – 20 с.

200. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
201. Селевко Г. Компетентности и их классификация/ Г. Селевко// Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
202. Семиченко В. О. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / В. О. Семиченко// Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 40-41.
203. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии/ Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
204. Сисоєва С. О. Інформаційна компетентність фахівця: технології формування : навч.-метод. посібник// С. О.Сисоєва, Н. В. Баловсяк. – Чернівці: Технодрук, 2006. – 208 с.
205. Сисоєва С. О. Сучасні інформаційні технології в освіті дорослих / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : ПП ЕКМО, 2004. – Вип. 2. – С. 194–199.
206. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рекомендації/ Л. Є. Сігаєва. – К.: ПП ЕКМО. – 2003. – 47 с.
207. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.)/ Л. Є. Сігаєва// Ін-т педагог. освіти і освіти дорослих АПН України, 2010. – С. 11–273.
208. Скрябін О.М. Розвиток професійно важливих якостей у курсантів ВНЗ МВС України – майбутніх працівників карного розшуку/ О.М.Скрябін// Вісник Запорізь. національного ун-ту . Юридичні науки : зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – Вип. 2. – С. 16-22.
209. Скульська В. Є. Особливості професійного навчання дорослого населення/ В. Є. Скульська// Педагог професійної школи: зб. наук. праць / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Науковий світ, 2002. – Вип. II. – С. 34–39.
210. Смирнов В. И. Общая педагогика: учеб. пособие/ В. И. Смирнов. – М.: Логос, 2002. – С. 72–80.

211. Современный философский словарь/ под общ. ред. В. Е. Кемерова. –3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.
212. Сокол І.В. Формування професійної компетентності судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін/ дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ І.В. Сокол. - Херсон, 2011. – 265 с.
213. Соколова И. И. Конструирование образовательных программ высшего естественно-научного педагогического образования как теоретическая проблема. Непрерывное педагогическое образование: естественно-научное образование/ И.И. Соколова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 120 с.
214. Сорочан Т. М. Стратегії та технології післядипломної педагогічної освіти в добу змін/ Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2003. – № 2(19). – С. 35–40.
215. Сорочан Т. М. Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2004. –№ 2 (21). – С. 8-11.
216. Состояние подготовки и дипломирования моряка в Украине. Перспективы [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: <http://www.imodocs.com/home.html?start=120>.
217. Старєва А. М. Освіта дорослих: теоретичні та практичні орієнтири розвитку [Електронний ресурс]/ А. М. Старєва.– Режим доступа: <http://193.23.122.226/as/005.pdf>.
218. Стенько Ю. М. Психогигиена моряка/ Ю. М. Стенько. – Л.: Медицина, 1981. – 176 с.
219. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых/ Е. И. Степанова. – Л.: 1981. – С. 34–66.
220. Страхов А. П. Адаптация моряков в длительных океанических плаваниях/ А. П.Страхов. – М.: Медицина, 2006. – 380 с.

221. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу [Електронний ресурс]/ під кер. А. Ф. Павленка; КНЕУ ім. Вадима Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2007. – Режим доступу: <http://kneu.kiev.ua>.
222. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник/ І. Г.Тараненко. – К.: Контекст, 2000. – С. 37–40.
223. Ткаченко В. Д. К вопросу о свободном времени моряка/ В. Д. Ткаченко. – К.: Наукова думка, 1974. – 246 с.
224. Туриця О. Професійна спрямованість навчання як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю/ О. Туриця// Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». – 2013. – Вип. 29. – С. 48–60.
225. Тхоржевский Д. А. Использование тренажеров при проведении практикума в мастерских/ Д. А.Тхоржевский, В. В. Кузьменко// Усовершенствование учебно-воспитательного процесса в педвузе путем применения технических средств обучения. – К., 1978. – С. 117–118.
226. Управление персоналом: учебник/ под ред. А. И. Турчинова. – М.: РАГС, 2002. – 488 с.
227. Узнадзе Д. Н. Психология установки/ Д. Н. Узнадзе// Психология-классика. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
228. Философский словарь/ под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
229. Філіппов С.О. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-оперативників Державної прикордонної служби України: дис. канд. психолог наук : 19.00.09/ С.О. Філіппов. – Хмельницький, 2004. – 247 с.
230. Філософський словник/ за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., переробл. і доповн. – К.: Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.
231. Ходаковський В. Ф. Теоретико-методичні засади реалізації

- компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі [Електронний ресурс]/ наук.-практ. конференція / В.Ф. Ходаковський. – Херсон, 2015. – Режим доступу : <http://www.kma.ks.ua/ua/articles/321-kompetentnisnij-pidkhid>.
232. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс]/ А. В. Хуторской // Эйдос: інтернет-журнал. – 2002. – Режим доступу: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.
 233. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному? :пособие для учителя / А.В. Хуторской . – М.: ВЛАДОС –ПРЕСС, 2005. – 383 с.
 234. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001.– 544 с.
 235. Хьюелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение/ Л. Хьюелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997.– 404 с.
 236. Цілінко Л.І. Особливості професійно-психологічної підготовки працівників спеціальних підрозділів міліції «Сокіл», «Беркут»/ Л.І. Цілінко// Збірник наук. праць ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Т. VIII, Ч.8. – К., 2006.- 384 с.
 237. Черненко Н. І. Андрагогічний підхід у професійній підготовці фахівців морської галузі/ Н. І. Черненко// Збірник матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. конференції «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика». – Херсон, 2014. – С. – 242 –246.
 238. Черненко Н. И. Андрагогический подход в подготовке преподавателей как средство совершенствования педагогической деятельности/ Н. И. Черненко// Збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції «Напрями й механізми удосконалення викладання у сучасному вузі» [Електронний ресурс]/ - Республіка Білорусь, 2014. – Режим доступу : <http://elib.bsu.by/nandle/12345678/107297>.
 239. Черненко Н. І. До питань компетентності робітників морської галузі/ Н.

- І. Черненко// Збірник матеріалів наук.-практ. конференції у 2-х книгах. Кн.1. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2012. – С. – 232–237.
240. Черненко Н. І. Використання андрагогічних підходів під час підготовки вчителів до професійної діяльності/ Н. І. Черненко// Педагогічні науки: зб. наук. праць ХДПУ. – Вип. LVIII (Ч. I). – Херсон, 2011.– С. 398–402.
241. Черненко Н. І. Використання ідей професійного навчання доктора педагогічних наук Голобородько Є.П. в системі післядипломної освіти/ Н. І. Черненко// Матеріали регіон. наук.-практ. конференції, присвяченої 50-річчю діяльності вченого-педагога/ ПУР ін-т ПОПК; за ред. А.М.Зубка та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – С. 256–259.
242. Черненко Н. І. Використання інтерактивних та інформаційних технологій в професійній підготовці робітників морського транспорту/ Н. І. Черненко// Збірник матеріалів Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конференції «Інформаційні технології та безпека інформаційно-комунікаційних систем». – Вінниця, 2012.– С. 285–289.
243. Черненко Н. І Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підвищення кваліфікації фахівців морської галузі / Н. І.Черненко // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – Вип. 19. – С. 230–235.
244. Черненко Н. І. Використання педагогічних ідей К. Д.Ушинського в професійному розвитку фахівців морської галузі/ Н. І. Черненко// Збірник матеріалів обл. наук.-практ. конференції «Педагогіка К. Д. Ушинського: історія і сьогодення» у 2-х частинах. Ч. 2 / за ред. Т. В., Комінарець, В. В. Кузьменка. – Херсон: Херсон. академія неперервної освіти, 2014. – С. 224 – 228.
245. Черненко Н. І. Використання тренінгових технологій у процесі підвищення кваліфікації фахівців/ Н. І. Черненко// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ,

2015. - Вип. 45 (98). – С. 276 – 281.
246. Черненко Н. І. Ідеї навчання протягом життя Яна Амоса Коменського / Н. І. Черненко// Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 420-річчя від дня народження): матеріали Всеукр. пед. читань/ за заг. ред. В. В.Кузьменко, О. В. Рідкоус. – Херсон: Херсон. академія неперервної освіти, 2011. – С. 97 –101.
 247. Черненко Н.И. Использование андрагогических принципов в профессиональной подготовке работников морского транспорта [Электронный ресурс]/ Н.И.Черненко// Современные научные исследования и инновации: науч.-практ.журнал. - 2015. -№ 11. -Режим доступа: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/60001>
 248. Черненко Н. І Педагогічні основи формування громадянської компетентності робітників морської галузі/ Н. І.Черненко// Виховання громадянина-патріота в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського та сучасній освітній практиці: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конференція, м. Кіровоград, 20-21.09.2012/ [ред. кол.; за заг. ред. Н.А. Калініченко]. – Кіровоград: КОППО, 2012. – С. 219-222.
 249. Черненко Н. І Педагогічні умови застосування андрагогічної моделі навчання / Н. І.Черненко// Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць / НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Ніжин: М. М. Лисенко, 2013. – Вип. 6. – С. 164 –170.
 250. Черненко Н. І. Педагогічні умови застосування андрагогічного підходу у професійній підготовці фахівців морської галузі [Електронний ресурс]/ Н. І. Черненко // Зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. інтернет-конференції «Андрагогічні засади післядипломної освіти. – Кіровоград, 2015. – Режим доступу : <http://koferenciya.jlmdo.com/>.
 251. Черненко Н. І. Рольові ігри як ефективна форма підготовки фахівця до професійної діяльності/ Н. І. Черненко // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Кузьменко та ін.– Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 11. – С. 215–219.

252. Черненко Н. І. Тренінгова форма навчання як невід'ємна складова інноваційного розвитку професійної освіти/ Н. І. Черненко// Педагогічний альманах: зб. наук. праць у 2-х ч. Ч. 2 / ред. кол. В. В. Кузьменко та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 12. – С. 211–215.
253. Черненко Н.І. Тренінг як складова інноваційного розвитку професійної освіти / Н. І. Черненко //Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали II Міжнарод. наук.- практ. конференції, 3 грудня 2015 р. у 4 ч. – Суми: Мрія, 2015, - Ч. 2. – С. 163- 166.
254. Чернюк В. І. Фізіологічні, психологічні та ергономічні дослідження / В.І. Чернюк, Г. О. Гончарук, М. І. Веремій, В. Г. Сук // Гігієна праці (методи досліджень та санітарно-епідеміологічний нагляд). – Вінниця: Нова книга, 2005. – С. 10–91.
255. Шадриков В.Д. Деятельность и способности// В.Д. Шадриков. - М.: Логос,1994. – 315 с.
256. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти/ В.Д. Шарко. – Херсон: ХНТУ, 2009.- 120 с.
257. Шарко В.Д. Навчання дорослих: дидактико-технологічний аспект: метод. посібник для організаторів і вчителів вечірніх шкіл, працівників системи профосвіти, викладачів вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти / В.Д. Шарко. - Херсон: ХДУ, 2006.- 224 с.
258. Шафран Л. М. Теория и практика профессионального психофизического отбора моряков/ Л. М. Шафран, Э. М. Псядло. – Одесса: Феникс, 2008. – 292 с.
259. Шерман М.І. Інформаційна культура майбутніх інженерів-судноводіїв як психолого-педагогічний феномен/ М.І.Шерман, О.М. Безбах // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць ХНТУ. – Вип.1 (10). – Херсон, 2014. – С. 190-193.

260. Шерман М.І. Професійна ідентичність як чинник формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв/ М. І. Шерман, О. М. Безбах // Молодий вчений. — 2014. — №12. — С. 199-202.
261. Шерман М.І. Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблем формування інформаційної культури/ М.І. Шерман, О.М. Безбах О.М // Наукові записки /ред.кол.: В.В.Радул, С.П.Величко та ін. — Вип. 141. Ч. 1. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. -(Серія: Педагогічні науки). — С. 15-19.
262. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект: наук. вісник / Л. М. Шевченко. — К., 2005. — Вип. 88. — С. 204–215.
263. Шиянов Е. Н. Общая педагогика. Ч 2. / Е. Н. Шиянов, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. — М.: Владос, 2002. — С. 190– 204.
264. Шпильрейн И. Н. Профессиональный отбор/ И. Н. Шпильрейн. — М.; Л.: Экономическая жизнь, 1925. — С. 21–26.
265. Шпильрейн И. Н. Основные вопросы профессиографии / И. Н. Шпильрейн // Психофизиология труда и психотехника. — М.; Л.: ГИЗ, 1928.— Вып.1.— С. 33–37.
266. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]/ Д. К. Щербакова. — Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11\(23.08.2014\)](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11(23.08.2014)).
267. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе/ И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.
268. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева// Педагогика.— 2002.— № 6.— С. 8–14.
269. Янчук М. Н. Темпоральность субъективной оценки психического состояния личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере моряков гражданского флота): автореф. дис. канд. психол. наук: спец.

- 19.00.01/ М. Н. Янчук.– Хабаровск, 2003.– 20 с.
270. Jarvis P. Adult Continuing Education: Theory and Practice/ P. Jarvis .– London, 1983. – P. 114–117.
 271. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning/ Theory and Practice/ P. Jarvis .– 3-rd edition. – London and New York: Routledge Faimor, Tailor and Francis Group, 2004. – 382 p.
 272. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species/ M. S. Knowles. – Houston, 1973.– P. 44-104.
 273. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy / M. S. Knowles. – New York, Association Press, 1970 – 77 p.
 274. Knowles M. S. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning / M. S. Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1984. – 328 p.
 275. Knowles M. S. The making of an adult educator: an autobiographical journey/ M. S. Knowles. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1989. – 211p.
 276. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago, 1980.
 277. Knowles M.S. Towards a Model of Lifelong Education/ M.S. Knowles. – 3rd. ed. – N. Y., 1972. – P. 21. – [302 p.].
 278. Knowles M. S., Holton E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development/ M. S. Knowles, E. E. Holton, R. A. Swanson. – 6th ed. – London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
 279. Muchielli R. Les methods actives dans la pedagogical des adults/ R. Muchielli. – P., 1985. – P. 10.
 280. Towards a Developmental Theory of Andragogy. Nottingham, 1981. p. 36-37.
 281. UNESCO. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education/ Adult Education Information Notes. – P., 1977. – № 1. – P.2.
 282. White R.W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence/ R.W. White// Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.