

The target unit is characterized by defining modern leading ideas in the preparation of bachelors in agricultural engineering. The conceptual block takes into account methodological approaches, pedagogical principles and tasks of preparation of bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment. The value-motivational unit provides for the motivation of agricultural engineers at the elementary, bachelor's levels. The content block describes the content of education at each level, and provides for the unity of the content of the disciplines, ways of assimilation of content and their correspondence to this content. The operating unit includes forms and methods, techniques and technologies of training. The resultant block of the developed model provides for monitoring of professional training of agricultural engineers, which is carried out on the basis of certain components (motivational, integration, operational, creative) and criteria: motivational, integration, operational and creative.

The pedagogical model of preparing bachelors in agricultural engineering for professional activity in an information and educational environment requires detailed substantiation and analysis, as these aspects remain poorly understood.

The pedagogical model of preparation of bachelors in agro-engineering for professional activity in conditions of information and educational environment is presented in the article. The model contains six key blocks: target, conceptual, value-motivational, meaningful, operational-activity, effective. There is feedback between all the blocks of the model that, based on the results obtained, makes changes to the content, forms and methods of training.

Key words: *experimental model, training, bachelors in agricultural engineering, professional activity, information and educational environment.*

УДК 378.147:621.311

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.40>

Дубина Л. О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ РОБІТНИКА В ДУАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Висвітлено багатоаспектний процес створення педагогічних умов, що є необхідними для формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні. Простежено динаміку сформованості професійної відповідальності робітника за такими критеріями: епістемологічний, мотиваційний, праксеологічний.

На особистісному рівні було виявлено ризик зміщення інтересів наставника виробничого навчання у бік виконання лише виробничих завдань; відсутність спрямування робітника на вияв відповідальності як професійно значущої якості. Корекція педагогічної діяльності наставника зумовила розроблення системи інструктивно-методичних семінарів, під час яких акценти у підготовці робітників були скореговані та спрямовані на формування професійно важливих якостей. Внаслідок проведення експерименту визначено, що рівень професійної відповідальності робітників підвищився під час виробничої практики, це зумовлено наявністю реальної ситуації, у якій необхідно швидко приймати рішення та діяти. Важливим є те, що робітники почали тлумачити й усвідомлювати професійну відповідальність як сукупність загальнолюдських і професійних цінностей, що цілком характеризує особистість робітника. Доведено, що на рівень професійної відповідальності суттєво впливає мотиваційний аспект, що змінюється залежно від зовнішніх чинників та внутрішніх переконань, принципів особистості. Зазначено, що необхідно мінімізувати ризик недостатнього використання педагогічних ресурсів, який може унеможливити реалізацію дуальної форми навчання. Спрямування робітника на вияв відповідальності як професійно важливої якості формувалося у процесі вирішення проблемних ситуацій за розробленою методикою поетапного формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні.

Ключові слова: *педагогічні умови, робітник, дуальне навчання, відповідальність.*

Система професійної освіти Федеративної Республіки Німеччини (ФРН) сьогодні забезпечує підготовку кваліфікованих кадрів не тільки для національних, але і європейських підприємств. Система професійної освіти ФРН спрямована на формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні. У зв'язку з цим, вивчення досвіду розвитку системи професійної освіти Німеччини є особливо актуальним для системи освіти України. Німецька система середньої професійної освіти тривалий час була зразком для інших країн. Система німецької середньої освіти формувалася впродовж століть.

Різні аспекти професійної освіти розкрито в наукових дослідженнях С. Амеліної, Р. Гуревича, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Сушенцевої, Л. Щербак та ін. [1; 2; 3]. Особлива увага українськими дослідниками приділяється модернізації змісту професійно-технічної освіти, принципам неперервності професійної освіти, формуванню професійної мобільності кваліфікованих робітників. Теоретичні та науково-практичні розробки в сфері системної організації професійної освіти на основі методологічного принципу дуальності зустрічаються в працях таких німецьких учених як: Г. Бауман, А. Ліпсмаєр, Г. Пецольд, А. Шелтен, К. Штратман, Х. Штегман [4, 5, 6].

Реформування української професійно-технічної освіти, на разі, відбувається шляхом оновлення державних стандартів, удосконалення змісту освіти через модернізацію існуючих освітніх програм.

Мета статті – висвітлити реалізацію педагогічних умов формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні.

Узагальнюючий етап експериментальної роботи було спрямовано на відстеження динаміки рівнів сформованості професійної відповідальності робітника профілю в межах обґрунтованого критеріально-діагностичного інструментарію за наступними критеріями і показниками: епістемологічний (знання нормативно-технічних основ професійної діяльності; уявлення про форми відповідальності і себе як суб'єкта відповідальності); мотиваційний (мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту виробництва) і практикологічний (спрямованість трудової діяльності на якість, безпеку і економічність).

Ми поставили завдання провести співставлення отриманих емпіричних даних за допомогою того ж самого діагностичного інструментарію, що використовувався і на констатуючому етапі експерименту.

Для нашого дослідження, разом з відстеженням динаміки сформованості професійної відповідальності робітника профілю, важливо проаналізувати умови, що забезпечили ефективність реалізації процесуальної моделі.

Зробимо порівняльний аналіз отриманих в результаті формуючого експерименту даних за кожним критерієм і відповідними показниками.

На підставі порівняльного аналізу початкових і кінцевих вимірювань критеріальних показників формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні були отримані наступні результати (якісні і кількісні), що утворили базу для повного і об'єктивного аналізу емпіричних даних на узагальнюючому етапі.

Динаміка і результати дослідження сформованості професійної відповідальності (за епістемологічним критерієм) подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка сформованості професійної відповідальності робітника (за епістемологічним критерієм), у %

Етапи ЕР	Показники критерію	Рівні сформованості епістемологічного критерію, %		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Знання нормативно-технологічних основ професійної діяльності	52,3	29,7	18
	Уявлення про форми відповідальності	47,8	32,4	19,8
	Уявлення про себе як суб'єкта відповідальності	48,7	29,7	21,6
	Середній показник	49,6	30,6	19,8
Узагальнюючий	Знання нормативно-технологічних основ професійної діяльності	18,1	45	36,9
	Уявлення про форми відповідальності	16,2	37,9	45,9
	Уявлення про себе як суб'єкта відповідальності	17,1	46,9	36
	Середній показник	17,1	43,2	39,7

З наведених даних бачимо, що результатом експерименту стало підвищення рівня спеціалізованих професійних знань (посадових інструкцій, кваліфікаційних вимог, норм, правил і цінностей професії) за епістемологічним критерієм. Високий рівень знань нормативно-технологічних основ професійної діяльності склав 36,9 %, приріст за цим показником -18,9 %.

При цьому метою цього аналізу була зміна змісту загально професійних дисциплін і введення нових тем, що розширюють уявлення про професійну відповідальність, а не атестація знань учнів. Професійні знання є підґрунтям орієнтації трудових дій, а отже це сприяло формуванню усвідомленого і як наслідок відповідального ставлення робітників до їх виконання.

Якісний аналіз показав, що високий рівень показника « уявлення про форми відповідальності» також збільшився з 19,9 % до 45,9 % за показником « уявлення про себе як суб'єкта відповідальності» (з 21 % до 36 %) відбулося розширення розуміння сфери відповідальності робітника за виконання технологічних вимог, усвідомлення (на соціальному і особистісному рівнях) наслідків їх порушень. Відбулося усвідомлення респондентами позиції знань і індивідуальної відповідальності за результати роботи.

Аналіз даних таблиці 1 дає можливість констатувати, що до завершення експериментальної роботи кількість респондентів з високим рівнем сформованості когнітивного компоненту професійної відповідальності зросло з 19,8 % до 39,7 % (на 19,9 %). Значущі зміни відбулися у зменшенні низького рівня – на 32,5 %. Кількість респондентів із середнім рівнем збільшилося незначно, що свідчить про позитивну динаміку формування досліджуваної якості.

Підвищення рівня сформованості епістемологічного критерію професійної відповідальності робітника було досягнуто, завдяки тому, що при реалізації програм професійної підготовки було мінімізовано обсяг пасивної участі робітника у навчанні. Знання опановували ся на лекційних і семінарських заняттях, під час розв'язання проблемних ситуацій х професійним контекстом. Для робітника ретельне вивчення нормативних

документів професійної діяльності ставало орієнтовною основою при укладанні алгоритму розв'язання професійної задачі (без використання теоретичного матеріалу задачі/ситуацію розв'язати було неможливо). Досить часто необхідний теоретичний матеріал робітники повинні були повторювати самостійно, що сприяло розширенню самостійності у набутті професійних знань і умінь.

Так, на проблемній лекції була запропонована ситуація «возгорание аккумулятора». Правильне розв'язання запропонував Олександр Ш., який скористався СНіП-21-01-97.

Взаємодія викладачів коледжу і наставників на виробництві також сприяло позитивній динаміці когнітивного компоненту. Прийоми, дії, засвоєні на навчальних заняттях, відпрацьовувались під час виробничої практики, що стимулювало також самостійне поповнення знань, а також звернення за консультаціями до наставника.

Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника (за мотиваційним критерієм) подано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника
(за мотиваційним критерієм), у %**

Етап ЕР	Показники мотиваційного критерію	Рівні сформованості мотиваційного критерію		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту підприємства	35,1	44,1	20,8
	орієнтація	36	46,9	17,1
	Ставлення до професійних цінностей	34,2	46,9	17,1
	Середній показник	35,1	46	18,9
узагальнюючий	Мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту підприємства	12,6	36,9	50,5
	орієнтація	13,5	42,3	44,2
	Ставлення до професійних цінностей	17,1	34,2	48,7
	Середній показник	14,1	37,8	47,8

За результатами експериментальної роботи можна простежити суттєві зміни у рівнях сформованості професійної відповідальності робітника за мотиваційним критерієм. Значно зросла кількість респондентів з високим рівнем мотивації до підвищення кваліфікації згідно вимог виробництва з 20,8 % до 50,5 % (на 29,7 %).

Аналіз результатів експерименту за ціннісно-орієнтаційним компонентом професійної відповідальності робітника дав можливість дійти висновку, що у більшості респондентів сформувалася позитивна стійка мотивація, яка спонукала їх до підвищення своєї кваліфікації, професійному зростанню.

Високий рівень показника «орієнтація» підвищилася з 17,1 % до 44,2 %. Домінуючою постала мотивація на опанування професійної діяльності. Показник « ставлення до професійних цінностей» збільшився майже на 30 %, що підтверджує цінність професії водія.

Важливим є те, що робітники стали усвідомлювати професійну відповідальність як сукупність особистих і процесійних цінностей, що віддзеркалюють особливе професійне ставлення до результатів праці.

Аналіз результатів (таблиця 13) показав, що значно збільшилася кількість респондентів з високим рівнем професійної відповідальності (за мотиваційним критерієм) до 47,* % (з 18,9 %), значно зменшилася кількість робітників з низьким рівнем – з 35,1 % до 14,4 % (зменшення на 20,7 %). Зафіксовані дані дозволяють стверджувати про наявність позитивної динаміки.

Підвищення рівня сформованості мотиваційного критерію професійної відповідальності робітника було досягнуто завдяки тому, що робітники були залучені до реальних професійних дій, у яких необхідність прояву відповідальності була усвідомленою необхідністю, з огляду на безпеку праці і взаємодії з іншими учасниками дорожнього руху, прагненні відповідати вимогам працедавця для отримання робочого місця у майбутньому.

Під час дослідження сформованості праксеологічного критерію професійної відповідальності робітника використовувалася діагностика міжособистісних відносин (А. Рукавішніков), якісний аналіз документації наставника і індивідуальні бесіди з ним, що сприяло виявленню спрямованості на підвищення якості, продуктивності і ефективності праці, досвіду поведінки в трудовій діяльності.

Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника (за праксеологічним критерієм) подано у таблиці 3.

За аналізом отриманих даних 35,1 % робітників мають первинний досвід, не уникають прийняття рішень, 52,3 % беруть відповідальність за свої дії; приймають і виконують професійні рішення з урахуванням якості, безпеки і економічності, організаційних і технологічних умов.

Таблиця 3

Динаміка сформованості і професійної відповідальності робітника (за праксеологічним критерієм), у %

Етапи ЕР	Показники праксеологічного критерію	Рівні сформованості праксеологічного критерію, у %		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Спрямованість професійної діяльності на якість, безпеку і економічність	37,8	55,9	6,3
	Досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності	38,7 %	47,7	13,6
	Досвід взаємодії	39,6	53,2	7,2
	Середній показник	38,7	52,3	7,2
Узагальнюючий	Спрямованість професійної діяльності на якість, безпеку і економічність	16,2	38,7	45,1
	Досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності	17,1	30,6	52,3
	Досвід взаємодії	18	46,9	35,1
	Середній показник	17,1	38,7	44,2

Наведені дані дають можливість констатувати, що по завершенню формуючого етапу експериментальної роботи відбулися суттєві зміни: помітно зросла кількість респондентів з високим рівнем за показником «спрямованість трудової діяльності на якість, безпеку і економічність» – з 6,3 % до 45,1 %, за показником «досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності» – з 13,6 % до 52,3 %, за показником «досвід» – приріст утворив 27,9 %.

На цьому етапі у робітників була можливість проявити на практиці усвідомлену потребу у професійній відповідальності, відпрацювати професійні навички, дотримуватися вимог галузевих норм, правила організації робіт, якість, безпеку, економічність. Значний вплив на формування цього компоненту відіграли наставники виробничого навчання.

На початкових етапах формуючого експерименту при безпосередній організації навчання нам доводилося стикатися з сумнівами робітників з приводу можливості прояву відповідальності у реальних умовах, бо для працедавця пріоритетом є прибуток при зниженні термінів і витрат на перевезення. Така позиція працедавця була визначена одним з ризиків відповідальної і якісної роботи.

Наприклад, під час дискусії Мирон К. висловився, що йому висувають жорсткі часові норми і що заробітна плата залежить від термінів виконання перевезень. Але вкластися у ці часові норми без порушень неможливо, тому доведеться нехтувати деякими правилами. От же виникла проблемна ситуація: «або якість, або гроші». Під час дискусії викладачем була висловлена думка, що навіть дрібні порушення можуть спричинити тяжкі наслідки.

Зазначимо важливість педагогічного спостереження для надання якісних монографічних характеристик робітників, що опановують професію у дуальному навчанні. Динаміка рівнів сформованості професійної відповідальності робітника була наявна у монографічних портретах. Наприклад, педагогічне спостереження з боку наставника, дало можливість виявити, що Сергій О. міг легко відмовитися від прийнятих рішень, уникав брати відповідальність на себе.

Перевірка гіпотези на достовірність відмінності початкового і кінцевого рівнів сформованості професійної відповідальності робітника здійснювалася за критерієм Пірсона.

Необхідно перевірити нульову гіпотезу.

Н₀: відмінності початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнем сформованості професійної відповідальності робітника дорівнюють нулю.

Н₁: відмінності початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнем сформованості професійної відповідальності робітника вімінні від нуля.

Якщо приймається нульова гіпотеза, то відмінності недостовірні, у іншому випадку гіпотеза спростовується і відмінності суттєві.

Для перевірки нульової гіпотези використовувався критерій χ^2 Пірсона.

$$\chi^2_{\text{спостер.}} = \sum_{i=1}^n \frac{(\gamma_i - \chi_i)^2}{\chi_i}, \text{ де}$$

χ_i – кількість осіб з високим рівнем сформованості професійної відповідальності на початку експерименту (результати констатуючого експерименту); γ_i – кількість осіб з високим рівнем сформованості професійної відповідальності наприкінці експерименту (формуючого експерименту); n – кількість розрядів ознаки; $\chi^2_{\text{спостер.}}$ – значення критерію, що спостерігається.

$$\chi^2_{\text{спостер.}} = \sum_{i=1}^3 \frac{(\gamma_i - \chi_i)^2}{\chi_i} = 77,61.$$

$\chi_{кр.}^2$ знаходиться за таблицею Пірсона з рівнем значущості $\alpha=0,05$ (або 5 % _ і ступенем свободи $k=n-1=2$. $\chi_{кр.}^2 (\alpha; n-1) = \chi_{кр.}^2 (0,05; 2) = 6,0$. Отже, $\chi_{спостер.}^2 (77,61) \geq \chi_{кр.}^2 (6,0)$, то нульова гіпотеза спростовується на високому рівні значущості.

Це дозволяє визнати, що відмінність початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнями сформованості професійної відповідальності робітника статистично достовірна.

Результати вимірів на початковому етапі експерименту і на кінцевому етапі подано у таблиці 4. Результати показують позитивну динаміку експериментальної роботи.

Таблиця 4

№	Рівень сформованості	Частота (форм експ.) γ_i	Частота (уз.експ.) χ_i	$(\gamma_i - \chi_i)^2$	$(\gamma_i - \chi_i)^2 / \chi_i$
1	низький	18	46	784	17,04
2	середній	44	48	16	0,33
3	високий	49	17	1024	60,24
сума		111	111	1824	77,61

Таблиця 5

Динаміка рівня сформованості професійної відповідальності під час експериментальної роботи, у %

Етап експерименту	Констатуючий експеримент			Формуючий експеримент		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Рівні сформованості професійної відповідальності						
критерії						
епістемологічний	49,6	30,6	19,8	17,1	43,2	39,7
мотиваційний	35,1	46	18,9	14,4	37,8	47,8
праксеологічний	38,7	52,3	9	17,1	38,7	44,2
Середній показник	41,5	43,2	15,3	16,2	39,6	44,2

За мотиваційним критерієм спостерігаються зміни, що зумовлені поєднанням теоретичного навчання і практичною професійною діяльністю, що має значущу мету. Міра задоволення, отримана при досягненні поставленої мети, впливає на поведінку людини за схожих умов у майбутньому. У загальному випадку люди прагнуть повторити ту поведінку, яка асоціюється у них із задоволенням потреби, і уникати такої, яка асоціюється з недостатнім задоволенням.

За праксеологічним критерієм спостерігається позитивна динаміка. Її можна пояснити терміном «практичний реалізм», який свого часу обґрунтував польський філософ Т. Котарбінський. Узагальнено, практичний реалізм – це позиція, згідно якої слід враховувати реальність при виконанні яких завгодно дій. Практичного реаліста відрізняє тверезий погляд на оточуючу дійсність, врахування того, що існує актуально, прийняття умов і меж можливих дій, правильне визначення ієрархії пріоритетів при формулюванні правил дій в процесі їх планування.

По завершенню експериментальної роботи частка робітників, які мають високий рівень сформованості професійної відповідальності, зросла з 15,3 % до 44,2 %; частки робітників, які мають середній і низький рівні, зменшилися.

Висновки. Результати діагностики проведеної по завершенню формуючого експерименту, дозволяють зробити висновок про мінімізацію виявлених ризиків.

На організаційному рівні було виявлено ризик недостатнього залучення педагогічних ресурсів і ресурсів соціальних партнерів для забезпечення дуальної форми навчання. Мінімізація цього ризику здійснювалася шляхом врахування потреб працедавця і його безпосередньої участі в проектуванні змісту навчання, зниження вартості навчання відбувалося за рахунок залучення ресурсів підприємства і праці наставників.

На методичному рівні було виявлено низький рівень зацікавленості викладачів до контекстних методів навчання з метою формування професійної відповідальності. Розвитку інтересу сприяло опанування і реалізація проблемних методів контекстного типу у навчальний процес.

Використана література:

- Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини Зб. наук, праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». 2010. Вип. 15 С. 107-112.
- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікативні технології в роботі майбутніх фахівців ; за ред. членкор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУ, БЖД, 2012. 380 с.
- Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
- Rindfleisch, E. Duale Ausbildung in deutschland. Durch praxis und theorie zur fachkraft [Digital resource]. URL: http://serbien.ahk.de/fileadmin/ahk_serbien/Berufsbildung/Konrad_Adenauer_flayer/Duale_BB_in_D_DE.pdf.
- Seibert, H., Duale Berufsausbildung: Ungelöste Probleme trotz Entspannung, unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (abgerufen am 20.05.2018).
- Shelten, A. Das Konzept der Schlussellqualifikationen in der beruflichen Bildung // Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern – VBB-aktuell, 37, 1988. S. 1-11.

References:

1. Amelina S. M. Osoblyvosti dualnoi systemy vyshchoi profesiinoi osvity u navchalnykh zakladakh Nimechchyny Zb. nauk, prats «Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky». 2010. Vyp. 15. S. 107-112.
2. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Koziar M. M. Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii v roboti maibutnikh fakhivtsiv ; za red. chlen-kor. NAPN Ukrainy R. S. Hurevycha. Lviv: LDU, BZhD, 2012. – 380 s.
3. Nychkalo N.H. Transformatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy: monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2008. – 200 s.
4. Rindfleisch, E. Duale ausbildung in deutschland. Durch praxis und theorie zur fachkraft [Digital resource]. URL: http://serbien.ahk.de/fileadmin/ahk_serbien/Berufsbildung/Konrad_Adenauer_flayer/Duale_BB_in_D_DE.pdf.
5. Seibert, H., Duale Berufsausbildung: Ungelöste Probleme trotz Entspannung, unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (abgerufen am 20.05.2018).
6. Shelten, A. Das Konzept der Schlussellqualifikationen in der beruflichen Bildung// Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bauern – VBB-aktuell, 37, 1988. S. 1-11.

Dubina L. O. Pedagogical conditions of formation of professional responsibility of the worker in dual education

At the stage of the forming experiment, the hypothesis of the study was tested, the pedagogical conditions of forming the professional responsibility of the worker in dual training were realized.

At the general stage, the dynamics of the professional responsibility of the worker in the dual training were determined.

The first pedagogical condition is the enrichment of the content of generally professional subjects of vocational training. The realization of this condition provided the workers with a high degree of motivation to acquire knowledge and to manifest themselves as responsible persons, professional adaptation and ability to carry out professional activity independently.

The second pedagogical condition – realization of contextual tasks in educational and professional activity – stimulated the manifestation of professional responsibility of the worker in situations that are as close as possible to reality.

The method of acquaintance of workers with situations consisted in a step-by-step presentation of a problem with personal and social clarification. This condition provided a conscious movement in the stages of formation of professional responsibility in the process of mastering professional activity, expanding the value field of the individual through the dissemination of knowledge, ideas and activities that reflect professionally-personal significance and awareness of the measure of responsibility.

The third pedagogical condition is the orientation of the pedagogical efforts of the production training mentor to the normalization of the professional responsibility of the modern worker. The implementation of this condition ensured that the mentor monitored the focus of the worker's work activity on quality, safety and economy; assessing the experience of responsible behavior in the real world, which was recorded in the reporting documents. This pedagogical condition made it possible to realize dual training and to ensure that the theoretical provisions of professional activity in the proper performance of their duties are put into practice.

Analysis of the data shows that by the end of the experimental work, the proportion of workers who had a high level of professional responsibility formation had increased, and the proportion of workers who had medium and low levels had decreased significantly. The analysis of qualitative and quantitative results of the experimental work gives grounds to claim that the research goal was achieved, the hypothesis was proved, the task of scientific search was successfully solved.

Key words: pedagogical conditions, worker, dual training, responsibility.

УДК 378.1:378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.41>

Дудка Т. Ю.

**ПЕДАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ МОНІТОРИНГУ
РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Окреслено проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів за допомогою педагогічного інструментарію. Окреслено економічну, політичну, соціальну і культурну складову успішного розвитку регіону, досягнення якого унеможливується без раціонально організованого регіонального менеджменту, що є продуктом якісної освітньої підготовки. Унаочнено основні напрями проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу майбутнім менеджером, репрезентованого на рівні взаємообумовленості розвитку туристичної інфраструктури і економічного розвитку регіону, відповідності розвитку напрямів туристичної діяльності нормам чинного законодавства, упорядкованості внутрішньо соціальних взаємовідносин. Сформульовано методичні рекомендації щодо можливості удосконалення змістової наповненості профільних дисциплін шляхом наповнення їх сучасними інформаційними та практично орієнтованими даними. Акцентовано увагу на необхідності урахування майбутнім менеджером при проведенні моніторингу регіонального туристичного потенціалу цілого ряду взаємопов'язаних детермінант – економічних, політичних, соціокультурних.

Дослідницьким шляхом використано цілу методів: аналізу та синтезу, системного аналізу, систематизації, моделювання, порівняльного аналізу, описової статистики, узагальнення. Використання такого широкого методологічного спектру дозволило структурувати детермінанти розвитку просвітництва на досліджуваній території.

Метою статті було здійснення аналізу теоретичного базису напрацьованого іноземними дослідниками та окреслення механізму покращення існуючої професійної підготовки майбутніх менеджерів до подальшої реалізації функцій моніторингу регіонального туристичного потенціалу.

Підсумовано, що при підготовці майбутніх менеджерів педагог повинен правильно розставити акценти на таких вузькопрофесійних завданнях, які є практично орієнтованими.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній менеджер, моніторинг, туристичний потенціал, регіон.