

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

Копусь О. А. Експериментальна перевірка ефективності методики формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

У статті описано результати перевірки ефективності впровадження експериментальної науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів; запропоновано критеріальну модель для визначення рівнів сформованості означеної компетентності.

Ключові слова: фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології, науково-методична система, критеріальна модель.

Копусь О. А. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии.

В статье описаны результаты проверки эффективности внедрения экспериментальной научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности магистрантов; предложена критериальная модель для определения уровней сформированности данной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная лингводидактическая компетентность, будущие магистры филологии, научно-методическая система, критериальная модель.

Kopus O. A. Experimental efficiency checking of the methods aimed at forming professional lingvodidactic competence of the future masters of philology.

The results of the efficiency checking of the introduction of the experimental scientific-and-methodological system aimed at forming professional lingvodidactic competence of the future masters of philology are described in the article; the criteria model aimed at specifying the levels of the abovementioned competence development is proposed.

Key words: professional lingvodidactic competence, future masters of philology, scientific-and-methodological system, criteria model.

Докорінні зміни і трансформації в українському суспільстві значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх магістрів філології. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких формування фахових компетенцій майбутнього магістра філології посідає особливе місце. Відтак, виникла нагальна потреба пошуку ефективних технологій, форм, методів навчання магістрантів в умовах ВНЗ.

Проблему навчання філологічних дисциплін у вишах висвітлено у працях З. Бакум, А. Богуш, Н. Босак, А. Буднік, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, О. Любашенко, Л. Мацько, А. Надолинської, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Прокопенко, Т. Симоненко та інших. Водночас у лінгводидактиці вищої школи немає спеціальних досліджень із проблем змісту і системи формування професійних компетенцій майбутніх магістрів філології. Ретроспективний аналіз праць дозволяє зробити висновок про доцільність упровадження науково-методичної системи формування фахових компетенцій майбутніх магістрів філології, зорієнтованої не лише на

запити виробництва, а більшою мірою – на потреби особистості, зацікавленої у вияві й розвитку своїх здібностей і яка потребує самоствердження, самореалізації, саморозвитку.

Мета статті полягає в аналізі результатів упровадження науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Для виокремлення пріоритетних напрямів наукових пошуків ефективних шляхів формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі ми проаналізували теоретико-експериментальні дослідження останнього десятиліття. Унаслідок чого визначили такі напрями, як-от:

1) професійна підготовка майбутніх магістрів-філологів на компетентнісній основі, що реалізується шляхом системного технологічного підходу до занять із дисциплін мовознавчого та лінгводидактичного спрямування й уможливорює охоплення всіх етапів розроблення системи лекційно-практичних і лабораторних занять від визначення мети, моделювання, проектування й конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності [3, с. 247];

2) удосконалення технології навчання мовознавчих дисциплін, використання інтегративних та імітаційних форм і методів навчання, сучасних підходів до змісту, структури, форм організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, засвоєння низки нових професійних термінів, насамперед лінгвістичних, добір засобів навчання та системи вправ і завдань для практично-лабораторних занять, які зорієнтовують магістрантів на аналіз та складання планів-конспектів занять, лінгвістичних досліджень з оригінальною структурою, що містять такі компоненти: дослідження – пошук, дослідження – розпізнавання, дослідження – фрейм, дослідження – творче моделювання, дослідження – лінгвістичне реконструювання, дослідження –творче конструювання [6, с. 7];

3) орієнтація навчального процесу педагогічних вишів України на розвиток самоорганізації й самореалізації кожного магістранта; формування у майбутніх філологів мотивації до самостійної навчальної діяльності та оволодіння механізмами раціональної її організації у процесі засвоєння фахових дисциплін [1, с. 79];

4) реалізація змістового компонента методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі на компетентнісній основі шляхом оптимального поєднання фахових знань та методичних умінь майбутніх магістрів, зокрема: конструктивно-планувальних, розвивально-виховних, дослідницьких, які є базовими у формуванні професійної україномовної компетентності магістрантів [5, с. 117];

5) забезпечення українознавчого культурологічного напрямку як одного з головних чинників професійної підготовки майбутніх магістрів філологів, який через етнокультуру, етнопедagogіку, етнопсихологію, етнолінгвопедагогіку, етнолінгводидактику націлює на відтворення світогляду українського народу, особливостей його історії, культури, характеру, мовної картини світу в зіставленні з національно-мовною картиною світу інших народів [9, с. 5];

6) інтеграція знань магістрантів з різних навчальних дисциплін, реалізація лінгводидактичних стратегій у навчанні мови, вироблення в майбутніх фахівців оцінного ставлення до навчально-професійної діяльності, формування в магістрантів-філологів лінгвоукраїнознавчої компетенції як інтегративного утворення й готовності до інноваційної діяльності [2];

7) методична інтерпретація загальнодидактичних технологій у площину формування фахових компетенцій майбутнього словесника освітньо-кваліфікаційного рівня магістра через реалізацію лінгвометодичних технологій на засадах міждисциплінарної інтеграції, зокрема: технології розвитку професійного мовлення, технологій інтенсивного навчання, технологій формування мовних, мовленнєвих, комунікативних предметних компетенцій; технології культури спілкування на основі комунікативних тренінгів, технологій підготовки проектів, лінгводидактичних стратегій, технологій аналізу тексту [7, с. 19] тощо.

Науково-методичну систему формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології тлумачимо як складний багатоаспектний процес, який пов'язаний із розв'язанням низки проблем соціального, правового і функціонального характеру, ефективність якого досягається за умов необхідного забезпечення – нормативного, структурного, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового. Упроваджена в практику вишів означена система передбачала приведення у відповідність мети, структури і змісту навчання, урахування здобутків сучасної лінгводидактики та психології, модернізацію навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою навчання у ВНЗ, оптимізацію основних форм навчальних занять (лекції, семінари-практикуми, лабораторні заняття, тренінгові заняття, індивідуальні заняття, самостійна робота; науково-дослідна робота, різні види виробничих практик, а також допоміжних видів робіт (наукові конференції, науково-практичні семінари, «круглі столи», зустрічі, обмін досвідом роботи), які проводилися відповідно до навчальних планів і програм, розкладу занять у магістратурі.

Для перевірки ефективності розробленої системи наприкінці формувального етапу експерименту на базі інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету, факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, факультету філології та журналістики Херсонського державного університету було проведено контрольні зрізи задля подальшого аналізу й узагальнення кількісно-якісних результатів експерименту.

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівня мовної компетенції. Для цього використовувалися різні види робіт: опитування, тестування, створення власних висловлювань, виконання контрольних робіт, редагування тощо. Спочатку визначали рівні кожного складника мовної компетенції, до яких відносимо орфоепічний, лексико-семантичний, граматичний, стилістичний, якими передбачалося виявлення знань про системну організацію української мови, знання терміносистеми, синонімічного багатства української мови, розрізнення близькозвучних слів-паронімів, міжмовних омонімів, визначення роду іменників (відмінюваних і невідмінюваних), парадигми відмінкових форм, складні випадки граматики, теоретичні аспекти з лінгвокультурології, комунікативної лінгвістики, уміння їх обґрунтувати й пояснювати студентам.

Після навчання за експериментальною методикою магістрантам було запропоновано тестові завдання та вправи активно-репродуктивного характеру. Згідно з принципом комунікативної спрямованості на цьому етапі було відібрано лише ті завдання, у яких найчастіше магістранти допускали помилки. Для цього нами використані результати типології помилок, одержані під час констатувального етапу експерименту та спостережень за мовленням магістрантів.

Рівень сформованості мовної компетенції магістрантів експериментальних груп (ЕГ), які пройшли весь формувальний етап експерименту за розробленою методикою, нами визначений через результати зрізів методом зіставного аналізу.

Так, після навчання за розробленою системою зросла кількість магістрантів, які успішно впорались із запропонованими завданнями. Вони, якщо й припускалися помилок, то відразу самі виправляли їх. Загалом показники мовної компетенції магістрантів ЕГ високого рівня порівняно з контрольною групою (КГ) зросли на 9,2 %; достатнього – на 11,1 %; показники середнього рівня знизилися на 16,1 %; низького рівня зменшилися на 4,2 % .

Оволодіваючи мовною компетенцією, магістранти ЕГ аналізували, зіставляли мовні явища, тлумачили терміни, при необхідності їх коментували, тобто простежувалося усвідомлення магістрантами необхідності підвищення рівня мовної компетенції в

майбутній професійній діяльності, що, на нашу думку, і викликало зацікавлення. Магістранти ж КГ не зовсім добре розуміли мовні явища, їм значно важче було тлумачити терміни, виникали труднощі під час редагування словосполучень, речень, текстів тощо, оскільки навчальний матеріал вивчався виокремлено, тому магістранти не повністю усвідомлювали необхідності вивчення академічної теорії мови.

Контрольний зріз, який забезпечував вивчення рівня сформованості мовленнєвої компетенції, передбачав практичне володіння нормами усного й писемного мовлення. Для цього нами були використані тестові завдання з закритими й відкритими відповідями, різноманітні роботи з текстами (редагування, складання, продовження, обґрунтування тощо). Продуктивні вміння, сформовані в магістрантів, перевіряли шляхом створення власних висловлювань у можливих ситуаціях майбутньої професії, зокрема, їм пропонувалося скласти тексти з основних розділів мовної теорії, виголосити промови тощо.

Після навчання за експериментальною методикою в магістрантів ЕГ зменшилася кількість помилок як у писемному, так і в усному мовленні. Результати високого рівня мовленнєвої компетенції в ЕГ порівняно з КГ зросли на 10,7 %, достатнього рівня – на 10,1 %, тоді як результати середнього рівня знизилися на 18,1 %; низького – на 2,7 %.

Магістранти, що навчалися в ЕГ, вправно створювали і користувалися синтаксичними конструкціями, використовували різноманітні мовні засоби, пов'язували мовленнєву поведінку і національну культуру (формули мовного етикету), перекладали тексти, користувалися багатством української мови (синоніми, фразеологія, терміносистема), тлумачили мовознавчу термінологічну лексику, замінювали її українськими відповідниками або навпаки, формулювали думки як в усному, так і в писемному мовленні, добирали мовні конструкції тощо.

За допомогою проведеного аналізу можна зробити висновок, що підвищення рівня мовленнєвої компетенції магістрантів можливе за умов використання вправ і завдань, які викликають у них інтерес, оскільки мовний матеріал взято з фахових дисциплін; надають змогу використовувати здобуті знання упродовж подальшого навчання; розвивають мовну свідомість, уважне ставлення до мови взагалі й прагнення до вдосконалення власного мовлення.

Метою третього зрізу було виявлення рівня комунікативної компетенції, для чого магістрантам пропонувалися різноманітні завдання, уміщені в авторських посібниках. Під час вивчення рівня розвитку комунікативної компетенції магістрантів після впровадження експериментальної методики навчання виявили його підвищення в ЕГ. Аналіз робіт магістрантів засвідчив, що середні показники високого рівня розвитку комунікативної компетенції в ЕГ порівняно з КГ зросли на 7,2 %, достатнього – на 12,9 %, а показники середнього рівня знизилися на 17,3 %, низького рівня теж знизилися на 3,3 %. Отже, рівень розвитку комунікативної компетенції в КГ в середньому нижчий.

Цікаво, що магістранти ЕГ відзначали переваги запропонованої їм методики навчання. Можна сказати, що завдяки запропонованій нами навчально-методичній системі (поетапне вивчення матеріалу, особистісно зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, системний, синергетичний, проблемний, компетентнісний підходи моделювання професійних ситуацій мовлення, поєднання навчального матеріалу мовознавчих дисциплін із матеріалом лінгводидактичних дисциплін, упровадження в навчання тренінгів, ділових ігор, створення професійно зорієнтованого середовища, нестандартних підходів тощо) вдалося змінити ставлення майбутніх магістрантів до занять і підвищити їхню увагу до власного мовлення.

Результати експерименту переконливо засвідчили вміння магістрантів ЕГ чітко, повно й грамотно викладати думки, відтворювати мовознавчі та лінгводидактичні тексти (діалоги, полілоги, монологи); оволодіння термінологічною лексикою з майбутньої спеціальності, здатність самостійно розвивати необхідні мовленнєві уміння й навички з фаху; психологічну готовність до діалогу зі студентами, учнями, колегами, батьками,

громадськістю, дотримуючись етикету спілкування відповідно до вимог культури усного мовлення.

Ураховуючи, що критерії вірогідності експерименту як практичної системи перевірки гіпотези – це ознаки, на основі яких проводиться порівняльна оцінка можливих (альтернативних) рішень проблеми, а також погоджуючись із об'єктивною необхідністю використання вірогідної, але обмеженої кількості критеріїв, нами запропоновано критеріальну модель як найбільш оптимальну в умовах вищого навчального закладу, компонентами якої визначено п'ять груп критеріїв: *ціннісно-мотиваційний; когнітивно-професійний; особистісно-вольовий; діяльнісний; дослідницько-творчий*.

Ціннісно-мотиваційним критерієм (K1) передбачено: врахування якостей магістранта (ставлення до студентів, учнів, колег, батьків, усвідомлення ролі в соціумі професійної діяльності, авторитетність і високий рівень впливу на вихованців і підлеглих), інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами; наявність мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності і прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Когнітивно-професійним критерієм (K2) передбачено: наявність у магістранта глибоких знань у галузі лінгвістики та лінгводидактики, а також вітчизняної та зарубіжної педагогіки і психології: високий рівень володіння матеріалом з фахових дисциплін, високий загальнокультурний рівень, якісна теоретична підготовка, обізнаність із методологією предмета, загальними дидактичними принципами, сучасними вимогами до викладання; здатність інтегрувати знання з різних галузей, уміння проектувати ситуацію та її розв'язання (інтеграція, проектування, моделювання тощо); уміння забезпечувати профільне самовизначення старшокласників, формувати в учнів профільної школи, студентів вищих навчальних закладів компетенцій, що дадуть їм можливість успішно удосконалюватися, уміло використовувати комунікативні й інформаційні технології освітнього середовища, міжособистісні контакти і впливи, вибудовувати взаємини в системі «учитель – учень», «викладач – студент», «викладач – магістрант»; здатність взаємодіяти з колегами, шкільним психологом і лікарем, батьками, викладачами, керівниками, громадськістю для отримання максимальної інформації про вихованців, реалізовувати принципи індивідуалізації і диференціації навчання.

Особистісно-вольовим критерієм (K3) передбачено: визначення вимог до особистісних якостей магістранта (рівень загальної культури; комунікативні вміння; здатність мислити нестандартно; наполегливість, оптимізм у ставленні до соціуму; чуйність та об'єктивність; вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку і відповідальності; лідерські здібності).

Діяльнісним критерієм (K4) передбачено: наявність уміння проектувати й здійснювати професійну самоосвіту; соціально-професійні орієнтації, професійно-педагогічний інтерес до фахової діяльності; орієнтування на ефективні засоби діяльності; здатність вибудовувати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність операціонально, ставити перед собою конкретні цілі відповідно до певного рівня освіти (поглиблене вивчення предмета, профільне навчання, професійне навчання у виші), аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей; наявність уміння реалізовувати особистісно зорієнтований, системний, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, проблемний, синергетичний підходи у навчанні; забезпечувати права кожного учня, студента, магістранта самостійно проектувати кожен тему, розділ відповідно до вимог навчальних програм, вимагати від кожного суб'єкта навчальної діяльності високих результатів, активізувати їхню роботу, допомагати вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням здібностей, прагнень і бажань.

Дослідницько-творчим критерієм (K5) передбачено: наявність у магістранта умінь: ставити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти на різних носіях;

застосовувати ІКТ для самовдосконалення і самореалізації; застосовувати інформацію для розв'язання назрілих проблем; оптимально застосовувати у навчально-виховному процесі традиційні та інноваційні технології навчання; діяти нестандартно у змінних професійних ситуаціях.

За показниками визначених критеріїв K_1, K_2, K_3, K_4, K_5 було підраховано рівні сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій, що є складниками фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів, за результатами експериментального навчання (див. табл. 1).

Аналіз даних таблиці 1 надає підстави констатувати, що рівні сформованості фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів ЕГ є вищими, ніж у магістрантів КГ.

Критеріальна модель дала можливість урахувати якісний бік формування означеної компетентності магістрантів та її кількісний бік (кількість матеріалу, сприйнятого чи обробленого за одиницю часу). Безперечно, для чистоти експерименту довелося виробити компромісні рішення щодо вибору критеріїв, однак ми розуміємо, що таких критеріальних одиниць та шкал вимірювання може бути значно більше, оскільки вони стосуються навчального процесу як однієї з найбагатших сфер антропологічного буття. Головним наслідком її використання в експерименті стали категоризація та інтерпретація даних на основі розроблених критеріїв, що дало підстави підтвердити гіпотезу про доцільність упровадження в практику навчання магістрантів пропонованої науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, складниками якої є: визначення змісту, методів, форм, технологій навчання, способів спілкування викладача і магістранта; рейтинг якості знань; методична робота, саморозвиток і самореалізація.

Таблиця 1

Рівні сформованості фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів (у %)

Рівні \ Групи	Репродуктивний	Репродуктивно-корегувальний	Конструкторський	Творчий
Контрольні	22%	40%	20%	18%
Експериментальні	6%	27%	35%	32%

Отже, зростання рівня сформованості досліджуваних показників підтверджує доцільність та ефективність розробленої науково-методичної системи, що позитивно позначилося на всій навчальній діяльності, результат якої – підвищення рівня фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів.

Проведений експеримент не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для формування предметних, дослідницьких та інших компетенцій майбутніх магістрів філології.

Література

- Алексюк А. М.** Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – [2-ге вид.] – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
- Батечко Н. Г.** Пріоритетні напрямки вдосконалення магістерської підготовки в контексті Болонської угоди / Н. Г. Батечко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 31–36.
- Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
- Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
- Дороз В. Ф.** Методика викладання української мови у вищій школі: [навч. посібник] / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
- Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилок, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–8.
- Кучерук О. А.** Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія] / Оксана Анатоліївна Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002.

УДК 378.177.22:614.84

В. М. Король,
підполковник с.ц.з.,
Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки.

У статті подається методологічне та теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки на засадах суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів, стисло розкрито зміст кожного її компонента.

Ключові слова: педагогічна модель, формування, управлінська компетентність, педагогічні умови, компонент.

Король В. М. Модель формирования управленческой компетентности будущих офицеров пожарной безопасности в процессе профессиональной подготовки.

В статье предложено методологическое и теоретическое обоснование модели формирования управленческой компетентности будущих офицеров пожарной безопасности в процессе профессиональной подготовки на основе субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, кратко раскрыто содержание каждого ее компонента.

Ключевые слова: педагогическая модель, формирование, управленческая компетентность, педагогические условия, компонент.

Korol V. The model of the formation of the management competence of future officers of fire safety in the process of their professional training.

Methodological and theoretical grounding of the model of the formation of the management competence of future officers of fire safety in the process of their professional training on the basis of the subjective, activity and competence approaches is dealt in the article. The author of the article reveals the sense of its every component.

Key words: pedagogical model, formation, management competence, pedagogical conditions, component.

Науково-педагогічне забезпечення формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки передбачає обґрунтування комплексу спеціальних організаційно-педагогічних заходів, засобів та умов, до складу якого, як правило, входять педагогічні системи, моделі, умови, технології, методики тощо. Одним з ефективних засобів формування в них управлінської компетентності є моделювання, яке в філософії розуміється як метод пізнання, а в педагогіці – як інструмент пізнавальної діяльності, як педагогічний засіб. «Модель – це образ певної системи» [1, с. 196], яка становить певну систему, що складається із взаємопов'язаних компонентів. Педагогічна модель – це узагальнений, абстрактно-логічний образ певного феномена досліджуваного педагогічного явища, який відображає та репрезентує його суттєві змістові, структурні та функціональні зв'язки, а педагогічне моделювання в нашому дослідженні – це розроблення узагальненого, абстрактно-логічного образу управлінської компетентності офіцерів пожежної безпеки і процесу її формування.

Мета статті: подати методологічне та теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності в майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки на засадах суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів.