

З ДОСВІДУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ

Розглядається практика STEM-освіти у Швеції. Розглянуто поняття “STEM-освіта” як інтегроване вивчення дисциплін природничого та технічного циклу з метою підвищення якості професійних компетентностей та кращого працевлаштування. З’ясовано, що запровадження STEM-освіти у Швеції відбувалося на тлі освітніх реформ та відповідно до соціального запиту суспільства забезпечити робочими місцями якомога більше населення. Відомо, що освітні стандарти у Швеції завжди були досить високими, а тому досягнення вищого освітнього рівня, особливо в технічних та природничих науках, є досить складним. Виявлено, що STEM-освіта у Швеції реалізується на рівні допрофесійної (старша школа), середньої та вищої професійної освіти. Важливим кроком до цього стало запровадження програм допрофесійної підготовки для старшої школи (гімназії). Отже, низка освітніх реформ другої половини ХХ століття була спрямована на диверсифікацію змісту навчання, розширення спектра спеціальностей у межах однієї програми. Підвищена увага до STEM-освіти в Швеції підтверджується запровадженням виробничої практики вже на рівні допрофесійної підготовки, продовженням терміну навчання за деякими програмами допрофесійної освіти для підготовки до вступу до університетів, що збільшило кількість жінок у вищій освіті. Отже, STEM-освіта у Швеції розглядається як один із шляхів подолання гендерної нерівності. Виявлено, що в межах STEM-освіти найоптимальніше реалізуються міжпредметні зв’язки різних дисциплін, також краще оцінюються навички, знання, уміння вирішення проблем, співпраця, творче мислення та комунікація. З’ясовано, що STEM-освіта також забезпечує неперервність і наступність освіти, оскільки дає змогу розширювати професійні компетентності, міняти професійний напрям завдяки отриманим професійним компетентностям, а отже, забезпечує кращий доступ до ринку праці в умовах мобільного суспільства.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-технології, допрофесійна підготовка, міжпредметні зв’язки, інтегроване навчання.

На сучасному етапі налаштування усіх інтелектуальних сфер, у тому числі освітньої, на нові умови праці висуває серйозні виклики перед освітянами, в тому числі розширення спектра професійних компетентностей фахівців, пов’язаних із мобільністю робочих кадрів, необхідністю перекваліфікації для кращого працевлаштування. Багато країн Європи звернулися до STEM-освіти як одного із шляхів вирішення цієї проблеми шляхом інтеграції широкого спектра професійних компетентностей. Україна не стоїть осторонь усіх необхідних трансформацій, а отже, намагається вивчати передовий зарубіжний досвід. Швеція має вагомий напрацювання у практиці STEM-підходу як у довузівській підготовці, так і у вищій та середній професійній освіті.

Підготовка фахівців у сучасних умовах передбачає оволодіння студентами інноваційними технологіями, інтегрованим підходом до вирішення задач, що є однією з необхідних умов ефективної діяльності.

Стратегії інноваційної діяльності висвітлювалися у вітчизняних і зарубіжних працях. Наприклад, Є. Смірнова-Трибульська описує застосування STEM-технологій в онлайн-навчанні. Зарубіжні науковці Дж. Бенсон і К. Хаммам розглядають можливості застосування STEM-технологій у зв’язку з гуманітарними дисциплінами. На теренах педагогічної науки Швеції цей підхід став темою наукових досліджень Д. Льовхайма як один із шляхів удосконалення вищої освіти, надавши жінкам більшого доступу до вищої освіти. П. В. Брінтессон та В. Седеборг також висвітлюють питання міжпредметних зв’язків у вищій освіті. Е. Мелландер розглядає STEM-освіту в розрізі допрофесійної підготовки у Швеції.

Мета статті – проаналізувати передумови та практику запровадження STEM-освіти у Швеції.

STEM-освіта як явище так чи інакше простежується в змісті освіти різних країн, починаючи з 1950-х років та має низку передумов втілення. Виникненню STEM-освіти передують стрімкий розвиток науки та технологій, молекулярної біології та біоінженерії, ядерної фізики та інженерії. Людство постає перед викликами вивчення впливу технологій на людину та природу, тобто вирішенням питання гармонійного розвитку техніки та світу. STEM-освіта розглядається як освіта загалом та як особливий підхід, який здійснюється через поєднання природничих дисциплін (фізики, хімії, біології), технології, інженерії або технічної творчості та математики (S – science, T – technology – E-engineering – M-mathematics), який був запроваджений із метою успішного працевлаштування випускників середніх та вищих навчальних закладів [9]. Одними з перших, хто запровадив STEM-освіту, була Канада. Однак згодом STEM-освіта набула нового формату розвитку, оскільки вже у 2007 році за ініціативи Дж. Якмана до STEM-дисциплін додали мистецтво ‘arts’, а тому з’явилася нова абревіатура STEAM-освіта. Нині STEAM-освіта активно практикується в навчальних закладах у 25 країнах світу, які випускають інженерів різних напрямів, програмістів, біоінженерів, технологів, біофізиків тощо [9].

Країни Скандинавії звернулися до STEM-технологій із метою ширшого залучення дівчат до оволодіння цими дисциплінами та надання їм кращого працевлаштування. Таким чином, STEM-освіта також розглядається як один із шляхів подолання гендерної нерівності в цих країнах [7]. Отже, STEM – це особлива організація змісту освіти, яка передбачає всебічне оволодіння складними уміннями та навичками, опираючись на знання математики, фізики, природничих дисциплін, прикладних інженерних знань та умінь.

У Швеції запровадження STEM-освіти відбувалося на тлі освітніх реформ, цілі яких полягали в забезпеченні рівного доступу освіти для всіх прошарків населення та її децентралізації. Розуміння характеру

навчального процесу виходило з розуміння власних інтересів та здібностей учнів або визнання формуючого характеру навчального процесу [2]. В. Сьостранд підкреслює, що ці реформи дали поштовх теоретичним і практичним дослідженням різноманітних питань змісту навчання, а домінуючі до того епістеміологічні погляди на кількісний і репродуктивний характер навчання змінилися на якісний [8, с. 182]. Саме у цей період порушено питання про поєднання практичної діяльності з теорією, звернення до технологічного підходу до навчання та його подальший розвиток.

У нових реформаторських навчальних планах (Lpo94) від 1994 р. для обов'язкової (основної) школи та (Lgy95) від 1995 р. для старшої школи (гімназії) Швеції зазначалося, що обидва типи шкіл мали також готувати молодих людей до життя в доволі складному та мінливому сучасному світі, де особливого значення набувають здібності критичного мислення й оцінки подій, явищ і фактів навколишньої дійсності, здатність до самоосвіти та співробітництва з іншими учнями і вчителями тощо [2, с. 74]. Крім того, навчальний план для гімназії не лише збільшував теоретичний контент, але й розширював професійне поле підготовки, полегшуючи вступ до університету. Отже, це стало ще однією передумовою звернення до STEM-освіти, бо вона не лише інкорпорує міжпредметні зв'язки, але практично реалізує їх, що забезпечує поступовість та інтегрованість навчання, здійснює логічний перехід від нижчого освітнього рівня до вищого.

Запровадженню STEM-освіти в Швеції передували найважливіші освітні реформи, започатковані ще в 1970-х рр. із введенням навчальних планів для основної школи та гімназії, які відображали кількісні зміни у змісті освіти, його наповнюваність. Так з'явилося 22 напрями допрофесійної підготовки:

- 5 теоретичних 3- або 4-річних програм для підготовки до університету, одна з яких називалася “Технологія і інженерія” та тривала 3 роки, але мала додатковий вибірковий 4 рік професійної підготовки, після якого надавалася інженерна кваліфікація;

- 4 теоретичних 2-річних програми: бізнес-адміністрування, музика, технологія та інженерія готували студентів до обмеженої кількості університетських програм, але вони не давали очікуваного рівня для подальшого навчання за університетськими STEM-програмами. Цікаво, що раніше музика не входила до STEM-програм, в той час як із приходом комп'ютерних технологій нині це один із популярних і перспективних напрямів освітнього розвитку, оскільки за допомогою комп'ютерних програм можна не лише складати музику, але й робити спеціальні звукові ефекти, аранжування тощо;

- 13 дворічних програм частково включали STEM-підхід: прикладні технології, автомеханіка, промислові процеси, охорона здоров'я, прикладні природничі науки, такі як лісництво і фермерство. Хоча ці програми мали вузьку професійну спрямованість, вони не забезпечували необхідної кваліфікації, а тому після їх завершення випускники мали труднощі з працевлаштуванням, оскільки роботодавці неохоче брали їх на практику, а згодом і на роботу [7, с. 11].

Якщо в 70-х рр. минулого століття основна увага приділялася тому, “чого навчати?”, то, починаючи з 90-х рр., педагогічна думка стала спрямовуватися на технологічний підхід, тобто на питання “як навчати?” [2, с. 74–75]. Ще у 1980-х рр. Стався помітний поворот педагогічних досліджень на якість освіти, набула популярності теорія про навчальні плани [5]. Із запровадженням нових навчальних планів для основної і старшої школи у 1994–1995 рр. відбулося скорочення допрофесійної підготовки на 1 рік, але, як зауважує Е. Мелландер, це дало позитивні результати завдяки ущільненню її змісту та зосередженню на більш прикладних аспектах дисциплін [2]. Цей феномен також описує Д. Льовхейм (2016) як шанс до вступу на університетську STEM-програму [6]. Однак не усі молоді люди скористалися нею, а натомість стали працевлаштовуватися [7, с. 43], хоча в деяких університетах діяли STEM-програми, які мали бінарну мету: забезпечити неперервність і наступність професійної освіти, а також працевлаштування майбутніх випускників.

Варто зазначити, що STEM-освіта в Швеції розвивалася відповідно до соціального запиту суспільства та в руслі світової тенденції до інтеграції, децентралізації, демократизації, комп'ютеризації освіти, а також виникнення її альтернативних форм. Внаслідок якісних освітніх змін було скорочено перелік напрямів допрофесійної підготовки з 20 до 16, а з 2000 року – 17, кожен з яких тривала по 3 роки. Вони називалися програмами. 15 цих програм мали практичне, а 2 – теоретичне спрямування. До речі саме тут відбулася їх диверсифікація: програма “Природничі науки” розширилася до “Природничі, технічні науки та інженерія”, а програма “Суспільні науки” розгалузилася на “Бізнес-адміністрування, гуманітарні і суспільні дисципліни” [1]. Відповідно збільшився термін навчання від 2 до 3 років. Також з'явилося 2 нових програми: “Засоби масової комунікації” і “Готельно-ресторанна справа”. Запроваджено такі програми:

Професійні програми:

- Мистецтво – програма, яка передбачає підготовку художників, дизайнерів, танцюристів, музикантів і акторів;

- Бізнес і адміністрація – програма, яка забезпечує підготовку для комерційної та адміністративної діяльності, сфер обслуговування і туризму;

- Будівництво – програма, яка готує широкий спектр будівельників, майстрів по металу, малярів;

- Організація дозвілля та відпочинку дітей – програма, яка охоплює підготовку для роботи в дошкільних і позашкільних закладах (спортшколах, бібліотеках тощо);

- програма “Електротехніка та електрообладнання” дає базову підготовку спеціалістам з установки, ремонту різноманітного промислового та побутового електрообладнання;

- “Харчова програма” готує спеціалістів харчової та продовольчої сфери, орієнтуючись на місцеві потреби (переробка харчових продуктів, поставка, збут тощо);
- Реміснича програма готує широких спектр ремісничих професій, а зміст цієї програми також варіюється за територіальними потребами відповідної комуни;
- програма “Догляд за хворими та літніми людьми” за змістом орієнтується на місцеві лікарні, пансіонати для літніх та інші заклади відповідного типу;
- програма “Готельно-ресторанна справа” готує спеціалістів готельно-ресторанної сфери від повара до організатора конференцій;
- “Промислова програма” хоча і має місцеву спеціалізацію, але випускники можуть влаштуватися і в інших кутках країни на промислових підприємствах для роботи та обслуговування автоматизованих процесів і обладнання;
- програма “Засоби масової інформації” забезпечує підготовку спеціалістів телебачення, радіо, преси: репортерів, операторів та дизайнерів у друкарнях, розробників, оформлювачів тощо;
- програма “Використання природних ресурсів” має територіальну спрямованість та готує спеціалістів для роботи у сферах сільського, лісного господарства, садівництва, скотарства тощо;
- програма “Транспортна інженерія” має широкий спектр підготовки спеціалістів-ремонтників авіа-транспортів, автобусів, машин, вантажних машин і тракторів;
- “Технічна програма” передбачена для загальнонаціональних і територіальних потреб промислових підприємств, конструкторських бюро тощо.

Теоретичні програми:

- програма “Природничі науки” готує до університету і передбачає подальше поглиблене вивчення математики та інших точних наук, комп’ютерних технологій, охорони навколишнього середовища;
- “Суспільні науки” також готує до університету і передбачає подальше вивчення суспільних наук, економіки та мов [1, с. 60–62].

Як бачимо, усі програми мають досить широкий спектр підготовки, а їх особливість – практична та територіальна спрямованість. Як зазначає Е. Е. Ісмаїлов, інваріантною складовою частиною цих програм залишилися шведська, англійська мови, математика, природничі науки (фізика, хімія, біологія), суспільні науки (географія, історія), релігія, охорона здоров’я і спорт, мистецтва [1]. За своїм змістом вони найбільш підходять до запровадження STEM-підходу, оскільки є диверсифікованими з-поміж суміжних наук. Е. Мелландер зауважує, що випускники основної школи отримували додатковий підготовчий рік під керівництвом університету, щоб потім швидше влитися в університетську STEM-освіту [7, с. 13]. Це була вимога майбутніх роботодавців, що відображає також і сучасні тенденції.

На це спрямовують останні публікації щодо найближчих освітніх перспектив. Отже, міжпредметні зв’язки будуть реалізовуватися через “широкий збалансований спектр тем із різних дисциплін. Оцінюватимуться навички, знання, уміння вирішення проблем, співпраця, творче мислення та комунікація. Навчальний план буде розроблятися з урахуванням потреб роботодавців, відображуючи знання і навички, які вони найбільше очікують від здобувачів освіти” [4].

Із затвердженням нового навчального плану для гімназії Gy11 (2011 р.) відбувся відхід від практичної підготовки до більш теоретизованої для посилення можливостей вступу до університету. Тобто останній навчальний план ішов всупереч реформам, відображеним у навчальному плані для гімназії Lgy95, який і до тепер вважається найоптимальнішим [7]. До того ж навчальні програми, окрім теоретичних, не забезпечували підготовки до університету, а тому студенти змушені добирати курси, щоб вступити до ВНЗ, багато з яких включають STEM-курси.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у Швеції STEM-освіта втілюється порівнево, не усі програми чи курси охоплені нею однаково. Рівень STEM1 має 3–4 роки навчання за теоретичними програмами “Наука, технологія та інженерія” і “Міжнародний бакалаврат” [7]. Остання програма готує до університету, а кількість студентів у ній обмежена. На думку Е. Мелландер, ця програма мало орієнтується на STEM-освіту, вона менше вивчає прикладних дисциплін [7]. Рівень STEM2 включає 2–3 роки допрофесійної підготовки в прикладній біології, що передбачає отримання практичних знань та навичок у лісництві, фермерстві, садівництві та тваринництві, а також медицині. STEM 3 охоплює 2–3 роки допрофесійної підготовки за напрямом “Прикладна технологія та інженерія”, який включає прикладну інженерію, механіку, електротехніку, енергетику, механіку, навчання на оператора різних установок та процесів.

Е. Мелландер зауважує, що STEM-програми (особливо STEM2, які включають медицину, садівництво), розширили можливості жіночої статі до вступу на університетські STEM-програми. Водночас із затвердженням Gy11 зросли вимоги до знань із математики, фізики, інженерії, що підвищило кількість вступників на університетські STEM-програми, але не настільки, щоб задовольнити усі вимоги університетів, особливо стосовно фізики та інженерії [7, с. 40–41].

Як показує дослідження, флагманом розвитку STEM-освіти у Швеції став Лінчопінгський університет (м. Лінчопінг), який є Національним центром природничої та інженерної освіти National Centre for Science and Technology Education (NATDID), а також Національним центром шкільних освітніх технологій. Він створений на підтримку шкільних вчителів, для організації конференцій, наукової роботи, співпраці з представ-

никами промисловості. В основній школі (1–9 класи) Швеції предмет “Техніка” є обов’язковим, оскільки учні мають знати принципи роботи приладів для роботи в різноманітних сферах, оволодівати технікою їх конструювання, застосовувати технології в мистецтві для написання або продукування музичних творів, при цьому застосовувати математичні знання для різноманітних розрахунків.

Висновки. STEM-освіта в Швеції є атрибутом технологічно та економічно розвиненого суспільства, яке потребує висококваліфікованих фахівців, здатних діяти у високотехнологічних умовах праці. STEM-освіта розширює спектр спеціалізації, скорочує шлях до професійної діяльності завдяки поліпшенню якості допрофесійної підготовки, надає ширші можливості отримання вищої професійної освіти, працевлаштування в умовах мобільності робочих кадрів.

Подальшого вивчення потребує запровадження STEM-технологій у педагогічній освіті, зокрема, з метою поліпшення якості підготовки вчителів для роботи в умовах дистанційного навчання.

Використана література:

1. Исмаилов Э. Э. Шведская модель довузовской профессиональной подготовки : монография. Карлскруна : Муниципальная гимназия им. Чэпмена. 2002. 342 с.
2. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Київ : Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, 2012. 224 с.
3. Bryntesson, P.–V., Cederborg Wincent, T. & Fagrell, P. ‘Varför finns basår?’ Why does the Supplementary 1-year upper secondary science/technology education exist? *The 5th Development conference for Swedish engineering education*, November 18–19, Uppsala Univ. Linköping Univ. 2015. 12 p.
4. Changing Education: Creating the conditions for a broad, balanced and connected curriculum. URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/education-skills/changing-education/> (дата звернення: 05.09.2020).
5. Englund T. Läroplansteori och didaktik . *Didaktika minima*. Lund, 1995. S. 36–44.
6. Lövhheim, D. (2016). *Natural scientists, engineers and the freedom of choice – Recruitment to studies in science and technology in Sweden 1950–2000*. Lund : Nordic Academic Press. 236 s.
7. Mellander, E. “Upper secondary school in Sweden with a STEM focus: Curricula, educational choices, and attainments 1986–2016”. *Royal Society project Broadening the curriculum*. downloadable from. URL: <https://royalsociety.org/topicspolicy/education-skills/broadening-the-curriculum/> (дата звернення: 26.08.2020).
8. Sjostrand W. Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education In Scandinavia. *International Review of Education*, Vol. 13, No. 2 (1967). P. 180–194.
9. STEAM Education: Gearing Students Towards The Future. URL: <https://www.international-schools-database.com/news/steam-education-gearing-students-towards-the-future>. (дата звернення: 16.09.2020).

References:

1. Ismailov E.E. (2002) Shvedskaya model dovuzovskoy professionalnoy podgotovki [The Swedish model of pre-university education]. Karlskruna: munitsipalnaya gimnaziya im. Chepmena. 342 s. [in Russian].
2. Movchan L.H. (2012) Rozvytok zmistu shkilnoi inshomovnoi osvity v Korolivstvi Shvetsiia [Development of the content of secondary foreign language education in the Kingdom of Sweden]. Kyiv. Vidkrytyi mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny “Ukraina”. 224 s. [in Ukrainian].
3. Bryntesson P.–V., Cederborg Wincent, T. & Fagrell, P. (2015) ‘Varför finns basår?’ Why does the Supplementary 1-year upper secondary science/technology education exist? *The 5th Development conference for Swedish engineering education*, November 18–19, Uppsala University. Linköping University. 12 p.
4. Changing Education: Creating the conditions for a broad, balanced and connected curriculum. URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/education-skills/changing-education/>. (data zvernennia: 05.09.2020).
5. Englund T. (1995) Läroplansteori och didaktik. *Didaktika minima*. Lund. S. 36–44.
6. Lövhheim D. (2016) Natural scientists, engineers and the freedom of choice – Recruitment to studies in science and technology in Sweden 1950–2000. Lund: Nordic Academic Press.
7. Mellander E. “Upper secondary school in Sweden with a STEM focus: Curricula, educational choices, and attainments 1986–2016”, *Royal Society project Broadening the curriculum*. URL: <https://royalsociety.org/topicspolicy/education-skills/broadening-the-curriculum/pdf> (data zvernennia: 26.08.2020).
8. Sjostrand W. (1967) Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education in Scandinavia. *International Review of Education*, Vol. 13, No. 2. P. 180–194.
9. STEAM Education: Gearing Students Towards The Future. URL: <https://www.international-schools-database.com/news/steam-education-gearing-students-towards-the-future> (data zvernennia: 16.09.2020).

Movchan L. H., Holovska I. V. From the Swedish experience of implementing STEM-education

The article discusses the practice of STEM education in Sweden. The concept of STEM education is considered as an integrated study of natural and technical sciences in order to improve the quality of professional competencies and provide better employment. It was found out that the introduction of STEM education in Sweden was preconditioned by educational reforms and took place in accordance with the social demand of society to provide jobs to as many people as possible. It is known that educational standards in Sweden have always been quite high, and therefore achieving higher educational level, especially in technical and natural sciences, has always been quite difficult. It is revealed that STEM education in Sweden is implemented at the levels of vocational (high school), secondary and higher professional education. An important step towards this was the introduction of pre-vocational training programs for high schools (gymnasiums). Consequently, a number of educational reforms in the second half of the twentieth century were aimed at diversifying the content of training, expanding the range of specialties within a single program. The increased focus on STEM education in Sweden is confirmed by the introduction

of work practice already at the pre-vocational level, extending the duration of training in some pre-professional education programs to prepare for university admission, which has increased the number of women in higher education. So, STEM education in Sweden is seen as one of the ways to overcome gender inequality. It is revealed that within the framework of STEM education, inter-disciplinary ties within various subjects are most optimally implemented, and knowledge, problem-solving skills, cooperation, creative thinking and communication are better evaluated. It was found that STEM education also provides continuity and sequence of education, since it enables to expand professional competencies, change professional direction due to the acquired professional competencies, and therefore provides better access to the labor market in a mobile society.

Key words: STEM-education, STEM-technologies, pre-vocational training, professional education, interdisciplinary ties, integrated learning.

УДК 372.881.111.1:004.77

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.31>

Мороз О. Л.

СТРАТЕГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Стверджується, що ретельний аналіз структури професійно орієнтованої комунікативної компетенції фахівців сприяє розробці ефективної моделі її формування, адже уможливує глибше розуміння сутності поняття комунікативної компетенції та визначення шляхів її формування та вдосконалення, враховуючи професійні потреби фахівців цієї чи іншої галузі. Пропонується у складі професійно орієнтованої комунікативної компетенції саме фахівців морської галузі виокремлювати ядерні та периферійні компоненти. Під ядерними компонентами розуміються такі, що визначаються як мінімальний необхідний для виконання професійних обов'язків перелік умінь та навичок, без яких здійснення професійної діяльності не можливе. У статті наведено огляд основних ядерних компонентів професійно орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морської галузі та детально розкрито сутність одного з них – стратегічного. Цей компонент визначається як ядерний, оскільки забезпечує уміння користуватися мовою залежно від ситуації, враховуючи мовленнєві та психологічні властивості комунікантів і тим самим забезпечує змогу використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативних умов мовлення. Зазначено, що оскільки цей компонент структури професійно орієнтованої комунікативної компетенції включає в себе уміння здійснювати вплив на членів екіпажу з метою виконання поставлених перед ними професійних завдань, а також згуртування екіпажу як цілого колективу, врегулювання міжособистісних стосунків, утворення сприятливого психологічного клімату тощо, то його сформованість має надзвичайно важливе значення для старшого офіцерського плавскладу, до посадових обов'язків якого входить і функція управління. Загалом усі типи умінь, які передбачають у рамках стратегічного компонента структури комунікативної компетенції, пропонується класифікувати та об'єднати у три групи: оперативно-організаторські уміння, соціально-перцептивні уміння та соціально-психологічні уміння. У статті надається детальний опис кожної групи умінь.

Ключові слова: професійна підготовка, професійно орієнтоване спілкування, структура комунікативної компетенції, комунікативна стратегія, функціональний аспект мовлення, комунікативні наміри, комунікативна поведінка, прагматичний аспект.

Останнім часом проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей та вимоги до їх компетенцій привертають увагу науковців, активно обговорюються, вивчаються на різних рівнях. Особливо це стало актуальним у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, адже перед вищою школою постало надзвичайно важливе завдання – підготувати компетентного фахівця, конкурентоспроможного, соціально захищеного якістю і професійно-діяльними можливостями здобутої освіти, а також комплексно підготованого до роботи в умовах, що постійно змінюються [1, с. 31]. З розширенням міжнародних контактів, створенням партнерських кластерів із зарубіжними колегами, створенням можливостей для академічної та професійної мобільності суспільство стає дедалі більш зацікавленим у фахівцях, які готові до роботи з іноземними представниками, а значить, володіють розвиненими вміннями професійно орієнтованого спілкування не лише рідною, а й іноземною мовами. Знання ж іноземної мови та готовність до іншомовного професійно орієнтованого спілкування для майбутніх моряків має надзвичайно важливе значення, а тому входить до переліку фахових компетенцій у процесі їх підготовки у вищому морському навчальному закладі, які визначаються державними стандартами й вимогами Міжнародної морської організації [5].

На нашу думку, розробка ефективної моделі підготовки майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти можлива лише за умови ретельного, різноаспектного вивчення самого поняття “комунікативна компетенція” (КК), з'ясування його сутності, функцій та структури, оскільки вважаємо комунікативну компетенцію складним та системним явищем.

Погоджуючись із твердженням, що “іншомовна мовленнєва комунікативна компетенція є багатокомпонентним утворенням, яке включає декілька видів компетенцій” [2, с. 62], вважаємо, що розумінню сутності