

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 14. 2016

Черкаси – 2016

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015**

Матеріали «Вісника» присвячені актуальним проблемам соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери. У публікаціях досліджуються аспекти соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, зокрема: соціально-педагогічна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, людьми похилого віку, підлітками, схильними до адиктивної поведінки; спрямованої на виявлення та розвиток обдарованості дитини; взаємодію фахівців з дитячими, молодіжними та громадськими організаціями; формування професіоналізму спеціалістів соціальної сфери, аналізується міжнародний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної діяльності.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 14 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 18.10.2016).

Журнал індексується у наукометричній базі Index Copernicus та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк С.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Землюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 373.2.011.3-51

**АЛЕКСЄНКО-ЛЕМОВСЬКА Людмила
Владиславівна,**кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології дошкільної
освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і
психології,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова
e-mail: al-lem17@ukr.net**ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті визначаються й характеризуються принципи розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: принцип саморозвитку особистості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи; випереджального реагування; продуктивності; покрокової; проблемності; професійної доцільності, принцип інноваційності.

***Ключові слова:** принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи; випереджальне реагування; продуктивність; покроковість; проблемність; професійна доцільність, принцип інноваційності.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти зумовлюють необхідність оновлення її змісту, орієнтованого на підвищення якості та гуманізацію процесу підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. Суспільству третього тисячоліття необхідний фундаментально підготовлений, освічений фахівець, здатний чітко визначати і гнучко проектувати напрями і зміст своєї професійної діяльності. Існуюча сьогодні модель підготовки майбутніх фахівців має яскраво виражений предметно-центричний характер і є малопродуктивною, оскільки сучасній системі освіти потрібен педагог, орієнтований на особистість, педагог-дослідник, здатний творчо проектувати і здійснювати власну педагогічну діяльність.

За сучасних умов важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки вихователів, спираючись на концептуальні засади розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку, педагогічні умови оптимізації компетентної поведінки дошкільників із включенням у навчально-виховний процес ефективних особистісно орієнтованих технологій.

В умовах модернізації освіти перехід від теорії до практики вимагає від вихователів готовності до організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Пріоритетність методичної роботи, а відтак і необхідність розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у системі неперервної освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві XXI століття, пов'язаними з накопиченням наукових і методичних знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання, швидкою зміною дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу як у вишах, так і в дошкільних навчальних закладах.

У сучасному світі суттєво змінився психологічний і соціальний портрет дошкільника, оскільки сучасні діти живуть у світі, що постійно змінюється. Характерними рисами сучасних дітей є висока емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер навколишньої дійсності; неврівноваженість нервової системи; незадовільний стан здоров'я, відмінності в ціннісних орієнтаціях. Як засвідчує аналіз педагогічної діяльності вихователів сьогодні не готові до врахування зазначених рис при організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Саме цим і зумовлена низка вимог до методичної компетентності вихователів на сучасному етапі розвитку освіти.

Ступінь розробленості проблеми. Різним аспектам проблеми підготовки педагогічних кадрів присвячено низку досліджень українських учених, зокрема порівняльно-технологічний аналіз (А. Алексюк), управлінсько-дидактичний підхід (В. Бондар),

філософські аспекти сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, В. Кремень, В. Огнев'юк), проблемно-пошуковий аспект (В. Паламарчук), питання становлення багаторівневої педагогічної освіти, цілісності університету як її наукового та навчального центру (Г. Бордовський, В. Кузь, В. Сагарда), моделювання багаторівневої педагогічної освіти (Л. Артемова, А. Бойко, С. Власенко, Г. Грищенко).

Проблеми підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти знайшли відображення в наукових працях розробників Галузевих стандартів вищої освіти в Україні (Л. Артемова, В. Бондар, Г. Беленька, О. Богініч, Г. Сухорукова) та в дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Калініченко, Е. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, М. Собчинської, Т. Танько.

Мета статті: визначити принципи розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Основний зміст статті. Розвиток методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів супроводжується низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства до вихователів дошкільних навчальних закладів, здатних до саморозвитку й самоосвіти в інноваційному професійному середовищі й реальною практикою підготовки таких фахівців в умовах ступеневої системи освіти та нерозробленістю відповідного науково-методичного супроводу, що дозволяв би ефективно організувати методичну роботу в дошкільних навчальних закладах;

- стрімким розвитком суспільства та інноваційних технологій навчання і виховання дітей дошкільного віку і застарілими методиками підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, що розроблялися ще в минулому столітті;

- здійсненням професійної підготовки та перепідготовки вихователів дошкільних навчальних закладів за застарілими методиками та необхідністю забезпечення високого рівня їхньої педагогічної взаємодії з сучасними дошкільниками, їхніми батьками, колегами;

- розгалуженими педагогічними інноваціями та потребою в системному підході до проблеми розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у системі неперервної освіти;

- потребою практики в методичному супроводі процесу впровадження компетентнісного підходу у ступеневу систему дошкільної педагогічної освіти й відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення;

- активізацією ролі методичної компетентності як особливого виду професійної компетентності, актуальної в умовах модернізації сучасної педагогічної освіти та недостатнім рівнем готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до організації методичної роботи.

Методичну компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів ми розглядаємо як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, яка базується на результативному професійному досвіді; що відображатиме системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності.

Розвиток методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів буде ефективним, якщо забезпечити багаторівневу організацію методичної роботи:

- на стратегічному рівні – підготовка кадрів, вивчення досвіду практичної роботи вихователів дошкільних навчальних закладів, репрезентованого в ЗМІ та періодичних виданнях;

- на тактичному рівні – зміни підходів до організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах, методичної підготовки вихователів;

- на оперативному рівні – безпосередня організація методичної роботи в дошкільних навчальних закладах, оновлення методів і прийомів методичної роботи; оновлення змісту навчальної дисципліни «Проектування та методичний супровід освітнього процесу в

дошкільному навчальному закладі»; використання діагностичних комплексів з метою проведення моніторингу якості організації методичної роботи в сучасних дошкільних навчальних закладах.

Завдання розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів необхідно вирішувати у процесі професійної підготовки та перепідготовки вихователів, збагачення рівня методичної компетентності, вдосконалення методичного інструментарію для організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах і створення навчально-методичного забезпечення, яке б максимально враховувало всі обставини середовища й особливості розвитку сучасних дошкільників.

Розвиток методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, тому визначити тимчасові межі етапів формування методичної компетентності не уявляється можливим. Разом із тим, виходячи з завдань методичної роботи, виділяємо три рівня розвитку методичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу:

- базовий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу);
- продуктивний (вихователь – активний учасник методичної системи дошкільного навчального закладу);
- креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідний і творчий характер); при цьому процес розвитку методичної компетентності розглядається як багаторівневий.

Методичну компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів ми розглядаємо як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді; відображає системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності.

У дослідженнях професійної педагогічної освіти відображена різноманітність видів професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, визначена сутність професійної компетентності вихователів.

Так, соціально-педагогічна компетентність (І. Дичківська) розглядається як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує ефективну реалізацію всіх педагогічних функцій; як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на успішну інтеграцію дітей у сучасний соціум; як здатність розуміти базові потреби дитини й створювати умови для їх розумового задоволення, здатність свідомо планувати освіту та виховання, виходячи з особливостей дитини і соціальної ситуації за умови детермінанти ціннісних орієнтацій соціального розвитку [1].

Проективна компетентність (Н. Бібік) розглядається як сукупність знань, умінь, якостей особистості, необхідних для здійснення проективної діяльності, полягає у здатності передбачати наслідки фахової та особистісної діяльності; результати навчально-виховного процесу; планувати результати, які необхідно досягти майбутнім фахівцям після виконання завдань з певних видів діяльності; розробляти плани заняття; проектувати зміст навчання; проектувати навчальний процес; проектувати діяльність студентів на занятті; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмета [2].

Професійно-комунікативна компетентність (А. Богуш) виступає як - готовність майбутніх вихователів, сформованість у них комунікативної компетентності, що передбачає вміння спілкуватись з дітьми на етапі дошкільного дитинства [3].

Діагностична компетенція (М. Боритко) – здатність і готовність майбутнього педагога до діагностичної діяльності на різних освітніх етапах, виражена в особистісно-усвідомленому позитивному відношенні, в наявності глибоких, міцних діагностичних знань і вмінь, спрямованих на розв'язання діагностичних завдань; готовність майбутнього педагога,

яка виявляється в синтезі позитивного ставлення до діагностики, психолого-педагогічних знань і вмінь застосовувати їх у ході вивчення дітей, дитячих колективів в умовах практичної педагогічної діяльності; має якісні характеристики: широта та глибина; самостійність; релевантність, як здатність відбирати психодіагностичні методики, найбільш відповідні меті, завданням, характеру й змісту педагогічної задачі [4].

Управлінська компетентність (Н. Мурована) визначається як здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес і власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату: конкретизувати цілі навчання й виховання; визначати способи поетапної реалізації цілей навчання й виховання; оцінювати рівень навчальних досягнень учнів з усіх видів діяльності; використовувати різні види і методи контролю; керувати фронтальною, груповою та індивідуальною роботою на заняттях; організовувати самостійну роботу; визначати педагогічні задачі відповідно до предмета [5].

Сукупність видів професійної компетентності педагога в сучасний період постійно поповнюється. Джерелом для цього виступають особливості професійної підготовки студентів у педагогічному вищому навчальному закладі (В. Введенський, І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Хоружа).

Одним із ключових завдань підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є формування у студентів прогностичної компетентності як необхідної умови їх професійної перспективності та стабільності, прогностичної орієнтації в широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розроблень і авторських шкіл системи дошкільної освіти, що забезпечують її якісну організацію та результативність.

Запропонована прогностична компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу базується на структурі особистості К. Платонова і включає такі блоки, як: досвід (знання, вміння, навички), особистісні якості, спрямованість особистості, рефлексія.

Компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо (О. Глузман) [6].

Систему важливих орієнтирів, які визначають зміст, методи, організацію методичної діяльності і способи аналізу її результатів, складають педагогічні принципи: принципу саморозвитку особистості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи; випереджаючого реагування; продуктивності; покрокової; проблемності; професійної доцільності, принцип інноваційності.

Вибір *принципу саморозвитку особистості* зумовлений необхідністю постійної самостійної роботи, пов'язаної з вивченням сутності та змісту методичної компетентності. З метою активізації методичної діяльності вихователів необхідно формувати пізнавальні мотиви; залучати до різних видів самостійної роботи з вивчення методичних матеріалів; озброювати вихователів інноваційними методами і формами організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи. За кількістю учасників можна виділити такі форми методичної роботи: особистісні (одноосібні або за участю двох партнерів, які знаходяться в різних школах, регіонах, країнах); парні (між парами учасників); групові (між групами учасників). Сучасне трактування поглиблює цей принцип, пов'язаний із особистісно-індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожної дитини, аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору педагогом рівня і методів оволодіння програмами, з більш широким використанням комп'ютерних програм, але з включенням кожного в колективні форми роботи.

Принцип продуктивності зумовлений сутністю методичної діяльності та її націленістю на обов'язкове отримання результату – створення продукту. Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації

на отримання результату, що має прикладну значущість, про що свідчать дослідження вчених І. Колесникової, Є. Полат [7].

Принцип покроковості в нашому дослідженні зумовлений сутністю методичної діяльності, оскільки кожне питання організації методичної діяльності передбачає проходження певних етапів. Принцип покроковості – конкретизує задумане, що виражається у визначенні етапів і ресурсів, засобів і методів досягнення результату, в створенні певної програми дій. Кожна наступна дія ґрунтується на результатах попередньої.

Основу *принципу проблемності* змісту і процесу освіти становлять три важливих взаємозалежних компонента: проблема – одиниця навчального змісту; проблемне завдання – одиниця навчального процесу; проблемна ситуація – одиниця відносин між проблемою і проблемним завданням як одиницями змісту і навчального процесу.

Принцип професійної доцільності – один із базових при розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів. Реалізація означеного принципу передбачає широке розмаїття змісту і форм навчального процесу. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія дає основу для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові питання, що потребують фундаментальних досліджень.

Критеріями професійної спрямованості є емоційно-пізнавальне ставлення до професійної діяльності; активність у підготовці до професійної діяльності; пізнавальне й активне ставлення до формування професійної самостійності.

Принцип професійної доцільності забезпечує підбір змісту, методів, форм педагогічного процесу, спрямованого на підготовку й перепідготовку фахівців із урахуванням обраної спеціальності, з метою формування професійно важливих якостей, знань і вмінь. Даний принцип спрямований на формування професійно важливих якостей педагогів, полегшуючи засвоєння професії та виконання професійних функцій; розширення сфери знань про професійну діяльність; використання професійної підготовки з метою безперервного розвитку та становлення особистості (В. Безрукова) [8].

Принцип інноваційності передбачає розроблення критеріального апарату і вимірників стану педагогічної системи, що підлягає модернізації, виявлення потреби у нововведеннях; всебічну перевірку й оцінку якості педагогічної системи для визначення необхідності її реформування за допомогою спеціального інструментарію; пошуки зразків педагогічних рішень, які носять випереджувальний характер і можуть бути використані для моделювання нововведень; проектування інноваційної моделі педагогічної системи [9] в цілому або її окремих частин. Перед впровадженням у практику нововведення необхідно точно розрахувати його практичну значущість і ефективність.

Висновки. Отже, з-поміж принципів розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів можна виділити: принцип саморозвитку особистості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи; випереджаючого реагування; продуктивності; покрокової; проблемності; професійної доцільності, принцип інноваційності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методологічних орієнтирів розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у системі неперервної освіти.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
3. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій

- школі України: матеріали метод, семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 271–281.
4. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога : [учебное пособие] / Н. М. Борытко. – М. Академия / Academia, 2006. – 267 с.
 5. Мурована Н. Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : [методичний посібник] / Н. Н. Мурована. – Севастополь : Рибзст, 2006. – 24 с.
 6. Глузман О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / Олександр Володимирович Глузман // Гуманітарні науки. – 2009. – № 1(17). – С. 6–15.
 7. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
 8. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
 9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.

References

1. Dychkivska, I. (2010). Innovative teacher competence. *Pre-school education*, 1, 7–11. (in Ukr.).
2. Bibik, N.M. (2004). Competence approach: reflexive analysis applications. *Competence approach in modern education: international experience and prospects of Ukrainian*, Kyiv, KIS, 47–52. (in Ukr.).
3. Bogush, A.M. (2009). Competence approach in training of future specialists of preschool education in higher educational establishment. *Implementation of the European experience more competent approach in higher education Ukraine: Methodological Seminar materials (NAPS of Ukraine, Institute of Education of NAPS of Ukraine)*, Kyiv, *Pedagogical Thought*, 271–281. (in Ukr.).
4. Borytko, N.M. (2006). *Diagnostic activity of the teacher: a tutorial*. Moscow, Academy. (in Rus.).
5. Murowana, N. (2006). *The competence of the teacher as an important condition for its professional activity [handbook]*. Sevastopol: Rybztst. (in Ukr.).
6. Gluzman, A.V. (2009). Basic competencies: their essence and importance of success in the life of the individual. *Humanitary Sciences 1(17)*, 6–15. (in Ukr.).
7. Polat, E.S., Buhankyna, M.Y., Moiseeva, M.V. (2004). *Theory and Practice of Remote education*. Moscow: Academy. (in Rus.).
8. Bezrukova, V.S (1996). *Pedagogy. Projective pedagogy: textbook for industrial and educator. colleges and students of engineering-pedagogical specialties*. Ekaterinburg: Business Book. (in Rus.).
9. *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects*. (2004). In A.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: KIS. (in Ukr.).

ALEKSEYENKO-LEMOVSKA Liudmyla,

Ph.D., Associate Professor,
 Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education and Children's Art,
 National Pedagogical Dragomanov University
 e-mail: al-lem17@ukr.net

PRINCIPLES FOR DEVELOPING PRE-SCHOOL EDUCATORS' METHODOLOGICAL COMPETENCE

Abstract. *Problem.* All stakeholders and experts are aware that modernizing education is conditioned by transition from theory to practice thus requiring educators to be prepared for methodological work in preschool education. New trends in the information society related to scientific and methodological developments, the need for the effective mechanisms to transfer and use knowledge, rapid changes in the didactic and methodological provision of teaching and learning in high schools and kindergartens place the priority on methodological work requiring in-service teacher training institutions to provide conditions for developing methodological competence of preschool educators.

Objective: To determine the principles for developing methodological competence of preschool educators.

The main study outcomes. Methodological competence of preschool educators is considered to be an integral, multilevel, professionally significant personal and professional teacher's characteristic, drawn from the effective professional experience. It reflects the systemic operational level of methodological, practical and research knowledge, skills, experience, motivation, abilities and efficacy for creative self-realization in the scientific, methodological and pedagogical involvement on the whole, providing an optimal combination of professional educational practices.

Pedagogical principles make up the system of important landmarks that define the content, practices, organizational methodology and approaches to evaluating its results. The pedagogical principles include the following:

- *Self-development involving independent work related to the study of the nature and content of methodological competence.*
- *Combination of individual and collective methodological practices based on the different number of participants in groups such as personal, pair, and group work.*
- *Efficiency, that is caused by the idea of methodology aiming at creating a product being the anticipated result.*
- *Sequencing requiring each methodological issue to follow certain stages and require certain procedures.*
- *Problem-solving considering a problem as a unit of learning content; a problem task as a unit of teaching and learning process; a problem situation as a unit of the relationship between a problem and problem task.*
- *Professional expediency providing a wide variety of content and forms of teaching and learning.*
- *Innovation involving the development of evaluation criteria and measurement instruments to assess the educational system development and identify the issues to be modernized and completely changed through innovations. Because of the innovation principle the education system quality is assessed and monitored to determine the need for reform instruments, while searching for pedagogical decisions.*

Conclusions. Developing pre-school educators' methodological competence requires a comprehensive approach to organize pre-service training programs at pedagogical institutions and in-service training in continuing education establishments aiming at improving pre-school educators' methodological competence, providing methodological practices to organize methodological activity on the preschool level thus ensuring that educational and methodological support is based on the above mentioned principles.

Key words: *principle of combining individual and collective forms of methodical work; anticipatory response; productivity; step by step; problematicity; professional expediency, principle of innovation.*

*Одержано редакцією 10.10.2016
Прийнято до публікації 12.10.2016*

УДК 373.51

БЛАГУН Наталія Михайлівна,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені
Василя Стефаника
e-mail: n.blahun@gmail.com

ОБЛІК І КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Розглянуто особливості контрольної-аналітичної діяльності у системі управління ЗНЗ. Проаналізовано класифікацію форм контролю управління навчально-виховним процесом. Розкрито сутність поняття «педагогічного аналізу». Доведено, що ефективність уроку оцінюється рівнем реалізації змісту його основних підсистем, а якість – рівнем навчальних досягнень учнів, їх розвитком і вихованістю.

Ключові слова: *облік; контроль; соціально-функціональне управління; педагогічний аналіз; педагогічна технологія.*

Постановка проблеми. Без статистичних даних, їхньої обробки й аналізу неможливо уявити стан керуючої та керованої систем, організувати ефективне управління. Однією із особливостей обліку є те, що він оперує великою кількістю чисел, аналіз яких дає можливість дійти висновку про стан функціонування системи. Це можуть бути дані про успішність учнів, продовження навчання в різних навчальних закладах, матеріально-технічне

та кадрове забезпечення, результати контрольної роботи з певного навчального предмету тощо. Облік і контроль цілком взаємопов'язані, поза як в процесі контролю органічно відбувається облік.

Метою статті є характеристика особливостей обліку і контролю у системі управління соціальними системами.

Викладення основного матеріалу. Облік і контроль виступає завершальною функцією управлінського циклу. «Облік – це отримання, обробка, аналіз і систематизація відомостей, виражених, зазвичай, у кількісній формі, у кількісних показниках про завдання, які підлягали виконанню, про наявність ресурсів, про результати виконання управлінських рішень тощо» [1]. При цьому завдання суб'єкта управління полягає в тому, щоб у кількісних показниках була виражена *соціальна природа управлінських рішень, соціальні наслідки*, які вони зумовлюють. Зокрема *статистичний облік* дає уяву про кількісні характеристики суспільних явищ.

Контроль – це система спостереження та перевірки відповідності функціонування об'єкта законам, планам, нормам, стандартам, наказам; виявлення результатів впливу суб'єкта на об'єкт, відхилень від прийнятих управлінських рішень, принципів організації та регулювання.

Зарубіжні та вітчизняні вчені внутрішньошкільний контроль розглядають як спосіб отримання інформації про стан керованої системи. Зокрема, В.П. Симонов стверджує: «Щоб управляти школою на рівні сучасних вимог, потрібна достовірна інформація... Але найефективнішою є інформація, яку отримують у результаті цілеспрямованих спостережень, продуманої системи контролю, де головне – це зміст контролю, його мета та завдання, а не форма» [2]. Засобом контролю можна спрямувати навчально-виховний процес, діяльність педагогічного й учнівського колективів у необхідне русло, щоб досягти результативності їхньої спільної праці. На думку вітчизняних учених, «внутрішньошкільний контроль – це система перевірок відповідності навчально-виховного процесу та його результативності щодо *вимог суспільства*, які відображені у відповідних директивних і нормативних документах» [3].

Внутрішньошкільний контроль ми розглядаємо як систему спостережень і аналізу стану функціонування та результативності діяльності ЗНЗ як соціально-педагогічної системи відповідно до вимог директивно-нормативних документів, наказів та інструкцій МОН України, органів управління освіти, запитів громадськості та учнів.

При цьому основними формами здійснення контролю є: фронтальний, тематичний, індивідуальний, вибірковий. *Фронтальний* контроль передбачає охоплення перевіркою стану всіх сторін та опосередкувань того чи іншого педагогічного явища, об'єкта, процесу (наприклад; перевірка стану гуманістичного виховання учнів у процесі викладання предметів гуманітарного циклу, формування в учнів старших класів абстрактного мислення, наявність у школярів навичок і вмінь організації самостійної роботи тощо). *Тематичний* контроль детермінується обмеженою темою перевірки навчально-виховного процесу (наприклад; патріотичне виховання учнів в процесі вивчення української літератури, формування в дітей практичних навичок і вмінь аналізувати твори, а також створення навичок обчислювальної техніки в процесі вивчення математики, тощо). *Індивідуальний* контроль детермінує обмеженість перевіркою конкретної особи (переважно – це ефективність роботи вчителя, рідше – успішність учня, наприклад, випускника-претендента на медаль тощо). *Вибірковий* контроль здійснюють за певними критеріями вибору навчального предмета чи суб'єктів навчально-виховного процесу (стан викладання української мови у 5-х класах, формування соціальної спрямованості учнів випускних класів та ін.). Окрім того слід акцентувати, що до демократичних форм контролю належать: *самоконтроль, взаємоконтроль, громадський контроль*.

Слід зазначити, що контрольно-аналітична діяльність керівника ЗНЗ не обмежується спостереженням педагогічних явищ, об'єктів, процесу. Вона може бути зосереджена на вивченні шкільної документації, поурочних планів учителів, учнівських зошитів тощо. Зазвичай за результатами контролю директори розробляють управлінське рішення (наказ, розпорядження, методичні рекомендації, поради). Контрольно-аналітична діяльність керівника ЗНЗ відіграє важливу роль у системі управління. Вона сприяє виникненню в

глибину педагогічного процесу, зосередженню на об'єктивності оцінки його стану, виявленню позитивних і негативних сторін, причин, що впливають на нього, окресленню шляхів його ефективності. Аналіз передбачає розгляд і оцінку складових цілісного процесу в їх єдності та взаємозв'язку. З метою покращення якості аналізу важливо виокремити основні компоненти, що характеризують певне педагогічне явище як цілісну систему, визначити межі розчленування цілого на складові, критерії їх оцінювання. «Суть аналізу, – вказує В.Г. Афанасьєв, – полягає в розчленуванні цілого на компоненти, частини, що його утворюють, у виявленні їх спільного зв'язку, у вивченні та визначенні місця та ролі кожного з них у цілісній системі» [4].

Аналіз і синтез – це дуальний специфічний спосіб дослідження системних утворень. Вони мають об'єктивні основи, що полягають у самій матеріальній дійсності, в об'єктивній цілісності та розчленованості предметів і явищ. У теорії та практиці нерідко вживають поняття «*системний аналіз*», який сприяє розмежуванню системи на елементи, складного завдання на сукупність простих, з'ясуванню їх кількості, а значить з більшою точністю вивченню стану її функціонування. Системний аналіз передбачає низку послідовних етапів і завжди виступає як процес. Здійснення системного аналізу передбачає наявність необхідного та достатнього обсягу інформації щодо суті проблеми, водночас він служить засобом упорядкування висхідної інформації та засобом отримання нової інформації про стан функціонування системи.

У літературі та практиці, що стосуються управлінської діяльності керівників ЗНЗ, нерідко вживається дефініція «*педагогічний аналіз*», спрямований на оцінювання педагогічних фактів, об'єктів, явищ, процесу як цілісного утворення. Його мета – дати об'єктивну оцінку стану справ у ЗНЗ, зокрема: викладанню навчальних предметів, рівнів навчальних досягнень учнів, стану їхнього розвитку та вихованості, виявленні позитивних і негативних чинників, що впливають на перебіг успішності учнів, внутрішніх і зовнішніх резервів підвищення якості їхньої освіти, вихованості та розвитку. В теорії та практиці окреслено принципи здійснення педагогічного аналізу – це фактори масовості, однорідності, вимірності, визначеності, єдності, неперервності, якими слід керуватися з метою забезпечення якості. Загальний алгоритм педагогічного аналізу можна представити у вигляді переліку операцій, яких слід дотримуватися в процесі його здійснення:

- із загальної сукупності взаємопов'язаних педагогічних фактів і явищ вичленити ті, на яких слід переважно зосередити увагу;
- з'ясувати основні характерні ознаки (параметри) даного педагогічного явища;
- за окресленими показниками аналізу оцінити стан педагогічного явища;
- з'ясувати позитивні та негативні чинники, які впливають на стан даного педагогічного явища;
- накреслити шляхи поліпшення стану педагогічного явища, яке підлягало вивченню та аналізу.

Отже, контрольно-аналітична діяльність керівника ЗНЗ – це управлінська категорія, яка об'єктивно інтегрує контроль як спосіб отримання інформації про обставини функціонування та розвиток педагогічної системи, її аналіз з метою вироблення оптимального управлінського рішення щодо поліпшення якості системи.

Ефективність контрольно-аналітичної діяльності керівника ЗНЗ значною мірою залежить від ступеня оволодіння *технологією її здійснення*. Окреслення загально-педагогічного статусу педагогічної технології, що охоплює цілісний освітній процес, призвело до появи поняття «освітня технологія». Українські вчені-педагоги освітню технологію тлумачать як інтегративну модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, засоби інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу.

В результаті у науковий обіг введено поняття «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку» [5], а нами розкрито відмінності та параметри оцінювання їх реалізації у навчально-виховному процесі.

Технологія навчання – це інтегрований та алгоритмізований процес взаємодії вчителя й учнів на уроці, спрямований на реалізацію змісту навчання, мети та завдань за допомогою

використання раціональної сукупності методів, форм і засобів, енергетичних ресурсів суб'єктів навчального процесу, бюджету, часу. Методологічними засадами технологій навчання є освітні парадигми, класичні та сучасні теорії педагогіки і психології, наукові підходи, зокрема: системний, діалектичний, синергетичний, компетентнісний, інформаційний.

Технологія виховання – це цілеспрямований процес впливу на його суб'єкти, спрямований на забезпечення гармонійного виховання індивідуальності, визнання пріоритету людської особистості, індивідуальності кожної дитини, вільного виховання без примусу, гуманізму як системи поглядів, що визнає право на свободу, щастя, виховання соціально зорієнтованої особистості.

Технологія розвитку – це процес гармонізації взаємовпливу його суб'єктів, спрямований на оптимальний розвиток пізнавальних якостей особистості, її інтелектуальної, емоційної, духовної й душевної сфер, природних здібностей. Теоретичними засадами технології розвитку особистості є розгляд її психічної та духовної сутності як людини, що виступає у різноманітних системах якості; структури якостей особистості (темперамент, пам'ять, мислення тощо). Важливим компонентом проблеми нашого дослідження є *технологія аналізу уроку* як цілеспрямований процес оцінювання стану реалізації його субсистем (організаційної, дидактичної, психологічної, виховної, санітарно-гігієнічної) та діяльнісних (педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів), факторів результативності уроку. Методологія аналізу уроку базується на *квалітології – триєдиній науці, (яка інтегрує теорію якості, теорію оцінки якості, теорію управління якістю); на сучасних парадигмах управління педагогічними системами; на освітньо-виховних і розвивальних концепціях.*

Технологія аналізу *організаційного аспекту* навчального процесу передбачає оцінку стану реалізації його основних компонентів: структури уроку, організації навчального матеріалу, організації педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів, навчально-матеріального забезпечення та технічного оснащення уроку, раціональності використання часу на уроці.

Технологія вивчення та аналізу *виховного аспекту уроку* охоплює такі його складові: національне, моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне, економічне, валеологічне виховання учнів [6]; формування соціально спрямованої особистості засобом реалізації відповідного змісту навчального матеріалу.

За результатами контролю зазвичай приймають управлінські рішення, зокрема такі, як: наказ, розпорядження, методичні рекомендації, поради тощо.

Варіативність технологій аналізу навчального процесу на уроці зумовлена об'єктом домінуючого спостереження. Якщо виходити з позиції діяльнісної теорії, то об'єктом переважного спостереження на уроці може бути:

- а) педагогічна діяльність учителя;
- б) навчально-пізнавальна діяльність учнів.

Відповідно до типології уроків, поданої В. Онищуком [7], педагогічна діяльність учителя в якості об'єкта спостереження й аналізу знаходиться в таких типах уроків: засвоєння нових знань, засвоєння умінь і навичок, узагальнення й систематизації знань учнів. Навчальна діяльність та її результативність виступає об'єктом домінуючого спостереження й аналізу на уроках: застосування знань, умінь і навичок; перевірки і корекції знань, умінь і навичок.

Технологія аналізу якості уроку перевірки та корекції знань, умінь і навичок учнів зумовлює необхідність використання системи таких індикаторів:

- дотримання принципу поступового нарощування знань, умінь і навичок учнів: від рівня усвідомлення до репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів;
- доведення необхідності широкого та вільного використання знань, умінь і навичок, набутих у школі, у життєвих ситуаціях;
- володіння алгоритмом виконання завдань на уроці, його послідовність, способи дії, оформлення результатів самостійної роботи;

- зміст, форми та методи перевірки знань, умінь і навичок учнів (фронтальна бесіда, індивідуальне опитування, письмова робота, тестування тощо);
- перевірка засвоєння учнями основних понять, категорій, законів, закономірностей;
- перевірка глибини осмислення (з боку учнів) знань і ступеня їх узагальнення;
- виконання школярами завдань, де необхідно застосовувати набуті знання в стандартних умовах (репродуктивні знання);
- виконання завдань на застосування набутих знань в нестандартних умовах (творчі знання);
- перевірка виконаних завдань, аналіз та мотивація оцінок;
- підсумки уроку та повідомлення домашнього завдання.

Висновки. Ефективність уроку оцінюється рівнем реалізації змісту його основних підсистем, якість – рівнем навчальних досягнень учнів, їх розвитком і вихованістю. Якість аналізу уроку значною мірою залежить від розробки та прийняття управлінського рішення на основі отриманої інформації в процесі його спостереження, зокрема вчителів у формі методичних рекомендацій щодо підвищення рівня викладання навчального предмета. Технологія аналізу уроку та його результативності розглядається як цілеспрямований процес спостереження й оцінювання стану реалізації його змістових і діяльнісних підсистем, рівнів навчальних досягнень учнів, їхньої вихованості та розвитку. Залежно від специфіки об'єкта переважного спостереження на уроці технології його аналізу варіюються.

Список використаної літератури

1. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). Изд-е второе, доп. / В.Г. Афанасьев. – М. : Изд-во политической литературы, 1973. – 392 с.
2. Симонов В.П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
3. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Мадзігон та ін. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Вип. 1(12). – 182 с.
4. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
5. Огнев'юк В.О. Перспективні освітні технології: наук.- метод. посіб. / А.М. Алексюк, І.Д. Бех, Т.Ф. Демкін; за ред. Г.С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 559 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26. – С. 2–4.
7. Онищук В.А. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука.–К.:Изд-во «Радянська школа». – 1987. – 351 с.

References

1. Afanasev, V.G. (1973). *The scientific management of the company (experience of system research)* (2nd ed.). Moscow: Publisher political literature. (in Rus.).
2. Simonov, P.V. (1987). *To the director of the school about management of the educational process*. Moscow: Pedagogika. (in Rus.).
3. *Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects: Collected Works*. (2014). In V.M. Madzihon (Ed.). Kyiv: Institute for gifted child NAPN Ukraine. (in Ukr.).
4. Afanasev, V.G. (1981). *Society: Consistency, knowledge and management*. Moscow: Publisher political literature. (in Rus.).
5. Ohneviuk, V.O. (2000). *Perspective educational technologies: A textbook* (H. S. Sazonenko, (Ed.). Kyiv: Gopak. (in Ukr.).
6. National Doctrine of Education Development. (2002). *Education*, 26, 2–4. (in Ukr.)
7. Onischuk, V.O. (1987). *Didactics of the modern school: A handbook for teachers*. Kyiv: Soviet school. (in Ukr.).

BLAHUN Nataliia,

Doctor of Sciences (Pedagogy),
 Professor of the Department of Pedagogy of primary education,
 Vasyl Stefanyk Precarpathian University
 e-mail: n.blahun@gmail.com

ACCOUNTING AND CONTROL OF SOCIALLY FUNCTIONAL COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT SYSTEM

Abstract. *Introduction. Efficient management of any system cannot be comprehensive without statistics. One of the main accounting features is operating with a huge amount of numbers that can be any element involved in educational process. Accounting and control completely interrelated because due to control accounting appears.*

Purpose. The publication detects specifics of accounting and control in social system's management.

Results. The means of control can direct the educational process, educational activities and student groups in the necessary direction in order to achieve efficiency of their work together. In-school control by the author is a system of observation and analysis of the functioning and effectiveness of the CEI as a social and educational system according to the requirements of directive regulations, orders and instructions of Ministry of education and science of Ukraine, government education, public inquiries and students. By the main ways of researching system's entities - pedagogical analysis and synthesis the author describes control and analytical activity of the head of CEI. It is management category, which integrates control as an objective way to get information about the circumstances of the operation and development of the educational system, its analyzes in order to develop the best management decisions to improve the system's quality. The paper examines different technologies of analysis, such as training, education, development. Using technology analysis the author isolates a system of indicators for verification and correction of knowledge and skills of students

Conclusion. The effectiveness of the lesson content estimated by implementation level of its major subsystems. Lesson technology analysis and its efficiency is regarded as a purposeful process of supervision and evaluation of the status of implementation of its content and activity-subsystems, levels of student's achievements, upbringings and development. Depending on the specifics of preferred surveillance object analysis technologies of the classroom varies.

Keywords: *accounting; control; social and functional management; pedagogical analysis; educational technology.*

*Одержано редакцією 09.10.2016
Прийнято до публікації 15.10.2016*

УДК 378

ВАРДАПЕТЯН Варужан Врежович,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры математики и ее методики
преподавания,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна, Армения
e-mail: vvardapetyan@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В нашей образовательной системе независимость предметов, отсутствие связей между предметами вызывают у слабых учащихся трудности в процессах формирования целостной картины мира, а следовательно полноценного интегрирования в общество. Статья посвящена интегрированию математики и естественных предметов, представлены возможности проведения уроков математики по технологии межпредметного интегрирования.

Ключевые слова: *технология междисциплинарной интеграции; образование; комплексная подготовка; интерес студентов; продуктивность.*

За последние годы в нашей республике произошли структурные изменения в системе образования – обучение в старшей школе составляет три года и осуществляется на основе варьирования, что, естественно, предполагает существенные изменения: учебных планов, критериев, дисциплинарных программ и учебников. В учебных планах сократилось время, отведенное естественным наукам. Несмотря на преобразования, в школьной практике до сих пор встречаются противоречия между методами воспитания, формированием личности и обучением, между усложнением содержания образования, растущим объемом необходимой информации и временем и т.д.

В современной системе образования самостоятельность предметов, их слабые связи вызывают у учащихся сложности при формировании полной картины мира, следовательно, в процессе полноценной интеграции в общество. При этом становится актуальным вопрос

интеграции программ естественно-математических дисциплин, что позволяет достичь межпредметных обобщений. Этот вопрос невозможно решить в рамках одной дисциплины, необходимо внедрение таких педагогических технологий, в результате применения которых у учащихся возникнет более полное представление о мире.

Такой технологией является интегрированное обучение, в частности, межпредметная интеграция образовательного процесса, что и является способом преодоления вышеуказанных противоречий. Это укрепляет межпредметные связи, уменьшает перегруженность учащихся, расширяет круг получаемой информации, усиливает мотивацию обучения. Этот вопрос представляет значимость с иной точки зрения: второе полугодие старшей школы предназначено для повторения, систематизации и обобщения знаний. Практика показала, что в этот период времени применение межпредметной технологии способствует повышению эффективности обучения – дает возможность достичь межпредметных обобщений и создать точное представление картины мира. Очевидно, что учебный процесс становится более эффективным, когда математическое определение или тема трактуется с точки зрения другой дисциплины.

Подобные уроки дают возможность объединить знания, полученные в различных дисциплинах по данной теме, наиболее полно показать учащимся мир – точно и глубоко познать общую картину мира. Интегрированное обучение обеспечивает становление мотивации к изучению математики учащимися, поскольку они понимают, что математика как наука моделирует нашу действительность, изучаемые объекты не являются абстрактными и применяются в процессе обучения другим дисциплинам. Здесь важно, чтобы на уроках математики внимание уделялось связям изучаемого материала с жизнью, что увеличивает степень интереса к математике.

Термин «интеграция» (от лат. *integration* – восстановление, восполнение целого) в толковых словарях трактуется как «объединение каких-либо частей в единое целое». В учебно-методической литературе разработанные интегративно-педагогические концепции объединяют в 2 группы:

1. Концепции, предметом которых являются интеграционные процессы: интеграции воспитательной силы общества, межпредметной интеграции педагогического знания, интеграции содержания общего и профессионального образования, синтеза дидактической системы, интеграции содержания начального профессионального образования, интеграции и дифференциации форм организации обучения, интегративного обучения, интеграции высшего образования и фундаментальных наук, интеграции учебных заведений.

2. Концепции, в которых интегративный элемент явно не выделяется, но определяется характеристиками концепции и выступает как результат ее реализации [1–3].

В педагогике вопрос интеграции рассматривался с разных точек зрения. В.В. Краевский и другие рассматривали вопрос интеграции педагогики с другими науками, Л.И. Новикова, В.А. Караковская – педагогическое воздействие интеграции на детей. Перечисленные педагоги, а также другие ученые определили методические основы интеграции и установили ряд определений: процесс интеграции, принцип интеграции, интегративный процесс, интегративный подход. Говоря интеграция, в педагогической практике подразумевают объединение ранее отделенных частей в единое целое. Принцип интеграции предлагает взаимосвязь всех элементов процесса обучения [4]. Интегративный подход означает осуществление принципа интеграции во всех составляющих педагогического процесса, что обеспечивает целостность и систематичность педагогического процесса. Интегративный процесс является процессом качественной модификации отдельных элементов системы образования или целой системы.

Существуют три разных способа построения учебной программы:

Многопредметный, сконцентрированный на отдельные предметы, рассматривающие одинаковую тему. Этот подход рассматривает учебную программу через призму какого-либо предмета, который включает содержание различных предметов. В этом случае преподаватель должен быть осмотрительным и может оставить предмет без изменения. Возникает вопрос: «Что важно учить в рамках различных предметов».

Межпредметный, при котором центром внимания является то общее, что можно найти во всей программе. В этом случае акцент с применения тем к сферам предметов переносится

на общность между ними. Возникает вопрос: «Как формировать у учащихся высококлассные умения». Объединяя сферы предметов, учащиеся понимают, что навыки высококлассного мышления имеют общую суть и могут быть использованы в жизни.

Внепредметный, переходящий за рамки предметов. При этом подходе связи настолько многообразны, что кажутся безграничными: грани предметов нарушаются, однако естественным образом помещаются внутри связей. Возникает вопрос: «Как можно научить учащихся быть «производительными» гражданами». В этом случае знание изучается так, как существует в реальной жизни.

Подчеркивая значимость избавления от произвольных и часто искусственных рамок, интегрированная учебная программа дает возможность учащимся изучать какую-либо тему, используя знания и навыки, приобретенные в различных дисциплинах.

Наука непрерывно развивается: учебники, курсы, количество и последовательность задания настолько перегружаются дополнительными знаниями, что учащиеся не в состоянии усвоить их за данный промежуток времени и они редко имеют возможность понять суть изучаемых тем и сложность их применения в реальной жизни, а применение технологии межпредметной интеграции дает возможность учащимся усвоить суть и значение той или иной темы или определения.

При данном подходе преподаватели должны каждый день думать об интересах каждого из учащихся, в цели урока вплетая индивидуальное участие учащихся.

Интегрированный урок является особым типом урока, в процессе которого изучается взаимосвязанный материал двух и более предметов.

- знания и умения из области первого предмета,
- знания и умения из области второго предмета,
- интеграция знаний и умений в процессе обучения.

Урок может проводиться при участии двух и более преподавателей разных дисциплин, одного преподавателя, который обладает базовой подготовкой по разным дисциплинам или темам, интегрированным в рамках этих дисциплин, путем построения разделов или курсов.

На практике очень часто формой проведения интегрированного урока избираются внеурочные занятия, семинары, экскурсии и т.д.

На уроках можно интегрировать любую составляющую педагогического процесса: цели, принципы, методы, содержание обучения и т.д.

Интеграция математических и естественнонаучных знаний является необходимостью, поскольку они направлены на формирование целостной картины мира. Предлагаем применять технологию межпредметной интеграции во втором полугодии старшей школы. Учитывая интересы учащихся, учитель заранее сообщает ученикам тему и дает задание подготовиться к обсуждению данной темы. Подробно планирует свою работу, советуется с преподавателем соответствующего предмета, выбрав то общее, те связи двух предметов, которые должны быть представлены учащимся.

В процессе обучения математике трактовка различных определений с точки зрения естественных предметов дает возможность увидеть богатство и сложность мира, а также каким-то образом дополняет пробел сокращенного времени на естественные предметы. Например, во время межпредметной интеграции математики и физики можно наблюдать следующие связи: способы вычисления объема тела в математике и физике, симметрию, функцию, производную в математике и физике, решение соответствующих задач по физике, конические сечения в физике, математике и их математические свойства, резонанс (колебание), колебание в физике и тригонометрические функции, вектор в физике и математике: в физике вектор определяется как физическая величина, которая кроме числового значения имеет направление, а на курсах геометрии учащиеся знакомятся с понятием перемещение, устанавливая отображение плоскости, сохранив расстояние между точками. С первого взгляда кажется, что понятие вектора в математике и физике устанавливается на разные объекты. Следовательно, необходимо вспомнить прошедший материал по теме «Векторы» и провести сравнительный анализ понятия вектора и действий, осуществляемых с ним, в математике и физике, в результате чего учащиеся делают вывод,

что в каждой учебной дисциплине вектор рассматривается так, как целесообразно для изучаемого вопроса.

Межпредметная интеграция математики и химии: математические модели в химии, математическое моделирование химических явлений, значение математических и химических символов, функция в математике и химии, соответствующие химические явления, графы в математике и изображение химических структур с помощью графов, плоскость симметрии химических реакций, здесь можно говорить о симметрии и химических реакциях.

Межпредметная интеграция математики и биологии: математическая разработка и статистика экспериментальных данных по биологии, числа Фибоначчи и золотое сечение в биологии, симметрия в математике и биологии.

Межпредметная интеграция математики и географии: геодезические приборы и математическая основа их работы, проведение измерений, вычислений на местности, неевклидова геометрия в географии, связь с математикой – сферическая геометрия, с географией – картография, топология в географии.

Переход от внутривидовых связей к межпредметным дает учащимся возможность понять сущность рассматриваемой темы, объединить знания, полученные в различных дисциплинах, в единое целое. Технология межпредметной интеграции помогает достичь межпредметных обобщений, сделав учебный процесс многообразным и интересным.

Таким образом, можно сказать, что концепции интегративной педагогики являются направлениями современной педагогики, правильное применение которых позволит увеличить эффективность учебного процесса.

Список использованной литературы

1. Алексашина И. Интегративный подход в естественнонаучном образовании / И. Алексашина // Народное образование. – 2001. – №1. – С. 161-165.
2. Бородай А. А. Уроки на интегративной основе: Методическая разработка / А. А. Бородай. – Днепропетровск : Б.и., 2004. – 199 с.
3. Винокурова Н. Один из приемов реализации интегративного подхода в обучении / Н. Винокурова, О. Елисеева // Математика. – 1999. – №36. – С. 2–3.
4. Якушева С. Д. Университетский образовательный округ – интеграция науки, образования и практики: монография. – 2-е изд., испр. и доп. / С. Д. Якушева. – М. : АПК и ППРО, 2009. – 200 с.

References

1. Aleksashina, I. (2001). The integrative approach in science education. *Narodnoe obrazovanie*, 1, 161–165. (in Russ.).
2. Boroday, A.A. (2004). *Lessons based on Integrative: Methodical development*. Dnepropetrovsk. (in Ukr.).
3. Vinokurova, N., Eliseeva, O. (1999). One of the methods of implementation of the campaign in the integrative learning. *Mathematics*, 36, 2–3. (in Russ.).
4. Yakusheva, S. D. (2009). University educational district – the integration of science, education and practice: a monograph. 2nd edition, revised and enlarged. Moscow: AIC and PPRO. (in Russ.).

VARDAPETYAN Varuzhan,

PhD, assistant professor of Department of Mathematics and techniques of its teaching,
Armenian State Pedagogical University after K. Abovyan, Armenia
e-mail: vvardapetyan@mail.ru

THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECTION INTEGRATION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL

Abstract. *In recent years, many structural changes took place in our Republic's educational system, high school adopted a three-year education, and the education is organized in a differentiated way, which naturally implies substantial changes in educational plans, as well as in standards, curricula and textbooks. In educational plans hours allocated for natural sciences were reduced. Autonomy of subjects, in modern education system, their weak connections may cause difficulties for learners in forming a complete image of the world, therefore in the processes of full integration into the society.*

In this case, the issue of integration of natural sciences and mathematics subjects' programs becomes very urgent, which allows to achieve interdisciplinary generalizations. This issue cannot be solved within the one subject, and there is a need for such a pedagogical technologies, as a result of application of

which the student will have more complete image of the world. The integrated education is such technology, especially, interdisciplinary integration of educational process.

It enhances interdisciplinary connections, reduces students' workload, expands the range of information, received from the students as well as strengthens learning motivation. The mentioned issue is important from another perspective, in our Republic second semester of the high school is intended for repetition, coordination and generalization of knowledge, and my experience shows, that during this period, interdisciplinary technology helps to enhance the teaching effectiveness enables achieve interdisciplinary generalizations, and make complete and accurate image of the world.

Sciences are constantly developing, courses, textbooks and assignments quantity and sequences are constantly overloaded with such additional knowledge, that during that period the student is not able to assimilate all that in a given period of time, and they rarely given a chance for understanding the nature of subjects and the complexity of their application in their real life, and in this case the application of technology of interdisciplinary integration enables pupils to assimilate the nature and importance of this or that concept and topic. In the mathematics teaching process interpretation of various concepts from point of view of natural sciences, allows to connect mathematics with life, allows the students to see the world's wealth and the difficulty, as well as somewhat complements the natural sciences reduced time. Interdisciplinary integration technology enables to achieve interdisciplinary generalizations, making the teaching process diverse and interesting.

In our educational system the individuality of subjects among the students can cause difficulties the complete formulation of the word, consequently in the full integration processes among the society.

The article is devoted to the integration process of mathematics and natural sciences subjects, also are presented the lessons of math's with the new technology of intersubjectual integration opportunities.

Key words: *technology of interdisciplinary integration; education; integrated training; interest of students; productivity.*

*Одержано редакцією 11.10.2016
Прийнято до публікації 14.10.2016*

УДК 37.091.33 : 373.3

ГЛІНЕЦЬКА Анна Іванівна,

студентка 4 курсу,

Черкаський національний університет імені

Богдана Хмельницького,

e-mail: anna.glinetska@gmail.com

АДАПТИВНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто особливості використання адаптивної системи навчання на початковому ступені освіти, розкрито завдання, характерні для початкової школи, порівняно традиційну і адаптивну системи навчання.

Ключові слова: *адаптивна система навчання; традиційна система навчання; початковий ступінь освіти.*

Постановка проблеми. Специфічною особливістю сучасного етапу розвитку освіти є перехід від традиційного навчання до нових педагогічних напрямів, які створюють сприятливе середовище для формування всебічно розвиненої особистості.

Сучасна дидактика налічує помірну кількість педагогічних інновацій спрямованих на врахування соціального запиту суспільства.

Прикладом можуть слугувати моделі повного засвоєння знань (Дж. Керролл, Б. Блум, М. В. Кларін), програмоване навчання (Н. Краудер, Б. Скіннер, П. Я. Гальперін, Л. Н. Ланда, Н. Ф. Тализіна), технологію особистісно орієнтованого навчання (І. С. Якиманська), модульне навчання (Дж. Рассел), розвивальне навчання (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін та ін.) [1, с. 228]. Певне визнання у вітчизняній педагогіці отримала й адаптивна система навчання. Вона сформувалася на грані теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін) і діяльнісного підходу до навчання (О. М. Леонтьєв).

Використання адаптивної системи навчання вимагає певних особливостей, які можна відмітити в роботах А. С. Границької, В. В. Колбанова, М. В. Хрипкової, Т. І. Шамової, І. С. Якиманської, Є. А. Ямбурга й ін.

Мета статті. За мету статті поставлено завдання проаналізувати адаптивну систему навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Адаптивне навчання розглядається як гнучка система планування й організації навчальних занять з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Застосовуючи адаптивну систему навчання в школі, учитель повинен чітко розуміти, які завдання можуть бути вирішені завдяки її використанню. Крім цього педагог повинен враховувати вікові особливості учнів.

Точкою відліку адаптивної системи навчання безперечно є учень, його природні здібності, рівень розвитку знань, умінь, пізнавальної самостійності, ставлення до навчального та виховного процесу. Якісне покращення цих індивідуальних особливостей і є прогнозованим результатом адаптивної системи навчання [2, с. 3].

Автором адаптивної системи навчання, що була створена на основі проаналізованих тенденцій удосконалення навчального процесу завдяки впливу сучасних психологічних теорій на формування і розвиток творчого мислення вчителя, є А. С. Границька. В основу концепції адаптивної системи навчання покладено безперечно нову модель організації навчання [3].

Наразі багато шкіл вибудовують свої власні моделі адаптивних систем.

На початковому ступені освіти відбувається освоєння умінь вчитися і формується мотивація до подальшого навчання. Підлітки вчать спілкуватися, усвідомлювати наслідки своїх вчинків, самовиражатися не тільки в навчальній, але і в інших видах діяльності. Старшокласники, обираючи профіль навчання, знаходять себе в сфері майбутньої професійної діяльності. Таким чином, завдання, що вирішуються в початковій школі, відрізнятимуться від завдань, які ставляться перед старшою школою.

Можна виділити такі завдання, характерні для початкової школи:

1. Забезпечення змістової та методичної послідовності дошкільного модуля. Це означає, що до того, як дитина вперше піде до школи, в неї вже мають бути сформовані:

- позитивне ставлення до навчання (мотиваційна готовність);
- досить високий рівень довільної поведінки (вольова готовність), що означає вміння та готовність виконувати запропоновані завдання, планувати, а також контролювати свої дії, діяти відповідно до правила;
- необхідний рівень пізнавальних процесів (когнітивний розвиток), включно з певним запасом знань, умінь і навичок;
- якості, що є необхідним елементом для встановлення взаємовідносин з дорослими й однолітками, а також які забезпечують здатність успішно входити до шкільного колективу, бути активним учасником спільної діяльності (комунікативна готовність) [4, с. 97].

Детальний розгляд готовності дитини до школи дозволяє не лише опиратися на сформовані навички, а і враховувати особливості дітей, які відвідують дитячий садок, а також дітей після дитячого садка, психологічна готовність до навчання яких сформована не повністю.

Необхідність розв'язання поставленого завдання крізь аналіз системи навчання вимагає особливого підходу до роботи з педагогічними кадрами, здатними забезпечити послідовність розвитку та навчання. Можливими є два варіанти. Перший полягає в залученні спеціально підготовленого вчителя, який будучи ознайомленим із віковими особливостями молодших школярів і володіє прийомами та методами роботи, може забезпечити професійну методичну та змістову послідовність.

У разі відсутності педагога, здатного при переході дітей до початкової школи продовжити розпочате раніше, пропонується другий варіант – підготовка таких педагогів освітнім закладом шляхом проходження майстер-класів, самостійного вивчення спеціальної літератури.

2. Забезпечення оптимального поєднання двох освітніх парадигм: афективно-емоційно-вольової та когнітивної як надзавдання початкової школи.

3. Оволодіння учнями початкової школи доступними їм способами і навичками навчальної діяльності. Досить розповсюджена проблема перевантаження учнів початкової школи може бути пов'язана не стільки з обсягом та складністю матеріалу, що подається, скільки з невмінням вчитися.

У вітчизняній педагогіці раніше поставало питання розв'язання педагогічної проблеми «учись вчитися», проте поступово його розгляд припинився.

На наш погляд, саме адаптивна система навчання враховує зазначені завдання та пропонує оптимальне, внутрішньо несуперечливе поєднання двох освітніх парадигм, оскільки з одного боку, навчання дітей загальнонавчальних і спеціальних навичок інтелектуальної діяльності – завдання виключно когнітивне, з іншого боку, як з'ясувалося вище, – адаптивне, оскільки знімає перевантаження. Таким чином, використовуючи запропоновану систему навчання, можна своєчасно, на початковому етапі навчання, навчити дитину вчитися і забезпечити успішність її шкільних занять аж до самого випуску.

4. Організація діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання. Педагог має право самостійно обирати ту технологію, форму і стиль навчання, які будуть для нього прийнятними. Але конкурентоспроможним педагог є лише в тому разі, якщо він володіє інноваційними технологіями і системами навчання. З огляду на підвищені вимоги до якості освіти, на наш погляд, буде доцільним перейти від традиційної системи навчання до адаптивної, оскільки це допоможе реалізувати задумане. Наведемо порівняльну характеристику цих систем (див. табл. 1).

Згідно з В. В. Богоревим, переваги адаптивної системи, порівняно із традиційною, забезпечуються її особливостями:

- самостійне учнівське планування ходу навчального процесу;
- використання педагогом прийомів гнучкої побудови темпу і режиму навчальної роботи;
- створення дидактичних матеріалів для самостійної роботи учнів;
- самореалізація учнів відбувається за рахунок рухомого складу учнів, а також поєднання та чергування індивідуальних і групових форм роботи [5, с. 14].

Порівнявши системи навчання, на наш погляд, коректним буде детальніше розглянути та охарактеризувати урок в адаптивній системі навчання, при цьому враховуючи учнів зі «змішаними здібностями».

1. Вивчення всіх предметів повинно проходити в групах «змішаних здібностей», оскільки слід враховувати неможливість раннього виявлення здібностей і нахилів дітей. Саме тому, виступаючи проти ранньої зовнішньої диференціації навчання, ми вважаємо доцільнішою диференціацію внутрішню, за рахунок спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи і добору педагогічних технологій з урахуванням здібностей кожного учня.

2. Представлення навчального матеріалу порціями.

3. Визначення успішності засвоєння учнями поданого навчального матеріалу після закінчення опрацювання кожної змістової одиниці за допомогою діагностичних тестів. Учням, які засвоїли пройдене належним чином, пропонується додатковий, збагачений матеріал. Повторне вивчення відредагованого матеріалу пропонується тим учням, які не досягли рівня, що вимагається.

4. Організація роботи над завданнями індивідуально або в групах відбувається у додатково встановлений період.

5. Виокремлення додаткових груп відбувається лише в межах класу.

6. Особлива увага звертається на роботу з невеликою групою дітей та індивідуальній диференціації.

7. Нову базову навчальну одиницю всі учні досліджують одночасно.

8. Фіксування розуміння вимог до знань учнів, за умови відсутності обмежень у часі, відведеному на вивчення тієї чи тієї базової одиниці.

9. Діагностичне тестування як найважливіша риса цієї моделі.

10. Модель ефективного функціонування уваги як умова керування учнями, оскільки діти повинні отримати навички роботи в групі.

11. Забезпечення хороших взаємовідносин між учнями і робочого клімату в класі на тлі постійних змін груп як умова ефективного навчання.

Таблиця 1

**Порівняння
традиційної та адаптивної систем навчання**

| Традиційна система навчання | | Адаптивна система навчання | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| вчитель | учень | вчитель | учень |
| Суб'єкт навчання, інформатор | Об'єкт навчання, отримувач інформації | Організатор пізнавальної діяльності учнів | Суб'єкт навчання. За допомогою вчителя сам отримує знання |
| Активний протягом всього уроку | Як правило, пасивний. Головним завданням є запам'ятання фактів | Керує навчальним процесом, забезпечує самостійну діяльність учнів | Залучається до активного мисленнєвого процесу |
| Домінує авторитарний стиль навчання, в основі – суб'єктно-об'єктні відносини | Конформістська позиція | Домінує демократичний стиль навчання, в основі – співпраця та кооперація | Активний учасник педагогічного процесу, в якому знаходить шляхи для самореалізації та самоствердження |
| Відповідає за процес навчання та його результати | Не повністю усвідомлює власну відповідальність за результати навчання | Розділяє відповідальність за результати навчального процесу з учнями | Залучається до відповідальності за результати навчального процесу, усвідомлюючи їх важливість у процесі розвитку |
| Домінує зовнішній стимул | Відсутність інтересу до навчання | Забезпечує мотиваційне навчання | Домінує внутрішня мотивація |
| Провідними є інформативні методи | Обмежується репродуктивним відтворенням пройденого матеріалу | Провідними є методи самостійної роботи, мозкового штурму | Виконує дослідницьку роботу, застосовуючи знання в подібних ситуаціях |
| Не приділяє увагу самоаналізу та рефлексії | Не аналізує власну мисленнєву діяльність | Використовує рефлексивне управління пізнавальною діяльністю учнів | Залучається до самоаналізу і самооцінки мисленнєвої діяльності |

Висновки. Таким чином, в адаптивній початковій школі вчитель залучає всіх дітей до навчального процесу незалежно від їх здібностей і нахилів, а диференціація відбувається лише внутрішня, на підставі діагностичного тестування і за рахунок індивідуальної та групової корекційно-розвивальної роботи. Внутрішня диференціація дозволяє протягом років не ламати вже сформовані дитячі колективи. Крім того, з'являється можливість, ґрунтуючись не тільки лише на тестуванні, а й на багаторічному педагогічному спостереженні за дітьми, виявити, хто з дітей при переході до середніх класів відчуватиме

себе комфортно в межах традиційної когнітивної парадигми освіти, в умовах збагачення її змісту, а хто краще навчатиметься в афективно-емоційно-вольовій парадигмі.

Список використаної літератури

1. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева; Под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 432 с.
2. Зуева М. Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 2 (43). – С. 87–92.
3. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Книга для учителя / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
4. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
5. Богорев В. В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения / В. В. Богорев // Наука и школа. – 2001. – № 2. – С. 12–15.

References

1. Krivshenko, L.P., Vayndorf-Sysoeva, M.E. (2006). *Pedagogics*. Moscow: Prospekt Publishing House (in Russ.).
2. Zueva, L. (2005). The possibility of using adaptive system of education for the formation of pivotal competence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2 (43), 87–92. (in Russ.).
3. Garnitskaya, A. (1991). *To teach to learn and act: Adaptive system of education in school*. Moscow: Education Publishing House (in Russ.).
4. Yamburg, E. (1996). *School for All: Adaptive model (theoretical foundations and practical implementation)*. Moscow: New school Publishing House (in Russ.).
5. Bogorev, V. (2001). Psycho-pedagogical bases of adaptive system of education. *Science and School*. 2, 12–15. (in Russ.).

GLINETSKA Anna,

student,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: anna.glinetska@gmail.com

ADAPTIVE SYSTEM OF EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Abstract. *Introduction. In this article the characteristics of using adaptive system of education on the primary stage of education are considered, its origin and a founder are cleared out. The typical for the primary school goals are disclosed, traditional and adaptive system of education are compared.*

The current stage of development of education is undergoing a number of changes, among which the most preferable is switch from the traditional education to new teaching methods and systems in order to provide the educational process with the successful creation of fully developed personalities.

Purpose of the paper is determined by the necessity to analyze the adaptive system of education in elementary school.

Result. The primary school today faces a certain amount of tasks to solve. Adaptive system of education being certainly accepted tries to meet the needs of modern social demands and is considered to settle them. Possessing its own specific features and characteristics, adaptive system of education requires a teacher to be aware of the tasks that can be solved using this system and to be focused on a pupil, his individual attainments, abilities and knowledge.

The article gives a valuable information on the comparing of two systems of education: traditional and adaptive, as modern educational system tends to prefer the adaptive one as it is noted adaptive system of education possesses a number of advantages that can be considered from the position of view of its peculiarities.

Having given the comparison of traditional and adaptive systems of education, the article gives the analysis of the lesson in the adaptive school.

Conclusion. Adaptive system of education takes the leading position in modern educational process as it provides the opportunities to settle the given tasks and enables teachers to specify the most preferable educational paradigm.

Key words: *adaptive system of education, traditional system of education, primary stage of education.*

Одержано редакцією 19.08.2016
Прийнято до публікації 23.08.2016

УДК 378.14:316.723

ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри педагогіки вищої школи і
 освітнього менеджменту,
 Черкаський національний університет імені Богдана
 Хмельницького
e-mail: kiiirra@meta.ua

АКАДЕМІЧНА ЧЕСНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальним питанням сьогодення у вищій освіті є забезпечення університетом якісної освіти шляхом створення механізмів протидії неякісній освіті. На думку автора статті, забезпечення ВНЗ якості освітньої діяльності буде ефективним, якщо однією з цінностей його корпоративної культури стане академічна чесність усіх представників науково-освітньої громади закладу вищої освіти.

Ключові слова: *якість освіти; академічна чесність; академічна нечесність; цінність; університет; корпоративна культура університету; кодекс честі.*

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем сьогодення у галузі вищої освіти України є забезпечення вищими навчальними закладами якості організації та перебігу освітнього процесу, а також якості вищої освіти у цілому. З цією метою вищими створюються внутрішні системи забезпечення якості вищої освіти, завданнями яких є проведення процедур зі дотримання академічної чесності і протидії неякісній освіті. Мова йдеться про розробку університетами офіційних документів (Кодекс Академічної чесності, Кодекс честі та ін.), метою яких є реалізація на практиці заходів і процедур вияву та запобігання академічної нечесності. Однак дієвість запровадження кодексів можлива лише тоді, коли академічна доброчесність буде трактуватися представниками університетської спільноти як цінність корпоративної культури вишу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування й модернізації вітчизняної вищої освіти, різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців у вищій школі презентовано у працях В. Андрущенка, Н. Гузій, Р. Гуревича, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Лугового, О. Савченко, О. Співаковського та ін.

Питання забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти залишається й на теперішній час відкритим, про що свідчать праці дослідників (Ю. Адлер, В. Долятовський, П. Канівець, Є. Мелешко та ін.).

Особливості формування й розвитку корпоративної культури університетів репрезентовані в наукових працях вітчизняних і закордонних дослідників (Л. Асадчих, М. Ахмедова, О. Бетіна, Т. Койчева, Є. Разумова, Г. Хоружий, Н. Яблонскене та ін.).

Проблема забезпечення академічної чесності та боротьби з академічною нечесністю розглядається у наукових доробках українських вчених (Б. Буяк, Т. Лічман, А. Мельниченко, Л. Півнева, О. Пронкевич, Т. Фініков та ін.). Попри наявність багаточисленних досліджень деякі питання у ракурсі заявленої проблематики, пов'язані зі протидією неякісній освіті і ролі корпоративної культури вишу, залишаються недостатньо розкритими.

Мета статті. З огляду на важливість забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти постає потреба розкриття таких питань: 1) з'ясування основних напрямів розвитку вищої освіти зі забезпечення якісної освіти; 2) вивчення досвіду американських університетів щодо запровадження корпоративних документів зі протидії академічній нечесності; 3) доведення того, що реалізація корпоративних документів на практиці, зокрема Кодексів честі або Кодексів академічної честі, можлива якщо академічна чесність сприйматиметься представниками університетської спільноти як цінність корпоративної культури вишу.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи сучасний стан й стратегії розвитку вітчизняної вищої освіти, дослідники зазначають, що прийнятим у 2014 р. законом України «Про вищу освіту» запроваджено основні принципи й ключові інструменти Болонського

процесу [1, с. 112–113]. У межах презентованого дослідження вартим уваги є дві позиції, які є взаємопов'язані між собою: 1) фундаментальними засадами і невід'ємним атрибутом розвитку вищої освіти є університетська автономія і академічна свобода; 2) створення національної системи забезпечення якості вищої освіти. Здобувши автономію, університети повністю несуть відповідальність щодо якості організації освітнього процесу і якості здобутої освіти. З цією метою виші створюють внутрішні системи якості вищої освіти. Згідно закону України «Про вищу освіту» (п. 8, ст. 16) така система має забезпечити ефективну систему запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти [2]. А отже мова йдеться про забезпечення академічної чесності і запобігання проявам нечесності як з боку студентів, так й з боку представників викладацької спільноти університету. Слід зазначити, що питання академічної чесності і нечесності обговорювалося у наукових і громадських колах ще задовго до прийняття у 2014 р. закону України «Про вищу освіту». Однак й на теперішній час залишається невирішеним питання запровадження дієвого механізму, що забезпечив би протидію академічній нечесності.

Зобов'язання освітнього закладу і викладачів надати якісну освіту, а студентів – здобути якісну освіту вимагають від університету сформувати механізми протидії неякісній освіті, яка зв'язана як із безвідповідальною непрофесійною роботою викладачів, так із нечесністю і плагіатом у навчальній діяльності студентів. Стан нечесності між викладачами і студентами В. Дехнер назвав «лукавою війною між ними» (див. [3]).

Дослідники приходять до висновку, що у вітчизняних ВНЗ викладачі частіше не зважають на випадки академічної нечесності, й доволі часто самі є порушниками академічної доброчесності. Ці явища спричинені низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, що необхідно більш детально вивчати.

Зазначимо, що академічну чесність дослідники розглядають як складову академічної культури. Так, досліджуючи в американських університетах явище академічної нечесності, Л. Півнева обґрунтовує взаємозв'язок між політичною культурою, політичною культурою студентів, академічною культурою і академічною чесністю. На думку дослідниці академічну культуру визначають політичні орієнтації, преференції, ставлення, оцінки, переконання студентства, які формуються у результаті діяльності студентської спільноти у виші. А важливою складовою академічної культури є академічна чесність, яку можна визначати як сформовану систему поведінкових стереотипів студента, що виражають загальнолюдські морально-етичні традиції у сфері оцінки його знань [4, с. 105].

Аналіз корпоративних документів українських та американських вищих навчальних закладів виявив істотне протиріччя у змісті їх місій. Метою діяльності вітчизняного освітнього закладу є професійна підготовка фахівця, проте у більшості місій не наголошується на тому, що якість освіти є цінністю корпоративної культури університету, а отже, викладачів і студентів.

Це та проблема, яка в Україні ще не розв'язана, і тому досвід її розв'язання в університетах США вважаємо дуже корисним для використання вітчизняними вишами. Мабуть, не все доцільно застосовувати в наших умовах, водночас потрібно подумати над тими елементами корпоративної культури закладу вищої освіти, тими формами роботи, які можуть принести користь.

Корпоративні етичні норми відносно якості знань і плагіату як етичного порушення корпоративної цінності університету, контролюються в університетах США за допомогою декількох механізмів. По-перше, в багатьох університетах США є офіційні корпоративні документи, які регулюють поведінку співробітників, у тому числі професорів, дослідників, студентів та іншого персоналу закладу. Такі документи мають загальну назву «Статут», «Конституція» або «Кодекс». Вони розроблені для професорсько-викладацького складу університетів і для студентів. У цих документах є розділи, пов'язані з політикою відносно чесності в академічній поведінці.

Коротко зупинимося на спільних рисах, притаманних документам, що запобігають порушенням академічної чесності. Так, за дослідженнями вітчизняних науковців реалізація

політики забезпечення академічної чесності у вищій освіті США передбачає: чітку ідентифікацію її порушень; комплекс процедур її попередження; фіксацію порушень; розгляд порушення; визначення виховних та дисциплінарних санкцій [5, с. 152]. Типовими пунктами у Кодексах честі є: обов'язки викладачів і студентів; означення відхилень від норм академічного поведіння; опис порядку і формальної процедури звинувачення студентів у порушенні Кодексу честі; текст самого Кодексу; юридична система розгляду справ, пов'язаних із випадками порушення академічних норм, а також санкції та апеляції [6, с. 110].

Узагальнення вивчення досвіду американських вишів щодо порушень академічної доброчесності надало можливість вітчизняним дослідникам описати алгоритм формальної процедури розгляду порушення правил, встановлених Кодексом честі: створення уповноваженої комісії; повідомлення особи про подання скарги; проведення розслідування; завершення розслідування; підготовка звіту; рішення декана факультету; санкції за порушення стандартів етичної поведінки [6].

Зупинимося на механізмі реалізації якості знань як важливої корпоративної цінності, розробленому американською вищою школою. Розглянемо його на прикладі Конституції честі Канзаського університету (США). Це системний документ, створений на основі Кодексу честі. Розроблений у 1999 р., він тричі переглядався і модифікувався (у 2003, 2004 та 2007 рр.) [7]. У ньому запропоновано механізми боротьби за якість знань, спрямовані проти академічної нечесності. Попередження і боротьба з порушеннями Кодексу честі ґрунтуються на розумінні обов'язку та зобов'язанні всіх членів академічного співтовариства повідомляти про його порушення.

Робота в цьому напрямі починається з першокурсниками, які одержують лист-повідомлення про академічну нечесність, в якому наведено всі можливі порушення академічних правил. Якщо студент сумнівається в правильності вчинку, він може проконсультуватися з інструктором або використати послуги електронної пошти – «гарячої лінії» офісу Кодексу честі.

До прямих порушень відносяться порушення в роботі з першоджерелами: пряме цитування; непряме використання чужих думок і теорій; перефразування чужих слів; запозичення фактів й ілюстрацій; компіляція матеріалів. До порушень також віднесено: «позичання курсової роботи іншого; використання роботи, купленої в когось або в мережі; використання документації певної групи або файлів організації. Іншими формами академічного обману є: використання підручників або нотатків на екзамені; консультації за допомогою телефону; використання програмованих калькуляторів, які надають переваги під час іспитів; використання шпаргалок; отримання завдань іспиту нечесним шляхом; підстава іншої особи замість студента, який має проходити випробування; фальсифікація лабораторних результатів або інших даних; перегляд матеріалів екзамену без згоди інструктора; представлення або отримання несанкціонованої допомоги під час домашньої роботи; цілеспрямована або свідомою допомогою і сприяння іншому в порушенні Кодексу честі; фальсифікація підпису на листах присутності, графіку чергувань; фальсифікація даних у звітах; отримання або зміна без дозволу використаних документів до їх вручення одержувачу; співробітництво з іншими на проектах, де воно заборонено і програма вимагає власної індивідуальної роботи» [8].

Конституція честі Канзаського університету, яка є одним із документів його корпоративної культури, за ці академічні порушення передбачає певні санкції, з якими студент завчасно ознайомлюється.

Слід зазначити, що у цілому в університетах США існують різні санкції (виховні і дисциплінарні) за порушення академічної доброчесності. Однак, частіше вони носять виховний характер. Як вказують дослідники, більшість діючих кодексів передбачають застосування менш суворих заходів впливу, до яких можна віднести: відвідування спеціальних занять (тренінгів), підготовка есе на тему встановлених стандартів освітньої чи наукової роботи; повторне вивчення курсу та ін. [6, с.162–163].

Хоча мають місце й санкції дисциплінарного характеру: відсторонення від занять на певний період; відрахування із числа студентів; проведення додаткової перевірки всіх робіт авторства порушника та ін.

Так, наприклад стандартною санкцією при порушенні Кодексу честі Канзаського університету є призначення XF на особовій справі студента. XF означає встановлений за студентом факт академічного безчестя. У такому разі директор департаменту зв'язується з офісом реєстратора. Якщо порушник не заперечує заяви свідка або викладача про порушення, то директор затверджує санкцію XF. Якщо порушник вимагає розслідування, то директор визначає для цього певний час, але не контактує з порушником.

До порушника може бути застосована низка інших санкцій: попередження і виконання/переписування роботи зі зміною теми/варіанту; зменшення оцінки на екзамені на одиницю або навіть до нуля; реєстрація порушення і проходження порушником спеціально розробленого навчального курсу, спрямованого на попередження плагіату; рекомендація тимчасового звільнення студента з університету; рекомендація для відрахування студента з університету [7].

У Канзаському університеті, як і в іншому, всі порушення Кодексу честі фіксуються. З архівом порушень Кодексу честі та щорічним журналом порушень, записи в якому починаються у серпні кожного навчального року і завершуються у липні, можна ознайомитися в мережі Інтернет.

Зупинимося на ролі Курсу Цілісності (DI) в роботі зі студентами, які вже вчинили нечесні дії. Такий курс може прослухати кожен студент за власним бажанням у тому випадку, коли не встановлено порушення ним Кодексу честі. Цей курс обов'язково призначається тим студентам, дії яких порушують Кодекс честі, але не мають характеру зловмисного вчинку. Курс Цілісності (DI) – це освітня санкція, надана Канзаським університетом студентам, які помічені в академічній нечесності. Він запропонований, щоб зменшити можливість повторного порушення академічних правил, викладається через Коледж освіти Департаменту психології освіти і названий: EDCEP 502 або «Проблеми в Освіті і Цілісності». Курс заснований на впевненості, що студенти можуть учитися: 1) на результатах і наслідках здійсненого ними порушення, 2) навчаючись не допускати плагіату, 3) оволодіваючи стратегіями попередження порушення Кодексу честі [7]. У деяких випадках вивчення студентами запропонованого курсу призводить до виключення частини «X» із призначеної оцінки «XF».

Механізм дотримання чесності в процесі здобуття якісної освіти базується на певній організаційній структурі. До її завдань належать:

1. Аналіз отриманої заяви про порушення Кодексу честі. До речі, вона може бути подана через мережу Інтернет. Форма заяви розроблена університетом. Розуміючи, що мотиви заяви про порушення студентом Кодексу честі можуть переслідувати і корисливу мету, наприклад, позбутися конкуренції в академічному середовищі, в процесі розслідування заяви потрібно встановити всі обставини події. Тому механізм процедур дослідження і винесення судового рішення (Investigation and Adjudication Procedures (Formerly Honor System Bylaws)) ретельно розроблений [8].

2. Дослідження події. Збір інформації уповноваженими особами про причини, характер порушення, про ставлення студента до цього порушення.

3. Винесення Радою честі університету судового рішення щодо даного інциденту, яке повинно бути затверджене Ректором.

Вважаємо систему забезпечення якості вищої освіти американських університетів через попередження нечесності студентів у навчанні корисною для українських університетів. На теперішній час багатьма вищими навчальними закладами України розроблені Кодекси честі для професорсько-викладацької спільноти і для студентів.

Беззаперечним є таке положення: «Кодекс честі має на меті виховання вільного індивідуума, що сам творить свою долю, продаючи продукт власної інтелектуальної діяльності, вимагає поваги до себе і поважає інтелектуальну свободу й права інших [6, с. 113]. Однак для українських вишів існує низка проблем, з якими може зіткнутися керівництво, запроваджуючи такі корпоративні документи.

По-перше, розробка корпоративних документів в університеті має бути консолідованим процесом. Як зазначає О. Пронкевич запровадження Кодексу є результатом

складної процедури обговорення всіма учасниками освітнього процесу [там само, с. 112]. Важливо, щоб в створенні основних положень Кодексу брали участь самі студенти, зокрема Студентське самоврядування. Зазначимо, що для американських університетів Кодекс честі – метод організації студентського самоврядування. Дотримання Кодексу є однією з функцій діяльності Студентського самоврядування в американських вишах.

Прийняття документу «згори» завжди супроводжується проявами незадоволення більшої частини представників університетської спільноти, як наслідок – керівництво відчуває опір з їх боку. Оскільки мова йдеться про зміни цінностей, стереотипів поведінки, що сформувалися в університеті.

Однак, як стверджують дослідники, справа не лише у сформованих цінностях, притаманних конкретному вишу, але й в особливостях політичної культури країни. Так, аналізуючи прояви академічної нечесності в американських університетах, Л. Півнева, вказує на те, що джерела академічної нечесності в США слід шукати у традиційних елементах політичної культури, зокрема: орієнтація на правове врегулювання суспільних відносин, пріоритетність судової влади, особливості національного характеру американців (індивідуалізм, опора на власні сили та комунікативність, відкритість до інновацій). Культурні чинники академічної нечесності в українських вишах, на думку дослідниці, закорінені в успадкованій радянській психології хибно потрактованого колективізму [4, с. 107].

У межах дослідження вважаємо слушними зауваження дослідників стосовно того, що: термін «колектив» як поняття ідеальної групи не повинен містити вимоги пріоритету колективного над індивідуальним, необхідності підпорядкування особистості колективу; сприяючи створенню колективу, необхідно всіляко утверджувати концепцію особистої відповідальності кожного за справи організації.

Автори праці, присвяченій корпоративній культурі [9, с. 121], наочно ілюструють «принцип терезів» – баланс властивостей групи людей, що характеризують колективізм та особистісні прояви. На одну чашу терезів покладено єдність групи, ступінь афіліації в ній (термін від англ. *affiliation* – з'єднання, зв'язок – емоційний зв'язок людини з іншими людьми, що характеризується взаємним прийняттям і прихильністю, термін вживається також для позначення потреби в спілкуванні, в прийнятті і прагненні до взаємозв'язку) та референтність (термін від лат. *referens* – той, хто повідомляє – якість особистості або групи, що полягає в їх здатності чинити визначальний вплив на формування думок, суджень, оцінок окремої людини, а також її поведінку), а на іншу – свобода особистості.

З огляду на це, наведемо деякі приклади з діяльності вітчизняних і американських університетів, пов'язаної з питанням протидії академічній нечесності. Так, в університетах США в багатьох випадках заохочується діяльність добровільних інформаторів, які звертають увагу викладачів на випадки порушення Кодексу іншими студентами [6, с. 112]. На думку більшості студентів вітчизняних університетів, це є неприпустимим за своїми моральними переконаннями, хоча має місце. Як стверджує О. Пронкевич, в університетах США «...це трактується не як «донос», а як боротьба за чистоту фаху, й тому приймається позитивно як студентами, так й викладачами. У цьому плані вони солідаризуються, співпрацюють задля зміцнення корпоративної культури» [6, с. 112].

По-друге, зміст Кодексу не повинен бути «розмитим» і формалізованим, необхідно, щоб в ньому чітко прописувалися: сутність поняття «академічна доброчесність», ідентифікація її порушень, процедури доведення порушення як з боку студента, так й з боку викладача, санкції.

По-третє, для дієвості реалізації механізму забезпечення академічної чесності в університеті має бути створений відповідний структурний підрозділ. З досвіду діяльності американських вишів [6, с. 155] завданням таких підрозділів є організаційно-методичне забезпечення виконання прийнятих у виші стандартів академічної доброчесності, зокрема роз'яснення всіх процедур, прийнятих в університетах, повідомлення про можливі юридичні наслідки порушення формальної процедури розгляду питання.

Висновки. З огляду на все вище вказане, підсумуємо: в умовах наданої автономії вітчизняні університети чекає велика праця з формування й розвитку власної корпоративної культури у ракурсі тих змін, що відбуваються у вищій освіті. Останні спричинені низкою чинників, серед яких залишається проблема надання вітчизняними вишами якісної освіти. Забезпечення університетом якості організації освітнього процесу, а також якості вищої освіти у цілому можливе шляхом створення механізмів протидії неякісній освіті – розроблення і реалізація корпоративних документів таких як Кодексів честі, Стандартів або Кодексів академічної честі. Запровадження у практику роботи вітчизняних університетів корпоративних документів, можлива якщо академічна чесність сприйматиметься представниками університетської спільноти як цінність корпоративної культури вишу.

Беззаперечно, досвід американських університетів протидії академічній нечесності є корисним для вітчизняних вишів. Однак основні положення щодо встановлення порушень і запровадження відповідних санкцій мають враховувати специфічні риси, притаманні українській національній культурі. Зважаючи на це, перспективами подальших розвідок є вивчення тих порушень академічної чесності, які, на думку представників університетської спільноти, є найпоширенішими.

Список використаної літератури

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку в Україні / Нац. акад. пед. наук України : [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р. № 1556-VII). [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Saffold G. Culture traits, strength, and organizational performance: Moving beyond "strong" culture // *Academy of Management Review*. – 1988. – vol. 13. – Pp. 546–558.
4. Півнева Л. Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США) / Л. Півнева // *Покликання університету: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – с. 105–109.*
5. Лічман Т. Процедура розгляду справ про порушення стандартів академічної чесності (із використанням практик американських університетів) / Т. Лічман // *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд “Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики”*; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артиухова – К. : Таксон, 2016. – С. 9–33.
6. Пронкевич О. Кодекс честі чи конфлікт цінностей? О. Пронкевич // *Покликання університету: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – с. 110–115.*
7. Kansas State University. Honor System. Honor Constitution The Kansas State University. [Electronic recourse] – Accessed mode : <https://www.k-state.edu/honor/basics/>
8. The Stanford University Honor Code and Fundamental Standard. [Electronic recourse] / STANFORD BULLETIN. Honor Code. – Accessed mode : <https://communitystandards.stanford.edu/student-conduct-process/honor-code-and-fundamental-standard>
9. Корпоративна культура : [навчальний посібник] / під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.

References

1. Kremen, V. G., Lugovoi, V. I., Gurzhiy, A. M., Savchenko, O. Y. et al. (2016). In V. G. Kremen (Ed). *The national report on the state and prospects of development in Ukraine*. Kyiv: Ppedagogical thought (in Ukr.).
2. Law of Ukraine “Higher Education Act” (issued 01.07.2014. Number 1556-VII). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr.).
3. Saffold, G. (1988) Culture traits, strength, and organizational performance: Moving beyond “strong” culture. *Academy of Management Review*, 13, 546.
4. Pivneva, L. (2005) *Academic dishonesty and political culture: Comparative Experiences (Ukraine – USA)*. University Calling. In O. Gomilko (Ed.). Kyiv: Yanko; Veselka. (in Ukr.).
5. Lichman, T. (2016) *Procedures for responding to violation of academic integrity standards (using practices of American universities)*. Academic honesty as the basis for sustainable development of the university. In T. V. Finikova, A. E. Artiukhova (Ed.). Kyiv: Takson. (in Ukr.).
6. Pronkevych, O. (2005) *Code of conduct or conflict of values?* University Calling. In O. Gomilko (Ed.). Kyiv: Yanko; Veselka. (in Ukr.).
7. Kansas State University. Honor System. *Honor Constitution The Kansas State University*. Retrieved from: <https://www.k-state.edu/honor/basics/>.
8. The Stanford University Honor Code and Fundamental Standard. STANFORD BULLETIN. Honor Code. Retrieved from <https://communitystandards.stanford.edu/student-conduct-process/honor-code-and-fundamental-standard>.
9. Corporate culture (2003). In G. L. Hayet (Ed.). Kyiv: Center of educational literature. (in Ukr.).

GNEZDILOVA Kira,

Doctor of Science (Pedagogical Sciences), Professo of Pedagogy r,
Department of Higher Education Pedagogy and Educational Management,
Bohdan Khmelnitsky National University at Cherkasy
e-mail: kiiirra@meta.ua

ACADEMIC HONESTY AS UNIVERSITY CORPORATE CULTURE

***Abstract.** Introduction. The issue of higher education quality is among the current challenges that Ukraine's higher education establishments are facing currently. Universities develop an internal system of quality assurance ensuring that academic honesty standards are met and violations are punished. To meet these requirements, universities are developing official corporate codes. The purpose of the code is to provide practical measures and procedures that identify and prevent academic dishonesty. However, the codes can become viable only when academic honesty is considered to be an integral, valuable part of the university community corporate culture. There are many studies dealing with the higher education reform issues, quality assurance, university corporate culture. However, issues related to preventive procedures against violations of higher education standards and the role of university corporate culture require further consideration.*

***Purpose.** The purpose of the research is to study the following issues: 1) to clarify the main approaches that ensure quality education at higher education establishments; 2) to study the American universities experience in implementing corporate documents related to academic dishonesty prevention; 3) to prove that if the academic honesty is perceived by the university community as a valuable university corporate culture then the Honor Code as a formal document will be followed and valued.*

***Methods.** To accomplish the abovementioned tasks there were applied some theoretical methods, including analysis, comparisons and generalizations of the U.S. and Ukraine's universities experience, as well as research findings of contemporary scholars dealing with the academic honesty issues.*

***Results.** The study proved that having gained university autonomy, faculty accepted full responsibility for the education quality. Universities develop an internal system of quality assurance that would ensure academic honesty and prevent dishonesty on the part of students and faculty as members of the university community. However, there is a need for effective mechanism that would ensure the opposition to academic dishonesty. In Ukraine university faculty often ignore the cases of academic dishonesty, and in many instances violate academic honesty standards themselves. The analysis of corporate documents at Ukrainian and American universities found significant contradictions in the content of their missions. Most national universities do not include in their mission the education quality as the value of the university corporate culture. This is an issue that Ukraine has to resolve. Therefore, the U.S. experience in establishing academic honesty standards is valuable for Ukraine. Academic honesty policy and procedures include but not limited to clear identification of violations, a set of procedures to prevent such violations, court hearings, procedures for filing charges, punishments, and disciplinary sanctions. Typical code of honor includes chapters dealing with responsibilities of faculty, staff, and students, definitions of violations and deviations from the norms of academic behavior, descriptions of the procedures and formal charges of violating the student code of conduct, the text of the code, legal proceedings related to cases of academic standards violation, penalties and appeals. The procedure for filing charges for dealing with violations of rules established by the Code of Honor include the following stages: first an authorized committee is established, then the student is notified about the complaint being filed, investigation; completion of the investigation; preparation of the report; dean's solution; penalties for violations of ethical behavior. There are two types of penalties including educational and disciplinary penalties. Ukrainian universities can face a number of problems introducing corporate documents.*

***Originality.** The study findings resulted in developing a program describing the basic steps and problems that may arise when national universities start introducing corporate documents.*

***Conclusion.** The autonomy granted to universities in Ukraine causes essential changes in university corporate culture that has to meet the challenges of higher education reforms. The challenges include the access to quality education. The universities can ensure the quality of university education by creating mechanisms for eliminating reasons that decrease education quality. Such mechanisms contain corporate documents such as codes of honor, academic standards or codes of academic integrity. The introduction of corporate documents is possible if academic honesty is perceived by the university community as a valuable university corporate culture. The experience of eliminating academic dishonesty in the U.S. universities is useful for universities in Ukraine. However, the main provisions for violations and establishing appropriate*

sanctions should take account the specific features inherent in Ukrainian national culture. Therefore, further research is the study of the academic integrity violations, considered the most common by the faculty and students.

Keywords: *quality education, academic integrity, academic dishonesty, value, university, university corporate culture, honor code.*

*Одержано редакцією 11.10.2016
Прийнято до публікації 14.10.2016*

УДК 371.322

ДУБРОВА Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Академія муніципального управління
e-mail: roksi4791@meta.ua

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто поняття «навчальна мотивація». Охарактеризовано типи навчальних мотивів. Наводяться чинники, які сприяють формуванню навчальних мотивів і пізнавальних інтересів учнів. Запропоновано методи і засоби формування мотивації на різних етапах уроку. Представлено чотири блоки, з яких має складатися робота вчителя з формування позитивної навчальної мотивації.

Ключові слова: *навчальна мотивація; пізнавальні і соціальні мотиви; внутрішні і зовнішні навчальні мотиви; самостійна пізнавальна діяльність учнів; «ситуація успіху»; стиль спілкування учителя.*

Проблема. Курс України на євроінтеграцію передбачає важливі зміни в галузі освіти, яка є «орієнтованою на входження у світовий освітній простір» [1]. Тому одним з головних завдань сучасних закладів освіти є поліпшення якості навчання та виховання. У методиці йдеться про широке залучення учнів до самостійної творчої діяльності із засвоєння нових знань і успішного застосування їх на практиці, тому основою ефективного навчального процесу виявляється розвиток позитивної мотивації учнів щодо навчання.

У сучасній українській школі учень не є об'єктом, що потребує впливу, а є особистістю, яка розвивається у процесі навчальної діяльності і займає активну позицію в цьому процесі, чому сприяє сформована мотивація до навчання [2].

Мета. Мотивація діяльності учня, на думку С. А. Юр'євої, є першим та основним завданням учителя. Без мотивації неможливо вирішити ніякі педагогічні завдання [3].

Мотивація розглядається як система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають спрямованість людини, обумовлюючи той чи інший вчинок [4; 5].

Досліджуючи проблему мотивації, Л. В. Дзюбко зазначає, що мотивувати – означає створити потяг або потребу, які спонукають людину діяти з певною метою. Тоді задіяними є найважливіші інтереси людини, і створюються умови для самореалізації у процесі життєдіяльності [4].

Саме мотивація вважається визначальним компонентом організації навчальної діяльності і однією з головних умов реалізації навчально - виховного процесу [5; 6], а мотиваційні технології покликані сприяти швидкому включенню учнів у навчально-пізнавальну діяльність [7].

Згідно поглядів Л. В. Дзюбко, навчальна мотивація є системою природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають особистість включитися у процес навчання, впливають на характер і забезпечують ефективність цього процесу [4].

Навчальна мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини і її готовність до засвоєння знань, і включає наявність мотиву

самовдосконалення, самореалізації та самовираження [5]. Мотивація до навчання, на переконання Л. О. Буданової, сприяє розвитку інтелекту, є рушійною силою удосконалення особистості в цілому [6].

Існує кілька класифікацій навчальних мотивів.

Так, згідно з класифікацією Т. А. Ільїної мотиви бувають: безпосередньо стимулюючі (залежать від особистості і діяльності учителя, змісту навчального матеріалу і засновані на позитивних емоціях); перспективно стимулюючі (пов'язані з предметною діяльністю самого учня та його спрямованістю на майбутнє, іноді пов'язані з негативними емоціями, наприклад, страхом поганої оцінки); і інтелектуально стимулюючі (зацікавленість учня в інтелектуальній діяльності, самостійному пошуку знань) [3].

Другий варіант класифікації мотивів навчання Т. А. Ільїної заснований на бажанні досягти успіху і бажанні уникнути невдачі. Із спрямуванням учня на досягнення позитивних результатів маємо навчання заради знань, самостійне визначення цілей і самостійний пошук способів їх досягнення. Коли ж мотивом є уникнення невдачі, можна спостерігати невпевненість, страх перед критикою і невдачею, негативні емоції [3].

Про два напрями навчальних мотивів говорить А. К. Маркова: пізнавальні мотиви, коли переважає спрямування на зміст навчального предмета, і соціальні мотиви, коли йдеться про спрямування на іншу людину в процесі навчання [4].

М. В. Матюгіна виокремлює зовнішні навчальні мотиви, які є засобом для задоволення інших, ненавчальних потреб чи цілей, і внутрішні навчальні мотиви, які стимулюють людину до навчання як до власної мети [4].

Зовнішні мотиви знаходяться поза навчальною діяльністю школярів. Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом навчання, є прямим продуктом навчальної діяльності учнів і вважаються більш дієвими [2].

Так, О. Е. Коваленко і Н. В. Корольова констатують, що зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Внутрішня ж мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості [7].

У науковій літературі також зустрічаємо поділ на ситуативні і особистісні навчальні мотиви. Ситуативні (які є зовнішніми) пов'язані з необхідністю виявити, продемонструвати певні знання, вміння та навички у конкретній ситуації, а особистісні (внутрішні) пов'язані з потребою учня у самовдосконаленні, досягненні духовних цілей, ідеалів, безпосередньо спрямованих на розвиток його особистості, на духовне, моральне й інтелектуальне зростання, а також на повноцінне функціонування його як суб'єкта життєдіяльності [5].

Отже, з вищевикладеного можна зробити висновок, що всі мотиви спонукають до отримання знань, але ми погоджуємося з Л. В. Дзюбко, що саме внутрішні мотиви надають учневі впевненості в собі, підвищують його самооцінку, самоповагу, сприяють виникненню нових позитивних емоцій. Внутрішня мотивація сприяє емоційному благополуччю [4].

Проаналізувавши наукові джерела щодо способів, засобів і методів, які сприяють формуванню навчальних мотивів і пізнавальних інтересів учнів, визначимо такі:

- процес навчання має бути чітко організований;
- має переважати самостійна пізнавальна діяльність учнів;
- створення «ситуації успіху» на уроці;
- застосування інноваційних технологій; різноманітних видів діяльності; групових та колективних форм роботи;
- активізації пізнавальної діяльності учнів сприяє авторитет учителя і його стиль спілкування.

Організація процесу навчання має на меті усвідомлення учнями теоретичної значущості навчального матеріалу; ознайомлення з можливістю його практичного застосування у повсякденному житті; розуміння близьких і далеких перспектив у навчанні. Я. А. Коменський зауважив: «Потрібно, щоб усі учні вже із самого початку ясно бачили мету

з усіма проміжними ланками й прагнули досягти її» [8]. Крім того, важливими є методи, які учитель використовує на уроці, для стимулювання інтересу учнів. До таких методів Л. О. Буданова відносить метод створення ситуацій пізнавальної новизни; метод створення ситуацій емоційно-ціннісних переживань; метод створення ситуації зацікавленості; метод здивування; опора на життєвий досвід учнів; навчальні дискусії; пізнавальні ігри [6].

Власний досвід викладання дає нам змогу стверджувати, що інтерес до навчального матеріалу і високий відсоток його засвоєння спостерігається при самостійному творчому пошуку знань учнями через вирішення проблемних ситуацій у парній або груповій роботі шляхом використання ігрових методів і інноваційних технологій. Самостійне опанування нових знань розвиває в учнях наполегливість і формує почуття відповідальності.

Самостійна робота наповнює діяльність учнів емоційно, викликає різні внутрішні переживання і, тим самим, сприяє розвитку в них позитивної мотивації у навчанні [9].

Спонуканням до самостійного пошуку нових знань виявляється позитивний емоційний настрій. Створення на уроці сприятливої атмосфери та «ситуації успіху» є завданням вчителя, виявом його педагогічної майстерності. Відсутність критики та негативної оцінки сприяє формуванню впевненості учнів у власних силах, а успіх та досягнення посилюють мотивацію.

«Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, збудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гордості — це перша заповідь вихователя» (В. Сухомлинський).

В. Ф. Калошин розглядає ситуацію успіху як цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дозволяє учневі досягти значних результатів у діяльності, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями. У ситуації успіху учень набуває почуття власної гідності, успіх сприяє усвідомленню власної компетентності [10].

Створенню позитивного емоційного настрою на уроці, на думку Т. Війчук, сприяє система заохочень та покарань. Автор зазначає, що заохочення мають відповідати реальним успіхам і відображати не так здібності учнів, як зусилля, які ними прикладаються. Вчитель має заохочувати і підкріплювати досягнення учня, порівнюючи їх не з результатами інших учнів, а з його ж власними, побудованими на його минулих успіхах та невдачах. Покарання повинні відігравати стимулюючу роль, тобто зачіпати й активізувати важливі мотиви навчальної діяльності, спрямовані на досягнення успіхів, а не на уникнення невдач. Підсумком такої стратегії навчання є зростання привабливості успіху, впевненості у своїх силах і як результат – позитивна мотивація та успішне навчання [11].

Щодо оцінювання виконаної роботи, М. Лук'янова висловлює думку, що педагогу варто здійснювати це так, щоб оцінка додавала учням упевненості в своїх силах, свідчила нехай навіть про невеликі досягнення у навчальній діяльності, налаштовувала на нову пізнавальну активність [12].

Розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери учнів, на думку М. Лук'янової, сприяє вміле поєднання різних методів, засобів та організаційних форм, використаних учителем при навчанні [12]. Так, інтерактивне навчання як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожен із них відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [13, с. 9], в процесі такої діяльності учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або в групі [14].

Так, роботу в парах і групах відносять до форм роботи, які сприяють пробудженню інтересу учнів до виконуваної діяльності. Робота в парах розвиває почуття підтримки, взаємовиручки, взаємодопомоги, здатність до взаємодії, співробітництва, спільного досягнення високого результату. Робота в малих групах сприяє удосконаленню комунікативних вмінь, дозволяє виявити неповторність та індивідуальність під час обговорення загальних проблем. Велика група стимулює становлення особистості та прояв свого «Я» у колективі, вчить пізнавати й враховувати у спілкуванні індивідуальність інших

людей, розвиває організаторські чи виконавські здібності, відповідальність за свою роль у групі [12].

Якщо говорити про методи, які покликані сформувати бажання учнів вчитися, то не можна не згадати ігрові методи, які характеризуються активізацією мислення й поведінки учнів; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю учнів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін. Головною метою навчальних ігор є формування умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, а як відомо, оволодіти вміннями і навичками можна лише тоді, коли сама людина достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме певних зусиль [15].

На активність і успішність учнів також впливає педагогічний стиль спілкування учителя. Найбільш оптимальним, згідно С. А. Юр'євої, є демократичний стиль спілкування, при якому учитель займає позицію «я – один з вас», спрямовує і стимулює діяльність учнів, допомагаючи в разі необхідності й підтримуючи. Демократичний стиль спілкування дозволяє створити сприятливі умови для психологічного комфорту дитини. Крім того, саме демократичний стиль спілкування сприяє формуванню внутрішньої мотивації, в той час як авторитарний стиль спілкування формує зовнішню мотивацію навчання, мотив «уникнення невдачі» [3].

Учителю варто створювати з учнями доброзичливі, відкриті, емоційно-насичені відносини у процесі навчання, спрямовані на формування й заохочення відчуття себе й іншої особистості, потреби в самоствердженні, самоактуалізації [12].

Крім стилю спілкування, на нашу думку, важливим для вчителя є уміння спонукати, а не примушувати. Як слушно зазначають В. В. Смолярчук і О. В. Стуцюк, «на сучасному етапі розвитку психологічної науки педагог не має право констатувати те, що учень не хоче вчитися. Необхідно з'ясувати причину небажання учня вчитися, які аспекти мотиваційної сфери у нього не сформовані, і які психолого - педагогічні засоби впливу педагог повинен використовувати, щоб сформувати в учня мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності» [8]. Невмотивований учень стане мотивованим, якщо вчитель стане спілкуватися з ним, сприймаючи його в позитивному світлі [9]. Лише при наявності в учнів бажання і інтересу до навчання вони зможуть реалізувати свої здібності у вивченні різних предметів [2].

Завдання вчителя полягає не в «наповненні» учнів знаннями, а в пробудженні в них бажання здобувати знання самостійно, у формуванні позитивного ставлення до навчальної діяльності. Про майстерність вчителя говорить його уміння використовувати допитливість та наполегливість дітей, а високою оцінкою роботи вчителя будуть успішні, впевнені в собі учні, які навчені долати труднощі, мають бажання вчитися, самостійно орієнтуються у сучасному житті.

«Формування позитивної мотивації – не стихійний процес. Мотиви навчання треба спеціально виховувати, розвивати, стимулювати і, що особливо важливо, треба вчити школярів самим стимулювати «свої мотиви», – писав Ю. К. Бабанський [16]. Від учителя, його майстерності і цілей залежить відношення учнів до уроку, навчального матеріалу і до власної діяльності.

Формування мотивації має відбуватися на кожному етапі уроку. Про три етапи формування мотивації навчання школярів на уроці говорять Т. Війчук, Л. Роман.

1. Етап «пробудження» мотивації.

Метою даного етапу є актуалізувати мотиви попередніх досягнень («ми добре попрацювали над попередньою темою»), викликати мотиви відносної незадоволеності («але не засвоїли ще один важливий аспект цієї теми»), посилити мотиви орієнтації на майбутню діяльність («а тим часом для вашого майбутнього життя це буде необхідно: наприклад, у таких-то ситуаціях»), посилити мимовільні мотиви подиву, допитливості [17].

Дієвим засобом «пробудження» мотивації є планування цілей і завдань навчання самим учнем. Тільки тоді, коли учень сам визначає індивідуальну мету навчання, у нього

виникає довіра до себе, що забезпечує успішність навчання, виникає почуття успішності, що підсилює мотивацію [11].

2. Етап підкріплення і посилення мотивації.

На даному етапі важливим є застосування різноманітних технологій навчання і різних видів роботи (парна, групова, колективна), які спрямовані на пробудження інтересу учня до виконуваної діяльності та формування навичок самостійної творчої роботи з пошуку знань.

Щодо презентації навчального матеріалу, Т. Війчук наголошує, що «подавати матеріал доцільно в такій формі, щоб викликати в учнів емоційний відгук, активізувати пізнавальні психічні процеси» [11].

Новий матеріал має бути доступним (виходити з попередніх знань і спиратися на них) і, водночас, достатньо складним. Зміст матеріалу вимагає від учнів осмислення і засвоєння, що сприяє розвитку пам'яті, мислення, уявлення. Крім того, навчальний матеріал має викликати в учнів емоції (позитивні чи негативні) й має бути інформаційно насиченим. Лише за таких умов можна говорити про формування позитивних стійких мотивів навчальної діяльності [11].

Надто складні навчальні завдання, як і надто прості, негативно впливають на формування та зростання внутрішньої мотивації, оскільки не дають дитині змоги реалізуватися, виявити ефективність і майстерність у виконуваному, внаслідок чого руйнується почуття компетентності, знижується самооцінка й самоповага [16].

Сильну позитивну мотивацію формує діяльність, ознакою якої є новизна.

На думку М. М. Фіцули, метод створення ситуації новизни навчального матеріалу полягає у тому, що в процесі викладання вчитель прагне на кожному уроці окреслити нові знання, якими збагатилися учні, створює таку морально-психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від того, що інтелектуально зросли хоча б на йоту. «Коли учень відчує, що збагачує свої знання, свій словниковий запас, свою особистість, він цінуватиме кожну годину перебування в школі, намагатиметься ефективніше працювати над собою», підкреслює автор [18].

3. Рефлексивно-оціночний етап.

Даний етап є етапом закінчення уроку, на якому відбувається підведення результатів позитивного особистого досвіду кожного учня, підкріплення ситуації успіху, диференційована оцінка праці, визначення труднощів і вибір шляхів їх подолання [12].

Отже, М. Лук'янова висловлює думку щодо змісту розвитку навчальної мотивації: «загальний зміст розвитку навчальної мотивації школярів полягає в тому, щоб переводити учнів із рівнів негативного й байдужного ставлення до навчання до зрілих форм позитивного ставлення до навчання – дієвого, усвідомленого, відповідального». Стосовно зазначеного автор виокремлює чотири блоки, з яких має складатися діяльність вчителя: I – власне мотиваційного; II – цільового; III – емоційного; IV – пізнавального [12].

Власне мотиваційний блок включає роботу, яка спрямована на усвідомлення школярем того, заради чого він навчається і що його спонукає до навчання. Мова йдеться про види мотивів (пізнавальні, соціальні) та рівні їх сформованості.

До цільового блоку відносять роботу вчителя, яка спрямована на усвідомлення цілей навчання та їх реалізацію. Маємо поведінковий компонент мотиваційної сфери, коли учні можуть ставити перед собою цілі у навчанні та досягати їх.

Змістом роботи третього, емоційного блоку є робота з розвитку емоційного компонента мотивації. Навчання охоплює емоційну сферу учня, тому, впливаючи на неї, учитель стимулює мотивацію або, навпаки, приглушує її. На переконання М. Лук'янової, формування мотивації необхідно починати саме з емоційного компонента як найбільш чутливого до стимулюючих впливів. «Призначення системи емоційного впливу в тому, щоб викликати в учня цікавість – причину пізнавального інтересу, що, у свою чергу, здатний підтримати повсякденну навчальну роботу, спрямовувати сприйняття, пізнання, дії» [12].

Пізнавальний блок передбачає роботу з пошуку та засвоєння нових знань. І тут важливим є рівень учня щодо уміння навчатися. Психологічні дослідження підтверджують взаємозв'язок між ставленням школярів до навчальної діяльності та її сформованістю.

М. Лук'янова доходить висновку, що про навчальну діяльність учня можна говорити лише тоді, коли він займає активну позицію у навчанні і «опановує не лише знання, а й способи їх отримання» [12].

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що мотивація вважається визначальним компонентом організації навчальної діяльності і є однією з головних умов реалізації навчально - виховного процесу. Навчальна мотивація сприяє розвитку інтелекту, є рушійною силою удосконалення особистості в цілому.

Навчальні мотиви поділяють на зовнішні (соціальні), які знаходяться поза навчальною діяльністю, і внутрішні (пізнавальні), які стимулюють до навчання як власної мети і вважаються більш дієвими.

Робота з формування позитивної мотивації до навчання має проводитись на кожному етапі уроку і має включати чітко організований процес навчання, де переважає самостійна пізнавальна діяльність учнів. Для пробудження інтересу учнів до навчального матеріалу вчителю слід застосовувати різноманітні прийоми та методи роботи; створювати емоційно комфортні для кожного учня умови роботи і «ситуацію успіху». Інструментом такого стилю роботи виступає демократичний стиль спілкування учителя з учнями і продумана система оцінювання.

Список використаної літератури

1. Казачінер О. С. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку іноземної мови / О. С. Казачінер. – Х. : Основа, 2012. – 112 с.
2. Формування позитивної мотивації до навчальної діяльності на уроках математики в умовах особистісно зорієнтованого навчання. – [Електронний ресурс] / Помічник вчителя та студента. – Режим доступу: http://pomi4.blogspot.com/2014/11/blog-post_419.html
3. Юрьєва С. А. Творческая работа по теме «Знания – дети удивления и любопытства (к вопросу о мотивации учения школьников)» [Електронний ресурс] / С. А. Юрьєва. // Юрьєва Светлана Анатольевна: Профессиональный проект учителя биологии. – Режим доступу: <http://svetlana.pro/reader/54.html>
4. Дзюбка Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. В. Дзюбка, Л. І. Гриценко // Психодіагностика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – 256 с. – С. 33–43.
5. Мотивація навчальної діяльності. – [Електронний ресурс] / Навчальні матеріали онлайн. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/17450602/psihologiya/motivatsiya_navchalnoyi_diyalnosti
6. Буданова Л. О. Мотивація – ключ до пізнання: методичний посібник / Л. О. Буданова. – Шевченкове, 2011. – 23 с.
7. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: проектування технологій навчання: робочий зошит / О. Е. Коваленко, Н. В. Корольова – [Електронний ресурс] / Електроенергетика. – Режим доступу: <http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya.html>
8. Смолярчук В. В. Проблеми формування мотивації навчальної діяльності учнів за сучасних умов: психолого-педагогічний семінар-практикум / В. В. Смолярчук, О. В. Стецюк – [Електронний ресурс] / Учительський Журнал он-лайн. – Режим доступу: www.teacherjournal.com.ua
9. Формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови. – [Електронний ресурс] / Запорізький навчально-виховний комплекс № 67. – Режим доступу: <https://znvk67.zp.ua/formuvannya-pozitivnoi-motivatsii-do-vivchennya-anglijskoi-movi>
10. Калошин В. Ф. Як створювати ситуацію успіху в навчанні? / В. Ф. Калошин, Д. В. Гоменюк // Завучу. Усе для роботи. – 2012. – № 5–6 (77–78). – С. 46–52
11. Війчук Т. Шляхи формування навчальної мотивації учнів на уроках математики / Т. Війчук, Л. Роман // Молодь і ринок. – 2012. – № 11 (94). – С. 90–93.
12. Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект / М. Лук'янова – [Електронний ресурс] / Освіта UA. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/2651/>
13. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Піроженко; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
14. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 28–36
15. Ігрові технології навчання. – [Електронний ресурс] / Навчальні матеріали он-лайн. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/70163/pedagogika/igrovi_tehnologiyi_navchannya
16. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів / М. Лук'янова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – № 3/4. – С. 26–32.
17. Божович Л. І. Мотивація поведінки дітей та підлітків / Л. І. Божович. – Москва: Книга, 1992. – 120 с.
18. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с. (Методи стимулювання навчальної діяльності учнів).

References

1. Kazachiner, O.S. (2012). *Ways of promoting effectiveness and quality of a foreign language lesson*. Kharkiv: Osnova. (In Ukr.).
2. *Building up positive motivation to learning activity at Mathematics lessons under the conditions of personal-oriented teaching*. (2014). Retrieved from Teacher and student's assistant http://pomi4.blogspot.com/2014/11/blog-post_419.html (In Ukr.).
3. Yurjeva, S.A. (2004). *Creative project 'Knowledge is a child of surprise and curiosity': the problem of pupils' teaching motivation*. Kovdor. Retrieved from <http://svetlana.pro/reader/54.html>. (In Rus.).
4. Dzubko, L.V. (2009). The motivation of learning activity as psychological and pedagogical problem. *Psychodiagnosics: The collection of scientific works of Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University*, 4, 33–43.
5. *Motivation of educational activity*. Retrieved from educational Materials On-Line http://pidruchniki.com/17450602/psihologiya/motivatsiya_navchalnoyi_diyalnosti (In Ukr.).
6. Budanova, L.O. (2011). *Motivation is the key to perception*. Shevchenkove. (In Ukr.).
7. Kovalenko, O.E., Korolyova, N.V. *Professional training techniques: designing training techniques (workbook)*. Retrieved from Power Industry <http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya.html>
8. Smolyarchuk, V.V., Stetsiuk, O.V. *The problems of building up motivation of pupils' learning activity nowadays*. Retrieved from www.teacherjournal.com.ua (In Ukr.).
9. *Building up positive motivation to learning the English language*. Retrieved from Zaporizkiy Teaching and Educational Complex № 67 <https://znvk67.zp.ua/formuvannya-pozitivnoi-motivacii-do-vivchennya-anglijskoï-movi>
10. Kaloshyn, V.F., Gomeniuk, D.V. (2012). How to create the situation of success in learning? *Director of Studies: Everything for Work*, 46-52.
11. Viychuk, T., Roman, L. (2012). Ways of building up the educational motivation at Mathematics lessons. *Youth and Market*, 11(94), 90–93. (In Ukr.).
12. Lukyanova, M. *Pupils' educational motivation*. Retrieved from Education UA <http://osvita.ua/school/method/technol/2651/>
13. Pometun, O.I., Pirozhenko, L.V. (2004). In O.I. Pometun (Ed.). *Modern lessons. Interactive teaching techniques*. Kyiv: A.S.K. (In Ukr.)
14. Redko, V. (2011). Interactive teaching foreign language techniques. *Native School*, 8–9, 28–36. (In Ukr.).
15. *Gaming techniques used in teaching*. Retrieved from Educational Materials On-Line http://pidruchniki.com/70163/pedagogika/igrovi_tehnologiyi_navchannya (In Ukr.).
16. Lukyanova, M. (2006). Psychology of schoolchildren's educational motivation. In *Demonstrative Class: design, technique, experience*, 26–32. (In Ukr.).
17. Bozhovych, L.I. (1992). *Motivation of children and teenagers' behavior*. Moscow: Book. (In Rus.).
18. Fitsula, M.M. (2000). *Pedagogics*. Kyiv: Academia. (In Ukr.).

DUBROVA Oksana,

Ph. D., Associate Professor of the Foreign Languages Department
The Academy of Municipal Administration
e-mail: roksi4791@meta.ua

EDUCATIONAL MOTIVATION AS A SPECIFIC COMPONENT PART OF LEARNING ACTIVITY

Abstract. *Introduction. Built-up educational motivation is a precondition of pupils' active position in the process of learning activity which is characterized by individual creative work of pupils aimed at getting new knowledge and applying it successfully in everyday life.*

Purpose. The purposes of the article are – to analyze the notion 'educational motivation' in psychological and pedagogical literature; – to define its place and role in the process of learning activity; – to review methods, means and forms of work that facilitate building-up of positive motives in learning.

The article deals with the notion 'educational motivation' which is a determinant of learning activity. It's pointed out that motivation is a main condition under which teaching and educational process is implemented and a motive force for personality's improvement in general.

Having analyzed various classifications of educational motives, educational (intrinsic) and social (extrinsic) motives were distinguished and described. The author states that intrinsic motives encourage a person to learn for the sake of learning itself and are connected with learning content that's why are considered more effective. Extrinsic motives, based on different types of incentives, such as encouragements or punishments, appear to be means to meet non-educational needs. It is emphasized that just intrinsic motivation encourages pupils' personal development in intellectual and emotional spheres.

The research of conditions that promote the building-up of pupils' educational motives and interests has shown the importance of well-planned teaching activity that results in pupils' understanding of the educational material's significance and its connection with everyday situations as well as in pupils' understanding of learning goals. Pupils' individual pair or group work aimed at getting new knowledge is underlined. Much attention is given to the making-up of 'the situation of success' and positive emotional atmosphere. For pupils to feel successfulness and intellectual ability the teachers should emphasize their achievements and assess their applied forces.

The author suggests methods and forms of work that are able to encourage pupils' interest in the performing activity and distinguishes the interactive methods of teaching as a specific form of organizing pupils' educational activity. This method is characterized by comfortable learning atmosphere in classroom, such pupils' feelings as successfulness and intellectual ability, pupils' active participation in educational process.

The article gives methods and ways of building-up educational motivation at different stages of a lesson. So, at the "waking-up" stage there is actualization of the previous achievements' motives, creation of the relative non-satisfaction motives, strengthening of motives that are oriented to next activity. At the "strengthening and intensifying" stage various teaching technologies (for example, novelty of educational material) and different organizational work forms (pair work, small and large groups) are rather important. The aim of the "reflexing and evaluating" stage is to strengthen 'the situation of success' and emphasize the positive personal experience of every pupil.

Four blocks that are parts of teacher's work on building up positive educational motivation are presented: properly motivational, purpose-oriented, emotional and educational.

Conclusions. The analysis of psychological and pedagogical literature showed that educational motivation plays an important role in learning process. To build up the motivation teachers should start with creation of pupils' positive attitude. The work on building up, strengthening and intensifying of motivation should be done at every stage of a lesson. The author also underlines the importance of skillful combination of various methods, means and organizational work forms.

Key words: *learning motivation; cognitive and social motives; internal and external training motifs; independent cognitive activity of students; "the situation of success"; teacher communication style.*

*Одержано редакцією 12.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016*

УДК 378.147.51

КАСЯРУМ Сергій Олегович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформаційних технологій
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
e-mail: kasyarumso@i.ua

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ПОЖЕЖНА БЕЗПЕКА» І «ЦИВІЛЬНА БЕЗПЕКА»

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання математичних дисциплін є необхідною складовою освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної та цивільної безпеки.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології; інформаційна підготовка; математична підготовка; інженерна підготовка; пожежна безпека; цивільна безпека.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства перед вищою освітою постають завдання якісної підготовки майбутніх фахівців, зокрема з пожежної та цивільної безпеки. Освітньо-професійна програма підготовки таких фахівців містить у собі дисципліни, які закладають основу інженерної підготовки. Згідно опису вимог до компетентностей, якими мають володіти фахівці інженерного профілю [1; 2], по закінченню

засвоєння освітньо-професійної програми, зокрема її інженерної складової, випускники спеціальності «Пожежна безпека» і «Цивільна безпека» повинні продемонструвати: здатність застосовувати знання з математики, науки і техніки; здатність розробляти і проводити експерименти, а також аналізувати й пояснювати отримані дані; здатність ідентифікувати, формулювати і розв'язувати інженерні проблеми; здатність використовувати методи, навички і сучасні інженерні інструменти, необхідні для інженерної практики, здатність поєднувати теорію і практику для вирішення інженерних проблем; здатність демонструвати виробничі та лабораторні навички та ін.

З огляду на це, підвищення якості інженерної підготовки можливо лише тоді, коли дотримуються такі основні принципи організації освітнього процесу у вищій школі: глибока фундаментальна підготовка і використання у процесі навчання останніх досягнень науки і техніки. Окрім цього, під час засвоєння відповідної освітньо-професійної програми, фахівці з пожежної і цивільної безпеки мають самостійно проводити або брати участь у проведенні наукових досліджень провідних науковців. А отже, вивчення математичних дисциплін, що закладають основу для здобуття інженерної підготовки, здійснення дослідної роботи в лабораторіях, проведення експериментальної роботи, моделювання неможливі без широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ракурсі заявленої проблематики значний науковий інтерес становлять праці дослідників (О. Бикова, Л. Дідух, М. Козяр, М. Кришталь, С. Миронець, Л. Мохнар, В. Покалюк та ін.), в яких розглядаються специфіка фахової підготовки майбутніх фахівців пожежної та цивільної безпеки.

Різноманітні аспекти інженерної освіти, зокрема й проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищій технічній школі, знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників різних часів (Е. Алісултанова, Т. Андрюхіна, Н. Бідюк, А. Боровков, С. Бурдаков, К. Деміхов, Н. Дондокова, Г. Д'яконов, О. Клявін, К. Корсак, Н. Кузнецова, М. Мельнікова, В. Петрук, Н. Северина, С. Тимошенко, І. Федосова, Н. Чурляєва, Т. Шаргун, А. Юрасов та ін.).

Питанню використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці майбутніх фахівців технічних університетів, зокрема під час їх навчання математичних дисциплін висвітлені у працях С. Бас, Ю. Ботузової, О. Віхрової, Г. Горшкової, І. Дерези, О. Маркової, І. Михайленко, М. Попель, С. Семерікова, Ю. Триуса, О. Туравініна та ін. Попри наявність у науковій літературі широкого діапазону розгляду проблеми інженерної і математичної підготовки майбутніх фахівців з використанням ІКТ, зафіксовано, що поза увагою дослідників залишається проблема вивчення студентами спеціальностей «Пожежна безпека» і «Цивільна безпека» математичних дисциплін за підтримкою ІКТ.

Мета статті. Вивчення можливостей і проблем використання ІКТ під час навчання студентів математичних дисциплін є необхідним завданням задля покращення не лише математичної, але й інженерної підготовки майбутніх фахівців пожежної і цивільної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Сучасна інженерна підготовка фахівців зазнає низку змін, що, безпосередньо, пов'язано з розвитком технологій, глобалізаційними процесами, демографічними змінами. Як зазначають дослідники: «...технологічні потреби глобальної економіки знань (global knowledge economy) різко змінюють характер інженерної освіти, вимагаючи, щоб інженер володів набагато ширшим спектром ключових компетенцій, ніж вузькоспеціалізоване освоєння науково-технічних та інженерних дисциплін» [3, с. 44].

З огляду на це, переглядаються освітньо-професійні програми підготовки й сама організація освітнього процесу у вищій школі. Оскільки, як зазначає В. Петрук: «соціальне замовлення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю вносить свої корективи до моделі інженера, вимагаючи підвищення якості підготовки фахівців інженерно-технічного складу» [4, с. 12].

Дисципліни, включені до математичної підготовки відіграють важливу роль у підготовці майбутніх фахівців, оскільки саме вони формують теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення дисциплін циклу професійно-практичної підготовки. Задачі з якими стикається випускник на практичній діяльності, і які стосуються профілактичних питань

вимагають застосування навичок з математичних обчислень. Це означає, що окрім засвоєння методів розв'язку типових задач з вищої математики у спеціаліста повинен бути сформований кругозір стосовно сучасних обчислювальних комплексів та їх можливостями, різноманіття яких широко пропонується різними онлайн та офлайн-сервісами.

Окрім цього наукові дослідження, які проводяться в цій галузі вимагають підготовку власних спеціалістів, які обізнані з практичною проблематикою і володіють сучасними обчислювальними методами і можливостями. Проблеми, які постають перед ними, стосуються оцінки вогнестійкості конструкцій, оцінки ризиків різних об'єктів, конструкторської розробки теплообмінних апаратів, розрахунку параметрів водяних струменів та стволів, оцінки безпечних відстаней між об'єктами, питання проектування протипожежної сигналізації та автоматики, обробки статистичних даних, тощо.

Так, вивчення вогнестійкості, міцності залізобетонних конструкцій та інших інженерних досліджень проводиться за допомогою моделювання з використанням систем автоматизації математичних обчислень (Mathcad) [5] та web-орієнтованих систем комп'ютерної математики (Wolfram Alpha, GeoGebra та ін.).

Тому постає питання якісної математичної підготовки з метою зростання власних наукових кадрів у галузі пожежної безпеки. Все це означає, що звичного в нашому розумінні вивчення математики лише тому, що так потрібно для здобуття вищої освіти недостатньо. Від викладача на теперішній час вимагається організувати такий освітній процес, щоб майбутній спеціаліст на кожному занятті бачив кінцеву мету своєї освітньо-професійної підготовки, і розумів, що він стає на крок ближче до неї. Тому підвищення якості математичної підготовки можлива шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Популярність серед викладачів і студентів останнім часом набувають хмарні технології (хмарні ІКТ) як різновид ІКТ, які за положеннями О. Марокової і С. Семерікова [6] можна визначати як «сукупність методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації, зберігання та опрацювання на віддалених серверах, передавання через мережу та подання через клієнтську програму всеможливих повідомлень і даних.

Основними напрямками їх використання час освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців вищих технічних закладів Ю. Триус [7] називає такі: 1) використання хмарних сервісів для підтримки традиційного, змішаного і дистанційного навчання; 2) створення та використання хмаро-орієнтованих, зокрема персональних, навчальних середовищ для підготовки фахівців за окремими спеціальностями або за окремими предметами; 3) використання хмарних технологій у навчанні окремих дисциплін; 4) використання хмарних технологій для створення авторських web-орієнтованих програмних додатків і сервісів (для освітнього процесу, наукових досліджень, малого і середнього бізнесу); 5) навчання викладачів і студентів на відкритих курсах провідних університетів світу; 6) програми сертифікації фахівців, зокрема в галузі інформаційних технологій.

Варто окрему увагу приділити змішаному навчанню (Blended Learning), під яким розуміється інтеграція аудиторної і позааудиторної роботи студентів або поєднання аудиторного навчання і роботи з інструктивним тематичним матеріалом в онлайн-режимі. Таке навчання не тільки підвищує гнучкість індивідуального характеру навчання студентів, але і розширює можливості викладача в якості організаторів навчання.

Зважаючи на потреби студента (неможливість бути присутнім на всіх аудиторних заняттях, прагнення підвищити свій рівень знань, необхідність проведення дослідження з обмеженим доступом до ресурсів та ін.) викладач може запропонувати відповідну модель змішаного навчання. Так, платформа для адаптованого навчання математики (Dreambox'Lerning) пропонує шість моделей змішаного навчання, що дозволяють в різній мірі його індивідуалізувати: 1) Face-to-Face Driver Model (модель, якій притаманні всі риси типової організації навчальної діяльності, використання онлайн-навчання допускається в одиничних випадках для невстигаючих або для тих, хто хоче вивчити поглиблений курс; 2) Rotation Model (для студентів реалізується схема зміни навчальної діяльності з традиційного навчання на роботу з індивідуальними завданнями онлайн-навчання; студенти стають більш активними та самостійними, і здатні самостійно засвоїти матеріал, що ще не

розглядався); 3) Flex Model (робота з онлайн-сервісами в аудиторії за умови присутності викладача, до якого завжди можна звернутися по допомогу); 4) Online Lab Model (навчання виключно індивідуальне за допомогою інтернет-сервісів; підсумковий етап навчання відбувається в спеціалізованій інтернет-лабораторії при цьому участь викладачів не обов'язкова); 5) Self-Blend Model (студенти дистанційно доповнюють свої знання, здобуті традиційним способом або вивчають додаткові предметні розділи, які не розглядаються програмою курсу; така модель розрахована для студентів з високою мотивацією до навчання і здійсненням постійної рефлексії з боку студентів); 6) Online Driver Model дистанційна (форма навчання з можливістю онлайн-спілкування з викладачем) [8].

З огляду на специфіку освітньо-професійної підготовки фахівців з пожежної і цивільної безпеки, вважаємо, що доречними є запровадження таких моделей змішаного навчання: Face-to-Face Driver Model, Rotation Model і Online Lab Model.

У змішаному навчанні ІКТ виступають в ролі засобів підтримки навчання як системи дистанційного та мобільного навчання, мережні системи комп'ютерної математики та системи організації спільної роботи [9]

Зупинимося на можливостях і проблемах використання хмарних технологій під час навчання студентів математичних дисциплін. На сьогодні існує багато методичних розробок викладачів щодо застосування в якості засобу навчання математичних дисциплін хмарних технологій: вивчення розділів математичного аналізу «Ряди» і «Диференціальне числення функції кількох змінних» з використанням Wolfram Alpha і онлайн-калькуляторів, зокрема MatCabi.net (Ю. Ботузова); тема «Диференціальні рівняння» за допомогою Wolfram Alpha (І. Михайленко) та ін.

Використання хмарних технологій у процесі навчання математичних дисциплін потребує від викладача не лише навичок роботи в «хмарних» обчислювальних середовищах, але й певної перебудови, тобто збагачення способу подання навчального матеріалу зі застосуванням інформаційних обчислювальних сервісів з одночасною демонстрацією їх можливостей, слабких і сильних сторін (розвиток критичного мислення, вміння аналізувати). Все це потребує від викладача математичних дисциплін проявляти обізнаність роботи з web-орієнтованими системами комп'ютерної математики.

Водночас маємо декілька проблем: не всі викладачі здатні використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі; матеріальна база освітнього закладу не дозволяє проводити заняття з використання обчислювальних сервісів. Якщо перша проблема вирішується шляхом підвищення кваліфікації викладача (тренінги, стажування, проходження відповідних курсів та ін.), то другу можна обійти за допомогою запровадження дистанційного навчання, використання студентами власного ресурсу у вигляді планшетів, смартфонів тощо. Оскільки на сьогоднішній день існує багато різноманітних мобільних додатків для здійснення математичних обчислень.

Висновки. Зважаючи на вимоги сучасного суспільства до якості інженерної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, перспективним напрямом є використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

Математичні дисципліни є важливою складовою освітньо-професійної підготовки фахівців галузі «Цивільна безпека», оскільки вони закладають підґрунтя подальшого вивчення студентами інженерних дисциплін.

Підвищення якості навчання математики можливо за допомогою використання ІКТ. Проведений теоретичний аналіз науково-педагогічної, методичної літератури, а також власний професійний досвід умотивовують до висновку, що в практиці своєї роботи викладачі вищів у навчанні математичних дисциплін як засіб використовують хмарні технології, зокрема web-орієнтовані системи комп'ютерної математики (Wolfram Alpha, GeoGebra та ін.).

Перспективним напрямом в удосконаленні навчання математичних дисциплін є впровадження різноманітних моделей змішаного навчання. Перевагою Blended Learning над традиційним навчанням полягає у створенні персоніфікованих програм, які враховують індивідуальні особливості і потреби студентів.

Упровадження в освітній процес ІКТ супроводжується низкою проблем, серед яких частіше називають: брак відповідного обладнання, недосвідченість і необізнаність викладачів. Однак перевагами застосування ІКТ, зокрема web-орієнтованих систем комп'ютерної математики, є: введення у викладання елементів алгоритмізації методів розв'язку задач; формування у студентів вміння будувати математичні моделі процесів та проведення їх дослідження; формування критичного мислення в напрямку вибору методів розв'язку і обчислювального середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці й апробації комплексних практико-орієнтованих завдань з курсу вищої математики з використанням хмарно орієнтованих середовищ для студентів спеціальностей «Пожежна безпека» і «Цивільна безпека».

Список використаної літератури

10. A Tuning-ANELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Engineering [Electronic resource]. – Accessed mode: <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/engineering.html>
11. Алисултанова Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография [Электронный ресурс] / Э. Д. Алисултанова. – Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/114>.
12. Современное инженерное образование: учебное пособие / А. И. Боровков [и др.]. – СПб : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 80 с.
13. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
14. Поздеев С. В. Методика оцінки межі вогнестійкості залізобетонних балок шляхом інтерпретації результатів їх вогневих випробувань [Электронный ресурс] / С. В. Поздеев, Ю. А. Отрош, А. М. Омельченко, С. Д. Щіпець // Збірник наукових праць Донбаського державного технічного університету. – 2014. – Вип. 1. – С. 119-127. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntdgtu_2014_1_20
15. Маркова О. М. Хмарні технології навчання: витоки [Електронний ресурс] / Маркова О. М., Семеріков С. О., Стрюк А. М. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Том 46, № 2. – С. 29-44. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1234/916>
16. Триус Основні підходи до використання хмарних технологій у технічних університетах / Ю. Триус // Новітні комп'ютерні технології. – Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. – Том XIV. – с. 59–62.
17. Models of Blended Learning [Electronic resource] // Dreambox'Lerning. – Accessed mode: <http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning>
18. Михайленко І. В. ІКТ як складова методики навчання вищої математики в технічних ВНЗ / І. В. Михайленко // Инновационные технологии в образовании : материалы VIII Междунар. научн.-практ. конф., 27-29 сент. 2012 г. : сб.ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. –С. 204–206.

References

1. A Tuning-ANELO Conceptual Framework of Expected Desired | *Learning Outcomes in Engineering* Retrieved from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/engineering.html>.
2. Alisultanova, E. D. (2010) *Competence approach to engineering education: monograph*. Moscow: Publishing House "Academia Estestvoznania". Retrieved from: <http://www.rae.ru/monographs/114>. (in Russ).
3. *Modern engineering education* (2012). In A. I. Borovkov (Ed.). St. Petersburg: Polytechnic University Publishing. (in Russ).
4. Petruk, V. A. (2006). *Theoretical and methodological principles for developing professional competence of future technological workers through teaching basic subjects*. Vinnytsia: Universum. (in Ukr.).
5. Pozdeiev, S. V., Otrosh, Y. A., Omelchenko, A. M., & Shchepets, S. D. (2014). Methods for assessing the fire resistance of reinforced concrete beams by interpreting the results of fire tests. *Collection of scientific papers Donbass State Technical University, 1*, 119–127. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntdgtu_2014_1_20 (in Ukr.).
6. Markova, O. M., Semerikov, S. A. & Striuk, A. M. (2015). Cloud technology instruction: Origins. *Information technologies and instruction tools*, 46, 2. 29–44. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1234/916>. (in Ukr.).
7. Trius, Y. (2016). Main approaches to the use of cloud technology at the technical universities. *Latest computer technology*. Krivyi Rih: Publishing center DVNZ "Kryvyi Rih National University", XIV, 59–62. (in Ukr.).
8. Models of Blended Learning | *Dreambox'Lerning*. Retrieved from : <http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning>.
9. Mikhailenko, I. V. (2012). ICT as part of higher mathematics teaching methods in technical universities. *Materials VIII Mezhdunarodnoy scientific conference, 27–29 September 2012: collections of articles*. Yalta: RVV KGU, 204–206. (in Ukr.).

KASYARUM Serhiy,

Ph.D., Associate Professor of Higher Mathematics and Information Technology,
Cherkassy Institute of Fire Safety named after Heroes of Chornobyl of
National University of Civil Defense of Ukraine
e-mail: kasyarumso@i.ua

**THE IMPORTANCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
FOR “FIRE SAFETY” AND “CIVIL SECURITY” MAJORS**

***Abstract.** Introduction. Current society requires higher education to provide high quality training to students majoring in fire protection and civil security. Educational and vocational curriculum include the courses that lay the foundation for engineering training. To further improve students' engineering skills one should follow some basic principles for organizing a program, that is to provide students with a deep fundamental training and to apply the latest achievements of science and technology in teaching and learning. Underpinning engineering training, enabling research and experiments, as well as modeling, mathematical disciplines have to use information and communication technologies.*

Purpose. Various publications focus on different aspects of engineering and mathematical training of future workers using ICT. However, the issue of how students enrolled in "Fire Safety" and "Civil Security" majors study mathematical disciplines with the ICT support requires further consideration.

Methods. The study was carried out with theoretical analysis of scientific sources and generalization of the study findings methods.

Results. Courses included in the mathematical training play an important role in training future workers since they provide the theoretical basis for further study of the professional disciplines. Challenges facing the graduates at workplace are related to the lack of mathematical computation skills. This means that in addition to mastering the methods of solving typical problems in higher mathematics students should gain necessary skills in modern computing systems and their capacities, the variety of which are widely offered by various online and offline services. Scientific research conducted in this area require workers with practical experience in modern computational methods. The students find difficulties in evaluating fire resistance of structures, assessing risks of various objects, designing heat exchangers, calculating the parameters of water jets and barrels, assessing safety distances between objects, designing fire alarm and automatic system, and processing statistical data. The university instructor is required to organize teaching and learning so that students could understand the ultimate goal of their training at every lesson. Therefore, modern information and communication technologies are considered to improve the quality of mathematical preparation. Currently, cloud technologies as a form of ICT are gaining popularity among instructors and students. The researchers claim that there are several ways how ICT can be used in teaching and learning. For example, blended learning which refers to the integration of students' classroom and afterclassroom studies or a combination of classroom training and online instruction. Such training enhances the flexibility of the individual student learning and empowers the teacher in managing students' learning. Another trend is the use of web-oriented systems of computer mathematics or cloud-oriented environments. The use of cloud technology in teaching mathematical disciplines requires the teachers to be knowledgeable in "cloud" computing environment in order to vary the ways of introducing new material with the use of computer information services showing simultaneously their capabilities, strengths and weaknesses.

Originality. The study defined the problems of ICT use stating that not all teachers are able to use ICT in teaching and learning. What is more, the university facilities do not allow to teach classes using computing services. The study findings outlined advantages to using ICT and web-oriented systems of computer mathematics in particular. They include incorporating algorithmic methods of problem solving, teaching mathematical models for processing and conducting their research, developing critical thinking in choosing solution methods and computing environment.

Conclusion. Mathematical disciplines are an important part of a "Civil Security" program as they lay the foundation for further study of engineering disciplines. The ICT application improves the quality of teaching mathematics. The theoretical analysis of scientific, educational, instructional materials, as well as professional experience help to conclude that the university faculty widely incorporate cloud technology, web-oriented systems of computer mathematics such as Wolfram Alpha, GeoGebra etc. to teach mathematical disciplines. Various models of blended learning tend to be a promising trend in improving teaching mathematical disciplines. The advantage of blended learning over traditional training is that it allows to create personalized programs that take into account students' individual characteristics and needs. The prospects for further research include developing and testing comprehensive, practice-oriented tasks for

higher mathematics course using cloud oriented environments for students of "Fire Safety" and "Civil Security" majors.

Key words: *information technology, higher mathematics, information training, mathematical training, engineering training, fire safety, civil security.*

Одержано редакцією 01.10.2016

Прийнято до публікації 05.10.2016

УДК 37.011.3-051:17. 022.1

КОВАЛЕНКО Валентина Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: enchik09@mail.ru

ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ» СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті подано узагальнений опис сучасного стану проблеми професійного іміджу вчителя. Розглянуто сутнісні характеристики педагогічного іміджу. Проаналізовано вузьке та широке трактування терміну «імідж».

Автором зроблено спробу дати найбільш вичерпне визначення поняття «педагогічного іміджу». Виділено основні підходи до його типологізації й класифікації. Розкривається зміст поняття «професійний імідж вчителя», а також особливості його прояву.

У статті обґрунтовано необхідність створення та покращення педагогічного іміджу вчителя. Це дасть змогу не тільки оптимізувати рівень професійної діяльності вчителя, а й значно підвищити продуктивність навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *імідж; педагогічна іміджелогія; складові педагогічного іміджу; само-імідж; прийнятий імідж; самовдосконалення.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-освітні зміни в Україні, засновані на розробці й затвердженні державних освітніх стандартів нового покоління, особливо відбиваються на вимогах до професійної підготовки вчителя та його становлення як фахівця. Одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку вищої освіти, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентно спроможних на ринку праці. Нові стандарти й вимоги до системи освіти підвищують рівень уваги й вимог до особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної, інтелектуальної та інформаційної культури. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки майбутнього педагога, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що у свою чергу, вмотивовує розкриття проблеми, пов'язаної з формуванням іміджу, й актуалізує потребу її вивчення.

Особливо значущою є місія вчителя саме зараз, коли в силу обставин, що склалися в соціально-економічній і політичній сфері, країна, й освітня система зокрема, опинились у скрутному становищі. Теперішньому станові української педагогіки притаманні бурхливі процеси соціально-освітніх змін, заснованих на розробці й затвердженні соціальних стандартів [1].

Отже, перед сучасним учителем, державою й суспільством, поставлені важливі й складні завдання з виконання соціального замовлення – формування в молоді активного й відповідального прагнення оновлення світу.

Яким саме, з огляду на все це, має бути вчитель, який повною мірою усвідомлює свою відповідальність перед суспільством?

Аналіз досліджень і публікацій. Чимало досліджень підкреслюють важливість для вчителя формування професійного іміджу й здатність його розвивати в процесі своєї

педагогічної діяльності. Різні аспекти вирішення зазначених вище питань розкрито в працях, що зосереджувалися на психології індивідуальності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); становлення особистості (А. Маслоу, К. Роджерс); специфіці соціальної перцепції (Л. Божович, Л. Виготський); концептуальні засади іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, В. Шепель); сутності професійного іміджу фахівця (І. Альохіна, Д. Френсіс); формуванні педагогічного іміджу майбутнього педагога (І. Володарська, Н. Гузій, С. Панчук, О. Чебикін); формуванні професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти (І. Володарський, Н. Гузій, І. Зязюн, Г. Захарченко, В. Ісаченко, Я. Коломинський, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Цокур, А. Чебикіна, І. Чертикова); професійному іміджі педагога як соціально-психологічний феномен (Д. Березіна, А. Калюжний, А. Кононенко, Ж. Попова); як соціокультурне явище (І. Черемушнікова). **Формування цілей статті (постановка завдання)** – знайти відповідь на це питання, а разом із тим теоретично обґрунтувати та проаналізувати стан дослідження проблеми іміджу сучасного вчителя.

Відповідно до мети статті визначаються наступні **завдання**:

- уточнити сутність поняття «імідж учителя»;
- розкрити структурні компоненти імідж-характеристики вчителя;
- визначити критерії; типологію іміджу вчителя в межах професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складниками професіоналізму в будь-якій сфері є компетентність та озброєність системою вмінь і знань. Але для педагога-професіонала цих двох компонентів замало. Для успішної педагогічної діяльності необхідні певні особистісні якості:

- багатий духовний потенціал;
- висока внутрішня культура;
- зразкові морально – етичні якості.

І цей перелік далеко не повний. Згідно з класичними твердженнями сучасної педагогіки [2 та ін.], учитель має володіти такими якостями, як:

- любов до дітей;
- почуття національної гідності;
- чесність, совість, справедливість;
- об'єктивність;
- витримка, стриманість, терпеливість;
- організаторські здібності, уміння працювати в дитячому колективі;
- усебічний розвиток;
- принциповість і вимогливість;
- оптимізм, любов до життя, чуйність;
- гуманне ставлення до людей;
- креативний склад мислення;
- тактовність, порядність.

Перелік якостей справжнього наставника можна продовжувати, але можна вжити термін, який включає, поєднує та надзвичайно точно передає поняття «індивідуальний імідж».

У тих самих педагогічних працях знаходимо: «... на основі особистих якостей у процесі професійної підготовки в педагога мають бути сформовані необхідні вміння» [2, с. 20], а саме – уміння в галузі педагогічної майстерності:

- одягатися з урахуванням індивідуальних особливостей, прийнятого в суспільстві стилю, вимог культури та особливостей діяльності;
- володіти собою, оцінювати свої почуття в конкретній ситуації, психічний стан вихованців, обирати потрібну тактику дій відповідно до педагогічних завдань;
- володіти голосом, тоном, темпом, ритмом педагогічного мовлення;
- володіти жестами й мімікою;

- уміння ходити, стояти, сидіти;
- володіти навичками психотехніки (уміння застосовувати знання про психіку людини для розв'язання практичних завдань) [2].

Аналіз сучасної наукової літератури, присвяченої питанням професійного іміджу, свідчить про появу нової галузі – іміджелогії. У загальноприйнятому стереотипі – імідж учителя – експресивно зафарбований образ сприйняття педагога в уявленні оточуючих – учнів, колег, соціуму, у масовій свідомості загалу.

При формуванні іміджу педагога наявні якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються навколишнім людям. Проте педагогічна іміджелогія – принципово нова галузь психологічної науки, яка працює на аудиторію. Педагогічна іміджелогія дозволяє інакше подивитися на образ учителя – як на продукт особливої діяльності зі створення або перетворення іміджу, як результат докладання цілеспрямованих професійних зусиль [3].

Педагогічна інтерпретація поняття імідж реалізується в розумінні його як усвідомленого явища (тобто вираження назовні) сутності певної педагогічної якості, яку педагог хоче презентувати як основу своєї професійної індивідуальності. При цьому педагогічна майстерність вчителя залежить від досягнення гармонії самої цієї сутності та процесу її вияву (цей процес описаний О. Лисевим як співвіднесення явища й сутності).

Структура іміджу вчителя є полікомпонентною [4]. Його головними складовими визначено такі:

- внутрішнє «Я» (внутрішній образ учителя, що відповідає обраному фахові та виявляється в його професійній культурі й мисленні, емоційності та творчому настрої, привабливості й вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції та ступені мобілізації тощо);

- зовнішній вигляд учителя (засвідчує ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню позитивного враження й репутації, допомагають виявити себе не тільки привабливою людиною, але й чудовим педагогом);

- використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога мають привертати увагу учнів до нього, викликати довіру й налаштувати їх до активної взаємодії).

Відповідно до сучасного розуміння поняття «імідж педагога» зазначені вміння є складовою особистісного іміджу вчителя загальноосвітнього закладу.

Поняття «імідж» інтерпретується по-різному: «професійний педагогічний імідж вчителя» – це форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості учителя як реалізатора потреб мікро- й макросоціуму в освітніх послугах, за якої виявляються найбільш виразні ділові та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі в освітньому середовищі.

Імідж учителя визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе [5].

У педагогічній науці є різні підходи щодо класифікації іміджу. Зокрема, за функціональним підходом виокремлюють такі види іміджу:

- особистісний – імідж педагога, замовлений його внутрішніми та особливими індивідуальними рисами;

- професійний – імідж учителя, детермінований професійними якостями;

- бажаний – імідж, до якого прагне вчитель;

- дзеркальний – імідж, що відповідає його уявленню про себе;

- корпоративний – імідж школи, вищого навчального закладу, факультету тощо.

Імідж класифікують також за іншими параметрами. Наприклад, вищезазначені види іміджу (особистісний, професійний, корпоративний) за характеристиками можуть бути як позитивними, так і негативними.

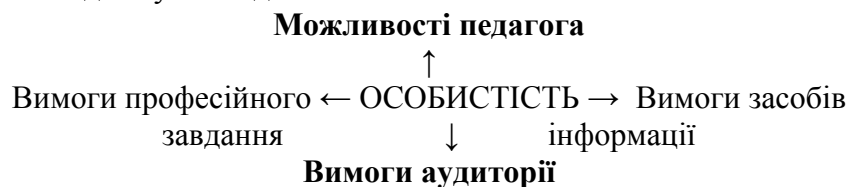
Імідж знаходиться в низці таких понять, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет та ін. Якщо в практичній психології, іміджелогії та інших прикладних

дисциплінах увагу зосереджено на проблемах соціальної перцепції, атракції, атрибуції, саме моніторингу, управління шляхом створення вражень від зовні привабливого образу об'єкта та ін., то соціологію імідж цікавить з дещо інших позицій. Для соціології, насамперед соціології управління, важливо, як саме імідж організації, соціальної чи професійної групи, а також імідж їхніх програм, цілей, планів впливає на якість виконання організаціями, колективами, цільовими групами своїх функцій, наскільки імідж впливає на статус того чи іншого соціального об'єкта, які соціальні механізми можна задіяти, щоб створити адекватний (не обов'язково позитивний) імідж [6, с. 60].

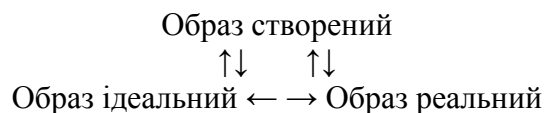
Для педагогіки, і зокрема професійної, у дослідженні іміджу важливими є такі аспекти: окреслення педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу; визначення критеріїв та рівнів дослідження даного феномену, а також виокремлення рекомендацій учителям щодо формування та розвитку власного професійного іміджу.

Хоча педагогічна іміджелогія – принципово новий напрямок, який, незважаючи на данину часу й моді, залишається актуальним. Педагогічна іміджелогія дозволяє інакше поглянути на процес підготовки фахівця у вищих навчальних закладах і на самого педагога.

Г. П. Максимова визначає основні характеристики процесу формування іміджу педагога, їх можна подати у вигляді схеми:



Основним етапом створення іміджу є конструювання образу з урахуванням певної інертності й консервативності масової свідомості, що не дозволяє різких змін і намагається дотримуватись раз і назавжди уведеного типу образу. Із цієї причини вихідний варіант образу є досить важливим. Співвідношення цих варіантів образу можна умовно подати у такій схемі [2, с. 197]:



При цьому кожна точка цієї схеми відповідає різним точкам свідомості. Образ ідеальний представляє точку зору аудиторії на ідеал педагога. Образ реальний відповідає наявним в об'єкта характеристиками з його сильними й слабкими сторонами. Створений образ належить до точки зору масової свідомості після проведеної іміджевої характеристики [7, с. 198].

Імідж педагога – це, у багатьох випадках, його соціально-бажаний образ. Як відзначав Е. Фромм, для знаходження позитивного іміджу людина повинна мати високі професійні якості й приємні особистісні властивості. «Духовне багатство особистості, – вважає А. Д. Яковлева, – емоційне наповнення особистості проявляються через зовнішню поведінку, зовнішній вигляд» [8].

Висновки. Імідж педагога, а саме його соціально обраний образ, багато в чому залежить від особистісних людських якостей педагога. Аби віднайти позитивний імідж, будь-якій індивідуальності мають бути властиві високий професіоналізм та привабливі особистісні властивості. Ці індивідуальні характеристики роблять її неповторною, зі своєю позицією, власним ставленням до світобачення, унікальною харизмою та чарівністю.

При адекватному сприйнятті й формуванні імідж учителя помітно впливає на розвиток молодого покоління, моделює його власне «Я».

Тому позитивний імідж педагога – це складне й багатогранне утворення, складовими якого є педагогічна майстерність, відповідальність за свої вчинки та вчинки своїх підопічних, творчий пошук і самореалізація, гнучкість й ефективність у прийнятті педагогічних рішень. Тому формування неповторного, власного іміджу має стати невід'ємною частиною саморозвитку й самовдосконалення вчителя.

Список використаної літератури

1. Бриль Г. Імідж сучасного вчителя початкових класів / Г. Бриль // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – №4 (Ч.1) – С. 234.
2. Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Г.П. Максимова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 179 с.
3. Квиллиам С. Тайный язык жеста и взгляда / С. Квиллиам. – М. : Ниолла-Пресс, 1998. – 246 с.
4. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього учителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 65–74.
5. Черновол–Ткаченко Р.І. Імідж сучасної освітньої установи / Р.І. Черновол–Ткаченко // Управління школою. 2006. – № 19 – 21. – С. 92–95.
6. Калюжный А.А. Особенности построения профессионального имиджа / А.А. Калюжный // Вестник государственного университета управления. Серия: Социология и управление персоналом. – № 3(19). – М. : ГУУ, 2006 – С. 59–63.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
8. Яковлева А.Д. Образовательная среда интегративного комплекса «общеобразовательная школа - школа искусств» как условие эффективного развития личности младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук / А. Д. Яковлева. – Нижний Новгород, 2005. – 223 с.

References

1. Brill, G. (2011). The Image of a Modern Primary School Teacher. *The Problems of Modern Teacher, 4 (Part 1), 234.* (in Ukr.).
2. Maksimova GP (2000). *Communicative Culture of the Teacher and its Development in the Professional Activity.* (Ph.D Dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
3. Quillen, S. (1998). *Secret sign Language and Look.* Moscow: Niolla-Press. (in Russ.).
4. Kovalchuk, L. (2007). Formation of Image of the Future Teacher in the Process of Teaching Subjects in the Classical University. *Bulletin of Lviv University, Series Pedagogical, 22, 65–74.* (in Ukr.).
5. Chernovol–Tkachenko, R.I. (2006). The Image of a Modern Educational Institution. *Management School, 19–21, 92–95.* (in Ukr.).
6. Kalyuzhny, A.A. (2006). Features of the Construction of a Professional Image. *Public Administration of the University Bulletin, Series Sociology and Human Resource Management, 3(19), 59–63.* (in Russ.).
7. Rubinstein, S.L. (1972). *Fundamentals of General Psychology: in 2 vol.* Moscow: Pedagogy. (in Russ.).
8. Yakovleva, A.D. (2005). *Educational Environment Integrative Complex “Secondary School – School of Art” as a Condition for the Effective Development of Junior Person of the Schoolboy* (Ph.D Dissertation). Nizhny Novgorod. (in Russ.).

KOVALENKO Valentyna,

Senior Teacher of Foreign Languages Department,
Donbas State Pedagogical University
e-mail: enchik09@mail.ru

THE PROBLEM OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «THE PROFESSIONALLY-PEDAGOGICAL IMAGE» OF A MODERN TEACHER

Abstract. *The article gives rather broad overview on the modern state of the problem of the professionally-pedagogical image of a contemporary teacher. Its significance is widely-proven as an important component of the system of the professional skill progress.*

A peculiar importance the pedagogical image gains now at the modern stage of the development of Ukrainian educational system. It's characterized by crucial changes caused by social, economic and political conditions which require to provide teacher's training on highly-qualified competitive, international level.

New educational standards claim substantial demands to teacher's professionalism, self-education, self-improvement, his pedagogical image.

The article puts the task to clear up the essence of the concept «teacher's image»; to distinguish its structural constituents and characteristics; to describe and analyze the approaches to its typology. Analyzing existing study and research of prominent scholars on the problem, some necessary conditions should be provided: pedagogical competence; highly-skilled professionalism; moral personal traits; appropriate manners and conduct.

All these characteristics are combined while the professional image is formed. Though a newly-appeared field – imageology – takes a different look at a teacher's image. It considers it as a product of peculiar activity for creation or transformation of an image as a result of purposefully taken professional efforts.

The structure of a teacher's image is polyconstitutive. The main are considered to be: self-image; appearance; communicative skills; etc.

The very concept of «teacher's image» has a number of interpretations. The most universal accepted in «teacher's image is a direct or deliberate creation of his visual opinion of himself».

There exist lots of various approaches to image (classification: functional, contextual and comparative), parameters (negative, positive).

Pedagogical imageology prescribes certain pedagogical conditions, criteria, stages of image formation as well as certain suggestion for their personal image creation.

Positive teacher image encourage not only individual self improvement of professional skill progress but to effective efficient educator's self-representation and sufficient learning process.

Key words: *image; imageology; constituents of pedagogical image; self-image; accepted image; self-improvement*

*Одержано редакцією 10.10.2016
Прийнято до публікації 14.10.2016*

UDC 378

KOLISNYK Victoria,

A Lecturer of Foreign Languages Chair,
Bokhdan Khmelnytsky Chercassy National University
e-mail: VictoriaYu@ukr.net

PRINCIPLES OF PERSON ORIENTED APPROACH IN TEACHING ESP

Introduction. The European language education recommendations advise to implement person oriented teaching in education, aimed at meeting students' requirements in their social context. In training future IT specialists it is important to promote their general development by using person oriented teaching by means of multi level approach to teaching ESP.

Purpose. The purpose of this article is to present the principles of person oriented teaching experienced in practice of using multi level approach while teaching ESP for IT-students.

Methods. Observation, discussion, questionnaire, experiment, and analysis of the activity results were used in research.

Results. Organizational principles to this approach are: previous determination of psychological readiness to studying; involving all students of a group to active participation; possibility to work in microgroups; solving personal problems. Previous determination of psychological readiness to studying needs a special questionnaire, containing questions in psychology and language tests. Involving all students of a group implies doing individualized tasks. Possibility to work in microgroups means mutual doing of one category tasks. Principle of solving personal problems needs a teacher's tactful attitude to the student's personality, knowledge, age peculiarities, tendency of psychological development, and consideration their cognitive style.

Originality. It was the first time that organisational principles formed by experience were proposed.

Conclusion. Person oriented teaching on the basis of multi level approach is a real means of solving the problem of students' inequality in preparation. Upbringing impact raises students' self-esteem and encourages them to self-perfection.

Key words: *personality oriented education; multilevel approach.*

Problem. Higher education reform in Ukraine, ratification of the Bologne convention and the European language education recommendations put a task for the higher educational institutions to provide the training of specialists whose professional level would correspond to the European standards.

The basic principle of the European language education recommendations is to implement person oriented teaching methods and means in the educational process, aimed at meeting the requirements of a student in his/her social context. At the technical specialties English for Specific Purposes (ESP) should be preferred to General English [1]. The scientists T. Hutchinson and A. Waters in 1987 defined the reasons of implementation ESP in the educational process. Among them are the following: global world requirements, linguistic revolution and attention paid to a learner [2].

In training specialists in IT sphere, as A. Vasylyjev considers, the problem of qualified specialists deficit “is aggravated by the fact that only one third of the higher institutions graduates correspond to the employers’ initial expectations as for the future workers’ all-sided development: from the knowledge of English to ability of generating fresh ideas and integrating non-standard innovative approaches and technologies. Thus, a question of raising a quality of IT-specialists is very acute for Ukraine” [3, p. 22].

In my opinion it is possible to achieve this by using person oriented teaching. The researcher N. Tychynska asserts that person oriented education is a defining feature of an efficient (innovative) teaching which “promotes practical development of a student’s professional interests. The basis of the efficient teaching is individual mastering of the necessary theoretically informative teaching material, connected with the concrete practical activity” [4, p. 105].

There are other names of person oriented teaching, such as “humanistic pedagogics”, “free upbringing”, “existentialism”, “neopragmatism”, “neopedocentrism”, “cooperation pedagogics”. The scientist N. Moiseyuk suggests to unite all these names within the limits of liberal pedagogics conception opposed to the authoritarian and technocratic one [5, p. 177].

The basis of the person oriented teaching theory is considered to be K. Roger’s humanistic psychology conception. The fundamental aspects are: “a person is in the centre of the world which constantly changes; a person perceives surrounding reality through the prism of personal attitude and understanding; an individuality tends to self-cognition and self-realization; mutual understanding is provided only as a result of communication; self-perfection and development happen on the basis of cooperation with medium and other people” [6, p. 35]. These principles determine the peculiarities of the person oriented approach in education.

Person oriented approach is done by different forms, methods (differentiation, projects method, deductive games and others) as well as technologies. The scientist S. Safaryan differentiates such technologies: complete mastering technology; multi level approach; collective teaching; module teaching; developing teaching; collective creative upbringing; creating a situation of success; Maria Montessori’s methods; Waldorf pedagogics; suggestive technology [7, p. 6].

Scientists give different contents of the person oriented teaching main principles. They are: individualization of teaching; maximum approximation of teaching material to the situations of the professional medium; heliciform structure of teaching material; students’ constant self-assessment of their studying activity; realization of the integral teaching and upbringing process [8]; self-actualization; a principle of creativity and success; a principle of trust and support [9]; a principle of humanism; a principle of activity (personality’s self-realization is done by means of activity); self-organization of complex systems; a principle of value-purpose essence of cognition proves the role of cognition not as a purpose, but as the means of a personality’s development [10].

To my mind, there are a number of organizational requirements to this approach except general scientific principles (according to S. Podmasin and Yu. Vaskov) and psychological and pedagogical ones (according to Ye. Stepanov). They are: previous determination of psychological and pedagogical readiness to studying; involving all students of a certain academic group to the active participation in the teaching process; possibility to work in separate microgroups made due to one’s desire and students’ choice; solving of personal problems in studying. It is necessary to consider these requirements in detail.

Previous determination of psychological and pedagogical readiness to studying needs making a special questionnaire. It contains questions of the psychological aspect (like “Why do you learn English”) as well as tests for defining a level of the language preparation. Due to the questionnaire a teacher gets data concerning students’ readiness to studying. These data are used later for comparison with the results received after implementation multi level approach.

A principle of involving all the students of an academic group to studying implies doing individualized tasks by everybody in the group. The term “individualized tasks” means tasks which take into account students’ possibilities on the one hand and programme requirements on the other hand. Except the necessity to pass a credit, an important factor is the credit-transfer educational system which gives an opportunity of academic mobility. Students’ realization of their possibilities and programme requirements help to state one’s own studying path – to choose the corresponding level (A, B, C). So for a student to correctly formulate one’s possibilities means to adequately

define self-esteem, evaluate oneself in the surrounding community and to state impact factors of one's activity.

Possibility to work in microgroups means mutual doing of one category tasks. These groups can be created by A-level students, B-level students or C-level students.

Studying difficulties are caused by the students' psychological peculiarities and their different level of preparation. Psychological peculiarities are displayed in different psychic and physical development, which hinders with an equal mastering the material during certain time.

Students' different readiness level comprises: level of teachability English; tendency to individual work; general inclination to studying, i.e. motivation.

Certain students' high level knowledge and skills promotes to quick grasping of the material, but sometimes it can hinder with the lower levels students' understanding it.

Of course understanding and mastering the material is better perceived in homogeneous groups, i.e. collectives with approximately equal teaching abilities. Still the opposite situation often happens in practice: a teacher has to combine two uneasy tasks – to maintain stronger students' cognitive activity and simultaneously present the necessary material accessibly to the weaker ones.

A level of students' independence is an important typological feature for the division of students into groups for performing individual tasks. It is traced during doing the homeworks, in readiness to display initiative at the lessons etc. Students possess it differently. The representatives of a high level show independence everywhere: starting from the judgments concerning a certain problem to the initiatives concerning the form of doing tasks. Sometimes middle level students also display initiative, but it is not characteristic for the low level representatives. It is evidently that independence is the prerequisite of a human self-development. It is a powerful stimulus studying improvement, as "nowadays reality and premises of the future changes are a motivation for everybody to get a corresponding suitable training" [11, p. 113]. That is why it is necessary to help students in formation working skills at different difficulty levels depending on the extent of their characteristic independence.

Principle of solving personal problems needs a teacher's tactful attitude to the student's personality, knowledge, age peculiarities, tendencies of psychological development, determination and consideration a cognitive style. Among the personal problems one can name undesire to learn English, inconfidence in one's potential, weak communicative skills, lack of prospects for using it. Thus it is of vital importance to timely define and correct such problems. A special role in change of this situation belongs to a teacher's personality.

Generally success of implementation person oriented teaching is influenced by professionally essential personal features. V. Kremin divided them into four groups:

1. Person's psychological features (a strong nervous system type; tendency to leadership; self-confidence; justice; kind-heartedness; sensitivity and accuracy).

2. Interpersonal relations (preference of democratic communication style; only constructive conflicts on principle issues; tendency to cooperation with colleagues; normal self-esteem; zero level of isolation in a collective).

3. Professional features (wide erudition; free presentation of material; ability to take into consideration students' psychological and age peculiarities; tempo of speech is 120 – 130 word per minute; general and specific literacy; respectful attitude to the alumni; instant reaction to the situation; concise formulation of the concrete purpose; ability to organize studying of the whole academic group; ability to check the degree of understanding and mastering the teaching material.

4. Factors of efficient professional activity (high efficiency of the classes; work at the high level of demands; high level of educativeness; high rating [12, p. 78–79].

Thus the leading idea of all enumerated principles is personality's consideration of wishes, interests, needs, motifs and development of his/her potential.

In general successful implementation of person oriented approach is considerably influenced by the professionally significant personal features. The personality needs should become the centre of multi level approach.

Person oriented approach requires concentration on students as individuals, who have their own aims and convictions as well as certain status in the society. Syllabus is mostly oriented on "a middle student". We'll agree with V. Spasskiy who states that a student usually leaves a studying

process (without a special motivation) when studying requirements start growing and exceeding his/her possibilities [13]. It is evidently that orientation on a middle student with neglecting principle of nature correspondence and individual peculiarities results in studying faults. Moreover some students obtain an inferiority complex after a number of undone tasks, and they develop a stable ill attitude to this subject. In the opposite case, the experience of the successful solving the task difficulty leads to personality's captivating discoveries, brings him/her a new feature – first of all confidence in oneself in difficult circumstances. The simplest and the most substantial impulse for studying a subject is the necessity to pass an exam. The low level students also expect to achieve this. Thus the multi level approach is an effective mechanism of impact in this situation.

Besides, multi level approach lets people achieve necessary teaching purposes and promotes to forming students' personal characteristics. We put three groups of concrete purposes before organizing a teaching process in ESP on the basis of multi level approach. They are socio cultural, pedagogical and psychological groups.

1. Socio cultural purposes involve: humanistic direction of the educational process (upbringing a harmonious personality, nationally conscious citizen of Ukraine), economic appropriateness (training specialists).

2. Pedagogical purposes include: mastering teaching material at the general, sufficient and higher levels, making a positive contact with students, support of high level students' cognitive activity, natural studying competence of the received knowledge.

3. Psychological purposes comprise: increase of the low level students' self-esteem, objective estimation, tendency to self-perfection, confidence in the reality of doing teaching requirements.

The general aim of teaching ESP of the future engineers-programmers is to master English as the means of communication in the combination with formation foreign language readiness, aimed at successful performing activity.

The factors of multi level approach choice became the following: freshens' unequal general education preparation; impossibility to provide differentiated approach with the stream division due to inflexible time-table; lack of academic hours on mastering the course "ESP"; necessity of involving all the students during the given time by doing individual tasks.

During teaching we make a conditional division of students according to their knowledge level. Using multi level approach a teacher takes into consideration everybody's studying abilities to involve all the students. Offered technology implies three levels of mastering a syllabus: A – high (complicated), B – middle (sufficient), C – low (easy).

So there is no necessity to skip or learn incomprehensible material. The main idea is to define one's level and do accessible tasks according to it.

There is a principle difference between the differentiated and multi level approach to teaching. The differentiated approach requires division of students into streams according to their knowledge level on the basis of done tests. The multi level approach is performed within the limits of one group, however the teaching is provided by means of multi level tasks. Earlier multi level approach was used mostly in school teaching, not in the higher education institutions.

We'll give an example of multi level approach while working with a dialogue. We take three groups as the basis: level A – high (complicated, perfect), level B – middle (basic, sufficient) and level C – low (easy, elementary).

These levels correlate with the levels of a foreign text mastering: reproductive (word-by-word reproduction of the read material), constructive (part reproduction and continuation, change, paraphrasing) and creative (using the received information for creation original composition in a form of narration, dialogue, description, presentation etc.).

Thus we give the easiest task for the C level students: to read, translate and learn the dialogue (reproductive level). It is possible to prepare double language dialogue for the students of the level B, where they should translate one cue into English or finish the incomplete dialogue, which requires finishing (constructive level). As for the third group (level A), their task is to make up their own dialogue on the given topic following the necessary rules (creative level).

Advantages of multi level approach can be observed in students' activity: their individual choice; possibility to transfer for changing the level according to the knowledge without any harm to studying; increase of self-esteem on the account of success while doing easy tasks. One more

positive factor is collectivism i.e. cooperation with group-mates while working in microgroups. One can notice interest increase among the C level students, as they find tasks which can be done individually.

As for a lecturer person oriented teaching on the basis of multi level approach has a lot of positive aspects. A teacher can concentrate on the levels A and B without wasting time while trying to train everybody at the middle level. Doing this the C level students are also paid attention. There appears psychological work satisfaction, because every student can master the necessary material on the accessible level. Meanwhile a teacher's objectivity is out of the question. Finally in case of bad preparation a teacher can offer doing tasks at different levels B and C (at least at the very beginning of learning English). Mastering of the material is provided simultaneously, thus there is no necessity in explanation of the previously learnt themes. If a student is not sure in the knowledge, he/she takes easier task. It saves time for better preparation.

While using the multi level approach students do not feel psychological discomfort because of different level of general school education, individual cognitive styles etc. That is why this approach to teaching ESP is an efficient tool of achieving educational and upbringing purpose – formation of a qualified specialist's readiness, which does not only possesses professional knowledge, skills and abilities, but also has a psychological readiness to use them.

Results. Together with teaching we provide upbringing impact of a person that raises students' self-esteem and encourages them to self-perfection. Implementation of person oriented teaching is positive both for students and teachers.

Besides, person oriented teaching promotes humanization of the educational process, namely empathy, tolerance, cooperation and mutual understanding.

References

1. *General European Recommendations in Language Education: studying, teaching, evaluation.* (2003). In S. Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv: Lenvit. (in Ukr.).
2. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach.* Cambridge University Press. (in Russ.).
3. Vasylyev, A. (2014). Innovational aspects of IT-training and specialists' qualification improvement: experience of Ukrainian universities. *Higher education Ukraine. The theoretical and scientific-methodical magazine*, 2(53), 21–28. (in Ukr.).
4. Tychynska, N. (2015). Productive and traditional studying in country higher educational establishments: comparative analysis. *Bulletin of Cherkassky University. A series of educational science*, 13(346), 104–108. (in Ukr.).
5. Moyseyuk, N.E. (2001). *Pedagogy: Textbook.* 3rd edition, supplemented. Kyiv: Kondor. (in Ukr.).
6. Vulfson, B. (2003). *Comparative Pedagogics. History and modern problems.* Moscow : URAO. (in Russ.).
7. Safarian, S. (2013). Theory and practice of person oriented teaching. *Foreign languages in modern school*, 2, 5–13 (continued). (in Russ.).
8. Vaskov, Yu. (2000). *Pedagogical theories, technologies, experience (Deductive aspect).* Kherson: Skorpion. (in Ukr.).
9. Stepanov, E. (2013). Person-oriented approach in teaching activity. *Upbringing of schoolchildren*, 2, 2–5. (in Russ.).
10. Podmazyn, S. (2000). *Person oriented education: Social and philosophical research.* Zaporozhye: Prosvita. (in Ukr.).
11. Fedchenko, Yu. (2015). Essence characteristics of the notions “self-development” and “professional self-development” among the master degree students majoring in pedagogics in higher educational establishments. *Bulletin of Cherkassky University. A series of educational science*, 15(348), 111–118. (in Ukr.).
12. Kremin, V. (2003). Education and science in Ukraine: ways of modernization (*Factsy, considerations, prospects*). Kyiv: Reading and writing. (in Ukr.).
13. Spasskyi, S. (2013). *Offers on high school education reform. Two level approach.* Retrieved 12 September 2016, from http://stanislav.spassky.net/school_2.php. (in Russ.).

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д. пед. н. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Hutchinson, T. & Waters, A. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987.
3. Васильєв А. Інноваційні аспекти ІТ-підготовки та підвищення кваліфікації фахівців: досвід українських університетів / А. Васильєв // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2014. – № 2 (53). – С. 21–28.
4. Тичинська Н. Продуктивне та традиційне навчання у вітчизняних ВНЗ: порівняльний аналіз / Н. Тичинська // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 2015. – № 13 (346). – С. 104 – 108.

5. Мойсеюк, Н. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене / Н. Мойсеюк. – Київ: Кондор, 2001. – 608 с.
6. Вульфсон Б. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
7. Сафарян С. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання / С. Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі (продовження). – 2013. – № 2. – С. 5–13.
8. Васьков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. Васьков. – Х. : Скорпіон. – 420 с.
9. Степанов Е. (2003) Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности. / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 2–5.
10. Подмазин, С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. – 349 с.
11. Федченко Ю. (2015) Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах / Ю. Федченко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 2015. – № 15 (348) – С. 111 – 118.
12. Кремінь В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремінь. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
13. Спасский С. Предложения по реформе средней школы. Двухуровневый подход [Электронный ресурс] / С. Спасский. – Режим доступа: http://stanislav.spassky.net/school_2.php. – Дата обращения: 12.09.2016.

КОЛІСНИК Вікторія Юрївна,

викладач кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
e-mail: VictoriaYu@ukr.net

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті йдеться про організаційні принципи особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Наголошено також на позитивах застосування зазначеного підходу як для викладачів, так і для студентів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання; різнорівневий підхід.

*Одержано редакцією 12.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016*

УДК 37.017.4:378.09

КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович,

доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник науково-дослідного управління проблем розвитку військової освіти та науки центру воєнно-стратегічних досліджень,
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
e-mail: ankuchalex@gmail.com

СЛУЖІННЯ ОФІЦЕРА ЯК ЧИННИК ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВІЙСЬКОВОГО ТИПУ

Характерною рисою професійної діяльності офіцерів різних відомств є служіння. Водночас, як в установах підготовки офіцерів, так і у працях науковців служіння не розглядається як чинник проектування виховної роботи. Це є наслідком нерозв'язаної проблеми відсутності єдиних концептуальних засад проектування виховної роботи з майбутніми офіцерами всіх служб і відомств взагалі. Більш того, не вивченим є сам феномен служіння офіцера, яке може проявлятися в різних формах.

Метою дослідження є вивчення феномену служіння офіцера для його подальшого врахування при проектуванні виховної роботи у вищих навчальних закладах військового типу.

Майбутній офіцер має потребу бути невід'ємною частиною своєї нації, брати активну участь у житті суспільства, забезпечувати цілісність держави та роботу його інституцій, присвячувати себе певній справі. Це зумовлює наявність у нього потреб служіння суспільству, державі та особистісній ідеї. Таким чином, феномен служіння повинен розглядатися в трьох відповідних системах. Завдання вищого навчального закладу полягає у задоволенні зазначених потреб шляхом проектування і здійснення виховної роботи. Задоволення потреби майбутнього офіцера служити суспільству може бути реалізовано при відвідуванні ним театрів, музеїв, виставок, залученні курсантів до участі в роботі гуртків самодіяльності, шефської допомоги, зустрічей з ветеранами тощо. Служіння державі вимагає наявність світогляду і способу поведінки курсанта як державного службовця. Ці особистісні характеристики формуються при відвідуванні майбутнім офіцером тематичних вечорів, конференцій, тренінгів й інших заходів. Задоволення індивідуальних потреб розвитку курсанта зумовлює необхідність їх попереднього вивчення. Обов'язковому вивченню підлягають аспекти фізичного, естетичного, духовного, комунікативного розвитку майбутнього офіцера та інші, що є частиною виховної роботи. Відповідні виховні заходи мають різну цільову спрямованість, зміст та строки реалізації. Виховна робота у результаті проектування розбивається на етапи, окремі напрями, передбачає створення програм виховання на рівнях навчального закладу, факультетів, курсів, кафедр тощо.

Уперше служіння офіцера розглянуто як чинник проектування виховної роботи у вищих навчальних закладах військового типу. Також уперше служіння офіцера розглянуто в трьох функціонально-професійних системах «„Я” – суспільство», «„Я” – держава» і «„Я” – особистість».

Ключові слова: *служіння; вищий навчальний заклад військового типу; виховання; майбутні офіцери; потреба; проектування.*

Постановка проблеми. Традиційно одним з основних напрямів багатовекторної діяльності вищих навчальних закладів є виховна робота. Не зважаючи на те, що документи про освіту не містять, наприклад, відомостей про рівень загальної або професійної культури людини, сформованості у неї загальнолюдських або ділових якостей, питання особистісних характеристик спеціаліста дуже часто в більшій мірі турбує його роботодавців, колег і партнерів аніж середній бал додатку до диплому. Особливо гостро чинник людських якостей проявляє себе в професіях, пов'язаних з небезпекою для життя, де на перше місце виходять не оцінки за екзамени, а здатність професіонала проявляти самовладання, брати на себе ініціативу та відповідальність, витримувати тривалі фізичні та психологічні навантаження тощо. У першу чергу мова йде про професії військового, працівника правоохоронних органів, прикордонної служби, служби з надзвичайних ситуацій та інші. Підготовка цих фахівців відбувається в навчальних закладах так званого військового типу, в яких курсанти та слухачі навчаються і несуть службу в типових для таких закладів умовах. Схожість умов підготовки і подальшого проходження служби майбутніх офіцерів різних служб і відомств припускає спільність цільових засад виховної роботи з курсантами та слухачами. Однією з базисних платформ для визначення цілей виховання і його подальшого проектування, на нашу думку, є така характерна риса періоду підготовки та подальшої професійної діяльності офіцерів, як служіння. Водночас виховна робота у навчальних закладах військового типу проектується, як правило, з пріоритетом на виконання відомчих директив і загальнонаціональних програм, збереження існуючих традицій у формуванні особистості льотчика, моряка, пожежного, правоохоронця тощо, проте служіння офіцера як ідея, сутність і зміст його життя в професії не є базовою платформою виховних концепцій та програм. На нашу думку, це є наслідком існуючої проблеми відсутності єдиних концептуальних засад проектування виховної роботи з майбутніми вітчизняними офіцерами всіх служб і відомств взагалі. Наслідком її невіршеності є наповнена штампами хаотична організація процесу виховання особистості офіцера, відсутність його технологізації та методичного забезпечення, що робить неможливим проектування виховної роботи на рівнях окремих підрозділів і призводить до низької надійності процесу виховання з огляду на очікуваний результат. Розв'язання зазначеної проблеми в межах нашого дослідження дозволить визначити певні

засади проектування виховної роботи у ВНЗ військового типу з урахуванням чинника служіння офіцера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо багато наукових робіт, присвячених різним питанням виховання у вищих навчальних закладах військового типу. У значній кількості досліджень розглядаються аспекти морального (О. І. Сопочкін [1], О. Ф. Щеглов [2] та ін.) і патріотичного (В. Я. Гожиков [3], Є. С. Євстропов [4], В. І. Мірошніченко [5], Г. В. Осіпова [6], В. Є. Уткін [7] та ін.) виховання майбутніх офіцерів. У низці робіт процес виховання у ВНЗ військового типу розглядається в цілому, наприклад, у дисертації С. М. Левченка [8] та монографії О. М. Ставицького [9], де запропоновано підходи у здійсненні особистісно орієнтованого виховання, обґрунтовано, що системна організація професійного виховання офіцерів ґрунтується на формуванні внутрішніх регуляторів поведінки і діяльності людини, що передбачає підвищення мотивації та поліпшення життєвих перспектив на основі адекватного образу професійної діяльності і оцінки власної придатності до неї. Окремі актуальні для теми нашого дослідження питання проектування виховної роботи в навчальному закладі військового типу розглянуті Ю. О. Ленювим [10]. Досліджуючи аспект моделювання виховного простору, в якому вченим визначені такі складові, як освітнє, культурне, військове, інформаційне, соціальне середовище, він акцентує увагу і на відповідних видах діяльності майбутнього офіцера. При цьому серед них не згадується служіння, водночас саме ця діяльність присутня і в культурологічному аспекті професії військового (служіння державі передбачає захист не тільки його території, а й культурного багатства країни), і в соціальному (служіння власному народу як гарантування його захисту і безпеки). Ю. О. Ленюв вказує на те, що військовому середовищу відповідає службово-бойова діяльність, але ми вважаємо, що служіння є більш широкою категорією. Вона знаходить прояв не тільки в реалізації статутних відносин і постійному вдосконаленні професійних умінь офіцера, але і в продовженні національних військових традицій, які визначають моральний вигляд, імідж і ціннісне сприйняття військовослужбовця очима суспільства. Таким чином, на нашу думку, феномен служіння недостатньо врахований у зазначеній роботі. Моделюванню виховної системи військового ВНЗ присвячена і наукова робота О. А. Молоканової [11]. Вона справедливо зазначає, що така система складається з трьох компонентів: ціннісно-сміслового, суб'єктного, життєдіяльності та взаємодій. Вважаємо, що служіння офіцера, яке не було предметом дослідження О. А. Молоканової, присутнє у кожному з цих компонентів, адже служіння можна розглядати як цінність професії, сенс життя, особистісну позицію, спосіб життєдіяльності і формат взаємодії.

Проведений нами аналіз наукових досліджень у галузі виховання майбутніх офіцерів дозволяє зробити висновок про те, що феномен служіння на сьогодні не вивчений як чинник проектування виховної роботи у ВНЗ військового типу, що доводить актуальність нашого дослідження.

Мета статті. Метою дослідження є вивчення феномену служіння офіцера для його подальшого врахування при проектуванні виховної роботи у вищих навчальних закладах військового типу. Досягнення цієї мети передбачає розгляд зазначеного феномену у різних аспектах прояву служіння, визначення завдань, які необхідно виконати навчальним закладам, щоб врахувати чинник служіння офіцера у виховній роботі, та переліку рекомендованих виховних заходів.

Виклад основного матеріалу. Професії військового типу пов'язані з багатьма труднощами, яких позбавлені професії цивільні, однак, в сучасному світі вони є дуже популярними. Молоді люди їх обирають з різних причин, наприклад, через відносно високі зарплатні, соціальну захищеність тощо. Але, якими б не були соціальні умови, в армію, правоохоронні чи інші структури майбутні офіцери приходять з потребами в самореалізації. І для них ця самореалізація відбувається у формі і в процесі служіння.

На наш погляд, служіння можна розглядати в різних вимірах в залежності від предмета, якому воно присвячене. У першому випадку констатуємо служіння суспільству, тобто, виділяємо функціонально-професійну систему «„Я” – суспільство». Така система породжується різними чинниками. До них, на нашу думку, обов'язково слід віднести

самоідентифікацію курсанта (слухача) як представника нації, релігійної общини, продовжувача культурних традицій та зберігача культурних цінностей свого народу. Зазначені аспекти самоідентифікації свідчать про те, що у молодій людині існують об'єктивні потреби бути невід'ємною частиною своєї нації, брати активну участь у житті суспільства, а відтак – служити йому. Відповідно, це служіння повинно реалізовуватися у навчальній і професійній діяльності, інакше мотивація до їх здійснення не буде достатньо високою. З іншого боку, державні структури військового типу і приймають на службу молодих людей для служіння своєму народу, що відображається, в свою чергу, в текстах присяг майбутніх офіцерів. Тобто, вибір фаху абітурієнтом навчального закладу військового типу не випадковий і зумовлений дійсними перспективами його самореалізації як служителя своєму суспільству. Завдання навчального закладу полягає в тому, щоб можливість такої самореалізації йому надати. Сам процес навчання щодо надання таких можливостей обмежений науковим змістом навчальних дисциплін і регламентованістю змісту навчальних програм. Таким чином, виховна робота у навчальному закладі є основним джерелом зазначеної самореалізації. Крім того, цілеспрямований і впорядкований процес виховання дозволяє не тільки задовільнити потреби молоді людини як служителя своєму народові, а й допомогти йому розвинути відповідні якості та характеристики особистості, які одночасно є і невід'ємною частиною професійного портрету кожного офіцера. Мова йде, наприклад, про патріотизм, повагу до ветеранів, цінності національної культури, здатність проявити турботу до нужденних і таке інше. Таким чином, при проектуванні виховної роботи в її зміст повинні бути внесені відповідні виховні заходи. Наприклад, відвідування молодими людьми театрів, музеїв і виставок, залучення курсантів та слухачів до гуртків самодіяльності, здійснення майбутніми офіцерами шефської роботи, проведення для них тематичних зустрічей зі знаменитостями, ветеранами, випускниками тощо. Зауважимо, що у відношенні кожної якості або властивості особистості повинні бути присутні як заходи, спрямовані на формування свідомості курсанта (слухача), так і способу його поведінки. Тому, по-своєму цінними є, наприклад, екскурсії, в яких майбутній офіцер бере участь як слухач, а, по-своєму, – ті, які проводить він сам, наприклад, для школярів чи одногрупників.

Інша площина служіння майбутнього і теперішнього офіцера визначається функціонально-професійною системою «„Я” – держава». Служіння суспільству (народу) та служіння державі близькі за своїм змістом, адже вони не відокремлені один від одного. Однак, ми бачимо і відмінності в цих двох типах служіння. Служіння суспільству означає, насамперед, присвячення себе людям, які близькі суб'єкту служіння, наприклад, з ментальної, культурологічної чи релігійної позицій. А служіння державі, в свою чергу, адресоване інституціям, які забезпечують стабільні благополучні умови життя суб'єкту служіння, його сім'ї та його народу, гарантують громадянину права і свободи, здійснюють соціальний захист людини, його культурних і релігійних цінностей тощо. Відмітимо, що спрямованість служіння може бути різною: захист території – її кордонів і цілісності, правозахисна діяльність, охорона матеріальних цінностей, природних ресурсів та ін., що і визначає специфіку роботи офіцерів різних служб і відомств. Всі вони служать державі, чим і здійснюють свою самореалізацію як законотворці і патріотично налаштовані громадяни. Відповідно забезпечити умови для цієї самореалізації молодих людей має вищий навчальний заклад. Слід підкреслити, що традиційна для багатьох країн система підготовки офіцерів значною мірою передбачає створення таких умов. Наприклад, вони реалізуються у носінні військової форми із символами держави, урочистому прийнятті присяги, участі у піднятті державного прапора, виконанні державного гімну тощо. Водночас служба курсантів і слухачів є лише певною мірою державною, адже носить яскраво виражений навчальний характер, що цілком природно. При цьому, якщо майбутній офіцер сприймає навчання як служіння державі, а виконання кожного навчального завдання як завдання державної значущості, його мотивація до активної навчальної діяльності буде високого рівня, а потреба в служінні державі буде реалізована під час навчальних занять і самостійної роботи. У цьому випадку функції суб'єкта виховної роботи виконують викладачі, які здійснюють організацію вивчення окремих тем, спираючись на ціннісні пріоритети курсантів і слухачів, сприяють

усвідомленню ними потреб в активному навчанні як необхідній умові якісної професійної підготовки. Така виховна діяльність викладачів вищих навчальних закладів військового типу передбачає їхню високу педагогічну кваліфікацію, досягнення якої для фахівців непедагогічних професій відбувається з певними труднощами протягом тривалого часу. Водночас система виховної роботи на рівні навчального закладу і його окремих підрозділів може наблизити майбутнього офіцера до служіння державі незалежно від його участі в навчальному процесі. Знову ж необхідно виділити два напрямки виховної роботи: один зорієнтований на формування свідомості державного службовця, а другий – відповідного досвіду поведінки.

Для того щоб спроектувати перший з вказаних напрямів, визначимо ті сфери компетентності, які характерні кожному державному службовцю взагалі й офіцерові зокрема. Зазначимо, що світогляд державної людини є системним і охоплює різні питання життєдіяльності країни і суспільства як у нинішній час, так і в історичній ретроспективі, і при прогнозуванні їхнього майбутнього. Тому до питань компетентності майбутнього офіцера належать зовнішня і внутрішня політика держави, економіка, право, національна культура і мистецтво, історія держави і власного відомства, питання екології, соціальної політики та ін. При цьому зауважимо, що він не повинен бути глибоким фахівцем з усіх цих питань, але повинен розуміти взаємний вплив різних процесів у країні, а також значення і завдання свого відомства для забезпечення їх успішного функціонування. Таким чином, виховна робота повинна створювати умови для формування системного світогляду курсантів і слухачів, здатних до систематизації, аналізу, узагальнення та прогнозування різних процесів і явищ у державі. Вказаній меті повинні бути підпорядковані заходи, передбачені в результаті проектування виховної роботи. Низка з них буде виконувати ознайомчу функцію, наприклад, відвідування музеїв, виставок, участь у державних святах, зустрічі з народними депутатами тощо. В інших заходах майбутній офіцер зможе проявити свої здібності до державного мислення: тематичні вечори, круглі столи, конкурси, студентські конференції та форуми тощо.

Проектуванням повинні бути передбачені виховні заходи, спрямовані на формування у майбутніх офіцерів досвіду поведінки державного службовця. Реалізувати елементи служіння державі можна в навчальних ситуаціях, коли на рівні тренінгів або ділових ігор курсанти і слухачі виконуватимуть роль офіцерів як представників країни на міжнародних перемовинах, у взаємодії з населенням і органами державної влади, під час інтерв'ювання і в інших ситуаціях. Допускаємо доцільність і проведення таких заходів, як шефство над інтернатами різних типів, окремими людьми похилого віку та ветеранами, спортивними секціями тощо, в яких молода людина зможе реалізувати турботу про громадян як представник державної установи.

Третій вимір, у координатах якого необхідно досліджувати феномен служіння, породжується потребами молодої людини в самореалізації її індивідуальності, і формат такого служіння можна виразити формулою «„Я” – особистість». При цьому в розуміння категорії „особистість” ми вкладаємо сукупність індивідуальних характеристик людини (цінностей, інтересів, схильностей, переконань тощо), абстрагуючись від національної прив'язки і прив'язки до місця проживання. У такому форматі служіння спрямоване, наприклад, на продовження династії офіцерів, звершення справедливості й закону, розвиток військової науки тощо. Іншими словами – молода людина прагне присвятити себе якійсь справі, яка має для неї певне значення, виходячи з її змісту, важливого для майбутнього офіцера з тих чи інших міркувань. У такому випадку служіння адресовано деякій особистісно значущій ідеї, реалізація якої вимагає досягнення значних результатів у професійній (навчальній) діяльності.

Ідея, яка наповнює служіння особистісним змістом, створює потребу майбутнього офіцера у професійному розвитку, призводить до появи у нього усвідомлених далеких (кінцевий результат) і найближчих (актуальних на окремих етапах) цілей навчання у вищому навчальному закладі. До найближчих цілей може відноситися набуття необхідної фізичної форми, здібностей до професійної комунікації, у тому числі з іноземними колегами, самостійного вирішення побутових проблем тощо. Кожна із зазначених та інших цілей визначає можливість професійної поведінки офіцера в майбутньому, а відтак має виховний

контекст. Відповідно, обов'язковим завданням виховної роботи в навчальному закладі має стати вивчення потреб курсантів і слухачів у фізичному, естетичному, духовному, комунікаційному та іншому розвитку для подальшого створення умов для їх реалізації. А це означає, що в процесі проектування виховної роботи повинен бути передбачений етап діагностики потреб майбутніх офіцерів, за результатами якого будуть визначені її пріоритети та напрями. На підставі особистого досвіду можемо відзначити, що зазначені потреби стосуватимуться питань практичної професійної діяльності, спорту, дозвілля, комунікації, наукової роботи, історії, мистецтва тощо. Нездійснення зазначеного етапу діагностики і, відповідно, ігнорування особистісних потреб курсантів і слухачів буде сприяти зниженню їх мотивації до навчання у навчальному закладі і, як наслідок, до подальшої служби.

Відзначимо, що усі три розглянуті аспекти служіння не існують відособлено, а створюють динамічну єдність. Не може людина, яка прийшла на службу в державні органи, служити лише ідеї реалізації власних інтересів, тому що при цьому порушиться зміст професійної діяльності. З іншого боку, служіння не повинно бути звернено тільки до держави і суспільства, адже втрачається особистісний сенс навчання, що призведе до зниження його якості, прагнення кар'єрного зростання, тобто негативно позначиться на мотивах професійного розвитку, а це означає, що повноцінна реалізація людини стане неможливою. Таким чином, проектування виховної роботи у ВНЗ військового типу має спиратися на принцип системності стосовно формування особистості офіцера, здатного до здійснення служіння різної спрямованості.

Безпосереднє проектування виховної роботи у вищому навчальному закладі військового типу враховує, звичайно, не тільки чинник служіння офіцера, який нами розглянутий, а й необхідність формування у курсантів і слухачів моральних і ділових якостей, загальної і професійної культури тощо. Однак, вважаємо, що саме цей чинник може вважатися засадничим, оскільки здатність і мотивація до служіння безпосередньо корелюють з різними особистісними якостями майбутнього офіцера. Молода людина хоче і може служити державі та суспільству, якщо вона патріотична, любить свою національну культуру, поважає працю представників своєї професії. Немислиме успішне служіння без якісної фізичної підготовки людини, її готовності до виконання професійних завдань, здатності гідно нести звання офіцера в принципі. Тому, вважаємо, що в основу проектування виховної роботи повинна бути закладена саме парадигма служіння. І формування особистості майбутнього офіцера має відбуватися з позицій його підготовки до служіння. Вже виходячи з цього, виховна робота повинна розбиватися на етапи, окремі напрями, передбачати створення програм виховання на рівні навчального закладу, факультетів, курсів, кафедр тощо.

Висновки. Таким чином, у ході нашого дослідження вивчено феномен служіння офіцера у трьох функціонально-професійних системах («„Я” – суспільство», «„Я” – держава» і «„Я” – особистість²»), обґрунтовано необхідність врахування чинника служіння офіцера при проектуванні виховної роботи у вищому навчальному закладі військового типу, розкрито особливості врахування компонентів служіння у виховному процесі з прикладами виховних заходів. Отримані результати дозволяють в подальшому вивчити питання створення програм і технологій виховної роботи, в основу яких буде покладено парадигму служіння офіцера.

Список використаної літератури

1. Сопочкин А. И. Педагогические условия нравственного формирования личности курсантов военного вуза : дис... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теория и методика воспитания (по направлениям и сферам деятельности)» / А. И. Сопочкин. – Челябинск, 1998. – 211 с.
2. Щеглов А. Ф. Фактор семьи в процессе нравственного формирования личности будущих офицеров : дис... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / А. Ф. Щеглов. – Омск, 2004. – 186 с.
3. Гожиков В. Я. Организационно-педагогические условия государственно-патриотического воспитания будущего офицера : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / В. Я. Гожиков. – Кострома, 2001. – 203 с.
4. Евстропов Е. С. Моделирование системы патриотического воспитания курсантов высших военно-учебных заведений : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. С. Евстропов. – Новокузнецк, 2005. – 199 с.

5. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / В. І. Мірошніченко; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. – 376 с.
6. Осипова А. В. Нравственно-патриотическое воспитание обучающихся современных высших военных учебных заведений на основе приоритетно-ориентированного подхода : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Осипова. – Ростов-на-Дону, 2011. – 230 с.
7. Уткин В. Е. Военно-патриотическое воспитание в системе подготовки будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях: на опыте частей и подразделений при выполнении служебно-боевых задач : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Е. Уткин. – Казань, 2000. – 216 с.
8. Левченко С. М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Левченко. – Харків, 2003. – 231 с.
9. Ставицький О. М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / О. М. Ставицький. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. – 463 с.
10. Ленеv Ю. А. Моделирование воспитательного пространства в высшем военно-учебном заведении / Ю. А. Ленеv // Вестник военного университета. – 2008. – № 1 (13). – С. 23–35.
11. Молоканова Е. А. Моделирование воспитательной системы военного вуза : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Молоканова. – Тамбов, 2007. – 207 с.

References

1. Sopochnik, A. (1998). *Pedagogical conditions of moral formation of the identity of cadets of military higher education institution* (Ph.D dissertation). Cheliabinsk: Cheliabinsk State University (in Russ.).
2. Scheglov, A. (2004). *The family factor in the course of moral formation of the identity of future officers* (Ph.D dissertation). Omsk: Omsk State Technical University (in Russ.).
3. Gozhikov, V (2001). *Organizationally-pedagogical terms of state-patriotic education of future officer* (Ph.D dissertation). Kostroma: Kostroma State University named after N.A. Nekrasov (in Russ.).
4. Evstropov, E. (2005). *Modeling of system of patriotic education of cadets of the highest military education establishments* (PhD dissertation). Novokuznetsk: Kuzbass state pedagogical academy (in Russ.).
5. Miroshnichenko, V.I. (2012). *System of patriotic education of future border officers-guards*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU (in Ukr.).
6. Osipova, A. (2011). *Morally-patriotic education of students of modern highest military educational institutions on the basis of the priority-oriented approach* (PhD dissertation). Rostov-na-Donu: Southern Federal University (in Russ.).
7. Utkin, V. (2000). *Military-patriotic education in system of training of future officers in the highest military schools: on experience of parts and divisions when performing officially-fighting tasks* (PhD dissertation). Kazan: Kazan State Technological University (in Russ.).
8. Levchenko, S. (2003). *The personality oriented education of future officers is in higher military educational establishment* (Ph.D dissertation). Kharkiv: Kharkiv State Pedagogical University named after G.S. Skovoroda (in Ukr.).
9. Stavytskyi, O.M. (2014). *Theoretical and methodical bases of professional education of future border officers-guards*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU (in Ukr.).
10. Lenev, Yu. (2008). Modeling of educational space in the highest military education establishment. *Bulletin of Military University*, 1 (13), 23–35 (in Russ.).
11. Molokanova, E. (2007). *Modeling of educational system of military higher education institution* (Ph.D dissertation). Tambov: Tambov State University named after G.R. Derzhavin (in Russ.).

KUCHERIAVYI Andrii,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Principal Researcher of the Office of Scientific Research of Military Education Development Problems of the Center of Strategic Research,
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
e-mail: ankuchalex@gmail.com

THE OFFICER'S SERVICE AS A FACTOR OF PROJECTING OF EDUCATIONAL WORK IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MILITARY TYPE

Abstract. *Introduction. The characteristic feature of professional activity of officers of various departments is service. However, the service is not examined as a factor of projecting of educator work in establishments of preparation of officers and in scientists' works. It is a consequence of an unsolved problem of lack of united conceptual bases of projecting of educational work with future officers of all services and*

departments in general. Moreover, the phenomenon of service of officer, that shows up in different forms, is not studied.

Purpose. Research objective is studying of a phenomenon of the officer's service for its further consideration at projecting of educational work in higher educational institutions of military type.

Methods. Theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling and forecasting.

Results. The future officer has a need to be an integral part of the nation, to take active part in society's life, to provide integrity of the state and work of its institutions, to devote himself to a certain affair. It stipulates a presence of his necessities of service to society, state and personality idea. Thus, the phenomenon of service has to be considered in three relevant systems. The problem of a higher educational institution is satisfaction of the specified necessities by projecting and implementation of educational work. The satisfaction of need of future officer to serve to society can be realized at visit of theaters, the museums, exhibitions, by attraction of cadets to participation in work of groups of amateur performance, the patronage help, meetings with veterans and etc. Service to the state assumes existence of outlook and a way of behavior of the cadet as public servant. These personality characteristics are formed at a visit by the future officer of thematic evenings, conferences, training etc. The satisfaction of individual requirements of cadet's development the causes need of their preliminary studying. The aspects of physical, esthetic, spiritual, communicative development of future officer, etc. are subject to obligatory studying, that is part of educational work. The relevant educational events have various target focus, the contents and terms of realization. Educational work as a result of projecting breaks into stages, the certain directions, assumes creation of programs of education at the levels of educational institution, faculties, courses, departments etc.

Originality. For the first time the officer's service is considered as a factor of projecting of educational work in higher educational institutions of military type. Also for the first time service of the officer is considered in the three functionally-professional systems: Me – the society, Me – the state and Me – the personality.

Conclusion. In article the phenomenon of officer's service in various functionally-professional systems is studied, ways of the accounting of a factor of service of the officer at projecting of educational work in a higher educational institution of military type are considered and analysed.

Key words: service; higher educational institution of military type; education; future officers; necessity; projecting.

Одержано редакцією 08.10.2016
Прийнято до публікації 12.10.2016

УДК 378

МАЙБОРОДА Артем Олександрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-хімічних основ розвитку та гасіння пожеж
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля,
e-mail: mayboroda101@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ ТА ПРИПИНЕННЯ ГОРІННЯ» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ

У статті розкриваються методичні особливості використання галузевого термінологічного словника з рятувальної справи. Основна увага приділяється виявленню способів використання термінологічного словника з рятувальної справи курсантами при вивченні дисципліни «Теорія розвитку і припинення горіння» в Черкаському інституті пожежної безпеки. Описується досвід впровадження в освітній процес під час вивчення дисципліни здійснювалось на трьох етапах, початковому, основному, заключному.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній фахівець; рятувальник; вищий навчальний заклад; засіб навчання; термінологічний словник.

Постановка проблеми. Важливими завданнями професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є активізація пізнавальної діяльності та підвищення якості освіти. Оволодіння галузевою термінологією є одним із шляхів розв'язання

зазначених завдань. Професійна підготовка майбутніх рятувальників вимагає засвоєння ними специфічних термінів із цивільного захисту, пожежної безпеки, пожежної техніки, пожежної профілактики. Знання і правильне використання фахівцем професійних термінів полегшить виконання професійних обов'язків і допоможе уникнути помилок. Тому питання створення галузевих термінологічних словників потребує особливої уваги та кропіткої роботи, оскільки такий процес по-перше, вимагає значних зусиль із виявлення та відбору необхідних термінів; упорядкування та систематизації; по-друге, розробки методики щодо розуміння змісту термінів і понять, запам'ятовування, засвоєння; по-друге, використання їх в освітньому процесі та у майбутній професійній діяльності. Актуальність обраної теми дослідження полягає у реалізації компетентнісного підходу до професійно-орієнтованої підготовки майбутніх рятувальників, шляхом набуття умінь і навичок роботи з термінологічним словником у процесі засвоєння галузевих термінів та забезпечення уміннями самостійної роботи з різного роду довідниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан певної галузі науки залежить від розробки її термінів, визначення сутності основних понять. Так, дослідник В. Полонський звертає увагу на те, що наукова інформація є головною ланкою у зв'язку науки і практики, науково-дослідницької та навчально-виховної діяльності [1]. На необхідність роботи з довідниками, словниками; вивчення термінів і понять у процесі засвоєння навчальної інформації вказували Ю. Бабанський, В. Загвязинський, М. Скаткін, І. Кантор та ін.

Від оперативності створення термінологічного апарату науки, його повноти і розробленості залежить розвиток теорії наукової галузі, можливості побудови наукової концепції дослідження [2; 3; 4].

Наявність термінологічних словників з певної професійної галузі та умінь ними користуватися значно впливає на формування компетентності практичних працівників. Володіння майбутнім фахівцем професійною термінологією свідчить про сформованість у нього теоретичної компетентності. У процесі навчання курсантів словник (ідеальний, або матеріальний об'єкт, який використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної і практичної діяльності) виконує роль засобу викладання і навчання. Можливості використання словників, виявлення способів усвідомлення основних термінів і понять, визначення їхнього значення для засвоєння необхідної інформації з навчальної дисципліни досліджували науковці Л. Доблаєв [5], Д. Ікрамов [6], І. Лернер [7], Є. Лодатко [8], Н. Тимофєєва [9] та ін.

Метою статті є аналіз використання термінологічного словника з рятувальної справи курсантів при вивченні дисципліни «Теорія розвитку і припинення горіння» в Черкаському інституті пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

Виклад основного матеріалу. Прагнення науковців до осмислення наукових термінів, упорядкування їх у словниках зменшує труднощі, які виникають в процесі вивчення навчальних дисциплін у курсантів при пошуці необхідної інформації зі тлумачення того чи іншого слова. Поняття «словник» означає довідкове видання, що упорядковано переліком мовних одиниць (словами, словосполученнями, фразами, термінами, словосполученнями, іменами, знаками). Термінологічний словник, упорядкований системою термінів певної галузі науки. У процесі нашого дослідження ми використовували «Термінологічний словник із рятувальної справи» (Черкаси, 2016 р.), який було створено групою дослідників Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля В. Костенко, А. Майбородою, Ю. Ненько, А. Нестеренком, О. Нуянзінім, В. Покалюком. Терміни словника надані українською, англійською та російською мовами. Словник містить 398 галузевих термінів. Структура словника складається з семи частин. Передмова. Пояснення. 1. Терміни та визначення основних понять в галузі цивільного захисту. 2. Терміни та визначення основних понять у сфері пожежної безпеки. 3. Терміни та визначення основних понять протипожежної техніки. Термінологічний покажчик. Список використаних джерел [10].

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів можлива за умови їх залучення до неї. Задля цього необхідно постійно залучати в освітній процес як традиційні

так і інноваційні засоби навчання. Використання словників різних типів як засобів активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців потребує певної підготовленості, наявності відповідних умінь і навичок [11]. З метою підвищення результативності роботи з курсантами щодо засвоєння нових термінів і понять під час викладання дисципліни «Теорія розвитку і припинення горіння», яка вивчається на другому у і третьому курсах підготовки бакалаврів, ми використовуємо термінологічний словник із рятувальної справи.

Наша робота здійснювалась на трьох етапах початковому, основному, заключному.

Для цього на початковому етапі здійснювалась діагностико-аналітична робота за допомогою розробленої анкети «Термінологічний словник як засіб навчання майбутнього рятувальника» ми провели опитування 50 курсантів другого курсу, де ця дисципліна тільки-но починала вивчатися та 50 курсантів третього курсу, які завершували вивчення дисципліни. Анкета мала 7 питань (Як Ви розумієте поняття «словник»? Якими словниками Вам уже приходилось користуватися? З якою метою Ви звертаєтесь до словників? Як Ви розумієте поняття «термінологічний словник»? Чи потрібно в професійній діяльності користуватися словником, і в яких випадках? Чи користуються практичні працівники підрозділів ДСНС у своїй діяльності словниками, довідниками (з досвіду навчальної та виробничої практик), та якими саме? Що дає майбутньому фахівцеві уміння користуватися сл. Які методи роботи викладача сприяли ефективному засвоєнню понять і термінів дисципліни?)

При обробці відповідей на запитання анкети з'ясовано, що 21 (42 %) опитаних курсантів другого курсу визначили поняття «словник» як «збірник термінів»; 20 (40%) – збірник різних слів; 9 (18%) – збірник із різною інформацією. 82% курсантів третього курсу зазначили, що словник – це «довідник, де зазначено тлумачення слів і понять»; 18% респондентів назвали його як «збірник понять і термінів». На друге питання 75% курсантів другого курсу відповіли, що більше всього користуються такими словниками як орфографічний словник із української мови, іноземних мов, іншомовних слів, фразеологічний, тлумачний); 15% з них назвали ще й термінологічний з рятувальної справи; 10% – іншими. Переважна більшість курсантів третього курсу (89%) серед словників, якими постійно користуються назвали термінологічний словник із рятувальної справи. На запитання щодо мети користування словниками 52% курсантів другого курсу відповіли – «щоб знайти потрібну інформацію»; 30% з опитаних – «з метою тлумачення різних незрозумілих слів»; 18% – «знаходження певного терміну та його тлумачення». Серед курсантів третього курсу 71% відповіли, що словником вони користуються для того, щоб «краще зрозуміти сутність поняття», «зрозуміти зміст терміну». Від загальної кількості респондентів з другого курсу 61% вважають за необхідне користуватися словниками термінологічними «для підвищення рівня власної ерудиції», 35% – «для перевірки правильності значення слів», 7% – вважають, що рятувальники користуватися термінологічним словником – «не потрібно». Серед курсантів третього курсу 97% зазначили, що «словник – це важливий навчальний посібник, яким варто постійно користуватися, щоб володіти досконало професійною лексикою». Отже, результати анкетування виявили різницю у знаннях курсантів другого та третього курсів, яка свідчить про дієвість методів викладання, які застосовувалися на заняттях.

При підготовці до навчальних занять ми визначили основні напрями роботи зі словником: 1) виявлення відповідності термінів і понять основним темам робочої програми дисципліни; 2) визначення сутнісної характеристики поняття; 3) виявлення основних ознак поняття, які характерні для даного явища, процесу; 4) порівняння з поняттями, які вже відомі; 5) встановленні логічних зв'язків між поняттями; 6) визначення можливостей та сфери його використання.

Серед основних методів і прийомів роботи в процесі викладання використовувалися такі методи як: виписування основних термінів із словника при складанні конспекту з самостійно опрацьованого матеріалу; заучування на пам'ять; самостійне складання словника для кожної теми дисципліни; пояснення, використання терміну в певному контексті; порівняння терміну з іншими; знаходження асоціативних зв'язків з термінами, які вже

вивчалися; термінологічні вікторини, конкурс «Кращий знавець термінології», презентацій з узагальнення знань основних понять і термінів, проведення термінологічних диктантів.

Досвід власного викладання навчальної дисципліни дозволив розробити наступний алгоритм основного етапу, власне роботи зі словником. Змістом першого кроку цього етапу було загальне ознайомлення зі словником (кваліфікація його укладачів, структура, особливості написання словникових статей, призначення та сфери використання, з'ясування значення для майбутніх фахівців володіння професійною лексикою). Другий крок включав мотивацію курсантів на одержання знань і формування умінь роботи зі словниками та використання їх у подальшій навчальній і професійній діяльності. Третій крок – постановка дидактичної задачі (формулювання мети роботи, визначення конкретних завдань і очікуваних результатів). Четвертий крок вимагав визначення ролі поняття в темі дисципліни, яка вивчається, відтворення словникової статті, самого поняття та виявлення основних його властивостей. П'ятий – мав на меті представлення логічних зв'язків поняття, що вивчалось із іншими термінами теми. На шостому кроці поняття вводилось в систему об'єктів, процесів, професійної діяльності. Сьомий – вимагав впровадження системи вправ, які допомагали засвоїти поняття та правильно його використовувати. Восьмий крок передбачав роботу з порівняння визначення цього поняття українською, англійською і російською мовами.

На заключному етапі здійснювались контроль і оцінка розуміння змісту понять, виявлення рівня їх засвоєння та умінь використовувати в контексті ситуації професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати проведеного опитування виявили розуміння курсантами сутності понять «словник», «термінологічний словник»; наявність сформованих умінь використовувати словник у навчальній та практичній діяльності; методи, за допомогою яких вони ефективно оволоділи професійною термінологією.

Отже, аналіз результатів використання термінологічного словника з рятувальної справи при вивченні дисципліни «Теорія розвитку і припинення горіння» в Черкаському інституті пожежної безпеки виявили збільшення кількості курсантів, які володіють професійною термінологією. Перевірка можливостей методів і прийомів, які сприяли засвоєнню термінів довела ефективність певної групи методів викладання (самостійне опрацювання словникової статті, повторення понять та використання їх в певному контексті; порівняння з іншими термінами; термінологічні вікторини, конкурс «Кращий знавець термінології», презентації з узагальнення знань основних понять і термінів дисципліни.

Список використаної літератури

1. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 511 с.
2. Іванова О. Термінологічні словники: класифікаційні ознаки / О. Іванова // Українська мова: наук.-теорет. журнал. – 2006. – № 4. – С. 84–94.
3. Кирикилиця В. В. Підходи до вироблення дидактичної моделі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі роботи зі словниками / В. В. Кирикилиця // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина II. – №21 (232) – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 122–129.
4. Федоренко Л.В. Використання словників у професійній підготовці студентів юристів / Л. В. Федоренко // Проблеми вищої юридичної освіти: Тези доповідей та наукових повідомлень науково-методичної конференції (м. Харків, 21 квітня 2000 р.) / за ред. В.В. Комарова, Харків: Нац. юрид. акад. України, 2000. – С. 39–42.
5. Добрава Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добрава. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
6. Икрамов Дж. Математическая культура школьника : Методические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике / Дж. Икрамов. – Ташкент : Укитувчи, 1981. – 278 с.
7. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1984. – №10. – С. 129–131.
8. Лодатко Є.О. Смысловая интерпретация змісту в когнітивно-інформаційних системах / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. Вип. 89. – Черкаси ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. – С. 40–55.

9. Тимофеева Н. М. Методы и формы использования учебных словарей по педагогическим дисциплинам в профессиональной подготовке будущих учителей [Электронный ресурс] / Н. М. Тимофеева // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования» – 2014. – № 6. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2014/06/6874> (дата обращения: 13.11.2015).
10. Словник основних термінів і понять з рятувальної справи (україно-російсько-англійський) / В. К. Костенко, Ю. П. Ненько, В. М. Покалюк, А. О. Майборода, О. М. Нуянзін, А. А. Нестеренко – Черкаси: ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2016. – 120 с.
11. Самарина А. Е. Дидактические основы проектирования методических словарей по учебным дисциплинам. – дис. канд. ... пед. наук 13.00.01 і 13.00.02 / А. Е. Самарина. Смоленськ, 2005. – 261 с.

References

1. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 511 с.
2. Ivanova, O. (2006). Glossaries: classification features. *Ukrainian language: scientific and theoretical journal*, 4, 84–94.
3. Kyrykulytsia, V.V. (2011). Approaches to develop didactic models to enhance teaching and learning of students in the process of working with dictionaries. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical science*, II, 21(232), 122–129.
4. Fedorenko, L.V. (2000). Using dictionaries in the training of law students. *The problems of legal education: Abstracts of scientific reports and scientific-technical conference (m. Kharkiv, April 21, 2000)*. In V.V. Komarov (Ed.), Kharkov: National Law Academy of Ukraine, 39–42.
5. Dobraev, L.P. (1982). *The semantic structure of the educational text and problems of its understanding*. Moscow: Pedagogy.
6. Ikramov, J. (1981). *Math student culture: Methodological aspects of the development of thought and language students in teaching mathematics*. Tashkent: Ukituvchi.
7. Lerner, I.Y. (1984). Problems of understanding of the educational text. *Soviet pedagogy*, 10, 129-131.
8. Lodatko, E.O. (2006). Semantic interpretation of content in cognitive-information systems. *Bulletin of Cherkassky University series Pedagogical Sciences*, 89, 40–55.
9. Timofeeva, N.M. (2014). Methods and forms of using dictionaries for teaching professional disciplines in the preparation future teachers. *Humanitarian scientific study*, Human.snauka.ru. Retrieved 29 September 2016, from <http://human.snauka.ru/2014/06/6874>.
10. Kostenko, V. K., Nenko Y. P., Pokaliuk V. M., Mayboroda A. O., Nuianzin O. M., Nesterenko A. A. (2016). *Glossary of key terms and concepts of rescue (ukrainian-russian-english)*. Cherkasy: ChIFS named after Chornobyl Heroes NUCP of Ukraine.
11. Samarina, A.E. (2005). *Didactical fundamentals of designing methodical dictionaries on study discipline*. (Ph.D dissertation). Smolensk.

MAYBORODA Artem,

Ph.D., Associate Professor, assistant professor of Department of physical and chemical bases of development and fighting fires
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes
e-mail: e-mail: mayboroda101@gmail.com

USE OF GLOSSARY ON THE LESSONS OF DISCIPLINE “THEORY OF COMBUSTION AND TERMINATION” IN THE PROCESS OF FUTURE RESCUERS TRAINING

Abstract. *Introduction. Knowledge and proper use of specialist the professional terms simplify to carry out occupational duties and help avoid mistakes, so training for future rescuers demands mastering of specific terms in respect of civil protection, fire safety, fire rules, and fire prevention. Solving this problem requires the establishment of branch terminological glossaries; develop methodological support for the use and understanding of the meaning of terms and methods of learning. Presence of glossaries of certain professional field and the ability to use them has a significant influence on the competency of practitioners. Characteristics future specialist professional terminology indicates the formation of his theoretical competence. In this article we reveal methodological features use of glossary for rescue.*

The purpose of the article is to identify ways of glossary use by rescue students on discipline study “Theory of combustion and termination” in Cherkasy Institute of Fire Safety.

Methods. The possibility of using glossaries, identifying ways of understanding the key terms and concepts, determination their importance for learning the necessary information on discipline were studied by different scientists. Enhancing teaching and learning of students is possible for their involvement in active cognitive activity. Using various types of dictionaries as the tools to enhance the training of future professionals requires specific training, availability of appropriate skills.

Originality. To increase the efficiency of working with the students on learning new terms and concepts in teaching discipline "Theory of combustion and termination", which examines the second and third year bachelors, we used the glossary of the rescue.

Results. Implementation into the educational process during the study discipline was carried out in three stages, primary, basic, final. Initially students were interviewed using questionnaire "Glossary as a tool of future rescue training." We interviewed 50 students of the second year, where the discipline is just beginning to be studied, and 50 third-year students who completed the study discipline.

Conclusion. The results of this work showed an understanding by students of the essence of the concepts of "dictionary", "glossary"; mastering terms in the study of the discipline; revealed the presence of skills to use the glossary in the training and practice and a set of effective methods and techniques (self-study of dictionary entry, repetition of concepts and use them in context, comparing with other terms, terminology quiz, contest "Best terminology expert", presentation on the synthesis of knowledge basic concepts and terms of discipline.

Key words: professional training, future specialist, rescuer, higher education institution, the intensification of teaching and learning activities, teaching tool, glossary.

Одержано редакцією 14.10.2016
Прийнято до публікації 17.10.2016

УДК [378: 339.18]:811

МАКСИМЧУК Лариса Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет
e-mail: gryzyna25@mail.ru

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто використання засобів інтерактивних технологій в процесі іншомовної підготовки майбутнього фахівця економічної сфери з метою формування спеціальних умінь і навичок оптимальної міжособистісної взаємодії іноземною мовою.

Ключові слова: іншомовна підготовка; іноземна мова; майбутні маркетологи; професійний; фахівець економічної сфери; інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Сучасна освіта України переживає динамічні зміни, спрямовані на те, щоб вища школа орієнтувалася на підготовку конкурентноспроможних фахівців, які можуть повністю себе зреалізувати в майбутньому. Стратегія держави в царині підготовки майбутніх працівників економічної сфери, орієнтована на професійне зростання студентів ще під час навчання у ВНЗ. У контексті зазначеного, підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери є однією з найактуальніших проблем навчального процесу вищої школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє дійти висновку, що використання педагогічних інновацій в процесі іншомовної підготовки майбутнього фахівця економічної сфери привертає увагу багатьох науковців. Зокрема, методиці навчання іноземній мові студентів економічних спеціальностей присвячено праці Ю. Авсюкевич [1], Р. Гришкової [2], З. Корневої [3]; формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій розглядалися у працях Н. Андрущенко [4]; методичні засади ефективного формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів дослідженні у праці Ю. Деркач [5]; проблемі диференціації інтерактивних методів та тлумаченню основних понять інтерактивного навчання приділялася увага у наукових дослідженнях М. Кларіна [6], О. Пометун, Л. Піроженко [7].

Мета статті – полягає в тому, щоб висвітлити доцільність використання інтерактивних засобів навчання під час іншомовної підготовки майбутніх маркетологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток економічних відносин України із зарубіжними країнами потребує кваліфікованих фахівців зовнішньоекономічної діяльності, які здатні будувати ефективну міжособистісну взаємодію на усіх рівнях з партнерами різних культур і різних країн. Відтак актуалізується проблема формування у майбутніх фахівців економічної сфери діяльності, а саме, маркетологів, умінь будувати професійні міжособистісні контакти на високому рівні комунікативної компетентності [8], що залежить від якості гуманітарної підготовки студентів, на основі знань психологічних, педагогічних дисциплін та іноземної мови. Розв'язання цієї проблеми потребує удосконалення змісту, форм, методів, способів, засобів і технологій навчання.

Специфіка адаптації випускників економічних спеціальностей до виконання професійних функцій зумовлюється характером майбутньої фахової діяльності. Зокрема, в процесі економічної діяльності для маркетологів функціонують два типи відносин: суб'єктно-об'єктні, обумовлені відношенням фахівця до засобів, предметів фахової діяльності, та суб'єктно-суб'єктні, які виникають між особами – представниками економічних відносин у процесі професійної взаємодії [9].

Для цього викладачеві іноземної мови необхідно сформувати у студентів економічних спеціальностей уміння і навички оптимальної міжособистісної взаємодії саме іноземною мовою, що найкраще реалізується під час взаємодії на заняттях з іноземної мови.

На актуальності проблеми використання інноваційних педагогічних технологій на заняттях з іноземної мови у ВНЗ економічного профілю наголошується в Концепції розвитку економічної освіти. Важливим положенням цього документу та одним із ключових напрямів розвитку професійної підготовки студентів економічних спеціальностей визначається підвищення якості навчання студентів через упровадження в навчальний процес новітніх освітніх технологій та розвиток педагогічної майстерності викладачів іноземної мови.

В умовах виконання професійних функцій і з урахуванням мети спільних дій у зовнішньоекономічній сфері студенти-маркетологи повинні усвідомлювати основні цілі фахової діяльності та її структури за допомогою спостережень за ознаками міжособистісних відносин.

Метою інтерактивного навчання іноземній мові є створення викладачем таких умов, за яких студент сам здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у професійному та особистісному житті саме на іноземній мові. Однак, при всій зовнішній імпровізації застосування інтеракції вона має відповідати комплексу вимог – загальнопедагогічних, технологічних, дидактичних, організаційно-технічних, психологічних, виховних, гігієнічних, що потребує обґрунтування науково-методичних засад впровадження інтерактивних технологій у вищій школі. Науковці розглядають інтерактивне навчання як діалектичний процес (з точки зору філософії); як інформаційно-операційне, проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання, що має загальноосвітнє, соціально-психолого-педагогічне, культуротворче змістове наповнення, передбачає асоціативно-рефлекторний механізм засвоєння змісту професійної підготовки, є соціогенним за основним фактором розвитку, антропоцентричним за підходом до особистості, як інноваційне навчання (що є альтернативним традиційному) за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо що, є складовими інтерактивних технологій.

Для визначення основних засобів інтерактивних технологій ми враховували різні тлумачення поняття «засоби навчання» (з англ. *educational media, media of education*), якими вважаються будь-які засоби, що використовуються для передачі інформації в процесі підготовки майбутніх фахівців. Адже серед синонімів терміна «засоби навчання» виокремлюють такі поняття, як «дидактичні засоби» (*education facilities*), «засоби викладання» (*instructional media*), «навчальна техніка» (*educational technology*), котрі використовуються залежно від контексту педагогічної ситуації. Тому, застосування засобів інтерактивних технологій у іншомовній підготовці майбутніх маркетологів формує матеріальну, інформаційну та організаційну складові навчального середовища. Застосування інноваційних методів, форм, засобів має системно-алгоритмічний характер, що є основною ознакою технологічності педагогічного процесу інтерактивного навчання.

У процесі впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес на заняттях з іноземної мови доцільно використовувати всі групи інтерактивних методів у комплексі, що дасть змогу створювати специфічне інтерактивне середовище підготовки майбутніх маркетологів до іншомовної професійної взаємодії. Тому, майбутні маркетологи, беручи участь у змодельованих ситуаціях зразків професійної взаємодії на іноземній мові, повинні виявляти вміння організовувати і контролювати власну поведінку з метою забезпечення гармонійних стосунків з учасниками спільної діяльності. У таких умовах майбутні фахівці економічної сфери діяльності матимуть змогу враховувати психологічні особливості учасників такої взаємодії, зумовлені віком, статтю, політичними та релігійними уподобаннями, рівнем розвитку психічних функцій, можливими життєвими кризами тощо.

Відповідно до цієї інноваційної моделі інтерактивного інформаційного обміну іноземною мовою студенти економічних напрямів навчання виступають як суб'єкти учіння самих себе, тому цей режим властивий також самостійній навчально-пізнавальній діяльності, самонавчанню, самовихованню, саморозвиткові. Студенти акумулюють інформаційні потоки не тільки від викладача в ході лекції (це до 30% інформації), а й з інших джерел (з наукової, навчальної, довідкової літератури, Internet-ресурсів тощо) та в процесі обміну цією інформацією під час діалогічно-полілогічної взаємодії на заняттях з іноземної мови.

Відтак, можна стверджувати, що застосування інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови спрямовується на стимулювання різних видів природної активності студентів, а саме: розумової (інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій); емоційної, яка відображається в емоційній напрузі та особистісних переживаннях під час участі студентів у інтеракціях; соціальної, що полягає в імітації виконання професійних ролей, обміні думками, особистісного ставлення до професійних дій іноземною мовою; фізичної активності у практичній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведення практичних занять з іноземної мови для студентів-маркетологів має ґрунтуватися на використанні взаємопов'язаних інтерактивних вправ, які створюють професійно-мотиваційне, міжпредметно-інтеграційне, професійно-адаптаційне середовище підготовки майбутніх економістів-маркетологів. У процесі активної участі в інтеракціях на заняттях з іноземної мови у студентів формуються такі професійно важливі вміння і навички: аналізувати навчальну інформацію іноземною мовою, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, що сприяло більш доступному засвоєнню знань і адаптації студентів до можливих професійних ситуацій на іноземній мові в майбутньому; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, дискутувати й аргументувати власну точку зору іноземною мовою; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні фахові ситуації, збагачувати власний соціально-професійний досвід завдяки активній міжособистісній професійно спрямованій взаємодії в ситуаціях іншомовного спілкування; будувати конструктивні відносини в групі, що моделює професійні взаємини, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу; знаходити спільне рішення у розв'язанні конфліктного діалогу; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт, що сприяє реалізації професійно-адаптаційних процесів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці спеціальних методик і їх науковому обґрунтуванні для професійного зростання майбутніх фахівців-маркетологів під час занять психолого-педагогічного циклу.

Список використаної літератури

1. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.
2. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: Р. О. Гришкова. – К., 2008. – 196 с.

3. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. «Теорія і методика навчання : германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006.
4. Андрущенко Н.О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Андрущенко. – Вінниця, 2011. – 20 с.
5. Деркач Ю.В. Підготовка майбутніх економістів в умовах нових технологій навчання / Ю.В. Деркач // Нові технології навчання. – 2010. – № 61. – С. 87–91.
6. Кларин М.В. Технологический подход к обучению / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – №3 – С. 3–22.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Піроженко; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Бабаян О.О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Бабаян. – Вінниця, 2009. – 20 с.
9. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, О. О. Герасименко, О. Ю. Гулевич та ін. – К. : КНЕУ, 2007. – 280 с.

References

1. Avsyukevych, Y.S. (2009). Methods of teaching presentations in English students of economic specialties. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Sevastopol. (in Ukr.).
2. Grishkova, R.O. (2008). *Pedagogical bases of formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philological specialties in process of professional training*. (Ph.D Dissertation). Kyiv. (in Ukr.).
3. Korneva, Z.M. (2006). Methods of teaching future economists of the English business language-based immersion. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
4. Andruschenko N.O. (2011). Formation of basic management competencies for future managers economics by means of interactive technologies: (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Vinnitsa. (in Ukr.).
5. Derkach, Y.V. (2010). Training of future economists in terms of new learning technologies. *New technology training*, 61, 87–91. (in Ukr.).
6. Klarin, M.V. (2003). Technological approach to training. *School technology*, 3, 3–22. (in Rus.).
7. Pometun, O.I., Pirozhenko, L.V. (2004). In O.I. Pometun (Ed.). *Modern lessons. Interactive teaching techniques*. Kyiv: A.S.K. (in Ukr.).
8. Babayan, O.O. (2009). Formation of professional competence of future economists by means of simulation, role modeling. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Vinnitsa. (in Ukr.).
9. Butenko, N., Gerasimenko, A., Gulevich, O. et all. (2007). *Business training for economists: Tutorial*. Kyiv: Kyiv National Economic University. (in Ukr.).

MAKSYMCHUK Laryssa,

Ph.D., assistant professor of Foreign Language Department,
 Khmelnytsky National University
 e-mail: gryzyna25@mail.ru

IMPROVING THE EFFICIENCY OF FOREIGN TRAINING FUTURE MARKETERS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Abstract. *Introduction. Modern education in Ukraine is undergoing dynamic changes aimed at making higher education focused on training competitive professionals who can fully realize itself in the future. The strategy of the state in the field of training of future employees of the economic sphere, focused on the professional development of students. In the given context, improving the efficiency of foreign language training of future specialists the economic sphere is one of the most pressing problems of the educational process of higher education.*

Purpose. The purpose of the article - is to highlight the feasibility of using communication tools in the foreign language training of future marketing.

Results. The use of effective teaching technologies is a priority need in the market of educational services and educational trends and identifies ways to capture students the necessary professional knowledge and skills. In terms of their professional functions and to the purpose of joint action in the sphere of foreign students must be aware of the main goals of professional activity and its structure by means of observations on the basis of interpersonal relations. Foreign language teacher must equip students of economic specialties and skills of interpersonal interaction is optimal foreign language is best realized by the interaction of the classroom in a foreign language.

Originality. In the process of active participation in the interaction of the students formed such professionally important skills: analyze training information in a foreign language, creative approach to learning, contributing to a more accessible learning and adaptation of students for possible professional situations in a foreign language in the future profession.

Conclusion. Practical classes in a foreign language for students marketers should be based on the use of related interactive exercises that create professional motivational, interdisciplinary, integration, professional and adaptive environment training future economists marketers. In the process of active participation in the interaction of the students formed their own opinion, right to express it, discuss and argue his point of view in a foreign language; listen to the other person to respect alternative views; simulate different professional situations enrich their own social and professional experience through active interpersonal professionally aimed interaction in foreign language communication situations; build constructive relations in the group, which models trade relations, to determine their place in it, to avoid conflicts, resolve them, seek compromise, to seek dialogue.

Key words: *foreign language training, future marketers, professional, specialist in economic sphere, interactive technologies.*

Одержано редакцією 14.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016

УДК 37(09)

МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна,

кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України

e-mail: marusynetsm@ukr.net

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД АВСТРІЇ

У статті окреслено проблеми сучасної української освіти, пов'язані з наданням майбутнім фахівцям якісної освіти; проаналізовано досвід австрійської системи навчання з підготовки вчителів початкових класів для популяризації її у теорію і практику вітчизняного досвіду. Якість розглядається як інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням; вказано на її значущість у теорії і практиці підготовки фахівців у галузі початкового навчання. Вказано також на те, що австрійська система привертає увагу своєю відкритістю до позитивних нововведень, і водночас – унікальністю до збереження самобутності, національних та регіональних особливостей. Такими особливостями є співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного компонентів підготовки фахівців; встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, які розпочинаються вже з перших курсів навчання; варіативність, яка забезпечується трьома типами дисциплін – обов'язковими, частково елективними і повністю елективними. Характеризовано вимоги, які сприяють здобуттю якісної вчительської професії: отримання обов'язкової вищої освіти; навчання упродовж усього життя; мобільність; партнерство.

Ключові слова: *якість освіти; безперервне навчання; досвід освіти Австрії; спеціаліст.*

Актуальність проблеми дослідження. В останні десятиліття в країнах Європи відбулися суттєві зміни в усіх сферах життя, в тому числі – освіті. Потреба в наданні освітніх послуг молодим фахівцям, готовність бути конкурентоспроможним в умовах глобалізованого ринку й світових цивілізацій спричинили реформи, які відбуваються в освітніх сферах більшості країн, у тому числі й України. Модернізація освітніх систем, які намагаються адаптувати знання до потреб суспільства, внесли суттєві корективи щодо підготовки фахівців різного профілю, уніфікації стандартів, кваліфікацій, оволодіння ключовими компетентностями тощо. Чинниками таких нововведень є уніфікація дипломів в інших країнах світу та можливістю професійної кваліфікації з ідентичністю за кордоном. У цьому

контексті особливої уваги потребують питання гарантії високої якості освітніх послуг закладами, які здійснюють підготовку фахівців.

Мета статі: проаналізувати досвід австрійської системи навчання з підготовки вчителів початкових класів для популяризації вітчизняної теорії і практики.

Виклад нового матеріалу. Проблема якості освіти привертає увагу чималої кількості вчених. Її витоки, специфіка, особливості ще недостатньо вивчені і потребує окремого спеціального аналізу. Про це йдеться в працях Л. Баїк, Т. Завгородньої, Л. Загорулько, Л. Карташової, М. М'яковського, Б. Ступарика, М. Євтуха, І. Курляк І. Петрюк, Л. Фаннінгера та ін.). Що стосується питань якості освіти, то їх розв'язання віднаходимо 35-й сесії ЮНЕСКО (серпень 1975 р). В документах сесії зазначалось про неможливість підготовки майбутнього фахівця до обраного фаху й забезпечення його необхідними професійними знаннями й уміннями, оскільки останні обумовлені постійним оновленням і змінами, які відбуваються в освітніх системах, і вимагають систематичного самовдосконалення, саморозвитку. Ґрунтуючись на цих починаючи з 90-тих років ХХ століття в Європі відбуваються реформи, які супроводжуються змінами в якості надання освітніх послуг.

Якість є одним із головних дискусійних понять наукового обігу. Академічний тлумачний словник української мови визначає якість як внутрішню визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє її від усіх інших – бути вищою освітою; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для використання за призначенням.

Як інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням розглядає якість Г. Ковальова [3]. С. Шишов та В. Кальней трактують її як ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті мети й завдань [11]. Тобто йдеться про певні норми (стандарти) й очікування та відповідність ним одержаних результатів, які мають бути якіснішими.

У контексті досліджуваного феномена привертає увагу позиція О. Ляшенка. Вчений визначає якість освіти як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому радить розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Це суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення. Тому суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: а) суспільний ідеал освіченості людини; процес організації навчання і виховання; б) результат навчальної діяльності; в) критерій функціонування освітньої системи [7].

У сучасній психолого-педагогічній науці намітилася тенденція до застосування категорії якості для аналізу та інтерпретації більш широкого спектру педагогічних явищ. Наукові дослідження спрямовані і ведуться в руслі формування науково-методичних умов становлення державної політики якості вітчизняної освіти взагалі і вищої школи зокрема. Об'єктивна необхідність цього процесу зумовлена тим, що реформування вітчизняної системи освіти актуалізує проблему пошуку і вироблення надійних показників оцінювання здійснюваних перетворень. Одним з таких показників є якість освіти. Слід зазначити, що якість освіти в інформаційному суспільстві набуває особливої, вирішальної ваги. Вона розглядається як основний чинник світового розвитку та одна з умов процвітання будь-якої країни. Освітня «продукція» повинна оцінюватися не тільки безпосередньо, на, власне, педагогічному рівні у вигляді кількісно і якісно оцінюваних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних, ментальних і поведінкових якостей, які опановує людина в процесі отримання освіти відповідного рівня і профілю, але і опосередковано, на суспільно-державному і навіть на загально цивілізаційному рівні, коли фіксується той незаперечний факт, що всебічний прогрес кожної країни, кожного соціуму немислимий без відповідної освіти і тієї уваги, яку приділяють держава і суспільство освітній сфері.

Проблема якості освіти є пріоритетною та актуальною і для України. Так, у Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. В Українському енциклопедичному словнику якість освіти визначається як інтегральна характеристика освітнього процесу і його результатів, яка виражає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен слугувати

Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їхні дії, поважаючи одночасно їхню відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність. Такий соціальний вибір не випадковий: у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби 2 особистості, суспільства і держави. За окремими оцінками, проблему якості освіти нині пов'язують з розвитком нової, інформаційної, цивілізації XXI ст. [6]. Не випадково серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), за яким ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці людського розвитку [6].

Питання якості вищої освіти – комплексне. Це і вимоги громадян, які хочуть здобути освіту, це і вимоги роботодавців до рівня підготовки випускників ВНЗ та світової спільноти. Освіта в цьому контексті є тільки елементом успіху. Зауважимо, що молодих людей сьогодні не цікавлять знання самі по собі, для них важливими є їх набуття та застосування в індивідуальному досвіді. Тому, освіта, яка не сприяє накопиченню такого досвіду не може та застосуванню впродовж життя не може вважатися якісною.

Як педагогічна категорія якість є квінтесенцією: сутності поняття; процедури діагностування; аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. В цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісний і суспільній меті освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [4].

Саме цей аспект береться до уваги в наукових дискусіях щодо внесення змін та забезпечення якісного змісту вищої освіти в інформаційному суспільстві. Останнє дає можливість розглядати її як основний чинник світового розвитку та однією з умов процвітання будь-якої країни. Освітня «продукція» повинна оцінюватися не тільки безпосередньо, на власне педагогічному рівні у вигляді кількісно і якісно оцінюваних знань, умінь, навичок, а й опосередковано, на суспільно-державному і навіть глобалізованому рівні, коли фіксується той незаперечний факт, що всебічний прогрес кожної країни, кожного соціуму немислимий без відповідної освіти і тієї уваги, яку приділяють держава і суспільство освітній сфері.

У цьому сенсі австрійська система освіти представляє інтерес для вивчення і перейняття досвіду.

Порівнюючи її з іншими європейськими країнами, такими як Німеччина, Угорщина, Чехословаччина та інших, підготовка майбутніх учителів здебільшого здійснюється в університетах (теоретичний рівень), і в місцевих органах народної освіти, школах (практичний рівень). У Франції – загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи здійснюється в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах; Великій Британії така підготовка здійснюється цілісно на теоретичному рівні в університетах, а професійна (практична) відбувається в школі.

Крім того, у відповідності до Європейської комісії в австрійській системі закладено три ключові орієнтири: пізнання себе, іншої людини і суспільства, що сприяє оволодінню вчителем здатності до застосування в навчальному процесі нових знань, умінь і навичок аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. До того ж, професія вчителя вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями питання; працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти важливість навчання протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці, а також виявляти повагу та розуміння до інших культур.

Таким чином, австрійська система привертає увагу своєю відкритістю до позитивних нововведень, і водночас – унікальністю до збереження самотності, національних та регіональних особливостей. Такими особливостями є:

- співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного та методичного) компонентів підготовки фахівців;
- встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів (теоретичного, практичного), які розпочинаються вже з перших курсів навчання;
- варіативність, яка забезпечується трьома типами дисциплін – обов'язковими, частково елективними (за вибором) і повністю елективними [5].

Важливими їх важелями є те, що спеціаліст повинен бути підготовленим до виконання своїх поліфункціональних обов'язків після завершення навчання, тобто після одержання ним початкової фундаментальної педагогічної освіти.

Розв'язуючи цю важливу проблему австрійські фахівці намагаються:

- 1) забезпечити взаємозв'язок між стандартами підготовки учителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів;
- 2) включити до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: інформаційно-комунікаційних технологій, використання міждисциплінарного підходу у викладанні, гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики;
- 3) передбачити у навчальних планах науково-дослідницький аспект, який призначений для стимулювання професійного розвитку учителя і підвищення якості його роботи;
- 4) створити модель якісної рівневої підготовки фахівців [6].

Змістова підготовка забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів, університетів з різним терміном підготовки. Так, підготовка вчителя початкової школи складає від трьох до п'яти років; тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищому рівні – 4,8 років.

До особливостей якісної рівневої підготовки відносять не тільки термін навчання, а зміст навчальних програм. Так, для вступу до педагогічного коледжу за програмою підготовки вчителів професійних шкіл (шкіл професійного спрямування) повинні мати індивідуальну кваліфікацію вчителя або свідоцтво про закінчення старшої школи (*Matura*); як мінімум два роки професійного досвіду та успішно пройти спеціальні вступні курси для вчителів професійних шкіл в інститутах післядипломної освіти (*Berufspedagogisches Institut*). Дворічні навчальні програми можуть відрізнятися за змістом, водночас вони базуються на конкурентній моделі, якою передбачено урахування вимог національної програми (вивчення базових предметів, дидактики і проходження практики в закладах освіти). Після їх завершення випускники отримують диплом, який дає їм можливість викладати у професійних школах. Зауважимо, що педагогічні коледжі не здійснюють підготовку до викладання у вищих професійних школах. В Австрії така посада потребує наявності у фахівця університетського ступеня з предмета, який викладатиме, закінчення курсів в інституті післядипломної освіти та проходження дворічного стажу роботи за обраним фахом.

Отримання вищої педагогічної освіти в університетах Австрії має таку модель: студенти на початку опановують курс загальної та першої професійної освіти, яка одночасно

включає й проходження таких видів практики: стажування впродовж одного року (*Unterrichtspraktikum*), організоване місцевим управлінням освіти у співробітництві з регіональними інститутами післядипломної освіти (*Pedagogische*). Весь термін навчання триває 4,5 років, тобто стільки як і в класичних університетах (*Allgemeines Hochschul-Studiengesetz*). Академічна програма навчання (*Lehramtsstudium*) включає загальну освіту, що складається з двох академічних предметів, професійної освіти та першої педагогічної практики (*Schulpraktikum*). До недавня, університети Австрії мали можливість самостійно визначати зміст навчальних програм, вимоги щодо засвоєння студентами обов'язкових тематичних блоків або стандартів.

Нині ці права визначаються національним законодавством, точніше Законом про університетське навчання (*Allgemeines Hochschul-Studiengesetz*), яким передбачено збільшення відсотку курсів педагогічного спрямування через:

- обов'язкове проведення спільних заходів між адміністрацією школи та університетом (проведення лекційних і семінарських занять, по типу: лекція у двох – досвідчені вчителі і викладачі університету);
- введення шкільної практики в інваріантну частину навчальних планів;
- відповідність навчання і практики сучасним освітнім запитам;
- реалізація компетентісно-орієнтованого підходу до організації навчання і проведення тренінгів.

Крім того, чітко розмежована програма підготовки вчителів у коледжі й університеті. Так, із 4,5 років навчання в університеті тільки у 16% навчальних планах передбачено вивчення спеціальної дидактики, педагогіки та проходження практики в школі. За програмою студенти повинні пройти три етапи шкільної практики. Наголосимо, що кожен вид практики супроводжується теоретичними і практичними заняттями підготовчого характеру. Розпочинаючи з другого семестру студенти проводять навчальні заняття у школах, де виконують проекти і завдання під керівництвом досвідчених учителів, триває два тижні і завершується написанням звіту, в якому студенти критично оцінюють свою роботу та вказують на досвід, який отримали за цей період.

Особливу роль у підготовці вчителів відведено й закладам післядипломної освіти, які є в кожному регіоні, як виняток у місті Відні та Форальберзі. Їх місія – обслуговування вчителів, які працюють у різних типах шкіл. Основними технологіями підготовки є: короткотривалі тренінги, одноденні або більш тривалі семінари, спрямовані на підтримку професійного розвитку та становлення педагогів. Таке професійне навчання, яке не передбачає отримання сертифікатів, має на меті ознайомлення з новітніми технологіями навчання, освітнім менеджментом, моніторингом діяльності закладів освіти тощо. Також проводяться загальнонаціональні тижневі семінари (*Kompaktseminare*) або конференції для учасників із різних регіонів. Педагогічні працівники реєструються для проходження курсів підвищення кваліфікації протягом навчального року або в перший чи останній тиждень літніх канікул. Окремі семінари можуть організовуватися і під час канікул. Крім того, адміністрації школи надано право використати п'ять робочих днів для розвитку педагогічної майстерності вчителів на базі своєї школи. Вони можуть використовуватися і як продовження канікул.

На відміну від Української системи навчання у закладах післядипломної освіти Австрії курсова підготовка не є обов'язковою. Вчителі проходять її у тих випадках, коли навчання здійснюється за новими програмами, технологіями, що потребує спеціального їх навчання.

Навчальні програми безперервної освіти, які є частиною післядипломної освіти, на відміну від курсів підвищення кваліфікації, передбачають отримання свідоцтв чи дипломів, що й повертає більшу частину викладачів до програм безперервної освіти.

Інститути післядипломної освіти, педагогічні коледжі й університети (наприклад, відділи міжпредметних досліджень і дистанційної освіти) теж можуть надавати безперервну освіту. Відповідно до законодавства установи безперервної освіти повинні узгоджувати між собою програми, використовуючи наявні ресурси й об'єднуючи зусилля для співпраці. Ця

вимога сприяла руху в напрямі від змагання до співробітництва та накопичення ресурсів (*Gassner i Schratz, 2000*).

Програми безперервної освіти пропонуються вчителям, які ще навчаються, а також тим, хто вже працює. Їх метою є підготовка викладачів до опанування нових форм чи видів навчання (інклюзивна освіта, освіта впродовж життя, перекваліфікація). До надання консультативно-методичної роботи молодим учителям залучаються вчителі-наставники, які активно працюють з ними.

Основними вимогами, щодо здобуття якісної вчительської професії є:

- отримання обов'язкової вищої освіти (продовження навчання на вищому рівні для розвитку своїх педагогічних компетенцій і професійного розвитку);
- навчання упродовж усього життя (вдосконалювати свої знання на місцевому, регіональному і національному рівнях);
- мобільність (включення до нових освітніх реформ; запозичення і впровадження інноваційних технологій навчання учнів і самонавчання);
- партнерство (тісна співпраця зі школами, з освітніми установами та різними організаціями).

Узагальнюючи сказане вище доходимо висновку: забезпечення високоякісною освітою молодь на всіх її етапах і рівнях має не тільки педагогічний чи науковий контекст, а й суспільний, державний. Більше того, вона є сьогодні визначальним чинником світового розвитку, однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни. Світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку суспільства.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Головне – якість освіти / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – №3.
2. Гончаренко С. У. Український енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і випр. – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 552 с.
3. Ковалева Г. С. Предварительные формулировки концептуальных положений: основные тезисы / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова // Материалы науч.-практ. конференции. Оценка качества образования как фактор развития школы. Самара, 17–18 февр. – Самара, 2000. – С. 3–12.
4. Кремень В. Г. Суспільство знань і якісна освіта / В. Г. Кремень // Освіта. – 2007. – 21–28 березня.
5. Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія : Вісник Академії пед. наук України. – 10/2006. – №4. – С. 5–18.
6. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108–116.
7. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
8. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2006. – №3. – С. 3–14.
9. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан [та ін.] ; за ред.: В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. – 308 с.
10. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А. И. Субетто. – Спб.: Кострома, 2000.
11. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 354 с.
12. Awans zawodowy nauczycieli w wybranych krajach Europy, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/awans.pdf>
13. Tumlriz K. Der Lehrerbildnertage // Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung, IV. Jahrgang. – Wien, 1912. – 237 s.
14. Willmann O. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 4. Auflage. – Braunschweig, 1909. – S. 494.

References

1. Honcharenko S.U. Holovne – yakist' osvity. // Pedahohichna hazeta. – 2006. – №3.
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu entsyklopedychnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – Vyd. 2-he, dopov. i vypr. – Rivne : Volyn. oberehy, 2011. – 552 s.
3. 3.Kovaleva H.S., Lohynova O.B. Predvartel'nye formulyrovky kontseptual'nykh polozhenyy: osnovnye tezysy // Materyaly nauch.-prakt. konferentsyy. Otsenka kachestva obrazovanyya kak faktor razvytyuya shkoly. Samara, 17-18 fevr. – 2000 h.
4. Kremen' V.H. Suspil'stvo znan' i yakisna osvita // Osvita. – 2007. – 21-28 bereznya.

5. Kremen' V.H. Yakisna osvita: suchasni vymohy // Pedahohika i psykholohiya. – 2006. – № 4.
6. Lokshyna O.I. Monitorynh yakosti osvity: svitovyy dosvid // Pedahohika i psykholohiya. – 2003. – № 1. – S.108-116.
7. Lyashenko O.I. Yakist' osvity yak osnova funktsionuvannya y rozvytku suchasnykh system osvity // Pedahohika i psykholohiya. – 2005. – № 1. – S.5-12.
8. Nikolayenko S. Reytynhovi systemy – skladovi natsional'noho monitorynhu yakosti osvity // Vyshcha shkola. – 2006. – №3. – S.3-14.
9. Osvitniy menedzhment v umovakh zmin : navch. posib. / L. Kalinina, L. Karamushka, T. Sorochan [ta in.] ; za red.: V. Oliynyka, N. Protasovoyi. – Luhans'k : SPD Ryznykov V. S., 2011. – 308 s
10. Subetto A.Y. Problema kachestva vyssheho obrazovannya v kontekste hlobal'nykh y natsional'nykh problem obshchestvennoho rozvytyya (fylosofiya kachestva obrazovannya). – Spb.: Kostroma, 2000.
11. Shyshov S.E., Kal'ney V.A. Monitorynh kachestva obrazovannya v shkole. – M.: Ros. ped. ahent-stvo, 1998. – 354 s.
12. Awans zawodowy nauczycieli w wybranych krajach Europy, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/awans.pdf>
13. Tumlriz, K. (1912). Der Lehrerbildnertage. *Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung, IV. Jahrgang*, Wien.
14. Willmann, O. (1909). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. 4. Auflage. Braunschweig.

MARUSYNETS Marianna,

Candidate of Philology, Senior Research Fellow,
Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS of Ukraine
e-mail: marusynetsm@ukr.net

ENSURING THE QUALITY OF ADULT EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SPACE: THE EXPERIENCE OF AUSTRIA

Abstract. *The problems of modern Ukrainian education related to providing future professionals with a quality education have been outlined in the article. The quality is considered as an integral characteristic of the educational system, reflecting the degree of conformity the achieved results to regulatory requirements, social and personal expectations. The importance of its theory and practice in training specialists in the field of elementary education has been pointed. Austria education is shown as an example of the activity specifics of educational institutions that train future teachers at all levels (college, institute, university, postgraduate education). Also there has been specified that the Austrian system attracts its openness to positive innovation, and at the same time - to preserve the unique identity, national and regional features. These features are of general value, special subject components and professional training; establishing the optimal balance between reasonable scientific disciplines different cycles that begin from the first courses; variability, which provides three types of courses - compulsory, elective and partly completely elective. The requirements that contribute to a quality of teacher profession have been outlined: receiving compulsory higher education; learning throughout life; mobility; partnership.*

Important levers of the specialist to perform their multifunctional responsibilities after training are the preparedness that is after obtaining the initial basic pedagogical education.

This problem has a solution through: ensuring the connection between standards, teacher training and school standards because in most countries teacher training system is designed to teach students to teaching specific school subjects; inclusion in curricula of study disciplines important for teachers at the present stage of development, ICT, using an interdisciplinary approach to teaching, gender aspects of education, multiculturalism, communication techniques; participating in research activities; creating a tiered model of quality training, which includes studying the course of general and vocational education first, while the passage of practices with regional institutes of postgraduate education (Pedagogische) (training period of 4.5 years, as in classical universities (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz).

Educational program of training also provides an increase in the percentage of courses teaching areas: mandatory joint activities between the school administration and the University (lectures and seminar classes type: lecture two experienced teachers and University professors); the introduction of school practice in the invariant part of the curriculum; consistency of learning and practicing modern educational needs; the implementation of the competence-oriented approach to learning and training.

Key words: *quality of education, lifelong learning, experience of education in Austria, specialist.*

Одержано редакцією 16.10.2016
Прийнято до публікації 17.10.2016

УДК 378 : 331.101.37 : 355.2

МЕДВІДЬ Михайло Михайлович,

доктор економічних наук, старший науковий співробітник, заступник начальника навчально-методичного центру – начальник відділу методичного забезпечення навчального процесу, Національна академія Національної гвардії України, e-mail: medvidmm@ukr.net

БАБІЧЕВ Анатолій Валерійович,

аспірант Харківського регіонального інституту державного управління, Національна академія державного управління при Президентові України, e-mail: 2avb@ukr.net

ДЕМ'ЯНИШИН Володимир Миколайович,

старший викладач кафедри експлуатації та ремонту автомобілів та бойових машин, Національна академія Національної гвардії України, e-mail: volly35@mail.ru

МЕДВІДЬ Юлія Іванівна,

економіст I категорії відділу обслуговування індивідуальних клієнтів, АТ «Укрексімбанк»; студентка 824 навчальної групи, Національна академія Національної гвардії України, e-mail: medvidj84@list.ru

БУХУН Андрій Григорович,

начальник відділення організації заочного та дистанційного навчання, Національна академія Національної гвардії України, e-mail: bukhun_ag@online.ua

ПОПЕРЕДУ ЗМІН У ВІЙСЬКОВИХ СИСТЕМАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

У статті теоретично обґрунтовано сутність та структуру готовності до військової служби за контрактом чи у резерві в умовах постійних змін. Подано визначення «науки про освіту», оскільки з'явилась нова спеціальність. Запропоновано використовувати вісім стадій реалізації змін, запропонованих Джоном П. Коттером, у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації. Відображено структурну модель активної політики військового формування на ринку праці з її основними завданнями: професійна орієнтація на військову службу та підготовка військових фахівців. Запропоновано у подальших дослідженнях провести опитування таких категорій осіб: курсантів щодо професійної орієнтації на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання шкіл; громадян України, які на даний час проходять підготовку за програмою офіцерів запасу, щодо удосконалення системи такої підготовки; офіцерів, які виконують (виконували) службово-бойові завдання в районі проведення антитерористичної операції, зокрема тих громадян України які пройшли підготовку за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу, були відмобілізовані; громадян України, які не військовослужбовці, проте були свідками виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями, можуть оцінити їх дії, професійність, зокрема щодо спілкування з місцевим населенням, з затриманим противником тощо.

Ключові слова: науки про освіту; зміни; вища військова освіта; професійна орієнтація; військова служба за контрактом; військова служба у резерві; готовність; мотивація; ринок праці.

*Без властивості постійно змінюватись
організації не зможуть процвітати
Джон Коттер*

*Зміни – кращий партнер хороших організацій
і найбільший ворог – слабких
Іцхак Адізес*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлене пріоритетністю завдань навчальних закладів щодо сформованості в їх випускників готовності до свідомого вибору професії та військових формувань щодо зміни їх способу комплектування на контрактний. Вона зростає в умовах ведення бойових дій на сході України. Проходження громадян України строкової служби залишається найбільш ефективним способом їх професійної орієнтації на військову службу за контрактом. В умовах припинення призову зростає роль військово-патріотичного виховання громадян України. Саме тому загальне виконання завдань згаданих інститутів здійснюється через систему військово-патріотичного виховання, навчання предмету «Захист Вітчизни» у школах, підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу у вищих навчальних закладах та потребує проведення ґрунтовного дослідження педагогічних умов, які задовольняють вимоги щодо виваженого здійснення вибору професії – військової служби за контрактом.

Головною причиною виникнення проблеми формування і використання людського ресурсу військового резерву Збройних Сил України та інших військових формувань є негативні демографічні процеси, які характеризуються зниженням загальної чисельності населення держави. На динаміку значень цих показників впливають погіршення стану здоров'я населення, зниження народжуваності та зовнішня міграція. Описані процеси є підґрунтям удосконалення процесу управління системою підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує безліч досліджень пов'язаних з вибором професії учених у галузях педагогічних (Н. І. Балацька, М. І. Бех, В. В. Вострікова, М. З. Кузів, Л. Б. Куліненко), економічних (Н. А. Тюхненко, Л. В. Кулешова, К. П. Бондарчук), філософських (А. А. Заліський, Л. Л. Дворіченко) та інших наук. Зокрема процеси професійної орієнтації школярів на військову службу досліджують О. С. Гончаренко, В. В. Івашковський, А. А. Назарчук та інші.

Завдання щодо військово-патріотичного виховання дітей та молоді визначені Законом України «Про оборону України», Указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» та іншими нормативно-правовими актами.

Зокрема в згаданому Законі визначено, що «Підготовка держави до оборони в мирний час включає військово-патріотичне виховання громадян України, підготовку молоді до служби в Збройних Силах України, забезпечення престижу військової служби» та те, що «Інші військові формування, утворені відповідно до законів України, та відповідні правоохоронні органи: беруть участь у підготовці громадян України до військової служби, в тому числі допризовній підготовці молоді, підготовці призовників з військово-технічних спеціальностей, забезпеченні призову на строкову військову службу, навчальні (або перевірочні) та спеціальні збори і під час мобілізації, а також у військово-патріотичному вихованні громадян України».

Відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затвердженого Указом Президента України, проблемами національно-патріотичного виховання дітей та молоді вважається:

- «відсутність єдиних методичного та термінологічного підходів до процесу національно-патріотичного виховання;
- відсутність єдиних стандартів щодо процесів, суб'єктів, їх компетенції та повноважень, якості діяльності у сфері національно-патріотичного виховання;

– недостатність кваліфікованого кадрового потенціалу в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, у навчальних закладах для організації та здійснення заходів із національно-патріотичного виховання, нерозвиненість низової ланки в системі координації виховних процесів у цьому напрямі;

– низький рівень матеріально-технічного забезпечення та розвитку інфраструктури у сфері національно-патріотичного виховання».

Процес удосконалення системи військово-патріотичного виховання досліджують Т. М. Бабич, Є. О. Барилка, О. В. Вербовський, В. А. Дрогвоз, В. Г. Корицький, М. С. Куцкір, В. В. Моїсєєв, О. О. Пашкова, І. С. Семененко, В. В. Шевченко, зокрема у розрізі навчання хортингу – Д. С. Буданов, В. О. Зелений, І. В. Кузора, І. А. Майборода, Р. М. Мішаровський, М. В. Тимчик, І. С. Тихонькова, О. В. Шило, у розрізі навчання предмету «Захист вітчизни» – О. В. Кириченко, Б. П. Мисак та інші вчені.

Вихованню в освітньому середовищі присвячені праці Я. В. Бобилевої, В. В. Борисова, В. А. Дрогвоза, зокрема І. Д. Бехом та К. І. Чорною розроблено програму українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

За безумовної важливості цих досліджень питання професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання та удосконалення процесу управління системою підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу є недостатньо розробленими.

На основі аналізу зазначених вище джерел і сучасної практики професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання виявлено певні суперечності між:

– потребою переходу військових формувань України на контрактний спосіб комплектування та відсутністю обґрунтованих виховних стратегій для його забезпечення;

– потребою належної зайнятості у військових формуваннях та відсутністю педагогічних умов формування у молоді готовності до вибору професії військовослужбовця (за контрактом чи у резерві);

– потребою виховання військово-патріотичних якостей в молоді та низьким рівнем його кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та структури готовності до військової служби за контрактом чи у резерві в умовах постійних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреби суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях з часом змінюються і ці зміни залежать від економічної, політичної і, як свідчить досвід, від військової ситуації в державі.

Змінюваність умов, відповідно до економічної енциклопедії, – це відхилення від стійких значень, коливань параметрів системи, її окремих елементів та навколишнього середовища [1, с. 603]. Змінюється і нормативно-правова база, зокрема у 2014 році змінено Закон України «Про вищу освіту» [2], який визначає основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти. У Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 [3], який також змінився, першою галуззю знань є «Освіта» а перша її спеціальність «Науки про освіту».

Що ж таке «науки про освіту»? «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [4]. Використане визначення з Закону України «Про освіту» [4], підтверджує, що спеціальність «науки про освіту» названа влучно, оскільки саме визначення уже містить спектр гуманітарних і суспільних наук, а не лише педагогіку. Тому і застосування синергетичного підходу у дослідженнях з даної спеціальності є доречним.

Проблематиці з питань міждисциплінарності присвячені праці Г. В. Задорожного, А. М. Колота та деяких інших учених. Так, А. М. Колот звертає увагу на те, що «... масштаби і ефективність міждисциплінарної практики як в економічній науці, так і в освіті залишаються вкрай недостатніми. Відсутній плідний діалог між представниками

споріднених наукових шкіл щодо запозичення методологічного інструментарію, бракує об'єднання зусиль у розв'язанні прикладних завдань. За нашою оцінкою, серед представників наукової та освітянської спільноти не домінує переконання у тому, що міждисциплінарність – це проблема і завдання глобального характеру, за якими майбутнє наукових економічних досліджень і розвитку економічної освіти» [5, с. 8–9]. Погоджуємося з професором А. М. Колотом та вважаємо, що теж саме можна і слід говорити про військову освіту.

«Освіта – 1) галузь народного господарства країни, яка об'єднує організації, заклади та установи, що здійснюють навчання, виховання, підготовку педагогічних і наукових кадрів, випуск навчальної літератури; 2) сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, здобутих людиною у процесі навчання у спеціальних навчальних закладах і самостійно. Освіта – педагогічний процес, мета якого – передання знань, досвіду і виховання певних якостей, а результат – засвоєння певної суми загальних і специфічних, академічних і вузькопрофесійних знань» [6, с. 521]. І у наведених визначеннях відбулися зміни. З'явився такий термін як «компетентність» – «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [2].

«Наука – сфера пізнавальної діяльності, яка базується на допущенні існування реального, не залежно від суб'єкта пізнання світу, всі процеси якого підпорядковані закономірностям, доступним пізнанню за допомогою відчуттів і мислення. Сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; одна з форм суспільної свідомості. Поняття «наука» містить як діяльність з отриманням нового знання, так і результат цієї діяльності – суму отриманих до тепер наукових знань, що творять в сукупності наукову картину світу» [7, с. 8].

«Наука – інтегральне позначення людської діяльності щодо пізнання світу для використання отриманих результатів у практиці, а також системи логіко-гносеологічних і соціально-організаційних утворень цієї сфери. У великій кількості визначень науки у світовій літературі наявні три її головні аспекти, які є своєрідними інваріантами змісту цього поняття: 1) особлива форма суспільної свідомості (поряд із релігією, філософією, мораллю, правом, мистецтвом та ін.); 2) система нагромадження соціально-значущого знання; 3) особливий соціальний інститут для поповнення і поглиблення цього знання» [6, с. 521].

На підставі проведеного аналізу визначень пропонуємо під «науки про освіту» розуміти: 1) системи логіко-гносеологічних і соціально-організаційних утворень освітньої сфери; 2) діяльність щодо пізнання освітнього процесу для використання отриманих результатів у підготовці здобувачів освіти; 3) вироблення, нагромадження і теоретична систематизація об'єктивних соціально-значущих знань про умови формування необхідних компетентностей у здобувачів освіти.

У вище наведеному матеріалі ми часто звертали увагу про зміни. Зміни відбуваються і у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації. Так нещодавно підготовка резерву була найслабшим місцем у планах реформування сектора воєнної безпеки. На кінець 2012 р. співвідношення чисельності резервістів до загальної чисельності військовослужбовців Збройних Сил України становило 1,5 %. Разом з тим це було значно менше порівняно з відповідними значеннями показника військових формувань інших держав (рис. 1) [8, с. 33].

У процесі проведення мобілізації, з метою поповнення військових частин особовим складом та формування нових частин і підрозділів, з'ясувалось, що в державі відсутні військово-навчені людські ресурси військовозобов'язаних для комплектування посад, передбачених штатами воєнного періоду. Особливо гострою проблемою було укомплектування посад для проходження служби у резерві фахівцями з артилерії та протиповітряної оборони.

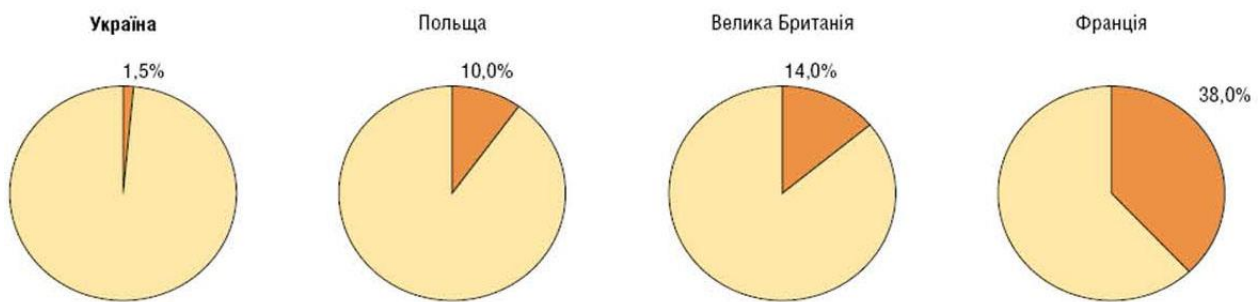


Рис. 1. Частка резервістів у загальній чисельності військовослужбовців військових формувань провідних країн світу та суміжних держав (Рисунок запозичено з [8, с. 34]).

У даному напрямку проведено немало досліджень, проте вони потребують продовження. Причини:

1) зміна способу комплектування військових формувань з призовного на контрактний зменшить чисельність осіб підготовлених до проходження військової служби у резерві й до виконання службово-бойових завдань під час мобілізації;

2) досвід бойових дій на сході України, надходження нових зразків військової техніки та озброєння створює необхідність переглянути систему підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу;

3) зростання соціального напруження у суспільстві із-за оплати освітньої послуги підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу не державою, а здобувачами, які вирішили сформувати необхідні компетентності для захисту Вітчизни.

У розрізі даної підготовки на сьогодні уже відбуваються зміни – збільшується чисельність практичних занять, польових виходів, введено дисципліну фізична підготовка тощо. Проте вони не мають системного характеру. Що робити?

Всесвітньо визнаний авторитет у питаннях лідерства й змін, професор Гарвардської школи бізнесу Джон П. Коттер проаналізував досвід багатьох організацій і розробив вісім стадій реалізації змін [9]:

1) навіювання людям відчуття необхідності змін (вивчення ринку і продукції конкурентів; виявлення та обговорення потенційно слабких ланок роботи і основних перспектив);

2) створення команди реформаторів (формування групи, наділеної повноваженнями, необхідними для управління змінами; забезпечення злагодженої роботи групи);

3) визначення перспектив і стратегії (створення концепції майбутнього для координації зусиль реформаторів; формулювання стратегії здійснення змін);

4) пропаганда нової концепції майбутнього (пропаганда нової концепції і стратегії змін усіма можливими засобами; вироблення еталонної рольової моделі поведінки команди реформаторів);

5) створення умов для широкої участі співробітників в перетвореннях (усунення перешкод; заміна систем і структур, які дискредитують ідею змін; сприяння всім, хто не боїться ризикувати, мислить і діє нетрадиційно);

6) отримання швидких результатів (планування помітних всім позитивних змін (виграшів); вміння домагатися цих вигравів; моральне і матеріальне заохочення тих, хто домагається позитивних змін);

7) закріплення досягнутих успіхів і поглиблення змін (у міру зростання довіри полегшується заміна всіх нескоординованих структур, систем і політики, які не відповідають цілям змін; прийняття на роботу співробітників, здатних втілити в життя нове бачення, сприяння їх професійному та службовому і зростання; поглиблення реформ за допомогою нових проєктів, програм і агентів змін);

8) закріплення змін в корпоративній культурі (вдосконалення роботи з метою задоволення потреб клієнтів, зростання продуктивності, поліпшення стилю керівництва і

підвищення ефективності управління; роз'яснення взаємозв'язку нового стилю роботи і організаційних успіхів; розробка способів удосконалення керівництва і його наступності).

Розглянемо зазначені стадії реалізації змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації.

Вивчаючи потреби суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих військових фахівцях, визначаємо два основних завдання військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення) (рис. 2):

- професійна орієнтація на військову службу;
- підготовка військових фахівців (тих хто проходить військову службу та цивільних осіб).

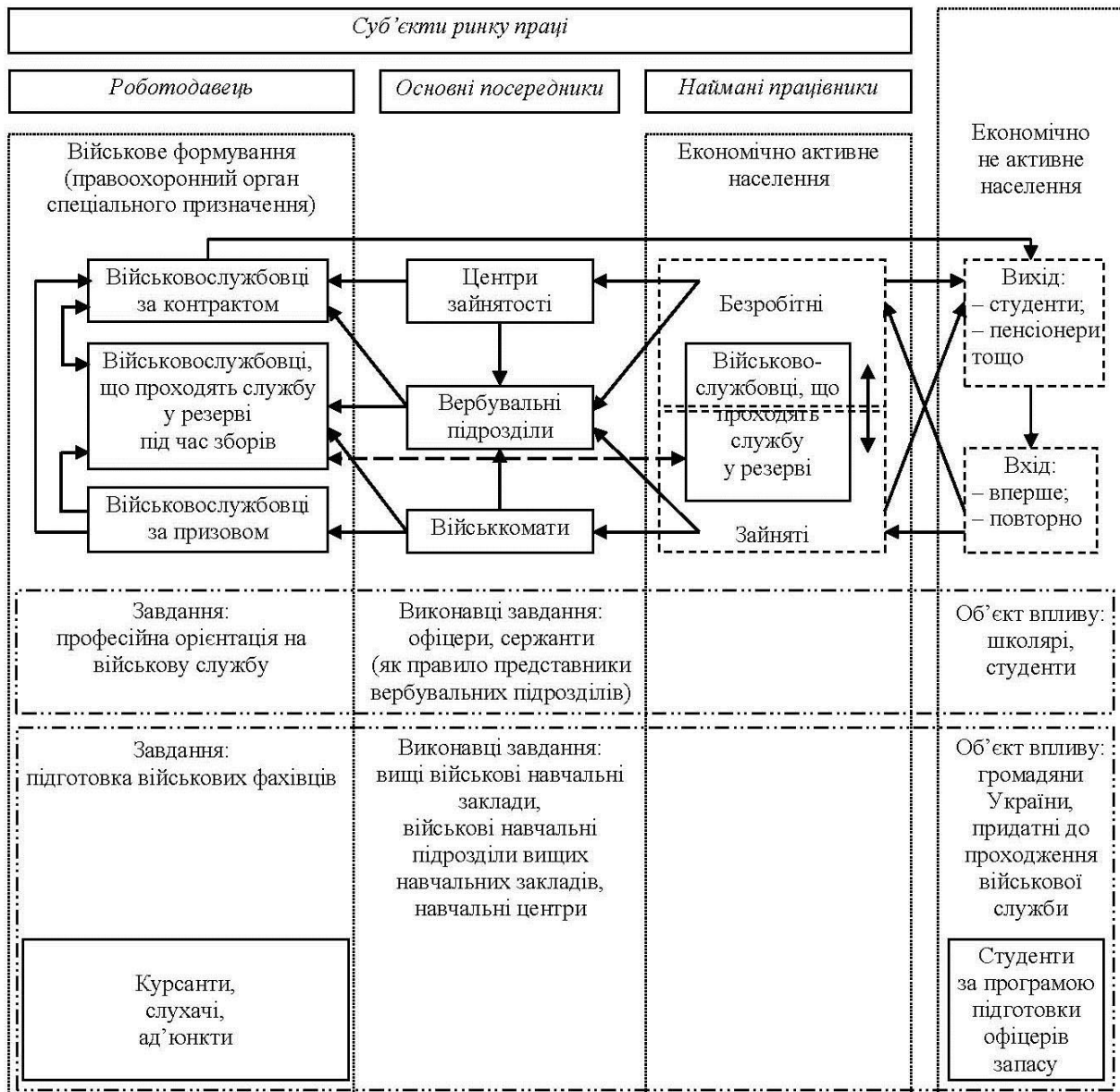


Рис. 2. Структурна модель активної політики військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення) на ринку праці.

У виконанні крайнього завдання центральне місце займає вищий військовий навчальний заклад (вищий навчальний заклад із специфічними умовами навчання) – «вищий навчальний заклад державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань,

центральної влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту» [2].

Відповідно до ст. 77, 78 Закону України «Про вищу освіту» до наділених повноваженнями, необхідними для управління змінами у сфері вищої освіти є:

– у вигляді державного контролю за дотриманням вищими навчальними закладами незалежно від форми власності та підпорядкування законодавства у сфері освіти і науки та стандартів освітньої діяльності здійснює центральний орган виконавчої влади, що забезпечує реалізацію державної політики у сфері освіти шляхом здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів;

– у вигляді громадського контролю у сфері вищої освіти є правом суспільства та окремих громадян, працівників у сфері вищої освіти, осіб, які навчаються, органів громадського самоврядування, професійних спілок, організацій роботодавців та їх об'єднань, громадських організацій отримувати у встановленому законодавством порядку доступ до інформації на всіх етапах прийняття рішень у сфері вищої освіти і науки, вносити пропозиції та зауваження до них, погоджувати прийняття визначених законом рішень.

Враховуючи зазначене, команда реформаторів може містити всіх учасників процесу активної політики військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення) на ринку праці. До формування такої команди потрібно підходити дуже серйозно. Варто правильно підібрати людей – вони повинні мати достатні знання, мати доступ до потрібної інформації. Будучи злагодженим, цілісним організмом, команда здатна здійснити найскладніші організаційні перетворення.

На нашу думку обов'язковим елементом проведення досліджень повинні бути опитування таких категорій осіб:

– курсантів щодо професійної орієнтації на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання шкіл;

– громадян України, які на даний час проходять підготовку за програмою офіцерів запасу, щодо удосконалення системи такої підготовки;

– офіцерів, які виконують (виконували) службово-бойові завдання в районі проведення антитерористичної операції, зокрема тих громадян України які пройшли підготовку за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу, були відмобілізовані;

– громадян України, які не військовослужбовці, проте були свідками виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями, можуть оцінити їх дії, професійність, зокрема щодо спілкування з місцевим населенням, з затриманим противником тощо.

Представники зазначених категорій осіб є замовники специфічних освітніх послуг тому і повинні входити до складу команди реформаторів. Аналіз результатів таких опитувань і є підставою для удосконалення процесу управління військовими системами вищої та професійної орієнтації, зокрема виконати такі завдання як:

– визначити сутність та структуру готовності школярів до військової служби за контрактом чи у резерві;

– теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити сукупність педагогічних умов професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом в системі військово-патріотичного виховання;

– уточнити критерії, показники й рівні готовності школярів до свідомого професійного самовизначення щодо проходження військової служби за контрактом чи у резерві;

– вдосконалити методичне забезпечення процесу професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання, визначити модель формування готовності школярів до військової служби за контрактом;

- визначити перелік необхідних компетентностей військовослужбовців, які не формують на сьогодні у процесі підготовки здобувачів військової освіти;
- теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити сукупність педагогічних умов тих хто навчається у вищих військових навчальних закладах;
- уточнити критерії, показники й рівні підготовки здобувачів військової освіти;
- вдосконалити методичне забезпечення процесу підготовки здобувачів військової освіти;
- виявити вплив зміни способу комплектування військових формувань з призовного на контрактний на зменшення чисельності осіб підготовлених до проходження військової служби у резерві й до виконання службово-бойових завдань під час мобілізації;
- визначити систему підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу з урахуванням досвіду бойових дій на сході України, надходження нових зразків військової техніки та озброєння;
- підтвердити або спростувати наявність соціального напруження у суспільстві із-за того, що оплату освітньої послуги підготовки громадян України за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу здійснює не держава, а студенти, які вирішили сформувані необхідні компетентності для захисту Вітчизни;
- удосконалити механізм формування і використання людського ресурсу військового резерву Збройних Сил України та інших військових формувань.

Формування готовності школярів, студентів до військової служби за контрактом чи у резерві, залежить від мотивації. Проаналізувавши наукові праці, присвячені мотивації і стимулюванню трудової діяльності найманих працівників, Д. Т. Куліков дійшов висновку, що мотивація праці являє собою безперервний і циклічний процес трудової діяльності [10, с. 43–44] (рис. 3). Крім того, Д. Т. Куліков звертає увагу на те, що у наукових працях часто ототожнюються поняття «мотив праці» і «стимул праці». В одному випадку йдеться про працівника, що прагне отримати благо внаслідок трудової діяльності (мотив), в іншому – про орган управління, який володіє переліком благ, необхідних працівнику, і надає їх йому за умови ефективної трудової діяльності (стимул) [10, с. 50].

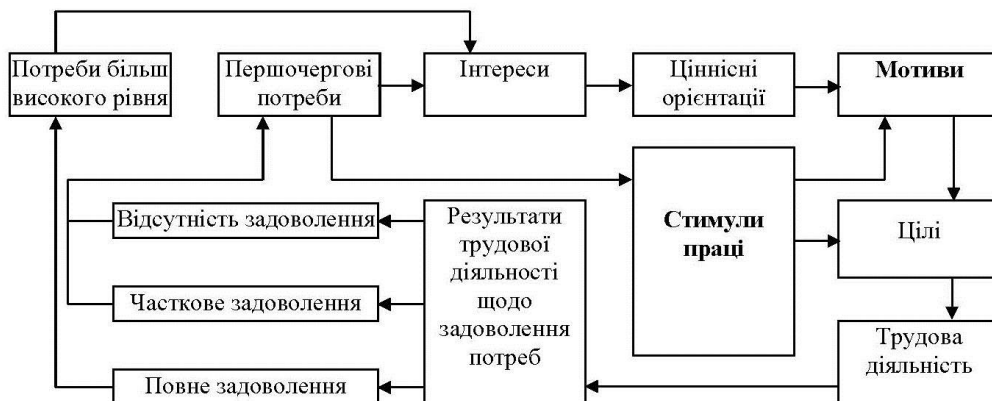


Рис. 3. Механізм мотивування трудової діяльності найманих працівників (схема розроблена Д. Т. Куліковим [10, с. 44]).

Щодо мотивації проходження військової служби за контрактом цікавими є результати дослідження, проведеного В. М. Артюхом. Він так характеризує військовослужбовця за контрактом: «Середньостатистичний військовослужбовець за контрактом народився в сільській місцевості в західних чи північних регіонах країни, виховувався в повній сім'ї в традиціях українського села та вважає себе віруючим. Він закінчив середню школу (училище, технікум). Має вік 25 років, неодружений. Рядовий, строк його служби за контрактом до п'яти років.

Позитивні особливості цієї категорії наступні: добровільність прийнятого рішення служити; розуміння необхідності виконувати умови контракту; матеріальна зацікавленість в професійному вдосконаленні; потяг до військового порядку; прагнення оволодіти своєю

спеціальністю, добросовісне, в порівнянні з військовослужбовцями строкової служби, відношення до виконання службових обов'язків.

Негативні особливості: в мотивації превалюють матеріальні інтереси; активність в службово-бойовій діяльності направлена на реалізацію своїх прав і пільг, а не на виконання обов'язків; неготовність до істотних обмежень і жорсткої регламентації військового побуту; досить низький рівень потреби у самореалізації та професійному зростанні.

Головним джерелом інформації про контрактну службу залишаються родичі та командири. На них в основному лежить пропаганда про добровільну службу в Збройних силах України.

Домінуючого мотиву щодо прийняття рішення стати професіоналом у кандидатів нема. Визначено групи мотивів, яким вони надають перевагу. Це – розвинути фізичні якості, випробувати себе, стати професіоналом, продовжити сімейні традиції, поліпшити своє матеріальне становище і отримати соціальні та інші пільги та бажання захищати Вітчизну» [11].

З метою забезпечення професійної орієнтації на військову службу пропонуємо нестандартний підхід: викладання предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» у середніх школах (коледжах) офіцерами військових формувань та правоохоронних органів спеціального призначення України. Запропонований підхід забезпечує:

- викладання матеріалу занять на більш високому професійному рівні, що є важливим для організації мобілізаційного процесу за умов відсутності обов'язкової військової служби у державі;

- проведення профорієнтаційної роботи, спрямованої на залучення майбутніх випускників шкіл до військової служби за контрактом;

- проведення практичних занять на території військової частини для надання школярам більш повної інформації про умови військової служби, що є необхідним для прийняття позитивного рішення стосовно проходження військової служби за контрактом.

Пробний експеримент нами був проведений у м. Київ до початку бойових дій в Україні та дав позитивні результати. З метою перевірки обґрунтованих педагогічних умов професійної орієнтації на військову службу за контрактом в нових умовах у Вовчанському районі Харківської області проводиться новий педагогічний експеримент, результати якого планується оприлюднити до кінця навчального року.

Загалом поняття «готовність» є станом готового, а «готовий» згідно з довідниковою літературою – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; перебуває в стані, близькому до чого-небудь; заздалегідь продуманий, підготовлений, складений; уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності [12, с. 257]. Різні підходи до аналізу сутності та структури готовності зумовлюють різноманітність її визначень та виділяють різну кількість структурних елементів і по-різному їх характеризують. Нам більше до вподоби структура готовності запропонована Я. В. Павловим [13, с. 39], яка відповідає структурі готовності до військової служби за контрактом чи у резерві. Тому і будемо розглядати за такими компонентами:

- мотиваційний – розуміння складностей службово-бойової діяльності та їх додання в нових умовах, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічним станом і діями на основі накопиченого досвіду, отримання нового досвіду службово-бойової діяльності;

- функціональний – формування й розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для цілеспрямованої діяльності в нових або екстремальних умовах службово-бойової діяльності;

- емоційно-вольовий – оцінювання своєї готовності до подолання складностей службово-бойової діяльності, уміння управляти своїми емоційно-вольовими процесами в нових або екстремальних умовах.

На думку Я. В. Павлова, кожна із зазначених компонентів забезпечується певними умовами: мотиваційна готовність до службово-бойової діяльності – достатніми соціально-

економічними умовами, функціональна – необхідними педагогічними умовами, емоційно-вольова – необхідним морально-психологічним супроводом (забезпеченням).

Формування та розвиток готовності до військової служби за контрактом чи у резерві в умовах постійних змін потребує перегляду наповнення зазначених компонентів: достатніх соціально-економічних умов, необхідних педагогічних умов та необхідного морально-психологічного супроводу, чим планує зайнятись команда реформаторів – авторів даної статті.

Висновки і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. У статті теоретично обґрунтовано сутність та структуру готовності до військової служби за контрактом чи у резерві в умовах постійних змін.

Подано визначення «науки про освіту», оскільки з'явилась нова спеціальність. Під нею пропонуємо розуміти: 1) системи логіко-гносеологічних і соціально-організаційних утворень освітньої сфери; 2) діяльність щодо пізнання освітнього процесу для використання отриманих результатів у підготовці здобувачів освіти; 3) вироблення, нагромадження і теоретична систематизація об'єктивних соціально-значущих знань про умови формування необхідних компетентностей у здобувачів освіти.

Запропоновано використовувати вісім стадій реалізації змін, запропонованих Джоном П. Коттером, у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації.

Відображено структурну модель активної політики військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення) на ринку праці з її основними завданнями: професійна орієнтація на військову службу та підготовка військових фахівців (тих хто проходить військову службу та цивільних осіб).

Запропоновано у подальших досліджень провести опитування таких категорій осіб:

- курсантів щодо професійної орієнтації на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання шкіл;
- громадян України, які на даний час проходять підготовку за програмою офіцерів запасу, щодо удосконалення системи такої підготовки;
- офіцерів, які виконують (виконували) службово-бойові завдання в районі проведення антитерористичної операції, зокрема тих громадян України які пройшли підготовку за освітньо-професійною програмою офіцерів запасу, були відмобілізовані;
- громадян України, які не військовослужбовці, проте були свідками виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями, можуть оцінити їх дії, професійність, зокрема щодо спілкування з місцевим населенням, з затриманим противником тощо.

Планується відобразити результати перевірки обґрунтованих педагогічних умов професійної орієнтації на військову службу за контрактом в нових умовах у Вовчанському районі Харківської області.

Планується переглянути наповнення мотиваційного, функціонального та емоційно-вольового компонентів готовності до військової служби за контрактом чи у резерві.

Список використаних джерел

1. Економічна енциклопедія : наукове видання / відповідальний ред. С. В. Мочерний. – в 3 т. – Т. 1. – К. : «Академія»; Тернопіль: Академія народного господарства, 2000. – 863 с.
2. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 22 лист. 2016 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення : 22.11.16). – Назва з екрану.
3. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 : станом на 22 лист. 2016 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення : 22.11.16). – Назва з екрану.
4. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII : за станом на 22 лист. 2016 р. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення : 22.11.16). – Назва з екрану.
5. Колот А. М. Розвиток наук про працю та соціально-трудова відносини на засадах міждисциплінарності / А. М. Колот // Соціально-трудова відносини: теорія та практика : зб. наук. пр. – К. : ДВНЗ «КНЕУ ім. Вадима Гетьмана», 2014. – № 2 (8). – С. 7–26.

6. Економічна енциклопедія : наукове видання / відповідальний ред. С. В. Мочерний. – в 3 т. – Т. 2. – К. : «Академія»; Тернопіль: Академія народного господарства, 2001. – 847 с.
7. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.
8. Біла книга 2012. Збройні Сили України. – К. : Міноборони України, 2013. – 74 с.
9. Коттер Джон П. Впереді перемен / Джон П. Коттер ; [пер. с англ.]. – М. : Олимп–Бизнес, 2016. – 256 с.
10. Куликов Г. Т. Мотивація трудової діяльності в системі ринкових відносин (на прикладі промисловості України) : дис. ... д-ра экон. наук : спец. 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / Г. Т. Куликов ; Ін-т демографії і соц. досліджень НАН України. – К., 2006. – 432 с.
11. Артюх В. М. Аналіз пріоритетів, що спонукають до військової служби за контрактом / В. М. Артюх // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2009. – Вип. 19. – С. 173–176.
12. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
13. Павлов Я. В. Розвиток готовності до миротворчої діяльності офіцерів МВС України в системі післядипломної освіти : дис. ... кандидата педаг. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. В. Павлов ; Національна академія Національної гвардії України. – Х., 2016. – 210 с.

References

1. *Economic Encyclopedia: scientific publications* (2000). In S.V. Mocherny (Ed.). Vol. 1 – Kyiv: Academy; Ternopil: Academy of National Economy (in Ukr.).
2. *On higher education: Law of Ukraine of 07.01.2014. Number 1556-VII* (2014). (2016). [Zakon2.rada.gov.ua](http://zakon2.rada.gov.ua). Retrieved 30 September 2016, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukr.).
3. *On the list of disciplines and specialties, which trains candidates of higher education: Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine of 29.04.2015 number 266* (2015) [Zakon2.rada.gov.ua](http://zakon2.rada.gov.ua). Retrieved 30 September 2016, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (in Ukr.).
4. *On Education: Law of Ukraine of 23.05.1991. Number 1060-XII* (1991). [Zakon3.rada.gov.ua](http://zakon3.rada.gov.ua). Retrieved 30 November 2016, from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (in Ukr.).
5. Kolot, A.M. (2014). Development of Science Labor and Labor Relations based on interdisciplinary, *Labor Relations: Theory and Practice*, 2 (8), 7–26. (in Ukr.).
6. *Economic Encyclopedia: scientific publications* (2001). In S.V. Mocherny (Ed.). Vol. 2 – Kyiv: Academy; Ternopil: Academy of National Economy (in Ukr.) (in Ukr.).
7. Surmin, Y.P. (2006). *Workshop scientist: textbook for scientist*. Kyiv: Teach & method. Center “Consortium to improve management education in Ukraine” (in Ukr.).
8. *The White Paper, 2012. Armed Forces of Ukraine* (2013). Kyiv: Ministry of Defense of Ukraine (in Ukr.).
9. John, P. Kotter (2016). *Ahead of Change* [translate from English.]. Moscow: Olympus-Business (in Rus.).
10. Kulikov, G.T. (2006). *Motivation of labor activity in the system of market relations (in the example of the industry of Ukraine)* (Doctor of Science dissertation). Institute of Demography and Human Services. Studies of NAS of Ukraine (in Rus.).
11. Artyukh, V.M. (2009). Analysis of priorities, which call for military service under contract. *Proceedings of the Military Institute of Kyiv National University Taras Shevchenko*, 19, 173–176. (in Ukr.).
12. *Great Dictionary of the Ukrainian language* (2004). In V.T. Busel (Ed.), Kyiv; Irpen: Perun (in Ukr.).
13. Pavlov, Y.V. (2016). *Development of readiness for peacekeeping officers of the Interior Ministry of Ukraine in the system of postgraduate education* (PhD dissertation). The National Academy of the National Guard of Ukraine (in Ukr.).

MEDVID Mykhailo,

doctor of economics, senior researcher,
deputy chief of the educational-methodical center – head of the methodology of the educational process,
National academy of the National guard of Ukraine
e-mail: medvidmm@ukr.net

BABICHEV Anatolii,

postgraduate student of Kharkiv Regional Institute of Public Administration,
National Academy of Public Administration under the President of Ukraine
e-mail: 2avb@ukr.net

DEMYANYSHYN Volodymyr,

Senior Lecturer of the Department of maintenance and repair cars and military vehicles,
National academy of the National guard of Ukraine
e-mail: volly35@mail.ru

MEDVID Iuliia,

Economist of 1 category service department of individual customers JSC "Ukreximbank";
Student of 824 the National Academy of the National Guard of Ukraine
e-mail: medvidj84@list.ru

BUKHUN Andrii,

Head of department of correspondence and distance learning
National Academy of the National Guard of Ukraine,
e-mail: bukhun_ag@online.ua

**FRONT OF CHANGES IN MILITARY SYSTEM OF HIGHER EDUCATION
AND PROFESSIONAL ORIENTATION**

Abstract. Introduction. Relevance of the study due priority tasks of educational institutions on formation of their readiness to graduate conscious choice of profession and military forces to change their method of recruitment to contractual. It grows in conditions of warfare in eastern Ukraine. Passage of the citizens of Ukraine military service is the most effective way of career guidance for military service under the contract. In terms of call termination, the role of the military-patriotic education of citizens of Ukraine making higher. That is why the overall performance of the tasks mentioned institutions through a system of military-patriotic education, teaching of "homeland security" in schools, preparing the citizens of Ukraine on the educational-professional program of reserve officers in higher education and calls for a thorough study of the pedagogical conditions that satisfy the requirements exercise prudent choice of profession - military service under the contract.

Purpose is the theoretical justification of the nature and structure of readiness for military service under contract or in reserve under conditions of constant change.

Methods: analysis and synthesis. For the analysis and synthesis of military higher education systems and professional orientation applied underway changes proposed by John P. Kotter.

Results. The paper theoretically the essence and structure of readiness for military service under contract or in reserve under conditions of constant change. Displaying the structural model of active military policy formation (law enforcement agency for special purposes) in the labor market, with its main tasks: professional orientation enlistment and training of military personnel (those who pass military service and civilian).

Originality. Posted definition of "science education", since it was a new specialty for it. Under it propose to understand: 1) the system logical and epistemological, social and institutional structures educational sphere; 2) activity on knowledge of the educational process for the use of the results in preparing candidates education; 3) the production, accumulation and theoretical systematization of objective socially significant knowledge about the conditions of the candidates the necessary competencies in education.

Conclusion. A further research in a survey following categories of persons: students of professional orientation on military service under the contract system of military-patriotic education schools; citizens of Ukraine who are currently undergoing training program for reserve officers on improving such training; Officers performing (performed) service and combat missions in the area of counter-terrorist operations, including those citizens of Ukraine who have been trained in educational and professional program for reserve officers were mobilized; citizens of Ukraine who are not soldiers, but witnessed the execution of service and combat missions soldiers can assess their performance, professionalism, including the communication with the local population of detained enemy more. It is planned to reflect the results of the inspection pedagogical conditions of vocational guidance for military service under contract to the new conditions in the area Vovchansk Kharkiv region; view the content of motivation, functional, emotional and volitional components of readiness for military service under contract or in reserve.

Key words: *science on education; change; higher military education; professional orientation; military service under the contract; military service in the reserve; readiness; motivation; labor market.*

*Одержано редакцією 12.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016*

УДК 378.147

МЕЛЬНИК Ірина Володимирівна,

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: irenamelnik@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті розкрито теоретичну сутність поняття професійної компетентності як складника професійного стилю спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки і важливого аспекту їхньої самореалізації; виділені основні етапи професійного становлення досліджуваних спеціалістів; визначені їхні професійно важливі якості; акцентована увага на мотиваційній сфері самореалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки.

Ключові слова: професіоналізм, професійний стиль спілкування, самореалізація, професійне становлення, професійне самовизначення, професійна компетентність майбутніх фахівців пожежної безпеки, мотиваційна сфера.

Актуальність теми та постановка проблеми. Пріоритетним завданням професійної підготовки на сучасному етапі є пошук різноманітних шляхів, що спрямовані на підготовку всебічно розвинених, високопрофесійних спеціалістів, які наділені загальнолюдськими і національними цінностями, психологічно і професійно готові до виконання службових обов'язків за будь-яких життєвих обставин.

В Україні підготовку майбутніх фахівців пожежної безпеки здійснює низка вищих навчальних закладів системи ДСНС України, які у процесі навчання особливу увагу, насамперед, звертають на формування професійної компетентності курсантів, зокрема їхньої діловитості, здатності в будь-який момент взяти на себе відповідальність за вирішення складних завдань, уміння вчасно відзначити і підтримати ініціативу; на мобілізацію інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей та вміле оперування засобами інтелектуальних та духовних основ особистості.

Оскільки професія майбутніх фахівців пожежної безпеки передбачає і ризик для життя, і величезну відповідальність за інших людей, де необхідно оцінити ситуацію, прийняти правильне рішення і, водночас, адекватно себе поводити, то специфічною особливістю професійної діяльності майбутніх фахівців пожежної безпеки є її нерозривний зв'язок зі спілкуванням, зокрема розвиток комунікативної сфери життєдіяльності майбутніх спеціалістів. Зазвичай ефективність такої діяльності залежить і від генетично зумовлених властивостей особистості, і від особливостей стилю спілкування, які набуваються у процесі їхньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування компетентності професійного спілкування є актуальною і викликає певне зацікавлення з боку науковців. Її ефективність зумовлена переважно рівнем розвитку психологічних властивостей як пізнавальної, так й емоційно-вольової сфер особистості. Розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки у своєму дослідженні розглядаємо як діагностику і розвиток індивідуальних комунікативних якостей особистості, що складають основу її професійно-важливих якостей. Такий процес є надзвичайно складним та динамічним, оскільки, під час його здійснення психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи певну самостійну підструктуру.

Сучасна психолого-педагогічна наука має у своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку спеціалістів у взаємозв'язку з їх професіоналізацією. Ідеї модернізації освіти на компетентнісних засадах, проблеми становлення і розвитку компетентності сучасного фахівця та її складників активно обговорюються й розробляються у наукових колах. Значний внесок у розробку цих питань зробили такі науковці, як Дж. Равен, В. Хутмакер, С. Бачинська, В. Болотов, Т. Браже, С. Гончаренко, Д. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, К. Корсак, А. Маркова, Н. Ничкало, С. Трішина, І. Фрумін, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

Проте такі підходи до дослідження компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної діяльності через свою фрагментарність не дають цілісного й систематичного уявлення про педагогічні основи даної проблеми.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел з'ясувати особливості компетентності як основного компонента професійного стилю спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки із перспективною проекцією на професійну діяльність у майбутньому.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел та результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців пожежної безпеки ДСНС України охоплює дві основні підструктури. Перша з них передбачає професіоналізм особистості, тобто формування акмеологічних варіантів професіоналізму, розвиток професійно важливих та особистісно-ділових якостей, удосконалення стилю діяльності, розкриття потенціалу особистості, зміну системи мотивів та цінностей. Друга підструктура містить професіоналізм діяльності, зокрема підвищення професійної компетентності особистості та вдосконалення системи професійних умінь працівників [1].

З позицій постійно зростаючих вимог до фахівців пожежної безпеки сучасний рятувальник повинен уміти налагоджувати комунікативні зв'язки з потерпілими, колегами, представниками інших підрозділів, бути комунікабельним, толерантним, уміти конструктивно спілкуватись та вирішувати конфлікти. Для людей, професія яких належить до типу «людина-людина», необхідний певний стиль спілкування, що допоможе їм на відповідному рівні будувати професійні стосунки, якісно виконувати функціональні обов'язки, оскільки професіоналізм і ставлення до професійної діяльності мають важливе значення в особистісній характеристиці будь-якої особистості й майбутніх фахівців пожежної безпеки зокрема.

На думку багатьох дослідників, професіоналізм у сфері небезпечних професій, до яких належить й сфера пожежної безпеки, це категорія людського буття, що охоплює систему особистісних, ділових, професійних та світоглядних якостей людини. Базисними основами професіоналізму у цій сфері є прийняття на себе відповідальності за власне рішення, висока організованість, особиста відвага, самокритичність, які значною мірою залежать від структури мотиваційної сфери майбутніх фахівців пожежної безпеки, зокрема узгодженості мотивів влади, взаєморозуміння і досягнення успіхів або уникнення невдач. Переважно, мотиваційна сфера визначає спрямування професіоналізму.

Треба зазначити, що мотивом активності спеціаліста в екстремальній ситуації є не тільки співчуття, а й совість, оскільки майбутні фахівці пожежної безпеки повинні «творити добро, трансформували небезпеку у совість, а відвагу – у професійність учинків. Своє безпосереднє вираження вони знаходять безпосередньо у творчій самореалізації. Адже саме у професійній діяльності людина реалізує не тільки свої професійні мотиви, а й самовиражається, саморозвивається, самореалізується, тобто усвідомлено і доцільно розкриває свої потенції, сутнісні сили й можливості, знаходить вихід творчим здібностям та здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення» [2, с. 6]. Тож можна констатувати, що поняття «самореалізація» набуває сьогодні першочергового значення як для особистісного, так і для професійного розвитку майбутніх фахівців пожежної безпеки.

Одним із важливих аспектів самореалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки, на наш погляд, є, передусім, професійна компетентність, яка передбачає не лише критерій професіоналізму фахівця у розв'язанні різноманітних обов'язків, але й рівень професійності психічних процесів, що забезпечують їхню діяльність. Професійна компетентність також постає визначальним чинником, від якого залежить успіх реалізації соціальних, пізнавальних та інших значущих функцій майбутніх фахівців пожежної безпеки. Отже, в означеному ракурсі доцільним буде виокремлення основних етапів їхнього професійного становлення. До цих етапів можемо зарахувати, насамперед, виникнення й формування професійних намірів, професійне навчання як основу обраної діяльності; безпосереднє входження у професію; часткову або повну реалізацію у самостійній професійній діяльності. Вважаємо, що результатами кожного з названих вище етапів мають бути такі взаємопов'язані й

взаємозумовлені компоненти, як професійне самовизначення, професійна майстерність і професійна компетентність.

Так, зміст професійної компетенції містить сформованість знань як з предметної галузі, так і методичних, і професійних. Зокрема, професійні знання охоплюють знання про основні напрями і зміст діяльності майбутніх пожежників, сутність та особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток психолого-педагогічних наук, професійну підготовку тощо.

Одним із компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки є професійно важливі якості, під якими розуміємо їхні індивідуальні психічні та фізіологічні властивості, що зумовлюють переважно ефективне формування професійної компетенції, входження в професію у процесі професійної підготовки й практичної діяльності, успішне виконання професійних функцій.

У контексті нашого дослідження з-поміж професійно необхідних якостей майбутніх фахівців пожежної безпеки варто виокремити такі три групи [3–5]:

а) обов'язкові, відсутність яких унеможливує здійснення професійної діяльності взагалі (стан здоров'я);

б) надзвичайно важливі, наявність яких сприяє ефективному здійсненню професійної діяльності (впевненість у високому призначенні та розуміння відповідальності, здібності та інтерес до роботи з клієнтами, організаційні якості, принциповість, дисциплінованість, володіння емоціями, творчість, кмітливість, терпіння тощо);

в) периферійні, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність професійної діяльності, але водночас сприяють її успішності (уміння розподіляти увагу, запам'ятовувати обличчя, поєднання почуття вимоги й доброти тощо).

Необхідно зазначити, що важливим компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки є також формування ціннісного ставлення, що, зокрема виражається у їхніх ціннісних установах, мотивах як професійної, так і соціальної діяльності.

Сучасні дослідження науковців свідчать про розроблену цілісну систему мотиваційної сфери самореалізації у професійній діяльності. Так, А. Маркова [6] у мотивацію до самореалізації у професійній діяльності охоплює такі структурні компоненти:

1. Професійне визнання, тобто потяг до будь-якої професії, що базується на знаннях про її призначення.

2. Професійні наміри як усвідомлене ставлення до певного виду професійної діяльності.

3. Ціннісні орієнтації у професійній діяльності – вироблені суспільством і прийняті особистістю основи для оцінки діяльності, системи духовних цінностей, професійного менталітету, правил професійної етики.

4. Мотиви професійної діяльності, внутрішні спонукання, які визначають спрямованість активності людини у професійній поведінці в цілому, та орієнтація особистості на різні сфери самої професійної діяльності.

5. Професійні амбіції, тобто бажання досягнути результатів певного рівня професійної діяльності, які вибирає сама людина, знаючи свої попередні результати.

6. Професійні очікування – уявлення про свої можливі успіхи, відносини з колегами тощо [7, с. 224].

На нашу думку, мотиваційна сфера самореалізації не є однаковою на різних стадіях професіоналізації. Так, на стадії вибору професії виявляються інтерес до змісту майбутньої діяльності, розуміння її значимості, певні професійні очікування. На стадії професійного навчання розпочинається адаптація особистості до професії, прийняття нею ролі професіонала. На стадії практичного оволодіння професією продовжується адаптація; виникає корекція професійних мотивів та цілей, перше задоволення від праці, мотиви самореалізації особистості у праці; ускладнюється ієрархія. На стадії розквіту професійної діяльності закріплюються мотиви індивідуального внеску в професію, професійну творчість. На стадії виходу з професії може проявлятися мотив самореалізації особистості у нових формах діяльності.

На основі наших досліджень щодо зазначеної проблеми, вважаємо, що саме мотиви є необхідним компонентом самореалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки. Кожна їхня дія виконується під впливом певного мотиву – бажання, інтересу, ідеалу, почуття обов'язку, соціальних вимог тощо, оскільки спрямована на досягнення окремих цілей. З огляду на це, можемо виокремити декілька груп мотивів. До першої групи зараховуємо мотиви, які визначаються особливостями особистості майбутнього фахівця пожежної безпеки, політичними, естетичними потребами, ідеалами, загальним ставленням до своєї професії. До другої групи – мотиви, викликані характером обстановки, її складністю, динамічністю тощо. Третя група охоплює мотиви, що виникають під прямою вимогою вищого керівництва. Саме усі названі вище мотиви особистості на соціально-психологічному рівні характеризують її реальні погляди, переконання, ставлення; визначають ступінь самоактуалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки. У процесі своєї діяльності фахівці можуть досягати двох рівнів професіоналізму. Перший з них передбачає відповідність нормативним вимогам до обраної спеціальності. На другому рівні професіоналізм переходить у внутрішні якості особистості, стає її особистісною характеристикою. Отже, можемо з упевненістю констатувати, що рівень професійної компетентності залежить не лише від рівня сформованості усіх її складників, а й визначає зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала як індивідуальності, тобто забезпечує майбутньому фахівцю пожежної безпеки ефективне функціонування його як суб'єкта-професіонала в системі «людина-людина».

Висновки. Таким чином, у процесі нашого дослідження приходимо до таких висновків:

1. Професійна компетентність є важливим аспектом самореалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки і визначальним чинником, від якого залежить успіх реалізації соціальних, пізнавальних та інших значущих функцій.

2. До основних етапів професійного становлення майбутніх фахівців пожежної безпеки зараховуємо виникнення й формування професійних намірів, професійне навчання як основу обраної діяльності; входження у професію; часткову або повну реалізацію у самостійній професійній діяльності. Результатами кожного з названих вище етапів мають бути професійне самовизначення, професійна майстерність і професійна компетентність.

3. Необхідним компонентом самореалізації майбутніх фахівців пожежної безпеки є мотиви професійної і соціальної діяльності, які характеризують на соціально-психологічному рівні їхні реальні погляди, переконання, ставлення; визначають ступінь самоактуалізації спеціалістів.

Шляхи і напрями подальших досліджень з даної проблеми. Вважаємо, що розв'язання завдань досліджуваного напрямку потребує подальшої розробки і вдосконалення. Тому перспективним напрямом для подальшого дослідження може стати конкретніший аналіз специфічних професійно важливих якостей майбутніх фахівців пожежної безпеки.

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Основы профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 456 с.
2. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір / За ред. В. В. Радула. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.
3. Вареник В. В. Визначення професійно важливих якостей для становлення фахівця Державної пожежної охорони / В. В. Вареник // Вісник Харківського університету. – 2000. – № 472. – С. 32–36.
4. Деркач А. А. Психология развития профессионала: учебн. пособие / [А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин, А. К. Маркова]. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.
5. Наказ МНС України від 07.10.2004 р. № 100 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України».
6. Маркова А. К. Мотивация воинской деятельности: содержание и проблемы / А. К. Маркова. – М. : Воениздат, 1994. – 374 с.
7. Розанов В. А. Психология управления. Учебное пособие / В. А. Розанов. – М. : Бизнес-школа Интел-Синзен, 1999. – 352 с.

References

1. Markova, A. K. (1996). *Fundamentals of professionalism*. Moscow: Knowledge. (in Russ.).

2. Radul, V. V., Mykhailov, O. V., Krasnozhchok, I. P., Kushnir, V. A. (2002). *Social and professional development of the individual*: [Monograph]. In V. V. Radul (Ed.). Kirovohrad: Printing and Publishing Center «Imeks LTD». (in Ukr.).
3. Varenyk, V. V. (2000). Determination of professionally important qualities for the establishment of the State Fire Service Specialist. *Kharkiv University Bulletin*, 472, 32–36. (in Ukr.).
4. Derkach A. A., Zazykin, V. H., Markova, A. K. (2000). *Professional Development Psychology*: tutorial. Moscow. (in Russ.).
5. Decree of the Ministry Emergency Situations of Ukraine from 07.10.2004 year № 100 «On approval of the Guide features professional qualification of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine». (in Ukr.).
6. Markova, A. K. (1994). *The motivation of military activities: content and challenges*. Moscow: Voienizdat. (in Russ.).
7. Rozanov, V. A. (1999). *Psychology of management*. Tutorial Moscow: Business school Intel-Sinzo. (in Russ.).

MELNYK Iryna,

Postgraduate student of the Department of High School Pedagogy and Educational Management,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: irenamelnik@ukr.net.

PROFESSIONAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION STYLE OF THE FUTURE FIRE SAFETY OFFICERS

Abstract. *In the article the theoretical essence of the concept of professional competence as a constituent of professional's communication style of fire safety future specialists and important aspect of their self-realization is exposed; the main stages of the professional becoming of the investigated specialists are distinguished; officers' professionally important qualities are determined; in the article attention is accented on the motivational sphere of self-realization of the future fire safety officers.*

Purpose of the article – to find out the features of competence as the main component of professional communication style of the future experts of fire safety as a perspective projection for the future professional activity on the basis of scientific sources analysis.

As the profession of the future fire safety officers foresees risk to life and a huge responsibility for other people, which is necessary to evaluate the situation and make the right decision, and at the same time to behave properly, the specific feature of the professional activity of the future fire safety officers is its inextricable link in communication, and the development of communicative spheres of future specialists as well. Normally the effectiveness of such activities depends also on the genetically caused personality traits, and the style of communication features that are acquired in the course of their work.

Conclusions. Thus, in the course of our research we come to the following conclusions:

1. Professional competence is an important aspect of self-realization of the future experts of fire safety and the determining factor on which the success of social, cognitive and other important functions implementation depends.

2. To the main stages of professional development of the future fire safety officers we refer the emergence and formation of professional intentions, professional training as the basis of the chosen activity; entry into the profession; partial or full realization of independent professional activities. The results of each of the above mentioned steps have to be professional self-determination, professional skills and professional competence.

3. An essential component of the future fire safety specialists self-realization are the reasons for professional and social activities that characterize the socio-psychological level of their real viewpoints, beliefs, attitudes; determine the degree of specialists' self-actualization.

Ways and directions for further research on this issue. We believe that solving problems of the chosen direction require further development and improvement. Thus, a more concrete analysis of specific professionally important qualities of the future fire safety specialists could be promising direction for further research.

Key words: *professionalism, professional style of communication, self-realization, professional becoming, professional self-determination, future fire service officers' professional competence, motivational sphere.*

Одержано редакцією 08.10.2016
Прийнято до публікації 10.10.2016

УДК 372.851

МИНАСЯН Анжела Исраеловна,

преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания,

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Армения

e-mail: anzhela0107@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ

В статье представляется отечественный опыт обучения элементов теории вероятностей и математической статистики за последние 20 лет. Обосновывается необходимость включения элементов стохастики в преподавании математики в общеобразовательной школе. Анализ современных школьных стандартов, программ и учебников разных стран показывает, что в нашей республике эти элементы мало изучаются в школьной программе.

Ключевые слова: стохастика; отечественный опыт; преподавание.

В современных образовательных концепциях подчеркивается важность расширения стохастической составляющей в содержании образования. Основой такого подхода служит тот колоссальный потенциал, которым обладает стохастика как наука, имеющая обширные познавательные и прикладные функции.

В настоящее время вероятностно-статистические представления стали всеобщей характеристикой картины мира, без которых невозможно восприятие на современном уровне естественных и общественных наук. Соответствующие стохастические знания и представления необходимы современному человеку в различных жизненных сферах.

Несмотря на то, что в развитых странах элементы стохастики завоевали свое устойчивое место в школьных программах, начиная с середины прошлого века (10–30% общего содержания математических программ) и до последних десятилетий в Республике Армения вероятностно-статистические знания находились вне школьного образования. Учитывая неотложную необходимость развития отдельных качеств мышления учащихся, понимая всю важность и возможности стохастики, в последние годы в направлении преодоления этого основного вопроса нами проведена определенная серьезная работа, в результате чего в школьных программах по математике в определенной пропорции были включены элементы стохастики.

В годы, следующие за развалом СССР, в школах Республики Армения преподавание все еще осуществлялось по тем программам и учебникам, которые были порождены советской образовательной системой. После провозглашения независимости в Республике Армения начался процесс разработки новых программ и учебников по математике для средней общеобразовательной школы. Перестройка математического образования проходила как путем усовершенствования методов преподавания, так и путем обогащения содержания математических программ. Были сформированы подходы относительно включения вероятностно-статистического материала в курс, которые, наконец, привели к решению о включении стохастической содержательной линии в курс математики общеобразовательной школы.

Работы по пересмотру программ начались в 1996 г., когда была разработана программа группы предметов математики. Именно здесь были проделаны первые шаги по включению элементов стохастики. Программа уже предусматривала обучение элементам комбинаторики. В программе по математике физико-математического потока старшей школы элементы комбинаторики были включены по следующим темам: основные формулы комбинаторики – соединения, сочетания, перестановки (с повторениями и без повторений), бином Ньютона [1, с. 84]. Материал предусматривалось изучать в курсе «Алгебра и начала анализа» 10-го класса. Однако отметим, что в программе средней школы, в том числе и в принятой в 1999 году новой программе по алгебре, пока еще не наблюдался прогресс в направлении включения элементов стохастики [2].

В дальнейшем, уже в разработанных в 2001 году предметных стандартах, а также в программе [3–4] по математике, в которой были определены основное содержание обучения и предъявляемые к подготовленности учащихся требования, были включены также элементы теории вероятностей, что, однако, не являлось необходимым материалом. В частности, в содержательном ядре учебного предмета «Алгебра и начала математического анализа» в качестве содержательной линии «элементы соединений» были включены вопросы: множества, действия с множествами, число подмножеств конечного множества, перестановки, упорядоченности и сочетания – двучлен Ньютона, понятие вероятности, простейшие свойства вероятности. А от учащихся требовалось знать расчет формул числа подмножеств конечного множества, числа перестановок, упорядоченностей и сочетаний, иметь представление о понятии вероятности, уметь решать несложные задачи с применением теории соединений, в простейших случаях суметь вычислить вероятность события [3, с. 49–50].

Определенные темы, нашедшие место в программе, были отражены в учебнике 10-го класса старшей общеобразовательной школы РА по алгебре и математическому анализу [5, с. 128–167].

Вышеупомянутые темы считались обязательным к изучению материалом лишь для учащихся классов с физико-математическим уклоном [6, с. 7–9].

Реформы в общеобразовательной сфере Республики Армения начали систематизироваться в основном после 2004 г., когда были рекомендованы к применению государственный общеобразовательный порядок образования и государственный стандарт среднего образования [7], где определены структура содержания образования, максимальный размер образовательной нагрузки учащихся, предъявляемые к учащимся общие качественные требования, формы и шкала оценивания [7, с. 23–71]. Одна из составляющих реформ относилась к содержанию образования, и в этом контексте приобрел важность также вопрос включения элементов стохастики в содержание учебной сферы «Математика» на всех ступенях образования. В связи с переходом на 12-летнее среднее образование особенно примечательны проведенные в 2005–2009 гг. работы, когда для всех образовательных ступеней были разработаны предметные стандарты, программы, на основе которых были созданы соответствующие учебники.

Одной из принципиальных особенностей новых стандартов математики в разделах, относящихся к учебной области «Математика», начиная с начальной школы, для всех ступеней среднего образования подчеркнуто требование включения стохастических знаний в программу [8, п. 13–14]. Соответствующие требования предъявлены также к содержаниям образовательных программ и подготовке учащихся средней и старшей школ [8, п. 33, 51, 52, 66(3), 67(3), 68(3)]. Подход, относящийся к обучению элементам стохастики, сохранился в течение всех изменений стандарта. Другие изменения, произведенные в последние годы, связаны с предметными программами и учебниками по математике.

Подытоживая анализ, относящийся к охвату элементов стохастики действующими общеобразовательными предметными стандартами в Республике Армения, программами и учебниками, отметим, что в рамках общеобразовательных реформ разработаны стандарты и предметные программы [9] учебной области «Математика»; в их содержание включена стохастическая линия на всех ступенях образования. Определенный разрыв присутствует только в новой программе по алгебре для средней школы, в которой отсутствуют элементы стохастики, что противоречит требованиям государственного общеобразовательного стандарта. Были созданы также новые учебники [10–11; 12–15], в которые в той или иной мере и глубине включена стохастика.

Можно сказать, что это включение произошло традиционно. Изучение и анализ учебников показывает, что это включение не систематизировано, особенно в смысле последовательности обучения. Курсу по большей части свойственно акцентирование вероятностного материала с весьма ограниченным наличием статистических элементов. Стохастический материал изучается по «остаточному принципу» в конце учебного года или время от времени. Его три составляющие – комбинаторная, вероятностная и статистическая – как правило, представлены в учебниках в виде отдельных параграфов или в виде нескольких задач. По большей части эти задачи не связаны как друг с другом, так и с

традиционным содержанием курса математики. Заметим также несогласованность изучения стохастического материала с другими школьными курсами. Основной причиной такой установки является относительная новизна последнего в практике традиционного математического образования в Республике Армения, отсутствие традиций методики его преподавания, отсутствие подготовленности учителей преподавать его с прикладной, а не только с математической стороны (основная часть преподающих в общеобразовательных школах учителей получили вузовское образование десятилетия назад, когда элементы стохастики в курсах должного охвата не имели). Однако современный человек, не обладающий стохастической грамотностью, не может адекватно воспринять социальное, политическое или экономическое известие.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Вышеупомянутое дает основание утверждать, что необходимо: произвести содержательное уточнение стохастического материала; от «раздельного» обучения элементам статистики и теории вероятностей перейти к единой стохастической линии; от формального изложения стохастической составляющей перейти к содержательному изложению.

Список использованной литературы

1. Математика. Концепция и программы. 1–10 классы. – Ереван : Министерство образования и наук РА, 1996. – 90 с. (на армянском).
2. Математика 4–5. Алгебра 6–8. Программа для 6–8 классов общеобразоват. школ. – Ереван : ЦУО, 1999. – 23 с. (на армянском).
3. Математика. Предметный стандарт математики общеобразоват. школы. – Ереван : ЦУО, 2001. – 64 с. (на армянском).
4. Математика. Программа для 9–10 классов общеобразоват. школ. – Ереван : ЦУО 2003. – 22 с. (на армянском).
5. Геворкян Г. Алгебра и элементы математического анализа. 10 класс: учеб. для общеобразоват. школ / Г. Геворкян, А. Саакян. – Ереван : Эдит Принт, 2001. – 192 с. (на армянском).
6. Программы поточного обучения для общеобразоват. школ. – Ереван : ИНО, 2005. – 70 с. (на армянском).
7. Общеобразовательный государственный курикулум. – Ереван : Антарес, 2004. – 72 с. (на армянском).
8. Общеобразовательный государственный стандарт [Электронный ресурс] // Приложение к решению правительства Республики Армения от 28 июля 2011 г. № 1088. – Режим доступа : www.aniedu.am. (на армянском).
9. Математика. Программа и предметный стандарт общеобразоват. школы. – Ереван : Антарес, 2006. – 90 с. (на армянском).
10. Геворкян Г. Алгебра и элементы математического анализа. 12 класс: учеб. для общеобразоват. школ. (естественно-математический поток) / Г. Геворкян, А. Саакян. – Ереван : Тигран Мец, 2011. – 208 с. (на армянском).
11. Геворкян Г. Алгебра и элементы математического анализа. 12 класс: учеб. для общеобразоват. школ (для общих и гуманитарных потоков) / Г. Геворкян, А. Саакян. – Ереван : Эдит Принт, 2011. – 128 с. (на армянском).
12. Микаэлян Г. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. школ / Г. Микаэлян. – Ереван : Эдит Принт, 2008. – 304 с. (на армянском).
13. Мкртчян С. Математика 3: учеб. для общеобразоват. школ. Вторая часть / С. Мкртчян, А. Абраамян, С. Искандарян. – Ереван : Зангак 97, 2008. – 192 с. (на армянском).
14. Наапетян Б. Математика 6: учеб. для общеобразоват. школ / Б. Наапетян, А. Абраамян. – Ереван : Манмар, 2012. – 224 с. (на армянском)
15. Никольский С. М. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. Учреждений / С. М. Никольский, М. К. Потапов и др. – М. : Просвещение, 2006. – 255 с.

References

1. *Mathematics. The concept and program. Classes 1–10* (1996). Yerevan, RA Ministry of Education and Science. (in Arm.).
2. *Mathematics 4–5. Algebra 6–8. The program for grades 6–8 of secondary schools* (1999). Yerevan: TSUO. (in Arm.).
3. *Mathematics. The subject of secondary school mathematics standards.* (2001). Yerevan: TSUO. (in Arm.).
4. *Mathematics. The program for 9–10 classes of secondary schools.* (2003). Yerevan: TSUO (in Arm.).
5. Gevorgyan, G., Sahakyan, A. (2001). *Algebra and elements of mathematical analysis. Grade 10: a textbook for secondary schools.* Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
6. *Program-line learning for secondary schools.* (2005). Yerevan: ISE. (in Arm.).
7. *State General Education curriculum.* (2004). Yerevan: Antares. (in Arm.).
8. General Education State Standard. Annex to the RA government decision of July 28, 2011 № 1088. (2016). *Aniedu.am*. Retrieved 14 October 2016, from <http://www.aniedu.am/>
9. *Mathematics. Program and substantive standard secondary school.* (2006). Yerevan: Antares (in Arm.).
10. Gevorgyan, G., Sahakyan, A. (2011). *Algebra and elements of mathematical analysis. 12th grade: a textbook for*

- secondary schools (natural and mathematical flow)*. Yerevan: Tigran Mets. (in Arm.).
11. Gevorgyan, G., Sahakyan, A. (2011). *Algebra and elements of mathematical analysis. 12th grade: a textbook for secondary schools (for general and humanities streams)*. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
 12. Mikaelian, G. (2008). *Algebra. Grade 9: the textbook for secondary schools*. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
 13. Mkrtchian, S., Abrahamyan, A., Iskandaryan, C. (2008). *Mathematics 3: textbook for secondary schools*. The second part. Yerevan: Zangak 97. (in Arm.).
 14. Nahapetyan, B., Abrahamyan, A. (2012). *Math 6: textbook for secondary schools*. Yerevan: Manmar. (in Arm.).
 15. Nikolskii, S.M., Potapov, M. K. et al. (2006). *Algebra. Grade 9: Textbook for educational institutions*. Moscow: Education. (in Russ.).

MINASYAN Anzhela,

lecturer, Department of Mathematics and techniques of its teaching,
Armenian State Pedagogical University after K. Abovyan, Armenia
e-mail: anzhela0107@mail.ru

MODERN NATIONAL EXPERIENCE OF TEACHING ELEMENTS THE THEORY OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS

Abstract. *The present article represents patriotic experience of teaching to elements of probability and mathematical statistics in the last 20 years. The need of inclusion the stochastic elements in secondary school is also motivated. Some analysis have been made related to stochastic elements inclusion in the RA educational standards, curricula and textbooks. The results of the analysis show , that until recent decades in the RA probabilistic-statistical knowledge has been out of school education. Taking into account an urgent need for development of individual qualities of students thinking , realizing the importance and possibilities of stochastic, during last years at the school courses of mathematics, stochastic elements were included in a certain proportion.*

In particular, the first steps of this inclusion were made in 1996, when mathematics disciplines program had already been planning combinatory elements teaching at the Physics and Mathematics stream of high school. In the RA education sector, the reforms became coordinated after 2004, in the frames of which, in the content of developed “Mathematics” subjects standards and curricula, the stochastic line has been added, which was related to all levels of education.

It presents, that in the RA traditional mathematical educational practice the latter relative novelty, lack of teaching methodology, as well as insufficient preparedness level of teachers led to the fact, that inclusion was made only nominally . It is not systematic and is studied by the “permanent principle”.

At the end we conclude, that stochastic material specification must be made, also review of the teaching methods, and there must be made a switch from formal approach to stochastic to contextual approach.

Key words: *Stochastics, patriotic experience, teaching.*

*Одержано редакцією 14.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016*

УДК 372.851

МКРТЧЯН Аракся Тиграновна,

кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедры математики и методики ее преподавания,
Армянский государственный педагогический
университет имени Х. Абовяна, Армения
e-mail: araqsyas8582@yandex.ru

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье представляются методические приемы, которые способствуют развитию логического мышления учащихся. Рассматриваются таблица понятий, диаграммы Венна, карта понятий, поднос Кэрролла.

Ключевые слова: *таблица понятий; диаграммы Венна; пересечение множеств; карта понятий; суждение; истинность; поднос Кэрролла.*

Одна из важнейших задач, относящихся к цели развития логического мышления у учащихся, является повышение методической подготовки учителя. В процессе преподавания учитель, выбирая метод, в числе многих факторов, учитывает в первую очередь цель обучения, образовательные вопросы, содержание учебного материала. Следовательно, наряду с включением элементов логики в содержание математического образования, появляется проблема совершенствования методов обучения и методологических средств. В связи с этим, необходимо определить и уточнить в особенности те методы и методологические приемы, применение которых будет наиболее эффективным для обучения логическим элементам.

Структурные разновидности логического мышления обладают абстрактным характером, поэтому повышение эффективности их преподавания будет существенно содействовать использованию таких средств, которые дадут возможность сделать наиболее наглядным и видимым ход мышления, понятия и их связи, структуру суждения и операции с ним. Современная педагогическая литература предлагает многочисленные «инструменты», способствующие достижению этой цели, с помощью которых учащимся предлагаются приемы и способы записывания, систематизирования и классифицирования своих мыслей и знаний [1]. Ряд таких приемов, обладающих строгой методической структурой, носят название «графические организаторы», которые благодаря своей простоте легко усваиваются и используются учащимися всех возрастов. Представим несколько таких методических приемов, при частом использовании которых учащимся дается возможность развить способности и навыки логического мышления (сравнения, анализа, сопоставления, классифицирования, систематизирования и т.д.) [1, с. 31–42].

Таблица понятий. Этот эффективный способ сравнения и координации понятий особенно полезен, когда сравниваются три или более понятия (предмета). Таблица строится посредством выделения каждого сравниваемого понятия в отдельную строку, а их сравниваемые признаки – в отдельный столбец, при этом, количество столбцов обусловлено тем, насколько глубоко и объемно сравниваются понятия.

Таблица имеет следующий вид (см. таб. 1):

Таблица 1

| признаки понятия | Признак А | Признак Б | Признак В | ... |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----|
| Понятие 1 | | | | |
| Понятие 2 | | | | |
| Понятие 3 | | | | |
| Понятие 4 | | | | |

По таблице понятий можно сравнить, например, функции (по четности, периодичности, монотонности и другим признакам), многогранники (по сторонам, ребрам, числам вершин и другим признакам), суждения (по количеству, качеству, весомости истинности) и так далее. Данный метод может использоваться как в процессе персонального преподавания, так и в организации совместных работ в малых группах. Сравнительный результат понятий (предметов, задач) можно также наглядно продемонстрировать в виде Т-образной или М-образной таблиц, которые обладают более ясной структурой и в основном используются как при сравнении понятий и предметов, так и с целью демонстрации различных сторон одного предмета. По своему виду таблица, напоминающая букву «Т», состоит из двух секций (столбцов), где записываются признаки двух сравниваемых понятий, или же противопоставленные (отличные друг от друга) признаки (качество, стороны) одного и того же предмета. Аналогичным образом строится М-образная таблица из трех секций (столбцов), которая, по сравнению с Т-образной таблицей, дает дополнительную возможность для более многогранного представления сравнения. Например, на уроке геометрии сравнение признаков прямоугольника и ромба можно представить в виде Т-

образной таблицы (см. таб. 2), а сравнение признаков прямоугольника, ромба и квадрата – в виде М-образной таблицы (см. таб. 3):

Таблица 2

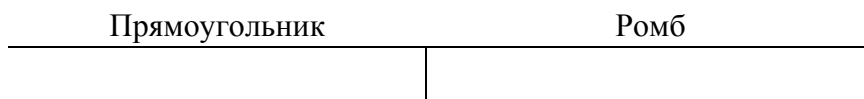
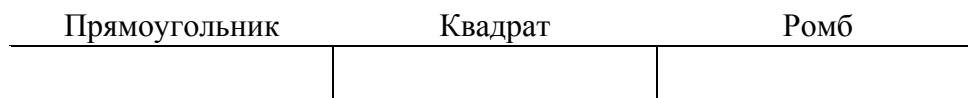


Таблица 3



Применение представленных выше таблиц способствует не только доступному и понятному изложению информационного материала, но и сам процесс составления таблицы содействует в укреплении и систематизировании знаний учащихся и, что более важно, разрабатывает и развивает их способности и навыки в анализе и синтезе. При этом Т-образные и М-образные таблицы в процессе обучения могут также эффективно использоваться и в обсуждениях. Так, Т-образной таблицей удобно представлять предполагающие «ложные–истинные» высказывания, «да–нет» ответы, «положительные–отрицательные» отношения, а М-образной таблицей – «ложные–истинные–неопределенные» утверждения, «да–нет–не знаю» ответы, «за–против–нейтрально» позиции или другие подобные задачи и ситуации.

Диаграмма Венна. Она строится с помощью двух и более окружностей и используется для сравнения понятий, предметов, идей, демонстрации их сходств и различий. Признаки сравниваемых объектов (данные, характеристики и т.д.) записываются в окружностях, при этом, их общие черты отделяются и записываются на пересечении окружностей. При сравнении диаграммы Венна, а также Т-образной и М-образной таблиц, мы замечаем, что в первом более четко и наглядно видны особенности и сходства сравниваемых объектов. Например, сравнение прямоугольника, квадрата и ромба, исходя из диаграммы Венна, производится следующим образом (см. рис. 1):



Рис. 1.

Диаграмма Венна может обладать как простой структурой (в случае двух окружностей), так и сложной (в случае трех и более окружностей). Если часть пересечения окружностей или общностей диаграммы не достаточна для полного вмещения всего информационного материала, то это проблема чисто технического характера, и ее можно решить с помощью дополнений к схеме следующим образом (см. рис. 2):

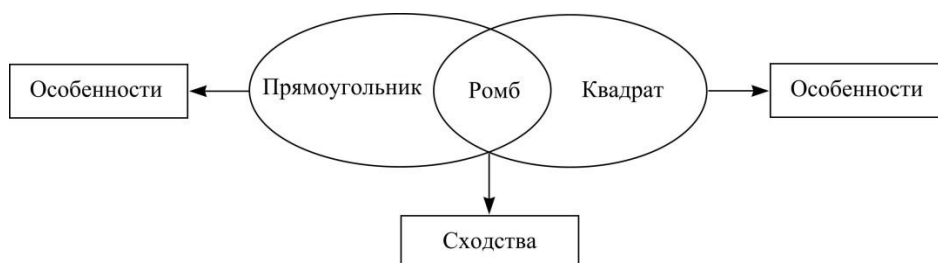


Рис. 2.

По диаграмме Венна имеют особое значение следующие соображения. Мы аргументированно представили проблему представления структурных логических разновидностей (понятия, суждения, умозаключения) посредством множеств и показали, что отношения этих абстрактных видов можно переместить на уровень схематического представления – посредством эйлеровских окружностей. Представление логических структурных видов посредством эйлеровских окружностей имеет сходства со сравнением

понятий по диаграмме Венна, однако, данные сходства нуждаются в дополнительном уточнении.

Заметим, что в основе представления понятий, суждений и умозаключений посредством эйлеровских окружностей, в конце концов, лежат множества, представляющие объемы рассматриваемых понятий, и совершающиеся между ними действия. То есть посредством эйлеровских окружностей представляются отношения между понятиями по объему. В то время как диаграмма Венна позволяет представить отношения между понятиями также и по содержанию. Однако отношения между двумя понятиями по содержанию и по объему не одинаковы. Приведем наглядный пример: понятия «параллелограмм» и «трапеция» не имеют пересечения в плане объема, однако, содержания этих понятий имеют сходства (выпуклые изображения, четырехугольные, имеют параллельные стороны и т.д.). Таким образом, с точки зрения сравнения понятий эйлеровские окружности и диаграмма Венна, несмотря на внешние сходства, выполняют разные функции. Более того, диаграмма Венна позволяет наглядно продемонстрировать сравнение не только различных понятий, но и различных предметов, ситуаций, задач, представлений, информации. Диаграмма Венна играет координирующую роль, и в преподавательской деятельности ей можно найти разнообразное применение.

Карта понятий. В профессиональной литературе ее также часто называют «картой идей», она используется для иллюстративного представления связанных с рассматриваемым объектом понятий и идей, а также их связей и отношений между собой. Картографирование начинается следующим образом: сперва в окружности записывается объект исследования: понятие, идея либо тема, например, «система формул». Далее вокруг отдельного понятия (в нашем примере: формул) отмечаем сопроводительные слова, скажем, «уравнение», «неравенство», «решение» и т.д. Далее таким же образом записываются слова и идеи (скажем, «логический союз», «пересечение множеств» и т.д.), связанные с другим понятием (в нашем случае: формул) (см. рис. 3):

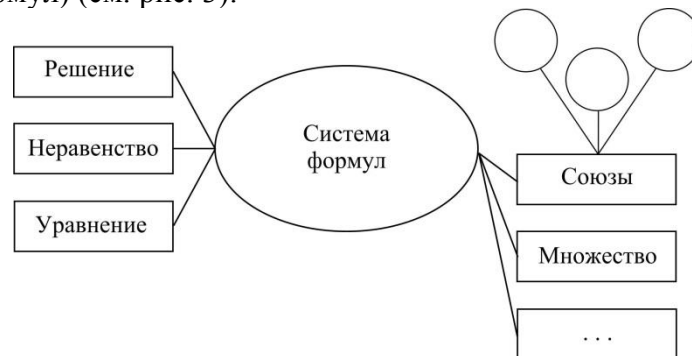


Рис. 3.

Ветви карты распространяются также и от любого сопроводительного слова, а количество и разнообразие разветвлений зависит от цели, глубины, круга исследования. Каждое слово соединяется со словом-«родителем», и слова с одним «родителем» связываются друг с другом посредством одной окружности, составляя одну область исследования (как в нашем примере показаны «союзы»).

В процессе картографирования, получая ветвистое изображение, как принято в картографии, можно также использовать условные обозначения. Ими отделяются основные и вспомогательные, первостепенные и второстепенные, полные и неоконченные, а также ясные и неопределенные, понятные и непонятные идеи. Используя условные обозначения, естественно, можно проявить творческий и своеобразный подход. Главное, чтобы в конце получилось наглядное изображение, которое сделает следующие шаги исследования целесообразными.

Своеобразными и отборными примерами картографирования в учебной литературе являются представления в виде деревьев используемых классификаций и доказательств [2–3] (обозначим их условно «логическими деревьями»). Существенная особенность последних заключается в том, что в них строго соблюдается дедуктивная нормированность, то есть последовательно сохранены соответствующие законы классификации и доказательств. В то время, как в плане картографирования понятий и идей, в общей сложности, нужны в

дедуктивної нормированності нет. Составляя карту, процесс выбора сопутствующих ответвлениям слов хоть и протекает по некоторой логической цепочке, однако, творческая свобода не ограничена точностью и моновалентной установленной процедурой. В этом плане карты понятий и идей можно рассматривать в качестве поисковой процедуры исследования и изучения, а логические деревья – как способ представления результатов процесса. Действительно, во время исследования, в частности, деревья классификации и доказательства не создаются сразу, они формируются в результате исследовательских и поисковых работ. А для наглядного и понятного представления этого процесса эффективными методами являются карты понятий и идей.

В методической литературе упоминаются и другие методы более образного представления процесса мышления, как, например: «Призма» (основная цель которой заключается в выявлении и констатировании ассоциативных связей исследуемых понятий и идей, находящихся в области подсознания); «Куб» (основная цель которого сопровождать процесс обсуждения учебного материала согласно позициям, записанным на сторонах куба: описать (1), сравнить (2), сопоставить (3), анализировать (4), применить (5), аргументировать (6)). Как этот, так и другие выше – более аргументированно – указанные методические приемы имеют комплексное применение и могут использоваться в процессе преподавания различных тем, на различных этапах урока [4, с. 100–112]. В методическом плане их эффективность обусловлена тем, что, с одной стороны, они целесообразны для использования в процессе изучения тем, относящихся к логическим элементам, и, с другой стороны, их использование в процессе изучения любой другой темы способствует развитию логического мышления учащихся.

Для обеспечения эффективности обучения темам, посвященным логическим элементам, следует пополнять уже знакомую на практике методическую систему такими новыми методами, которые более целесообразны для обучения таким темам. В частности, темы, связанные с высказываниями, логическими цепочками, суждениями, содержащими переменные, суждениями, содержащими в своей структуре «любой», «существует», «этот и только этот» логические виды, которые включились в предметную программу математики в последнее десятилетие, нуждаются в применении новых методических приемов. Ниже мы представим такой метод, в основе которого лежат идеи автора ряда известных литературных и научных произведений Льюиса Кэрролла [5, с. 3–17; 6, с. 30–37; 7, с. 48–63]. И, так как предлагаемый методический прием непосредственно касается нашего предмета задачи – обучения логическим элементам, представим его наиболее подробно, описывая также процесс применения.

Поднос Кэрролла. Суть данного методического приема заключается в том, что учащимся предлагается интересная, взятая из жизни и, на первый взгляд, не имеющая никакой связи с математикой задача о подаче пирожков на подносе. Далее, рассматривая вопрос изображения на картинке особенностей пирожков, учащиеся вовлекаются в область раскрытия логического выражения, при этом, обучение проводится посредством диалогов и обсуждений. Представим это в общих чертах, подробнее это рассматривается в [5–6].

Для применения подноса Кэрролла в процессе обучения необходимо следовать следующим шагам. В первую очередь нужно решить вопрос изображения подноса с пирожками. В этом плане первый основополагающий вопрос учителя следующий: как можно выяснить, есть или нет в изображенном нами подносе пирожки? Результаты обсуждения этого вопроса нужно свести к такой договоренности: если на подносе есть пирожок, то условно обозначим это, скажем, знаком белого цвета \bigcirc , а если поднос пуст, то знаком черного цвета \bullet .

Таким образом, у нас имеются три изображения подноса (см. рис. 4):

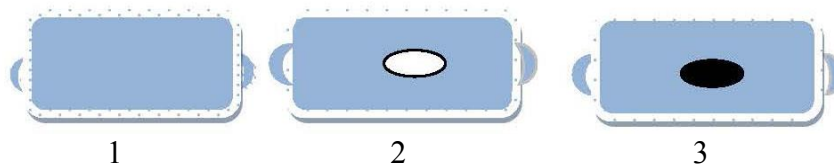


Рис. 4.

О содержании подноса, изображенном на первом рисунке, мы ничего сказать не можем. На втором рисунке пирожки наличествуют, а на третьем – нет. Далее ставится задача изобразить поднос так, чтобы предоставить некоторую информацию об особенностях содержащихся в нем пирожков, при этом, сперва нужно выразить лишь одну особенность, скажем, свежесть. В связи с этим учитель задает вопрос: как можно выяснить, есть или нет на подносе свежие пирожки, как можно сделать так, чтобы на изображенном нами подносе были видны как свежие, так и несвежие пирожки?

Ответ на этот вопрос учитель с помощью учеников представляет следующим образом: свежие пирожки поместим на одной стороне подноса, а несвежие – на другой, например, свежие будут на верхней части подноса, а несвежие – на нижней, и для того, чтобы они не перемешались друг с другом, посередине подноса проведем разделяющую черту (см. рис. 5):

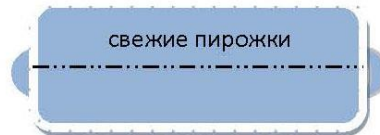


Рис. 5.

В этом случае, естественно, возникает следующий вопрос: как изобразить на подносе наличие свежих и несвежих пирожков? Нужно ли для этого изображать пирожки на соответствующих частях подноса? Чтобы ответить на этот вопрос, напомним, что проблему о наличии/отсутствии пирожков на подносе мы решили с помощью изображения черных и белых кружков, учитель предлагает изобразить подносы со следующим содержанием:

- а) поднос, в котором есть свежий пирожок;
- б) поднос, в котором нет свежего пирожка;
- в) поднос, в котором есть несвежий пирожок;
- г) поднос, в котором нет несвежего пирожка.

Соответственно этим пунктам, на доске изображаются, либо на экране показываются соответствующие рисунки. Теперь можно решить и противоположную задачу, то есть предложить выразить на армянском языке следующие ситуации, изображенные на рисунках (см. рис. 6):

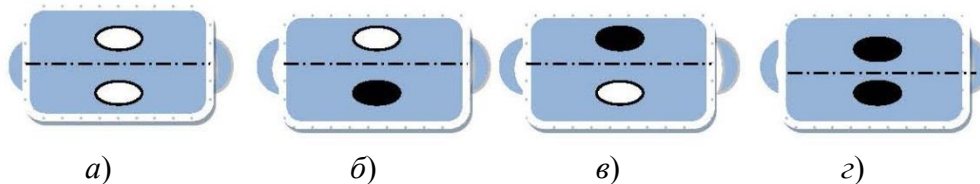


Рис. 6.

Предполагаются следующие ответы:

- а) на подносе есть и свежий, и несвежий пирожок;
- б) на подносе есть свежий пирожок, но несвежего пирожка нет;
- в) на подносе нет свежего пирожка, но есть несвежий;
- г) на подносе нет ни свежего, ни несвежего пирожка.

Следующим шагом является расширение рассмотрения, и задача ставится изобразить поднос так, чтобы на нем отображалась еще одна особенность изображенных на нем пирожков, скажем, вкус. В процессе обсуждения важно выяснение одного обстоятельства: на прошлом этапе мы разделили поднос на две части, так как имели дело с одной особенностью – свежестью, а также ее отрицательной разновидностью – несвежестью, теперь же нам даны две особенности и их противоположности – свежий/несвежий и вкусный/невкусный. Что же делать в этом случае?

Вышеописанное решение задачи подсказывает разместить в левой части невкусные, а в правой – вкусные пирожки. То есть, для размещения всех видов пирожков требуется переформировать поднос и разделить его на четыре части.

Для более ясного изображения подноса и пирожков полезно будет пронумеровать клетки подноса и с помощью этого рассмотреть несколько примеров (см. рис. 7):

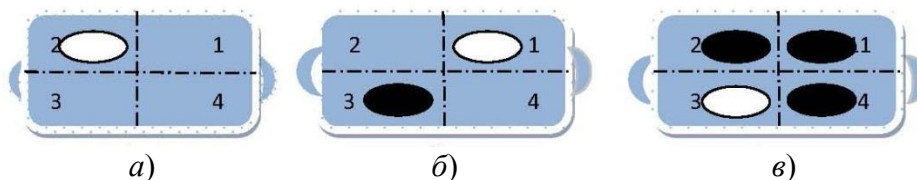


Рис. 7.

Здесь, на рисунке 7, а) вторая клетка изображенного подноса не пустая, то есть на подносе есть свежие и невкусные пирожки. А об остальных клетках подноса мы ничего сказать не можем: в них могут быть, но могут и отсутствовать пирожки. На рисунке 7, б) первая клетка не пустая, а третья – пустая. То есть на подносе есть свежие и вкусные пирожки, и нет несвежих и невкусных пирожков. Об остальных клетках мы опять же ничего сказать не можем. На последнем рисунке 7, в) третья клетка не пустая, но остальные три клетки пустые. Следовательно, на этом подносе есть только несвежие и невкусные пирожки. Соответствующим образом можно ответить и на другие подобные вопросы.

Суждения с помощью подноса Кэрролла. Теперь посмотрим, как с помощью черных и белых окружностей, изображенных на четырехклеточном подносе, мы можем наглядно изобразить наши отдельные суждения относительно пирожков. Рассмотрим следующий поднос, в первой клетке размещен черный кружок, а в остальных клетках нет ни одного кружка.

Учитель может предложить ученикам сформировать соответствующие данному подносу суждения. Упражнения, приведенные в предыдущем пункте, помогут найти некоторые решения. В частности, предполагается, что будут получены такие ответы:

На подносе нет свежего и вкусного пирожка (1);

На подносе нет вкусного и свежего пирожка (2).

Теперь учитель делает следующий шаг и показывает, что приведенные суждения могут записаться следующим образом:

Все свежие пирожки невкусные;

Каждый свежий пирожок невкусный;

Любой свежий пирожок невкусный;

Всякий свежий пирожок невкусный;

Все вкусные пирожки несвежие;

Каждый вкусный пирожок несвежий;

Любой вкусный пирожок несвежий;

Всякий вкусный пирожок несвежий.

С этого момента учитель должен обратить внимание учащихся на то, что здесь и в целом слова «все», «каждый», «любой», «всякий» имеют одно и то же семантическое значение. (Можно привести также и другие примеры). Это, с одной стороны, важно для конкретизации лингвистического мышления учащихся, и, с другой стороны, передает некоторое знание по объему общей структуры суждения (применения квантора всеобщности).

Далее учитель переставляет черный кружок во вторую, в третью, в четвертую клетки и рассматривает получившиеся и соответствующие трем подносам суждения.

Можно произвести суждения относительно них с помощью упражнений. Представим подобное упражнение:

Упражнение. Представьте для каждого из трех подносов суждение, соответствующее первому наблюдению.

После рассмотрения предложенных ситуаций, учитель обсуждает суждения относительно подноса с белым кружком.

Сопоставляя ответы учащихся, учитель показывает, что приведенные суждения можно записать в виде любого нижеследующего текста:

Некоторые свежие пирожки вкусные;

Существует/ют свежий/свежие пирожок/пирожки, который/ые вкусный/вкусные;

Существует/ют вкусный/вкусные пирожок/пирожки, который/ые свежий/свежие;

Есть свежий пирожок, который вкусный;

Есть вкусный пирожок, который свежий;

Какой-то из свежий пирожков вкусный;

Какой-либо свежий пирожок вкусный;

Некоторые вкусные пирожки свежие;

Какой-то из вкусных пирожков свежий;

Какой-либо вкусный пирожок свежий.

Здесь также полезно обратить внимание учащихся на то, что слова «некоторые», «существует», «есть», «какой-то» и «какой-либо» употребляются в одном и том же

значением. Это аргумент, который, как было отмечено выше, является важным для конкретизации лингвистического мышления учащихся, а также, помимо этого, передает некоторое знание по объему общей структуры суждения (о применении квантора всеобщности). Далее учитель переносит белый кружок во вторую, третью и четвертую клетки и рассматривает получившиеся и соответствующие трем подносам суждения. По ним также можно произвести рассмотрения посредством упражнений.

Здесь можно произвести более широкое рассмотрение, представив задачу изобразить поднос так, чтобы дать информацию еще об одной (третьей) особенности содержащихся в нем пирожках (см. [5–6]).

С нашей стороны проводился научный эксперимент относительно задачи повышения эффективности обучения посредством применения подноса Кэрролла, описание и анализ которого представлены в [6; 8].

Список использованной литературы

1. Арнаудян А. Пособие для профессионального развития учителей / А. Арнаудян и др. – Ереван : НИО, 2004. – 180 с. (на армянском языке).
2. Акопян С. Э. Геометрия: учебник для 10-ого класса общеобразовательной школы (для общих и гуманитарных потоков) / С. Э. Акопян. – Ереван : Тигран Мец, 2009. – 120 с. (на армянском языке).
3. Микаелян Г. С. Алгебра 7: учебник для общеобразовательной школы / Г. С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 2006. – 305 с. (на армянском языке).
4. Оганнисян А. Обучение в сотрудничестве : пособие / А. Оганнисян, К. Арутюнян и др. – Ереван : Антарес, 2006. – 124 с.
5. Микаелян Г. С. Льюис Кэрролл, его поднос и вопрос формирования логического мышления учащихся / Г. С. Микаелян, А. Т. Мкртчян // Математика в школе. – Ереван, 2012. – №2(83). – С. 3–17 (на армянском языке).
6. Мкртчян А. Т. Льюис Кэрролл, его поднос и вопрос формирования логического мышления учащихся – научный эксперимент / А. Т. Мкртчян // Математика в школе. – Ереван, 2012. – №3(84). – С. 30–37 (на армянском языке).
7. Кэрролл Л. Логическая игра / Л. Кэрролл // Математика в школе. – Ереван, 2011. – № 4(79). – С. 48–63 (на армянском языке).
8. Мкртчян А. Т. Об эффективности применения «подноса Кэрролла» для развития логической культуры учащихся / А. Т. Мкртчян // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : Сборник статей VII Межрегиональной научно-практической конференции учителей, г. Пенза, 5–6 февраля 2016. – Пенза, 2016. – С. 36–43.

References

1. Arnaudyan, A. et al (2004). *Guide for Future Developments and Vocational Teachers*. Yerevan: NIO. (in Arm.).
2. Hakobyan, S. E. (2009). *Geometry: the Textbook for 10th Grade Secondary Schools* (for General and Humanities Streams). Yerevan: Tigran Mets. (in Arm.).
3. Mikaelyan, G.S. (2006). *7 Algebra: a Textbook for Secondary Schools*. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
4. Hovhannisyanyan, A., Harutyunyan, K. et al. (2006). *Education in Collaboration: Benefits*. Yerevan: Antares. (in Arm.).
5. Mikaelyan, G. S., Mkrtychyan, A. T. (2012). Lewis Carroll, his tray and the question of formation of logic thinking of pupils. *Mathematics in school*. Yerevan, 2 (83), 3–17. (in Arm.).
6. Mkrtychyan, A. T. (2012). Lewis Carroll, his tray and the question of formation of students' logical thinking – science experiment. *Mathematics in school*. Yerevan, 3 (84), 30–37. (in Arm.).
7. Carroll, L. (2011). Logical Game. *Mathematics in school*. Yerevan, 4 (79), 48–63. (in Arm.).
8. Mkrtychyan, A. T. (2016). The effectiveness of the use of “the tray Carroll” for the development of logical culture of pupils. *Actual problems of teaching physics and mathematics and natural sciences in school and university: Collection of Articles VII Inter-regional scientific-practical conference of teachers, Penza, February 5–6, 2016*. Penza, 36–43. (in Russ.).

МКРТЧЯН Араксия,

PhD, Lecturer, Department of Mathematics and techniques of its teaching,
Armenian State Pedagogical University after K. Abovyan, Armenia
e-mail: araqsyas8582@yandex.ru

IMPROVEMENT OF METHODS OF TEACHING AS A WAY DEVELOP LOGICAL THINKING

Abstract. One of the most important tasks relating to the development of logical thinking among the students is the improvement of the methodological training of teachers. In the process of teaching the teacher, choosing the method, among many factors, considers the first goal of the training and educational

matters, the content of the training material. Consequently, along with the inclusion of elements of logic in the content of mathematics education, there is a problem of improving teaching methods and methodological tools.

Structural variations of logical thinking have an abstract nature, therefore increasing the effectiveness of their teaching will greatly facilitate the use of such funds, which will give the opportunity to the most obvious and visible progress of thinking, concepts and their relationships, judgment structure and operations with them.

The article presents instructional techniques that contribute to the development of logical thinking of students. We consider the concepts table, Venn diagrams, concepts map, Carroll's tray.

Table of concepts. This efficient method of comparing and coordinating concepts is particularly useful when comparing three or more concepts (subject).

Venn Diagram. It is constructed using two or more circles and is used to compare the concepts, objects, ideas, demonstrating their similarities and differences. Signs compared objects (data, characteristics, etc.) are written in the circles, with their common features are separated and recorded on the intersection of circles.

Map of concepts. In the professional literature, it is also often referred to as "card of ideas", it is used for an illustrative representation of the object in question related to the concepts and ideas, as well as their connections and relationships between them.

Carroll's tray. The essence of this methodological technique lies in the fact that students are encouraged to interesting, taken from life and, at first glance, not having any connection with the math problem on the supply of cakes on a tray. Further, in considering the image in the image features pies, students are involved in the area of disclosure of a logical expression, in this case, training is conducted through dialogue and discussions.

Keywords: table concepts; Venn diagram; the intersection of sets; concepts map; judgment; truth; tray Carroll.

Одержано редакцією 14.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016

УДК 378.14:796

ОНОПРІЄНКО Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фізичного виховання
e-mail: chentukova@ukr.net;

ОНОПРІЄНКО Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фізичного виховання та здоров'я людини;

ВИННИК Валентин Дмитрович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри фізичного виховання та здоров'я людини,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: wwd05021973@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальність полягає у розробці діагностичної системи, яка б виступила об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів базових професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу за названою вище спеціальністю. Завдання: добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка результатів. За зведеними результатами педагогічного експерименту встановлено, що по кожній із базових компетентностей відповідно до їхнього нормативного рівня сформованості належить найбільша кількість студентів, а відповідно до креативного – найменша. Цей факт підтверджує необхідність розробки та впровадження в освітній процес вищих навчальних

закладів організаційних основ компетентнісного підходу, а в ході його реалізації забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури адекватними педагогічними умовами формування базових професійних компетентностей і відповідним технолого-методичним ресурсом у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: діагностика; компетентності; методики; рівні сформованості; майбутній вчитель; фізична культура; аналіз.

Постановка проблеми. Щоб з'ясувати стан сформованості базових професійних компетентностей у майбутніх учителів фізичної культури, ми здійснили педагогічну діагностику наявного рівня сформованості досліджуваної якості в студентів, які навчались у традиційних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При цьому доводиться констатувати, що в Україні в змісті нормативних документів досі немає спеціально розроблених стандартизованих діагностичних процедур щодо встановлення рівня сформованості професійної компетентності випускника ВНЗ зі спеціальності «Вчитель фізичної культури» на жодному із щаблів його різнорівневої підготовки. Тому необхідно започаткувати розробку такої діагностичної системи, яка б виступила об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів базових професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу за названою вище спеціальністю.

Обираючи методики діагностичних процедур, ми дотримувалися стандартизованих вимог щодо їхньої валідності, надійності, інформативності, доступності у використанні, можливості фронтального застосування та відносної простоти обробки емпіричних даних.

Для вивчення стану сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури нами було розроблено діагностичну програму, яка відповідала таким вимогам: економності, доступності, надійності, інформативності, наочності.

Постановка мети й завдань – дослідження рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

Завдання:

- 1) *добір оптимальних діагностичних методів дослідження;*
- 2) *збір інформації за допомогою діагностичних методик;*
- 3) *кількісна та якісна обробка результатів.*

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення коефіцієнта повноти сформованості кожної базової професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, ми скористалися традиційною формулою статистичної обробки даних:

$$K = \frac{\sum n_i}{n} = \frac{n_1 + n_2 + n_n}{n}, \quad (1)$$

у якій K – коефіцієнт повноти сформованості базових компетентностей; n – кількість показників, що характеризують компетентність; n_i – кількість освоєних студентом показників; Σ – знак підсумовування варіантів.

Цифрові значення показників відповідають певному рівню сформованості конкретної компетентності: $K \leq 0,5$ – інтуїтивний рівень; $0,5 < K \leq 0,7$ – нормативний рівень; $0,7 < K \leq 0,9$ – активний рівень; $0,9 < K$ – креативний рівень.

Для тих самих показників компетентностей, рівень сформованості яких не можна визначити однозначно – чи вони є, чи їх немає, ми скористалися іншим методом статистичної обробки даних. Її суть полягає в тому, що рівень сформованості показників, які становлять ту або іншу компетентність, оцінювався за п'ятибальною шкалою. З метою обчислення коефіцієнта повноти сформованості компетентностей ми скористалися такою формулою:

$$K = \frac{\sum m_i}{nm} = \frac{m_1 + m_2 + m_n}{nm}, \quad (2)$$

у якій K – коефіцієнт повноти сформованості компетентності; Σ – знак суми варіантів; m_i – кількість балів, що відповідають ступеню сформованості показника; m – кількість балів, відповідних найвищому показникові (тобто – 5); n – кількість показників, які характеризують компетентність.

Так само, як і в попередній формулі, цифрові значення показників відповідали певному рівню сформованості конкретної компетентності: $K \leq 0,5$ – інтуїтивний рівень; $0,5 < K \leq 0,7$ – нормативний рівень; $0,7 < K \leq 0,9$ – активний рівень; $0,9 < K$ – креативний рівень.

Щоб з'ясувати рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності студентів спеціальності “Фізичне виховання”, ми проаналізували результати екзаменаційних сесій, на які згідно з навчальним планом винесено дисципліни загально-професійного та професійно-орієнтованого циклів. До розгляду бралися дані по стаціонарах відповідних спеціальностей [1–4].

Середні показники підготовленості подано в табл. 1.

Таблиця 1

Оцінка
теоретичної підготовленості студентів

| Цикли | Перелік навчальних дисциплін | Середня оцінка з кожної дисципліни | Середня оцінка |
|------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------|----------------|
| Загально-професійних дисциплін | Організація й управління в сфері фізичної культури | 3,98 | 3,73 |
| | Фізична реабілітація | 4,01 | |
| | Теорія і методика фізичного виховання | 3,9 | |
| Професійно-зорієнтованих дисциплін | Теорія й методика гімнастики | 3,98 | 4,02 |
| | Теорія й методика спортивних ігор | 4,02 | |
| | Теорія і методика легкої атлетики | 4,07 | |

Як показують дані таблиці 1, найнижчий рівень знань студенти мають із циклу загально-професійних дисциплін (3,73 бали), дещо вищий із циклу професійно-зорієнтованих дисциплін (4,02 бали). Низька середня оцінка рівня підготовленості студентів із циклу загально-професійних дисциплін пояснюється складністю навчального матеріалу, трудностю точного запам'ятовування багатьох понять, термінів і фактів цих галузей знань.

Якщо середній бал у межах оцінок 2, 3, 4 і 5 співвіднести з рівнями сформованості базових професійних компетентностей (інтуїтивний, нормативний, активний і креативний), то за наведеними даними загальний рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності студентів є активним. Це означає, що вони, за умови творчого використання цих знань, мають значні резерви для досягнення креативного рівня сформованості предметно-теоретичної компетентності. Однак такий узагальнений показник не дає змоги об'єктивно визначити реальний рівень її сформованості. У зв'язку з цим нами проведено тестування рівня володіння студентами теоретичними знаннями з фахових дисциплін [1–3; 5]. До перевірочних тестових комплексних контрольних робіт увійшли базові (найвагоміші) елементи знань, кількість яких залежала від кредитного обсягу конкретної фахової дисципліни. За наслідками діагностичних процедур отримано узагальнені результати, які дали змогу розподілити студентів за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності (див. табл. 2).

Після обробки результатів тестування було встановлено, що найбільша кількість студентів (38%) має нормативний рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності.

Ці дані не збігаються з результатами попередньої оцінки теоретичної підготовленості студентів.

Щоб визначити рівень сформованості інформаційно-дослідницької компетентності, необхідно було з'ясувати перевагу студентів щодо вибору джерел і способів засвоєння, реально нагромаджений обсяг інформації в студентів, а також їхню здатність ефективно використовувати її в науково-дослідницькій роботі.

Таблиця 2

**Розподіл студентів
за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності**

| Рівні | Кількість студентів (у %) |
|-------------|---------------------------|
| інтуїтивний | 28 |
| нормативний | 38 |
| активний | 22 |
| креативний | 12 |

Для того, щоб з'ясувати переваги студентів щодо вибору джерел інформації, нами проведено анкетування, результати якого представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Переваги студентів щодо вибору джерел інформації

| Джерела інформації | | | |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|
| Від педагогів та однокурсників (кількість студентів у %) | З Інтернету (кількість студентів у %) | З літератури (кількість студентів у %) | Самоспостереження (кількість студентів у %) |
| 27 | 12 | 24 | 37 |

На основі отриманих даних рейтингового опитування й бесід з'ясовано, що 37% учасників експерименту вважає найважливішим джерелом отримання професійної інформації самоспостереження. Найменша кількість студентів (лише 12%) найважливішим джерелом отримання професійної інформації визнає Інтернет. Такий розподіл респондентів дає підстави для припущення про необхідність змін у підходах до нормативно-регулятивних механізмів інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Для того, щоб установити рівні сформованості інформаційно-дослідницької компетентності студентів-випускників нами проведено діагностичну процедуру тестування рівня володіння студентами методикою виконання наукових робіт. Узагальнені результати тестування подано в таблиці 4.

Таблиця 4

**Розподіл студентів
за рівнями сформованості інформаційно-дослідницької компетентності**

| Рівні | Кількість студентів (у %) |
|-------------|---------------------------|
| інтуїтивний | 46 |
| нормативний | 32 |
| активний | 18 |
| креативний | 4 |

Як видно з таблиці, найбільша кількість студентів (46 %) має найнижчий (інтуїтивний) рівень сформованості інформаційно-дослідницької компетентності. Це підтверджує достовірність висунутої вище суперечності, а також необхідність докорінного перегляду наукової складової у викладанні фахових дисциплін і пошуку шляхів активізації науково-дослідницької діяльності студентів.

Щоб з'ясувати стан сформованості методичної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, нами було досліджено процес створення студентами конспекту уроку

фізичної культури, який сприяє включенню фактора спортивно-педагогічної імпровізації (вміння водночас побачити смисл і мету заняття, драматургію уроку й різні варіанти її розвитку), володіння елементами педагогічної майстерності.

Результати експерименту фіксувалися на бланках оцінки за 5-ти бальною шкалою: високий рівень оцінки (бали від 5 до 4), середній рівень (бали від 4 до 3), низький рівень (бали нижче 2). Узагальнені результати наведені в таблиці 5.

Таблиця 5.

**Розподіл студентів
за рівнями сформованості методичної компетентності**

| Рівні | Кількість студентів (у %) |
|-------------|---------------------------|
| інтуїтивний | 38 |
| нормативний | 42 |
| активний | 20 |
| креативний | – |

На високому (креативному) рівні не виявилось жодного студента, на активному – 20% студентів, нормативний рівень відповідно виявився в 42% студентів, інтуїтивний – 38% студентів. Характерним для діагностованих є відсутність креативності й рефлексивності, що свідчить про невідповідність студентів до виявлення оригінальних, нових підходів у розв'язанні методичних проблем уроку фізичної культури. Це засвідчує необхідність оновлення та покращення навчально-методичного забезпечення циклу професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема, активного використання під час їх викладання квазіпрофесійних тренінгів, суть яких полягає в створенні спеціальних умов для активної суб'єктності студента, його професійного мислення, набуття таких умінь і навичок, які адекватно відображають найістотніші риси майбутньої професійної діяльності.

Для того, щоб з'ясувати реальний рівень сформованості рухової компетентності студентів-випускників, ми скористалися діагностичною процедурою тестування, яка передбачала оцінку знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів

Оцінювання знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів відбувалося на основі визначення якості засвоєння студентами знань. Одиницею оцінки кількості засвоєних знань слугувала рейтингова система балів (від 0 до 35 балів за кожне завдання, які в сумі мали скласти відповідний рейтинг), які присвоювалися студентам за наслідками розв'язання ними тестів. Нами було визначено коефіцієнт засвоєння знань як відношення реально засвоєної студентами сукупності знань до тих знань, які закладено в програмі з теорії й методики фізичного виховання за формулою:

$$K_{\alpha} = \frac{N_1}{N_2}, \quad (3)$$

де K_{α} – коефіцієнт засвоєння знань, N_1 – кількість засвоєних знань, N_2 – сукупність знань, які необхідно було засвоїти студентам за програмою.

Якщо знання засвоєні в повному обсязі, то $K_{\alpha}=1$, а якщо знання не засвоєні, то $K_{\alpha}=0$. За умов недостатнього засвоєння знань значення коефіцієнта лежить у межах $0 < K_{\alpha} < 1$; $K_{\alpha} > 0,7$ і є оптимальним значенням. $0,5 < K_{\alpha} < 0,7$ – допустиме значення; $0,4 < K_{\alpha} < 0,49$ – критичне значення.

Аналіз результатів діагностичного зрізу дав змогу визначити середнє значення коефіцієнта засвоєння знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів (K_{α}) – 0,412. Відсоток студентів з оптимальним значенням коефіцієнта засвоєння знань ($K_{\alpha} > 0,7$) становив лише 34%. У переважній більшості студентів (66%) значення коефіцієнта засвоєння цих знань лежало в межах $0,4 < K_{\alpha} < 0,49$.

Відповідно до цих результатів було визначено рівні сформованості рухової компетентності студентів (табл. 6.).

**Розподіл студентів
за рівнями сформованості рухової компетентності**

| Рівні | Кількість студентів (у %) |
|-------------|---------------------------|
| інтуїтивний | 28 |
| нормативний | 32 |
| активний | 28 |
| креативний | 12 |

Найнижчий, інтуїтивний рівень сформованості рухової компетентності характеризувався здатністю студентів відрізняти елементи знань від аналогів. До цього рівня було зараховано 28% студентів.

Нормативний рівень позначався здатністю студентів утримувати в пам'яті певну сукупність знань із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів, володіти термінологією й добирати відповідну методику. До цього рівня було зараховано 32% студентів.

Активний рівень сформованості рухової компетентності характеризувався здатністю студентів до активного використання міцно засвоєних теоретичних знань у розробці алгоритмів рухових дій школярів. До цього рівня було зараховано 28% студентів.

Найвищий, креативний рівень рухової компетентності характеризував спроможність студентів творчо застосувати міцно засвоєну сукупність спеціальних знань у розв'язанні професійних завдань розвитку рухових якостей школярів. До цього рівня було зараховано лише 12 % студентів.

Таким чином, результати діагностичного зрізу щодо сформованості рівня рухової компетентності студентів за умов традиційного навчання показують, що є потреба покращити якість знань майбутніх учителів фізичної культури з відповідного блоку навчальної програми теорії й методики фізичного виховання шляхом забезпечення ефективними педагогічними умовами.

Для того, щоб з'ясувати рівні сформованості творчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури, ми скористалися завданнями, які мали проблемний характер. Тобто алгоритм їх розв'язання був невідомим і не міг бути знайдений шляхом перетворення відомих методик розвитку рухових якостей школярів. У цих завданнях не було готових еталонів, тому якість їх виконання студентами могли оцінити лише компетентні експерти.

Основою визначення коефіцієнта повноти сформованості творчої компетентності ми обрали 5-ти бальну шкалу оцінки гностичних, організаторських, конструктивних, проєктувальних, комунікативних та інноваційних умінь: 0 балів – уміння не виявляються зовсім; 1 бал – уміння виражені слабо; 2 бали – творчий характер умінь виражений нечітко й виявляється в діяльності зрідка; 3 бали – творчий характер умінь недостатньо виражений і виявляється непостійно; 4 бали – творчий характер умінь достатньо виражений і виявляється постійно; 5 – творчий характер умінь стійкий і яскраво виражений.

За результатами наведеної діагностичної процедури отримано емпіричні дані, які показано в таблиці 7.

Як видно з таблиці 7, із загальної кількості задіяних під час дослідження студентів майже половину (46%) зараховано до нормативного рівня й майже третину (33%) – до інтуїтивного рівня сформованості творчої компетентності. Лише незначна кількість студентів відповідає активному (16%) і креативному (5%) рівням сформованості цієї компетентності. Це дає підстави стверджувати, що розвитку творчості майбутніх учителів фізичної культури за умов традиційного навчання приділяється недостатня увага. Отже, формування творчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури вимагає нового наповнення змісту навчально-виховного процесу під час викладання фахових дисциплін і створення відповідних умов для їх творчого зростання.

Розподіл студентів
за рівнями сформованості творчої компетентності

| Рівні | Кількість студентів (у %) |
|-------------|---------------------------|
| інтуїтивний | 33 |
| нормативний | 46 |
| активний | 16 |
| креативний | 5 |

Для того, щоб зробити узагальнений висновок щодо педагогічної діагностики сформованості базових професійних компетентностей у студентів, зведені дані розподілу студентів за рівнями сформованості по кожній із них ми представили в таблиці 8.

Таблиця 8.

**Зведені дані розподілу студентів
за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (у %)**

| Базові компетентності | Рівні | | | |
|---------------------------|-------------|-------------|----------|------------|
| | інтуїтивний | нормативний | активний | креативний |
| предметно-теоретична | 28 | 38 | 22 | 12 |
| інформаційно-дослідницька | 46 | 32 | 18 | 4 |
| методична | 38 | 42 | 20 | – |
| рухова | 28 | 32 | 28 | 12 |
| творча | 33 | 46 | 16 | 5 |

Висновки. Зіставлення даних таблиці показує, що по кожній із базових компетентностей відповідно до їх нормативного рівня належить найбільша кількість студентів, а відповідно до креативного – найменша. Це означає, що на ринок праці потрапить незначна кількість висококваліфікованих фахівців, що позначиться й на якості навчально-виховного процесу в школі.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у реалізації забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури адекватними педагогічними умовами формування базових професійних компетентностей і відповідним технологічно-методичним ресурсом у процесі вивчення фахових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Ляшук Р.П. Гімнастика (навчальний посібник у двох частинах) / Р. П. Ляшук, А. В. Огністий. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – Ч.1. – 164 с.
2. Ляшук Р.П. Гімнастика (навчальний посібник у двох частинах) / Р. П. Ляшук, А. В. Огністий. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – Ч.2. – 214 с.
3. Папуша В. Г. Теорія і методика фізичного виховання. Тестові завдання / В. Г. Папуша, Б. М. Шиян. – Тернопіль : Збруч, 2002. – 135 с.
4. Спортивні і рухливі ігри та методика викладання (Тестові завдання) / [Кічук С. Ф., Авраменко В. Г., Лобанков В. С., Гавралов Ю. Л.]; під заг. ред. С. Ф. Кічука. – Тернопіль, ТДПУ, 2003. – 80 с.
5. Тести з теорії і методики фізичного виховання : метод рекомендації / [упоряд. О. В. Онопрієнко]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 18 с.

References

1. Lyashchuk, R.P., Ognisty, A.V. (2000). *Gymnastics (textbook in two parts)*. Ternopil: TDPU, Part 1. (in Ukr.).
2. Lyashchuk, R.P., Ognisty, A.V. (2001). *Gymnastics (textbook in two parts)*. Ternopil: TDPU, Part 2. (in Ukr.).
3. Papusha, V.G., Shiyan, B.M. (2002). *Theory and methods of physical education. Tests*. Ternopil: Zbruch. (in Ukr.).
4. Kichuk, S.F., Avramenko, V.G., Lobanov, V.S., Havralov, Y.L. (2003). *Sports and outdoor games and methods of teaching (Tests)*. In S.F. Kichuk (Ed.). Ternopil, TDPU. (in Ukr.).
5. *Tests on the theory and methodology of physical education, guidance method* (2008). [Compilation. A.V. Onopriyenko]. Cherkasy, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky Publishing Department. (in Ukr.).

ONOPRIYENKO Olga,

Ph.D., assistant professor of Department of physical education;
e-mail: chentukova@ukr.net

ONOPRIYENKO Alexander,

Ph.D., assistant professor of Department of physical education and human health;

VYNNYK Valentyn,

Ph.D., senior lecturer of Department of physical education and human health,
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky
e-mail: wwd05021973@ukr.net

**PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF LEVELS OF BASIC PROFESSIONAL
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE**

Abstract. The urgency is to develop a diagnostic system that acted as an objective indicator of formation of appropriate levels of basic professional competences a graduate student at the above field. To find out the condition of formation of basic professional competence of future teachers of physical culture, we realized pedagogical diagnostics existing level of formation in the study as students trained in traditional terms. However it must be noted that in Ukraine in the content of regulations is still no specially designed standardized diagnostic procedures to determine the level of formation of professional competence of graduates of the specialty "Teacher of Physical Education" at any of the stages of its multi-level training. It is therefore necessary to initiate the development of such a diagnostic system that acted as an objective indicator of formation of appropriate levels of basic professional competences a graduate student at the above field.

This would help develop, improve and adjust the content of programs of academic disciplines, a variety of methods and technologies of training future teachers of physical training to implement the competence approach in education. When choosing methods of diagnostic procedures, we adhere to standardized requirements for their validity, reliability, informativeness, availability, use, application possibilities frontal and relative ease of processing empirical data. To study the formation of the state of basic professional competence of future teachers of physical culture, we have developed a diagnostic program that meets the following requirements: economy, availability, reliability, informativeness, clarity.

Objective: selection of optimal diagnostic methods of research; collecting information through diagnostic techniques; quantitative and qualitative processing results. For the consolidated results of pedagogical experiment found that for each of the basic competences according to their standard level of formation belongs to the largest number of students, and according to the creative – the smallest. This fact confirms the need to develop and implement the educational process of higher education institutional framework of competence approach and its implementation in the professional training of future teachers of physical training adequate pedagogical conditions of formation of basic professional competencies and relevant technological and methodological resource in the study of professional disciplines.

Keywords: diagnostics; expertise; procedures; levels of development; future teacher; physical education; analysis.

Одержано редакцією 11.10.2016
Прийнято до публікації 14.10.2016

УДК 37(09) (477)

СМІЛЯНСЬКА Галина Петрівна,

викладач вищої категорії,
Канівський коледж культури і мистецтв
e-mail: lusija63@mail.ru

**ТРАДИЦІЇ, ЗВИЧАЇ, ОБРЯДИ – ЕНЦИКЛОПЕДІЯ БУТТЯ УКРАЇНСЬКОГО
НАРОДУ**

У статті проаналізовано традиції, звичаї, обряди українського народу в процесі проведення сакраментальних ритуалів під час ворожіння, заглядаючи у щасливу долю. Автор формулює виховний потенціал народної обрядовості для підростаючого покоління.

Ключові слова: українські традиції; звичаї; ворожіння; доля; обряди; національне виховання.

*Життя без свят – це довгий і складний
та безрезультатний шлях*

Демокрит

Традиції, звичаї, обряди українського народу – це енциклопедія знань про буття українців, їх трудову діяльність, духовні норми, культуру, побут і дозвілля. Це є ефективний, злагоджений, заповнений комплекс ідейно-моральних, трудових, емоційно-естетичних зразків *виховання підростаючих поколінь*. Для кожного викладача освітньої установи традиції, звичаї, обряди українського народу виконують роль природовідповідної *програми національного виховання на традиціях*. Всі надбання української нації в звичаях, ритуалах, обрядах, святах потрібно відносити чи до трудових, чи до моральних, чи до естетичних виховних постулатів. Вони сприяють формуванню ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів поведінки, вчинків, єдності слова і діла. *Виховання трудової, морально-естетичної самосвідомості стає показником готовності підростаючого покоління до сфер життя та виробництва та ефективним показником відмінної діяльності викладача*.

Обрядово-звичаєва сфера – це ті прикмети й ознаки, по яких розпізнається народ не в сучасному у його історичному минулому та близько особистому. В процесі проведення сакраментальних ритуалів під час ворожіння, заглядаючи у щасливу долю охоплюють всі ділянки особистого й суспільного життя молоді. Традиції, звичаї, обряди й свята – це неписані закони, якими керуються в найменших особистісних щоденних і найбільших всенациональних справах. Святково-звичаєва спадщина, це той найміцніший елемент, що об'єднує і цементує окремих людей в один народ, в одну націю [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних науковців знайшли своє відображення такі проблеми : звичаї українського народу (О. Воропай), народні традиції (В. Скляренко, А. Шуклінова, В. Сядро) та українські свята та обряди (І. Коровець).

Слушною є думка дослідника С. Килимника про значення народних традицій, що не втратили свою актуальність і тепер. «Вивчаючи наші стародавні джерела, зокрема народну творчість, та взагалі народні традиції, наука правдиво і глибоко дослідила світогляд наших пращурів дохристиянської доби. Той світогляд, до деякої міри і панує і тепер, поруч християнського світогляду» [4]. Без перебільшення вчений констатує, що «жоден слов'янський народ не мав таких високопоетичних уявних образів природи, її явищ, жоден слов'янський народ не зберіг до наших днів так повно і цілісно основ своєї ранньої культури, як це зберіг саме український народ» [5, с. 116].

До найважливіших складових «молодіжної культури» зараховують традицію, ритуал, гру, фольклор загалом, художню творчість молоді, комунікативну поведінку та свою етику [12]. Такий підхід до даного питання спонукав тому, що обрядові функції підростаючого покоління у цілому ще донедавна спеціально не розглядалися. Їм побіжно приділена увага на російському етнографічному матеріалі [1]. Грунтовна публікація «Дети в обрядах и обычаях народов зарубежной Европы» Інституту етнології та антропології ім. Миклухи-Маклая РАН стало помітним явищем стосовно дослідження даного аспекту традиційної молодіжної культури [2]. Звідси слідує, що багато дослідників у своїх наукових доробках приділяли увагу етнічній традиційності та обрядовості, як невичерпній скарбниці досвіду нації і щодо вихованих процесів сучасної української молоді.

Тож, автор прагне докласти великої уваги питанню використання традицій, звичаї, обрядів опираючись на ритуал ворожіння – заглядаючи за завісу майбуття у щасливу долю, що надає впевненості та переконанням про її існування і швидке наближення.

Мета статті: Проаналізувати українські традиції , звичаї, обряди спираючись на ритуал ворожіння - заглядаючи у щасливу долю, та розкрити його виховний потенціал для сучасної молоді в пізнанні і любові до українського, народного, традиційного дійства.

Виклад основного матеріалу. У сьогоднішній Україні дуже важливо зрозуміти тенденції розвитку, взаємозв'язку, взаємовпливу процесів пов'язаних з етнічною культурою. Традиції, звичаї, обряди українців увібрали в себе основні риси соціального життя, розкривають комунікативну, естетичну, морально-етичну функцію культури. Як слушно зауважують сучасні дослідники: «Обряд – це справді унікальний і нічим незамінний засіб фіксації досягнень людської спільноти в налагодженні свого співжиття: форма суспільної свідомості» [2, с. 64].

Традиції у формі звичок людей мають надзвичайну життєстверджувальну силу: «Стійкість звичаїв, традицій і обрядів, їх живучість були воістину рятівними для збереження і передачі новим поколінням досягнень культури» [7, с. 5]. Співіснування християнських і язичницьких уявлень найвиразніше простежується в накладанні християнських свят на обрядово-ритуальну структуру дохристиянського народного календаря і створення нових видозмінених язичницько-християнських обрядів [8, с. 18].

Наше православ'я дуалістичне, воно дійсно переплетене з тими народними, чи як їх ще називають, язичницькими віруваннями. З однієї сторони ми молимося, а з іншої – ворожимо. І, нарешті, молимося, щоб це ворожіння справдилося. В цьому є специфіка слов'янського, зокрема і язичницького [9, с. 142].

Характеризуючи християнські погляди на спроби заглянути за завісу майбутнього то православна традиція категорично забороняє будь-яке ворожіння й розуміє його як гріх. «Поєднання язичницького та християнського характерне для української культури, і між силами, до яких звертаються українські дівчата, коли ворожать, не можна провести чітку межу. У процесі ворожінні водночас звертаються і до християнського Бога, і проводять в той же час ритуали, які у своїй основі були язичницькими. Тобто зверталися і до різноманітних нехристиянських сил» [9, с. 142]. Саме тут простежується ця дуалістичність. В першому випадку – це відлуння християнського бачення. А в другому – язичницька складова.

Наші пращури свято вірили, що при народженні, Бог неодмінно посилає долю – добру чи лиху. Спостерігається це в народних піснях:

На городі верба рясна. Там стояла дівка красна.

Вона красна, ще й вродлива, її доля нещаслива!

Її доля нещаслива. Нема того, що любила.

І сьогодні, можна почути такі вислови: «Не родися красним, а родися щасним», «Така в неї доля», «Нелегка тому доля судилася», «Не дай Боже, нікому такої долі». Тарас Шевченко писав про долю: «Мені ж, мій Боже, на землі подай любов, сердечний рай! І більш нічого не давай!»

Андрій Демиденко у своїх віршах описав не легку жіночу долю: «Жіноча доля, хто її розкаже? Жіноча доля, хто її збагне? Їй на землі чомусь найважче! Жіноча доля вибрала мене».

На святки, згідно старих традицій, ворожили потай заглядаючи за завісу майбутнього. Закликали, шукали ту щасливу долю тільки молоді дівчата, які ще перебувають у стані пошуку коханого для шлюбу. Тож, за українською народною традицією, тільки дівки можуть заглядати у дзеркало зі словами «Суджений, ряжений – прийди, прийди!» [1]. Наші бабусі ще молодими дівчатами намагалися відкрити завісу майбутнього та вдивлялися із свічкою у дзеркала опівночі. Для того, щоб углядіти образи суджених-ряджених, вони вигадували найвитонченіші засоби, яких була сила-силенна. З їх використанням в процесі сакраментальних ритуалів мріяли передбачити щасливу долю, та вселити надію про її майбутнє існування. Свою долю ловили із допомогою волосся й воску, води й срібла. Ворожили на курях, конях, яйцях, взутті, сковороді, хлібі, головному вбранні, квасолі, зорях, вогню, лініях долі, сновидіннях, квітах, не говорячи вже про карти. Такі ворожіння популярні й дотепер [10, с. 122–132]. Сьогодні більшість ворожінь втратили своє магічне значення, до них ставляться, як до свого роду веселої традиційної розваги. Кожен, свідомо чи несвідомо прагне хоч одним оком зазирнути за завісу майбутнього, і якщо результати

ворожіння віщують удачу, ми в душі своїй сподіваємося на те, що воно справдиться. У наш час звичай ворожіння теж дуже поширений, особливо під час свят.

Мабуть, найбільше українських народних свят припадає на останній місяць року – грудень, зимовий цикл свят. У християнській традиції час святкує настає із 6 грудня та триває аж до Водохрещі. На свято Катерини (7 грудня) – дівчата ворожили про свою майбутню долю, чи скоро вийдуть заміж. Свято Парамона (12 грудня) – молодь згуртовувало довкола звичаїв «на калиту» (випікання обрядового прісного печива), а пізно ввечері дівчата ворожили. На Андрія (13 грудня) – дівчата у різний спосіб ворожили, віщуючи свою щасливу долю, намагаючись довідатись зовнішній вигляд, риси характеру, професію майбутнього чоловіка. У час від Різдва Христового і до Водохрещі також можна дізнатися свою долю. Наші предки вірили, що у ці 13 днів можна не тільки дізнатися свою долю, а й змінити її на краще [1].

Саме 7 грудня, в день Святої Катерини, дівчата ворожать на власну долю, зібравшись на вечорниці. Вони завчасно обирали оселю, а, відповідно, і господиню майбутнього свята. Всі продукти зносились в складчину. На стіл подавались різноманітні пісні страви, але перевага надавалась борщу та каші. Ніяких надмірностей не дозволялось, бо триває Пилипівка, Різдвяний піст. Приєднатись до цієї трапези можна і хлопцям, щоправда лише після того, як дівчата закінчать ворожити, тобто пізно ввечері.

Оскільки день Катерини називали днем дівочої долі, то кожна дівчина намагалася не тільки її вгадати, а й безпосередньо побачити та навіть поспілкуватися з нею. Тому ввечері здійснювався таємничий ритуал – «закликання» долі. Він мав кілька варіантів. Найпоширеніший – коли дівчина потай від інших і від своєї родини варила горщик каші з пшона й маку, виходила до воріт або на перехрестя й трічі гукала: «Доле, доле, йди вечеряти!» Вірили, що доля може прийти, або озватися. Іноді вона озивалася: якщо таємне дівоче ворожіння спостерігав хтось із сусідів, родичів, він міг відповісти: «Зараз прийду!», або якщо сердитий на дівчину, то сказати щось образливе. Як тільки спадали сутінки дівчата тихцем підходили до вікон сусідів, і слухали, що вони говорили. Якщо почули такі слова: «Піди, доню в комору та принеси крупи», – то вже дівчині потрібно готуватися до весілля. Якщо ж доносились слова: «Не йди сьогодні на вулицю, сиди в хаті», – то означає, що дівчині доведеться сидіти в дівках до наступного року.

Щоб дізнатися, чи кохає тебе хлопець, потрібно розстелити впродовж рушник і пройти по ньому зі словами: Кохає, не кохає!». Якщо останній крок на рушнику зі словами «кохає», то дівчина щаслива, а якщо ж ні, то звичайно засмучена. Щоб дізнатися ще про коханого то ворожили так : потрібно прийти до воріт церкви і рахувати людей, які будуть заходити в церкву, повторюючи про себе: «Кохає, не кохає?». Якщо тринадцята буде жінка, то це означає, що ви кохана, якщо ж чоловік – ні.

Дівчата полюбляли також ворожіння на пару. Брала трохи пшениці й парували зерна: якщо вийде парна кількість, то задумана особа стане коханою людиною, і незабаром на вас чекає щасливий шлюб, не вийде парна кількість – не стане». Так само брали оберемок дров, а потім дрова парували, або насипали в посудину квасоллю. Кожна по черзі набирала її в жменю і рахує по парі. Якщо в кінці рахунку випала пара, то це означає, що дівчина в цьому році буде в парі. Якщо ж ні, то прийдеться ще рік дівувати.

В ніч, на свято Катерини, дівчата писали багато імен хлопців і клали під подушку. Лягаючи спати, дівчина читала молитву долі, аби та зглянулась над нею, а вдосвіта діставала один папірець, написане ім'я і матиме суджений. Ще напередодні свята Катерини дівчата таємно в сусідських садах ламали вишневі гілочки і ставили їх у воду. Чия гілочка розквітне до Різдва, або до Маланки, то та і вийде заміж цього року. Якщо гілочка не розквітла, то тій доведеться ще подівувати.

Півня й курку зв'язували хвостами та саджали під кошик. Якщо вони залишаться сидіти спокійно, то це означає, що не побувати дівці цього року нареченою; якщо ж півень за собою потягне курку, то невдовзі приміряєте весільне вбрання, і майбутній чоловік буде суворий зі своєю дружиною; якщо потягне курка півня, то головою в родині буде жінка.

Для ворожінь також використовували карти. Клади перед сном під голову чотирьох королів і пошепки запрошували: «Прийди до мене, мій суджений!» або «Наречений, суджений наснисть мені!».

Наречений обов'язково насниться у вигляді одного з королів: насниться піковий король чоловік буде старим і ревним, червовий означав молодого й багатого, хрестовий – чекай сватів від військового, а бубновий – від коханого, якого вже має.

На Катерини також ворожили з люстерками. Брала два люстерка різного розміру й ставили одне проти другого – утворюючи так званий коридор. Далі сідали позаду меншого за розмірами люстерка, поставивши по обидва боки від нього свічки, та вглядатися у велике. З часом можна буде вгадати контури майбутнього коханого. Коли суджений з'явиться в кінці коридору, на менше люстерко швидко накидали чисту хустку.

Просто й весело дізнавались, яке життя чекає на кожного з присутніх на святі. У велику каструлю насипали крупу, наприклад гречку, пшеницю, горох а всередину клали різні речі: каблучку (хто знайде, тому судилося швидке заміжжя), щось зламане (на нужденність), копійку (на багатство), папірець (на розлуку). А як зачерпне дівка, у пригоршні тільки крупу то й рік буде пустим.

У дні перед зимовим рівноденням Сонце вважалося особливо беззахисним, і Калита спускався на землю, щоб оберезити його від злих сил темряви. Саме тому Святий Андрій, що заступив місце Калити, став вважатися захисником і провісником людської долі, тому і ритуал ворожіння в ніч на Андрія (з 12 на 13 грудня) був традиційним. Тож, у святкуванні калити на Андрія, яскраво простежуються дві сюжетні лінії, перша пов'язана з культом сонця, друга – із шлюбною магією. При допомозі магичних ритуалів люди і намагалися допомогти сонцю розгорітися, не згаснути. На Калиту так широко використовувались атрибути печі та знаряддя праці, якими господиня поралася біля вогню — кочерга, хлібна лопата, рогачі, горня, сажа. Обрядовий хліб – калита також нагадує сонце, він обов'язково круглий, як сонце, в середині з діркою, до того ж вимазаний медом. Золотий мед, принесений бджолами (божими мухами) також символізував сонце і широко використовувався в цей день. Ним намащували калиту, іноді жартуючи, хлопці вмочали пальці в мед і мазали дівчатам уста, щоб солодкі були. З меду готували і напої на калиту. Варто відмітити, що горілку на молодіжних вечорницях, як правило, не вживали [11, с. 277].

На Андрія неодружена молодь знову замислюється над своїм майбутнім, адже через місяць, після Водохрещі, тобто після 19 січня, розпочнуться зимові весілля. Тому ряд магичних ритуалів та ворожінь направлені на те, щоб розпізнати ким буде суджений, причарувати його, або все ж таки дізнатися, чи відбудеться весілля цієї зими, а чи доведеться ще колодку тягти.

Харчі на Андріївські вечорниці приносили парубки, на це свято, це була парубоча складка, проте дівчата теж брали в ній участь. Кожна дівчина приносила муку і брала участь у приготуванні калити. Крім калити, дівчата випікали балабушки для ворожіння. Воду на балабушки потрібно було нести з кринички чи ополонки в роті. Не кожній дівчині це вдавалося з першого разу. Хлопці перестривали дівчат, про щось запитували, смішили, дівчата, заливаючись сміхом, розбризкували всю воду. Декому по 5–6 разів доводилось бігати до ополонки. На столі повинна бути пісна їжа: різноманітні каші, капуста, горох, голубці, гриби, рибу. А варенички! З чим їх тільки не готували: з капустою і картоплею, з смаженою цибулею і квасолею, вишнями а також, спеціально позначені для хлопців з сіллю, перцем, піском, мукою, золою або клоччям.

Особливе місце на Андріївських вечорницях відведено ворожінню, які відбувалися як між самих дівчат, поки хлопці ще не прийшли на вечорниці, так і після вечері коли парубки вже походились. Вони просто тихо спостерігають та допомагають розгадати їхні ворожіння.

В цей вечір, дівчата обов'язково окрім калити випікають кожна свою балабушку та позначають їх. Біля дверей ставили низенький ослінчик, застеляли його чистим рушничком і викладали кожна свою балабушку. Вводили собаку, перев'язану як старосту на весіллі, навхрест солом'яними перевеслами і дивились, яку першу балабушку з'їсть, та перша заміж

підє, яку не зачепить – та ще сидїтимє в дївках, а яку надкусить і залишить – ту парубок покине, якщо візьме балабушку в зуби і далеко занесе – то і доля закине дївчину в далекї краї.

На Андрїя передбачити долю могли і пївні. Дївчата вносили їх з сїдала до хати і пускали на долївку, де були заздалегідь підготовлені купка зерна, мисочка з водою і дзеркало. Якщо пївень перш за все стане клювати зерно – дївчина вийде замїж за гарного господаря, буде жити в достатку; почне пити воду – за п'яницю підє; стане дивитися у дзеркало – чоловік буде ледащо, вертїтиметься перед дзеркалом і на чужих молодиць поглядатимє, а якщо, борони, боже, щось наробить на підлозі – то дївчина покриткою буде, як кажуть в народї, «в пеленї принесе».

Передбачали долю і при допомозї воску, розплавляли його над свїчкою, виливали в тарїлку з холодною водою і дивилися, що ж там вийде: обручка – замїж підє, квіточка – буде дружкою на весїллі, гребїнець – ще довго розчїсуватимє дївочї коси. По воскових фігурках, що спливали на водї, відгадували і ким буде за професїєю суджений.

В Андрїївських ритуалах увагу відводили і обуванцї. Знімали дївчата з ноги по одному чобїтку чи черевнику та вимїрювали від стола до порога, чий перший чобїт на порїг стане, та перша замїж підє. Інодї чоботи перекидали через хату або ворота і дивилися, куди носком впаде – туди і замїж підє. Хлопцї часто в засїдцї чекали митї, коли чоботи почнуть падати, а потїм брали собї, який кому до вподоби та й дражнилися з дївчатами, на одній нозї далеко не пострибаєш, от і доводилося обїцяти викуп: макїтру вареників, танок, поцїлунок, пїсля чого парубки повертали чоботи, а подекуди власноруч взували дївчат. На вулицї дївчата рахували кїлки на плотї: «вдївець, молодець ...», – і по останньому кїлку визначали, за кого замїж підє, до того ж, якщо кїлок буде з корою, суджений буде заможний, без кори – за бїдного підє, деякі уявлення можна було отримати і про його зовнїшність: рївненький кїл символїзував стрункого статного козака, кривий – навпаки.

Парубкам на Андрїя, оскїльки це чоловіче свято, вибачалися усї їхнї бешкети. У тих батьків, якї забороняли з ними гуляти своїм донькам, хлопцї вночі могли зняти ворота чи розїбрати паркан, забрати воза, плуга, борону тощо і закинути їх на дах хати чи хлїва або занести в інший бїк села. Пустуючи, парубки полюбляли також мїняти ворота закоханим. Отож, вранцї батькам доводилося розпитувати сина чи дочку, на якому кутку села шукати свої ворота, брати пляшку та йти ближче знайомитися з майбутніми сватами. Такї забави не випадковї, етнографи вважають їх «ритуальними бешкетуваннями», що колись символїзували усунення перешкод на шляху до бажаного шлюбу. Також, полюбляли парубки в цю нїч посипати золою дорїжки до коханок, по яких ходять «налїво» одруженї чоловіки.

Дївчата не приймали були бїльше заклопотанї ворожїнням. Деякі магїчнї дїї вони виконували вдома на самотї, щоб нїхто не бачив. Так, наприклад, ще на Катерини дївчата зашивали в спїдницї коноплянї зернята і носили їх при собї до Андрїя, а ввечерї в день свята, сховавшись від стороннїх очей в саду чи на городї, «сїяли коноплї» і тричї обходили грядку, торкаючись спїдницею землї і промовляючи: «Андрїю, Андрїю, на тобї конопельки сїю. Спїдницею волочу, бо дуже замїж хочу».

Перед тим як лягати спати, дївчата вмиваючись не втиралися, а клали рушник під подушку, вірили, що в такий спосїб можна побачити судженого увї снї.

Перїод Рїздвяних та Новорїчних свят – здавна вважалися особливим часом, коли межї мїж минулим і майбутнім стираються. Тобто, можна спробувати знову зазирнути за завїсу майбутнього. В цї днї, ворожїннями займалися дївчата. Звісно, їх цікавили однї і тї ж питання: кохання, замїжжя та щасливої долї [12].

Вважається, що дївчатам, якї поклали в новорїчну нїч під подушку ножицї і хлїб, неодмінно наснитися майбутній супутник життя. Якщо в новорїчну нїч до свїтанку побачиш у небї багато зїрок, значить, для тебе рїк буде успішним.

Дїзнавалися також, коли судилося вийти замїж. Прикрїплювали на волосок золоту обручку й тихенько опускали її в порожню склянку. Скїльки разів перстень вдарить об стїнку склянки, стїльки й рокїв чекати до весїлля.

В Новорічні святки, дівчата також ждали дізнатись чи заможним буде майбутній чоловік. Для цього ворожіння вони брали три квасолини і три невеликих клаптики тканини. Одну з квасолин слід очистити від шкірки повністю, другу наполовину, а третю – залишити як є. Кожну квасолину загортали у клаптик тканини і перед сном клали під подушку. Лягаючи спати, просили відповіді на своє питання. Вранці, прокинувшись, одразу руку під подушку щоб вийняти один із вузликів. Якщо в ньому виявиться квасолина в шкірці – наречений буде заможним, і дівчина ні в чому собі не відмовлятиме. Очищена наполовину означає, що обранець буде не дуже заможним, але й особливих труднощів із статками не буде. А ось «гола» знаменує зовсім небагатого нареченого.

Досить містичний спосіб новорічного ворожіння зі свічкою, дзеркалом і графіном, наповненим водою. Потрібно поставити графин з водою на тверду поверхню та встановити ззаду графина дзеркало. З трьох сторін від графина поставити запалені три свічки і пильно вдивлятися крізь воду в графині на дзеркало. Вважається, що в дзеркалі повинно відбиватися майбутнє.

Для ворожіння з горіховою шкаралупиною на майбутнє, дівчата готували папір, олівець, половинку шкаралупи волоського горіха, освячену свічку (недогарок) і невеликий тазик з водою. На кожному окремому шматочку паперу описували події, яких хотіли б дочекатися цього року. Вони можуть бути будь-якими: подорож, нова робота, навчання, кохання, народження дитини, купівля машини – що завгодно. Записки повертали зручним способом і прикріплювали до краєчку ємності з водою. В цьому ворожінні не тільки віск, але і недогарки свічок можуть передбачити ваше майбутнє. Недогарок свічки запалювали і ставили в шкаралупу горіха. Акуратно відпускали на воду і спостерігали, куди вона попливе. Для того, щоб зрозуміти, на яку з записок вказує доля, потрібно почекати, куди попливе свічка або хоча б в яку сторону «човник» нахилиться. Коли це стане ясно, розгортали записку і читали передбачення. Вважалось, що подія, зазначена на папері, гарантовано збудиться в найближчі 12 місяців.

Самотня дівчина, яка бажала вийти заміж за симпатичного хлопця повинна була в ніч на Новий рік підійти до будинку, в якому жив обранець і відламати невелику трісочку від паркану, що оточує його будинок. Після цього слід іти додому, і лягати спати. Якщо по дорозі додому ніхто не зустрівся, то в ночі присниться саме той хлопець, про якого думала, ті в цьому році він повинен попроси її руки. Дівчата під Новий рік палили папір так, щоб тінь від нього падала на стіну. За обрисами тіні можна було багато чого дізнатися про наступний рік, підключаючи фантазію.

Ворожили з ниткою – на заміжжя одночасно будь-яка кількість дівчат. Знадобляться котушка ниток, ножиці, свічка і сірники. Відрізали від нитки кілька шматків однакової довжини (за кількістю учасниць ворожіння). Брали по шматочку нитки, запалювали свічку, а від неї – нитки. Спостерігайте, як швидко вони будуть горіти. Та, що догорить першої, обіцяє її «господині» стати чоловіковою дружиною вже в цьому році. Іншим доведеться чекати судженого як мінімум до майбутнього Різдва.

Висновки. Отже, традиції, звичаї, обряди українського народу – складний фольклорний комплекс, в якому поєднуються раціональний досвід і релігійно-магічні вірування. В обрядовому колі відображаються особливості природних та соціально-історичних умов існування етносу, в ньому закладені народні уявлення про долю, щастя, волю, систему цінностей, образів, символів. Вона відображається в свідомості людини і утворює усталену світоглядну систему. Сучасні свята – це свята, де переплітаються обряди та вірування пращурів з сучасними обрядами західного світу. Процес глобалізації вносить свої метаморфози до існуючих в українському суспільстві звичаїв та обрядів. Цивілізований західний світ дуже впливає на століттями сформовані українські традиції, наразі більшість з них відійшло в минуле, а ті, що святкуються, втратили своє першочергове значення і несуть в собі лише розважальний характер.

Взагалі, у народі велося повір'я про здійснення передбачення під час ворожіння та майже всі люди вірили у ритуали ворожіння, а про тих, хто ігнорував їх, наші пращури говорили: «Не вірять ні в чорта, ні в сон, ні в пtiчий грай».

Список використаної літератури

1. Скуратівський В.Т. Дідух: свята українського нарожу / В.Т. Скуратівський. – Київ : Освіта, 1995. – 272 с.
2. Килимник С. Український рік у народних звичаях [Т. 1. Зимовий цикл] / С. Килимник. – [вид. 2-е]. – Вінніпег-Торонто, 1964. – 154 с.
3. Килимник С. Український рік у народних звичаях [Т. 2. Весняний цикл] / С. Килимник. – Вінніпег-Торонто, 1959. – 258 с..
4. Художественная жизнь современного общества: В. 4 т. – Т. 1. Субкультуры и этносы в художественной жизни. – СПб., 1996. – 235 с.
5. Бернштам Т. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1998. – 277 с.
6. Дети в обрядах и обычаях народов зарубежной Европы: В 3 т. – Москва : Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, 1995. – Т. 1. – 352 с. – Т. 2. – 333 с. – Т. 3. – 358 с.
7. Суханов И.В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – Москва : Политиздат, 1976. – 215 с.
8. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. – Москва : Наука, 1981. – 608 с.
9. Жмуд Н. Про деякі «закриті» обряди календарного циклу на Вінниччині у другій половині XX – початку XXI ст. / Н.В. Жмуд // Вісник інституту історії, етнології і права: зб. наук. праць / редкол.: Ю.А. Зінко (відп. ред.), П.С. Григорчук [та ін.]. – Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2011. – С. 141–144.
10. Обрядовість зимового циклу // Українське народознавство: навч. посібник / за ред. С.П. Павлюка. – Київ : Знання, 2006. – 568 с.
11. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнограф. нарис. – Т. 1. / О. Воропай. – Мюнхен : Українське видавництво, 1958. – 448 с.
12. Українці: Свята. Традиції. Звичаї. – Донецьк : Аквара-Грес, 2004. – 302 с.

References

1. Skurativsky, V.T. (1995). *Didukh: holiday Ukrainian people*. Kyiv: Education. (in Ukr.).
2. Kilimnik, S. (1964). *Ukrainian Year in folk customs*. Vol. 1. Winter cycle. 2nd Edition. Winnipeg; Toronto. (in Ukr.).
3. Kilimnik, S. (1959). *Ukrainian Year in folk customs*. Vol. 2. Spring cycle. Winnipeg; Toronto. (in Ukr.).
4. Artistic life of modern society: in 4 vol. Vol. 1. Subcultures and ethnic groups in the artistic life (1996). St. Petersburg. (in Russ.).
5. Bernshtam, T. (1988). *Youth in the ritual life of the Russian community of XIX – early XX century*. Leningrad: Science Publisher. Leningrad Department. (in Russ.).
6. *Children in the rites and customs of the peoples of Europe abroad*: in 3 vol. (1995). Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology. N.N. Miklouho-aclay RAS. (in Russ.).
7. Sukhanov, I.V. (1996). *Customs, traditions and continuity of generations*. Moscow: Politizdat. (in Russ.).
8. Rybakov, B.A. (1981). *Paganism ancient Slavs*. Moscow: Science Publisher. (in Russ.).
9. Zhmud, N. (2011). Some “closed” calendar cycle rituals in Vinnytsia region in the second half of XX - beginning of XXI century. *Journal of the Institute of History, Ethnology and law: collection of scientific papers*. In Y.A. Zinko (Ed.). *Vinnitsa: D.Y. Korzun, 141–144*. (in Ukr.).
10. Winter ritual cycle (2006). *Ukrainian ethnology, teach. manual*. In S.P. Pavlyuk (Ed). Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
11. Voropay, O. (1958). *The customs of our people ethnographic essay*. Vol. 1. Munich: Ukrainian publishing. (in Ukr.).
12. *Ukrainians: Holiday. Tradition. Manners*. (2004). Donetsk: Aquaro-Gres. (in Ukr.).

SMILYANSKA Galyna,

teacher of the highest category,
Kanev College of Culture and Arts
e-mail: lusija63@mail.ru

TRADITIONST, CUSTOMS, RITUALS – ENCYCLOPEDIA OF BEING UKRAINIAN PEOPLE

Abstract. *The article analyzes the traditions, customs and rituals of the Ukrainian people in the process of sacramental rituals during divination, looking in good fortune. By formulating the educational potential of folk rituals for the younger generation. Our Ukrainian nation has a rich and original culture and heritage of many generations. For a long time we go to the wisdom and guidance on lifestyle. They laid in the Ukrainian customs, festivals, rituals, folklore. This – the world view and attitude of our people.*

Ukrainian traditions explain and justify the relationship between people, between people and nature, the spiritual value of each individual. Ceremonial and customary sphere – these are the signs and symptoms, which is recognized in modern popular in its historical past and about the individual. In the course of sacramental rituals during divination, looking at good fortune covering all areas of personal and social life of young people. Traditions, customs, rituals and festivals – this unwritten laws that govern in the smallest daily personal and global international affairs. Ukrainian customs of the people primarily associated with a traditional outlook, which was formed during centuries and preserved many signs of pre-Christian beliefs. Rituals are divided into two main types: family and calendar. Rites of passage in a person's life, and the calendar – in life or nature of people. Every conventional celebration and every ritual were closely connected with people's beliefs and superstitions. People's property – a complex set of folklore, which combines experience and rational religious and magical beliefs. In the ritual circle displays the features of natural and socio-historical conditions of existence of the ethnic group, it laid the idea of national destiny, happiness, freedom, value system, images, symbols. It appears in the mind and forms established ideological system. Modern holiday – a holiday where infused rites and beliefs of the ancestors of modern rites of the Western world. The civilized Western world has a great influence on Ukrainian traditions formed for centuries, now most of them of the past, and those that are celebrated, lost their priority and carry only for entertainment purposes. Today, many traditional customs are gradually fading, but the ceremonies of today some of the elements used during celebrations of the most popular folk festivals.

Key words: *Ukrainian traditions; customs; fortune; fate; rituals; national upbringing.*

*Одержано редакцією 14.10.2016
Прийнято до публікації 16.10.2016*

УДК 378

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

СУБ'ЄКТНА ПАРАДИГМА ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

За допомогою інструментарію міждисциплінарних студій проаналізовано текстову діяльність як один з провідних видів активності учасників освітнього процесу й обґрунтовано необхідність розроблення цілісної педагогічної концепції її формування на основі суб'єктного підходу в контексті антропологічної парадигми.

Ключові слова: *освіта; текстова діяльність; текстові компетентності; антропологічна парадигма; суб'єктний підхід; суб'єктно (особистісно) орієнтовані технології навчання; педагогічна взаємодія; діалог; полілог.*

Постановка проблеми. Людина постійно перебуває у світі власних і чужих текстів. Незалежно від того, як і де це відбувається – в буденному чи професійному, приватному чи офіційному контекстах, вона породжує, сприймає, інтерпретує, розуміє (або нерозуміє), використовує вербальні й невербальні тексти, тобто займається текстовою діяльністю.

І це не просто ще один вид діяльності. Це наскрізна форма різних виявів активності суб'єкта щодо об'єкта (світу, окремої його частини, іншого суб'єкта): перетворювальної, когнітивної, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної, естетичної. Словом, йдеться не лише про спілкування, яке взагалі не може бути поза текстами, а й про будь-яку діяльність. До того ж без текстотворення і текстосприймання навіть важко уявити опанування того чи того виду загальної або спеціалізованої діяльності.

Неперервно продукуючи і споживаючи тексти (в інформаційному суспільстві ці процеси мають глобальний характер), індивід задовольняє насущну потребу свого власне людського існування – надання смислу (осмислення) світу, його пізнання, оцінювання.

Через творення смислів у результаті такої діяльності її суб'єкт (продуцент і реципієнт) «підіймається» в семіотичний vs текстовий простір культури (семіосферу, за Юрієм Лотманом).

У всьому цьому й криється відповідь на питання: чому тексти і дії, пов'язані з їх породженням і сприйманням (інтерпретацією, розумінням) є субстратом освітнього процесу.

Однак у педагогічній теорії текстова діяльність суб'єкта освітнього процесу, як і продукти цієї діяльності, ще не осягнені тою мірою, на яку вони об'єктивно заслуговують і яка відповідала б їх реальному місцю в освіті. А місце це чітко визначив ще в 70-ті роки минулого сторіччя відомий дидакт Ісаак Лернер. Рецензуючи непересічну на той час (та й дотепер) працю психолога Льва Добраєва «Смислова структура навчального тексту і проблеми його розуміння»[1], він переконливо окреслив необхідність вивчення й педагогічною думкою комплексу питань цієї проблеми з огляду на надзвичайно важливу роль тексту в житті кожної людини, особливо молоді [2].

Утім і зараз можна констатувати безумовну злободенність поставленого І. Лернером півстоліття тому завдання перед психолого-педагогічними науками. Ба навіть більше: сьогодні в педагогічній практиці спостерігаємо об'єктивне зростання попиту на його концептуальне розв'язання. І річ тут не тільки в досі неналежній розробленості дидактичних і ширше – освітологічних питань проблеми текстової діяльності. Причина набагато глибша: у відчутному дисбалансі між текстоцентричним характером освітнього процесу і недостатнім (а нерідко й низьким) рівнем готовності й підготовленості його учасників до реалізації системи дій з текстовою інформацією. Причому цей дисбаланс існує як на етапі продукування повідомлень (текстів), так і на етапі їх перетворення в суб'єктні знання та смисли. Однаковою мірою це стосується оволодіння основами текстової діяльності у загальноосвітніх закладах і спеціального вишколу фахівців у вищій школі. Зокрема і тих фахівців, професійна культура яких має своїм осердям текстову компетентність. А кількість таких професій в інформаційну епоху, як відомо, численна: викладачі, науковці, журналісти, редактори, видавці, перекладачі, сценаристи, режисери, прес-секретарі, референти, документознавці, спічрайтери, копірайтери, спеціалісти паблік рілейшнз, юристи, управлінці та ін.

На тлі такої ситуації спостерігаємо посилення уваги дослідників до феномену текстової діяльності. Так, серед спеціально проведених студій виділимо дисертаційні роботи Ю. Бабайкіної, Н. Вишневецької, О. Євдокимової, Н. Жирової, О. Казначеевої, монографічні праці Н. Белової, Н. Болотнової, С. Борзенко, О. Грибової, Т. Карих, О. Кашкар'євої, посібники С. Ільїної, О. Любичевої, Н. Ольховик.

У річищі висвітлюваної тут проблеми продуктивні теоретичні й прикладні напрацювання відображені в низці статей таких авторів, як: Є. Александров, В. Васильєва, М. Воронцова, С. Ільїна, Т. Ільєсова, Г. Кіш-Вайда, В. Козирєв, Т. Кошечкіна, М. Кучеренко, В. Леган, А. Меліхова, М. Мосіна, І. Мосічева, Т. Обласова, А. Осіянова, І. Салосіна, Н. Скибицький, Н. Сура, В. Темкіна, О. Цепкало, В. Шестак.

Опубліковані цими та іншими авторами розвідки, заголовок яких містить словосполучення «текстова діяльність», зазвичай написані під знаком праць Тамари Дрідзе, насамперед її непересічної монографії [3]. Адже саме завдяки Т. Дрідзе поняття текстової діяльності набуло самостійного категорійного статусу й стало об'єктом наукового зацікавлення для наступних дослідників.

Окрім згаданого кола персоналій чільної уваги заслуговують учені, чий доробок репрезентує тему текстової компетентності. І, звичайно, сюди ж входить значний корпус творів, присвячених широким і вузьким, загальним і частковим питанням породження різноманітних текстів, їх сприймання, інтерпретації, розуміння. Оскільки за браком місця назвати імена їх авторів немає змоги, відсилаємо допитливого читача до бібліографії, поданої, наприклад, в нашій роботі [3, с. 128–139].

Аналіз досвіду осмислення проблеми текстової діяльності, з'ясування її місця й стану в освітньому секторі промовисто показує пріоритетність завдань формування на різних ступенях здобуття освіти і самоосвіти готовності її суб'єктів до текстотворення і тексторозуміння – фундаментальних компетентностей особистості.

Стратегія і тактика реалізації вказаних завдань значною мірою буде залежати, на нашу думку, від наявності цілісної концепції текстової діяльності суб'єктів освітнього процесу. Це й визначило намір викласти нижче, щоправда, конспективно, авторське бачення одного з можливих шляхів і вихідної точки (репера) такої теоретико-концептуальної побудови.

Зрушити цю нелегку справу можна лише на основі міждисциплінарного синтезу вивчення різних аспектів текстової діяльності. Для цього треба ретельного проаналізувати й узагальнити за допомогою системного методологічного інструментарію її базові поняття і конструкти, передовсім саму категорію «текстова діяльність». Відтак окреслити ключові підходи до її формування в просторі освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Доконечність виокремлення в самостійному статусі текстової діяльності як дуже важливого складника педагогічної дійсності й започаткування наприкінці ХХ сторіччя відповідного порубіжного напрямку його вивчення найімовірніше були продиктовані двома першорядними обставинами.

Перша пов'язана із соціокультурним сенсом, з одного боку, освіти (інституційні структури якої утворені для «зміцнення, творення й розвитку культури, для соціалізації молодого покоління, для передачі йому культурних цінностей суспільства як цілого» [5, с. 100], з іншого боку, науки про практику реалізації цієї місії – педагогіки. У ній є те, наголошував Борис Лихачов, що становить її вічний закон: «обов'язкового присвоєння молодими поколіннями досвіду старших поколінь як умова... розвитку сутнісних сил кожної особистості» [6, с.121].

Друга обставина стосується комунікативної природи педагогічної діяльності. Те, що в її основі лежить саме комунікативна діяльність, повсякчас звертала увагу педагогів-практиків незабутня Таїсія Ладиженська [7, с. 30].

Цілком очевидно, що і присвоєння досвіду, і його цілеспрямоване передавання в освітніх комунікаціях немислимі без продукування і використання текстів – процесів (дій, операцій), котрі й визначають осердя текстової діяльності.

У вивченні категорії текстової діяльності усталилося тлумачення її як системи дій «на основі знань, навичок і вмінь, які дають змогу створювати тексти і сприймати, інтерпретувати їх» [8, с. 301]. Треба сказати, що аналогічні (правда, з деякими уточненнями й у різних вербальних варіаціях) дефініції текстової діяльності закріпилися в більшості педагогічних досліджень. Причина цього вельми проста: наведена визначення відбиває в собі, по суті, педагогічний аспект текстової діяльності. Власне те, що її уможливорює – наявність у продуцентів і реципієнтів відповідних компетентностей. Їх формування й становить одне з наріжних завдань освіти.

Важливість «інструментального» підходу (підходу, що бере за основу засоби і способи виконання дій) до визначення сутності текстової діяльності беззаперечна. Однак тут бракує виразного наголосу на суб'єктові, його продуктивній і/або репродуктивній активності, потребах, мотивах, інтенціях, наставленнях, цілепокладанні, саморегулюванні, самоконтролі, рефлексії та інших виявах суб'єктності.

Чому саме суб'єктність має правити за наріжний камінь побудови теорії текстової діяльності зокрема й системи діяльностей взагалі? Відповідь на це запитання дає теза Георга Вільгельма Гегеля про діалектичний взаємозв'язок суб'єкта і діяльності. У «Філософії духу» (1817) Гегель постулює: «Суб'єкт є діяльність ..., а саме переведення із суб'єктивності змісту – який, оскільки він суб'єктивний, становить мету – в об'єктивність, в котрій суб'єкт змикається із самим собою» [9, с. 321]. Прикметно, що через століття ідею взаємозв'язку суб'єкта і його діяльності відстоюватиме основоположник діяльнісного підходу в психології та педагогіці Сергій Рубінштейн. У новаторській статті 1922 року «Принцип творчої самодіяльності (до філософських основ сучасної педагогіки)» С. Рубінштейн викладає своє бачення діяльності як діяльності суб'єкта, як взаємодію суб'єкта і об'єкта. Творча, самостійна діяльність (за С. Рубінштейном, самодіяльність) – це умова формування й розвитку суб'єкта. За допомогою своїх діянь суб'єкт не лише пізнає, перетворює об'єкт, не лише проявляє свої якості, а й створює себе та визначається [10].

Якраз у взаємовпливові суб'єкта і його діянь С. Рубінштейн убачає ключ до розуміння внутрішньої цілісності особистості й водночас унікальну можливість педагогіки. Оскільки суб'єкт є «тим що він робить», то завдання педагогіки – «організацією ... реальних, творчих діянь визначати образ людини», формувати його [там само].

Формування образу людини – цієї, за висловом Ісаака Лернера, найголовнішої мети освіти як системи, що розвиває суб'єктність (Василь Давидов), – обов'язково передбачає організацію текстової діяльності в освітньому процесі. Поняття “суб'єктність” уживаємо тут у сенсі, якого воно набуло в контексті філософської антропології С. Рубінштейна, а саме базового механізму включеності людини (як суб'єкта пізнання, перетворення, спілкування, творчості) у світ. За основу ж витлумачення самої категорії суб'єкта беремо визначення Андрія Брушлинського. Для цього послідовника С. Рубінштейна «людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її найскладніших і найсуперечливіших якостей, насамперед психічних процесів, станів, властивостей, її свідомості і несвідомого» [11]. Це визначення буде неповним без наступного дуже суттєвого уточнення А. Брушлинського про те, що суб'єктом є «сама людина, яка втілює діяльність, поведінку, спілкування і т. д.», а не певні її властивості, форми активності і т. ін. [там само].

З огляду на сказане головним у розкритті природи текстової діяльності, її місця в системі діяльностей суб'єктів освітнього процесу, особливостей формування має стати антропологізм. Аналіз текстової діяльності за допомогою ключових понять антропологічної парадигми (суб'єктність, суб'єктивність, ментальний світ, ціннісно-смилова сфера, потреби, мотиви, здатності особистості (дає змогу сконцентрувати увагу на центрі текстової діяльності – суб'єктові і через нього поглянути на її завдання, перебіг, продукти).

Усе це передбачає посилення в освітньому процесі постнеокласичної орієнтації на створення умов для проявів суб'єктності, її розвитку через текстову діяльність, побудову суб'єкт-суб'єктної моделі управління останньою. При цьому самі технології навчання текстової діяльності мають бути суб'єктно спрямованими. Лише в цьому разі вони зможуть стимулювати й підтримувати самостійність, ініціативність, творчість здобувача освіти, його відповідальність за об'єктивно й суб'єктивно якісні рівні результату своєї активності. Водночас вони будуть забезпечувати формування знань, умінь, досвіду організувати, структурувати й регулювати дії; добувати, обробляти (перетворювати) й використовувати інформацію; вибудовувати й випробовувати варіанти рішень для оптимального використання завдань на різних етапах текстової діяльності; підпорядкувати власні і/або колективні зусилля, наполегливо долати непередбачувані труднощі, мобілізувати свої – психічні можливості й особистісний потенціал, компетентності для реалізації задуму (комунікативного наміру, інтенції) у власному тексті як новому матеріально-духовному артефакті чи для адекватного сприйняття (декодування) чужого тексту і розуміння його суб'єкта-творця (Іншого).

Загалом технології навчання текстовій діяльності, основані на антропологічній (гуманістичній) парадигмі, покликані «забезпечити становлення в кожній людині її суб'єктності як потреби і здатності до самодетермінованої, самоорганізованої, саморегульованої, самоконтрольованої поведінки» [12].

Як показує досвід, особливо продуктивними для розвитку суб'єктності виявляються педагогічні технології взаємодії, співпраці (кооперації), діалогу, полілогу і т. п. Сутнісні характеристики цих технологій навчання корелюють з комунікативно-когнітивною, герменевтичною природою текстової діяльності, а тому й видаються найбільш прийнятими для формування текстових компетентностей.

Почасти це можна продемонструвати на прикладах дидактичної взаємодії взагалі й полілогу зокрема. У дидактичній взаємодії, де спілкування виступає особливо багатопланово і «проймає кожний мікроелемент навчального процесу» [13, с. 75], відбувається активний обмін текстовими діяльностями та їх результатами між усіма учасниками. Взаємодіючи з іншими, суб'єкт творить не стільки текст сам собою, скільки себе самого за допомогою тексту (суб'єкт у цьому разі становить собою цілісне, складне, багаторівневе текстове утворення). Текст як продукт діяльності виступає матеріальним стимулом (знаком) для “прочитання” суб'єкта і всього того, що передувало дії, стимулювало, уможливило її та,

зрештою, знайшло своє вираження в матеріальній формі, змістовій і ціннісно-смісловій текстовій структурах. Зрозуміти іншу людину – це означає правильно «зчитати» її картину світу, зафіксовану у створюваних нею текстах [14, с. 18] (про таке широке семіотико-герменевтичне тлумачення тексту, котре ми пропонуємо покласти в підґрунтя педагогічної теорії і використовувати в освітніх практиках, див. нашу попередню публікацію [15]).

Дидактична взаємодія, співпраця, співтворчість зазвичай набувають форми діалогу або його своєрідного виду – полілогу. Обмін власними усними чи писемними висловлюваннями, або текстами, між учасниками полілогу (викладачем/учителем і студентами/учнями; між студентами/учнями один з одним; між реальними і вигаданими персонажами), що охоплює спільну текстову та супроводжувані нею інші види діяльності, завжди розгортається в просторі «міжтекстуальності». Завдяки цьому потужному механізму смислотворення (М. Бахтін, Ю. Крістева, Р. Барт, Ю. Лотман) суб'єкт текстової діяльності засвоює соціокультурні норми і смисли (зміст, матеріалізований у тексті) й розвиває свою індивідуальність, приймаючи ціннісні орієнтири сприйняття й розуміння іншого суб'єкта як такої ж реальності, як і він сам [16, с. 24].

Значущість полілогу полягає в тому, що через нього «здійснюються спільні спроби виробництва значень і смислів» [16, с. 22]. Ось чому, як стверджують Ж. Карпей і Б. ван Урс, необхідне «дидактичне перетворення поняття діалогу. Нам здається, – пишуть вони, – що на рівні класу полілог може становити собою взаємодію текстів. У цьому разі навчальна діяльність є діяльністю зі створення текстів. Учнів треба заохочувати до створення своїх ... текстів (висловлювань) відповідно до специфічних знань, закладених у дидактичній моделі» [там само, с. 25]. Стосовно поняття дидактичних моделей, то їх основну функцію Ж. Карпей і Б. ван Урс убачають у вираженні культурного спадку та перспектив (суспільних цінностей, наукових ідей тощо), а також у реалізації їх через дискурсивну діяльність тих, хто навчається [там само].

Висновки. Як бачимо, педагогічні технології, методологічним субстратом яких виступають антропологічна (гуманістична) парадигма і нерозривно взаємопов'язаний з нею суб'єктний підхід, можна кваліфікувати як ефективні способи й засоби формування здатностей до текстової діяльності, її концептуальної побудови і практичної реалізації в освітньому процесі для досягнення соціокультурних та особистісно-професійних цілей.

Саме антропо (суб'єктно, особистісно) орієнтовані технології навчання створюють умови щодо інтеграції суб'єктного простору людини в соціокультурний простір на різних рівнях здобуття освіти. Суб'єкт текстової діяльності постає, таким чином, не просто її автором, ініціатором, організатором, виконавцем, регулятором, а співтворцем світу культури, тобто людського в собі, і творцем (генератором) культурних смислів для інших – реальних або уявних своїх співбесідників. Входячи через текстову діяльність та її продукти в поліфонічний простір культури (семіосферу), вступаючи в діалог із чужими і власними текстами, суб'єкт освіти тим самим набуває цілісного образу людини як єдності суб'єктного (особистісного, індивідуального) і соціокультурного.

Список використаної літератури

1. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
2. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1984. – №10. – С. 129–131.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии: [монография] / Т. М. Дридзе; отв. ред. И. Т. Левыкин. – М. : Наука, 1984. – 232 с.
4. Тимошенко Ю. В. Основи теорії сприймання та розуміння твору / Ю. В. Тимошенко, Л. В. Завгородня. – Черкаси: Брама-Україна, 2015. – 148 с.
5. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Ян Щепанский; пер. с польск. М. М. Гуренко; общ. ред. и послесл. А. М. Румянцева. – М. : Прогрес, 1969.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
7. Ладъженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
8. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М. : Флинта; Наука, 2009. – 520 с.

9. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Том 3: Философия духа / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; пер. Б. А. Фохта; отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1977. – 471 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / Рубинштейн С. Л. // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
11. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта: [Электронный ресурс] / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологи РАН, 1994. – 109 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0381/6_0381-1.shtml
12. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : информационно-издат. отдел Екатеринбург. епархии, 2009. – 264 с. // Режим доступа: http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psikh./Antropologicheskaja_perspektiva_otechestvennogo_obrazovaniya.pdf
13. Кондрашова Л. В. Основы дидактики высшей школы / Л. В. Кондрашова. – Херсон : ХНТУ, 2011. – 326 с.
14. Кривых Л. В. Коммуникация: человек как “текст” / Л. В. Кривых // Противоречие и дискурс / отв. ред. И. А. Герасимова. – М. : ИФРАН, 2005. – С. 108–122.
15. Тимошенко Ю. В. Семіотико-герменевтичні засади побудови педагогічної теорії тексту / Тимошенко Юрій Васильович // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – Вип. 32 (365). – С. 120–126.
16. Карпей Ж. ван Урс Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии / Ж. Карпей, Б. ван Урс // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 20–26.

References

1. Dobraev, L. P. (1982). *The semantic structure of academic text and problems of its understanding*. Moscow : Pedagogy. (in Rus.)
2. Lernen, I. Y. (1984). Problems of understanding of the academic texts. *Sov. Pedagogy*. 10. 129 – 131. (in Rus.)
3. Dridze, T. M. (1984). *Text activity in the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology*. Moscow. : Nayka. (in Rus.)
4. Tymoshenko, Y. V. , Zavgorodnia, L. V. (2015). *Basic theory of perception and understanding of the publication*. Cherkasy: Brama-Ukraine. (in Ukr.)
5. Schepanskiy, Y. (1969). *Basic concepts of sociology*. Moscow. :Progress. (in Rus.)
6. Lyhachev, B. T. (2010). *Pedagogy: lecture course*. Moscow : VLADOS. (in Rus.)
7. Ladyzhenska, T. A. (1986). *Living Word: Speaking as a tool and subject of study*. Moscow. : Prosvechenie. (in Rus.)
8. Bolotnova, N. S. (2009). *Philological analysis of text*. Moscow : Flinta; Nauka. (in Rus.)
9. Hegel, G. W. F. (1977). *Encyclopedia of philosophy. Volume 3: The philosophy of the spirit*. Moscow. Mysl. (in Rus.)
10. Rubinstein, S. L. (1986). The principle of self performances (to the philosophical foundations of modern pedagogy). *Questions of psychology*. 4. 101 – 109 (in Rus.)
11. Bryshlynsky, A. V. (1994). *Problems of psychology of the subject*: Moscow : Institute of psychology RAN. Retrieved from http://pedlib.ru/Books/6/0381/6_0381-1.shtml (in Rus.)
12. Slobodchikov, V. I. (2009). *Anthropological perspective of national education*. Yekaterinburg : Yekaterinburg diocesan Information and Publishing Center. Retrieved from http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psikh./Antropologicheskaja_perspektiva_otechestvennogo_obrazovaniya.pdf (in Rus.)
13. Kondrashova, L. V. (2011). *Basics of didactics of the higher school*. Kherson : KHNTU. (in Rus.)
14. Kryvikh, L. V. (2005). Communication: man as a “text”. *The controversy and discourse*. Moscow: IFRAN. 108 – 122. (in Rus.)
15. Tymoshenko, Y.V. (2015). Semiotic-hermeneutic principles of construction of educational theory text. *Visnyk of Cherkasy university. Seria: Pedagogy science*. 32 (365). 120 – 126. (in Ukr.)
16. Karpey, G van Urs, B. (1993). Didactic models and the problem of the training discussions . *Questions of psychology*. 4. 20 – 26. (in Rus.)

TYMOSHENKO Yurii,

Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor,
 Assistant Professor of of High School Pedagogy and Educational Management Department,
 Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
 e-mail: tim_yuriy@ukr.net

SUBJECT PARADIGM OF TEXT ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL PROCESS: FROM THE THEORY TO PRACTICE

Abstract. *This problem goes out outside worldlogical researches. Therefore for its discussion under the corner of pedagogical theory and practice an author chosen interdisciplinary studios. On their basis text activity is analysed as one of leading kinds of communicative and cognitive activity of educational process subjects' and it is substantiated the necessity of purposeful formation in them the aggregate of competences for creation, perception, interpretation, understanding of texts.*

As it marked in the article, the subsoil of theoretical and applied aspects of text activity in pedagogical reality must become system-activity methodology, and its prominent feature is subject approach, which is developed in the context of philosophical anthropology of the known psychologist and teacher Serhij Rubinstein and his scientific school. In particular, it is shown that application of anthropology in the complex study of text activity comes forward not simply as scientific principle, but as humanitarian paradigm, philosophy, worldview position and system of methods and facilities of text competences formation in educational practice.

According to the adequate and productive tool of text activity capture on different educational levels is subject (anthropo, personality) oriented technologies of education. On the example of pedagogical co-operation, dialog forms of collaboration, their role is exposed in subject development of educational bread-winners, in achievement of socio-cultural and personality professional aims.

In general total a thesis becomes firmly established that exactly subject oriented pedagogical technologies are created the conditions for integration of subject space of man who is studying, in socio-cultural and the same provide its dialog with stranger and own texts as basis of various socio-cultural practices.

Key words: *education, text activity, text competences, anthropological paradigm, subject approach, subject oriented educational technologies, pedagogical co-operation, dialog, polilog.*

*Одержано редакцією 01.10.2016
Прийнято до публікації 04.10.2016*

УДК 378 : 317.018.2

ФЕДОРЧЕНКО Наталія Григорівна,

аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: Natali_f_92@mail.ru

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОЧИМА ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті обґрунтовано актуальність педагогічних поглядів Василя Олександровича Сухомлинського у контексті розкриття проблеми гуманізації в діяльності школи. Автор аналізує роботу Павлівської школи шляхом дослідження фізичного й розумового розвитку. Акцентовано увагу на чіткому визначенню гуманізму та основні положення виховної системи. Розкриття взаємодії вчителя й учня, як запорука вправності учня та розвиток педагогічної майстерності. Також проаналізовано поняття добра і зла та людські цінності в народній педагогіці.

Ключові слова: *педагогіка; гуманізм; Сухомлинський; виховання; дитина; вчитель.*

Гуманістичне виховання, що розкривається в межах педагогічної проблеми гуманізації пов'язане, що бачимо у проаналізованій науковій літературі, насамперед з надбаннями народної педагогіки та авторських шкіл. Щоб розкрити проблему гуманізації в діяльності школи, необхідно передусім чітко визначити саме поняття гуманізму.

У будь-якому енциклопедичному довіднику гуманізм визначено як систему ідей і поглядів на людину як на найвищу цінність та створення умов для її всебічного розвитку.

Загальнолюдські цінності – важливе надбання народу. Вони дійшли до нас завдяки народній мудрості, моралі, пісням і думам, казкам і легендам, іграм і танцям, звичаям і традиціям, народному мистецтву. І наш сьогоднішній потяг до чистих джерел народності значною мірою обумовлений саме дефіцитом людяності, ностальгією за втраченими моральними цінностями.

Поняття добра і зла, чесності та справедливості втілює в собі народна педагогіка, що дійшла до нас у вигляді переказів, правил поведінки та ідей любові до ближнього. Разом із народною педагогікою ці цінності увійшли до творчості письменників, філософів –

Сковороди, Котляревського, Шевченка, Франка та інших. У їхніх творах народ завжди віддає свої симпатії не сильному та жорстокому, а доброму та справедливому.

Відомим прихильником справжнього гуманізму був В.О. Сухомлинський. Людяність, порядність, чесність Василь Олександрович вважав джерелом усіх позитивних якостей особистості. Виховайте порядну людину, і вона буде патріотом, працелюбом, колективістом.

Педагог вважав педагогічно доцільним такі основні вимоги до організації взаємостосунків між учителями та його учнями, як духовність, духовна культура, взаємоповага, доброзичливість, взаємна довіра.

Доброзичливість - одна зі складових взаємин учителя з дітьми, азбука педагогічної культури, підкреслював В. Сухомлинський. Це взаємне бажання добра, розумна доброта.

Він наголошував, з одного боку, на важливості сприйнятливості дітей до доброзичливості вчителя, з іншого - на необхідності виховувати доброзичливий «стан душі» самого вихованця.

Педагог вважав, що перш за все вчитель повинен уміти активізувати клас. Учитель повинен знати, що виховувати дітей мистецтвом, яке розвивалося ще в ті давні часи, дуже важко. Йому слід було б розповісти легенди, провести різні ігри, якими бавилися в сиву давнину. Перш ніж учитель почне виховувати дитину, він повинен сам відчувати тонкість внутрішнього світу, благородство морально-емоційних відносин.

Потрібно знаходити раціональний підхід до кожного учня. Трапляється, що в дитини виникають свої (малі й великі) тривоги, образи, нещастя. Учитель, який володіє високою емоційною культурою, може відразу розібрати, що в дитини щось негаразд. Це видно перш за все по очах...

Зауваживши, що в дитини щось не гаразд, учитель не повинен зразу ж допитуватися. Перш за все він має знайти спосіб, щоб дитина змогла відкритись учителеві й розповісти про своє горе [1, с. 112].

Особливу увагу звертав педагог-гуманіст на специфіку роботи з дітьми із заниженою здатністю до навчання. З такими учнями слід працювати тонко, делікатно, з індивідуальним підходом. Ці діти не повинні відчувати своєї неповноцінності.

Таких учнів В.О. Сухомлинський вважає найтендітнішими, найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику людства. Адже не їхня провина в тому, що вони прийшли до школи кволими, слабкими, з недостатньо розвиненою здатністю до розумової праці.

Шляхом досліджень фізичного й розумового розвитку неуспішних і відстаючих дітей у Павлівській школі В. О. Сухомлинський дійшов висновку, що у 85% невстигаючих і відстаючих головна причина відставання - незнання, незадовільна робота на уроках і вдома, другорічництва - поганий стан здоров'я. Отже, таким дітям пропонується особливий режим навчальної роботи, який слід підкріплювати заходами щодо зміцнення організму. «Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого слід ставитися дбайливо й обережно»[2, с. 86].

Діти з ослабленим здоров'ям найбільше піддаються дидактогенії – шкільним неврозам. Характерний динамізм шкільних уроків – збудження й гальмування, несправедливе ставлення вчителя чи, батьків до навчальної роботи учня прискорюють психічні розлади.

Особливо негативно впливає на організм дитини несправедлива оцінка вчителя: «Складно уявити щось інше, що більше спотворює душу дитини, ніж емоційна товстошкірність, породжена несправедливістю. Відчуваючи байдуже ставлення до себе, дитина втрачає чутливість до добра і зла. Вона не може зрозуміти, що в людях, які її оточують, є Добро і є Зло. У її серці поселяються підозра, зневага, а це - найголовніше джерело озлобленості».

Вважаємо слушною пораду В. О. Сухомлинського щодо використання оцінки, «оцінка має відбивати радість успіху в навчанні, вона ставиться тільки за позитивні результати, оцінювання знань варто проводити не за одним, а за декількома видами роботи учня тощо»[2, с. 96].

Висока гуманістична позиція В. О. Сухомлинського виявилася і в його ставленні до сім'ї. Він вважав, що гармонійний, усебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа

і сім'я діють одноставно й ростуть одностайно у спільній роботі. У багатьох своїх творах педагог показав, як розвиток особистості залежить від культури батька й матері, як пізнаються людські стосунки і суспільне оточення на прикладі батьків.

«Щоб гарно знати дітей, потрібно гарно знати батьків», – стверджував Сухомлинський, він наголошував на співпраці вихователя й батьків у виховному процесі, бо саме батьки є тим першим еталоном, на який орієнтуються діти. Завдання вчителя та батьків – дати кожній дитині щастя.

На думку Сухомлинського, однією з граней щастя є творення радості для інших. У жодному разі не можна привчати дитину тільки до радощів споживання, бо тоді вона виросте егоїстом. Дитині слід дарувати радість творення, радість співчуття та вміння розділяти з близькими й рідними радощі й хвилювання за іншу людину. І, звичайно, самим батькам обов'язково треба співчувати, турбуватися про дитину.

Потрібно берегти дитячу любов до людини й віру в людину. Сім'я - школа справжньої людської любові - любові відданої і суворої, ніжної і вимогливої.

На думку В. Сухомлинського, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності: «Дитину треба вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей. Отже, кожен її крок урешті-решт відбивається на ближньому; кожне слово відгукується в душі іншої людини, але як відгукується, залежить від неї самої. Уже те, що вона дивиться на навколишній світ і бачить його, приховує в собі добро і зло: усе залежить від того, що вона бачить і як бачить»[3, с. 152].

Дитяче серце чутливе до заклику творити красу й радість для людей. Важливо тільки, на думку В. Сухомлинського, щоб слідом ішла праця. Якщо дитина відчуває, що своїми вчинками приносить радість ближнім, то змалечку навчиться узгоджувати власні бажання з інтересами людей, а це важливо для виховання доброти й людяності, без якої немає совісті, немає справжньої людини.

Сухомлинський вважав, що чуйність і лагідність – це духовна сила, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості й байдужості, від тупого, безсердечного ставлення до всього доброго й світлого в житті, насамперед до сердечного, теплового слова.

З перших днів створення «Школи радості» В. Сухомлинський прагнув, щоб кожен вихованець переживав радість, горе, прикрощі, тим добрішає її серце: «Дитина відчуває найтонші переживання іншої людини тоді, коли вона робить щось для щастя, радості, душевного спокою людей.

Любов маленької дитини до матері, батька, бабусі, дідуся, якщо вона не натхненна творенням добра, перетворюється на егоїстичне почуття. Потрібно виховувати в дитячому серці справжню людську любов – тривогу, хвилювання, турботу, переживання за долю іншої людини. Чим більше дитина піклується про іншу людину, тим чуйнішим стає її серце до товаришів і батьків. Не можна приховувати від дітей похмурих сторін людського життя. Нехай діти знають, що в кожного в житті є не тільки радість, а й горе. Нехай горе інших входить до серця дитини»[2, с. 78].

Моральне обличчя особистості залежить ще й від того, з яких джерел черпала людина свої радощі в роки дитинства. Якщо вони були бездумними, споживацькими, дитина виростає егоїстичною, глухою для людей. Дуже важливо, щоб вихованці зазнали найвищої радості хвилюючих переживань, викликаних піклуванням про людину.

Від того, як у дитинстві людина ставиться до билинки, пташеняти, залежить сердечність, душевність, чуйність її стосунків з батьком і матір'ю, братом і сестрою, дідусем і бабусею, другом.

Найголовнішим, найміцнішим і надійним каменем педагогічної системи В. О. Сухомлинського є виховання в кожного учня поваги до самого себе. Він вважав, що до того - часу, поки є самоповага, існує й школа. Коли зникає повага до самого себе - немає школи, немає ні особистості, ні колективу, одухотворених благородними цілями, а є випадкове збіговисько. На його думку, самоповага й повага до людської гідності є сферою педагогічної творчості й великого інтелекту педагога.

Тут не можуть бути ефективними якісь трафаретні, шаблонні, застосовувані до всіх учнів і в усіх випадках життя прийоми й методи. Педагог з боєм зауважує, що «в шкільній

практиці ця сфера педагогічної творчості є найбільш недосконалою і саме в цій сфері припускаються найбільше грубих помилок» [2, с. 85].

Яким має бути ставлення дітей до інших людей, як їм домогтися моральної виправданості й обґрунтованості своїх учинків, – учать молодь моральні сентенції В. О. Сухомлинського, які не є забороною чи дозволом чогось. Це виплекані педагогом щирі мудрі поради, що йдуть від серця до серця й породжують розумові, моральні й естетичні почуття.

«Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій учинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки... Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре».

«Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром».

«Усі блага й радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити... Нероба, дармоїд — це трутень, що пожирає мед працюючих бджіл. Навчання – твоя перша праця. Йдучи до школи, ти йдеш на роботу».

«Будь добрим і чуйним до людей. Допмагай слабким і беззахисним, ... товаришу в біді. Не завдавай людям прикrostі. Поважай та шануй матір і батька, вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею» [1, с. 106].

Цими крилатими висловами педагог хотів передати своїм вихованцям всю любов та поняття про життя.

У працях «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Як виховати справжню людину» В. Сухомлинський створив ідеал справжньої людини, якій притаманні такі риси характеру, як відданість рідній землі, рідному народові, обов'язок перед ним, любов до рідної мови, повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність. Ідеал справжньої людини визначається Сухомлинським на засадах загальнолюдських цінностей і народної педагогіки, об'єднує найкращі риси менталітету українського народу.

Всю систему своїх педагогічних поглядів В. О. Сухомлинський об'єднав навколо питання виховання такої якості людини, як громадянськість (ідейні переконання, мораль, соціальна активність, патріотизм, інтернаціоналізм, колективізм, гуманізм, працелюбність, почуття обов'язку, честі й відповідальності перед народом, почуття доброти й творення добра людям).

Виховним ідеалом педагога була всебічно й гармонійно розвинена особистість, активний учасник суспільного прогресу.

Усебічний і гармонійний розвиток Сухомлинський розглядав як єдність праці, духовного багатства всіх сфер діяльності людини, моральної чистоти її поведінки, взаємовідносин з людьми, фізичної досконалості, багатства естетичних запитів та смаків, різноманітних суспільних і особистих інтересів.

В. Сухомлинський підкреслював, що гармонійний розвиток означає: 1) людина розкривається як творець у сфері матеріального виробництва і духовного життя суспільства; 2) як споживач матеріальних і духовних благ; 3) як моральна й культурна особистість, як цінитель і бережливий скарбник культурних цінностей, створених людством; 4) як активний суспільний діяч, громадянин і, нарешті, як творець нової сім'ї, побудованої на високих моральних засадах.

Основними положеннями виховної системи В. О. Сухомлинського є те, що дитина повинна знаходити радість у праці, у збагаченні своїх знань, у створенні матеріальних і духовних цінностей для людини й суспільства. Зв'язок школи з життям. Важливо, щоб дитина не лише побачила навколишній світ таким, який він є, але й прагнула зробити його кращим.

Після глибокого вивчення спадщини Василя Сухомлинського його принцип гуманізму можна уявити як струнку систему. Ця система включає ряд блоків, кожен з яких – це вимоги до діяльності вчителя:

- 1) систематичне піклування про всебічний розвиток дитини;
- 2) любов до дітей і кожної окремої дитини;
- 3) повага до дитини, уміння бачити в кожній людині особистість;
- 4) віра в дитину як запорука педагогічного успіху;
- 5) глибоке знання дитини;
- 6) розуміння дитини - педагогічна емпатія;
- 7) бережливе ставлення до духовного світу й природи дитини.

«На любові до дітей тримається світ» [2, с. 89]. Зараз уже й не згадати, хто приніс нам цей вислів, але точніше не скажеш про суть людського життя. В усі віки найкращі педагоги саме цю думку вважали головною у вихованні. В. Сухомлинський був серед таких педагогів.

«Любов до дітей є найголовнішим у моєму житті» - так писав він у книзі свого життя «Серце віддаю дітям» [2, с. 92].

Все те, що ми називаємо вихованням, є велика творчість повторення себе в людині.

Десятки, сотні ниток, які духовно об'єднують учителя та учнів, - це ті стежини, які ведуть до людського серця, це найголовніша умова дружби, співпраці вчителя та учнів. Їх повинна об'єднувати духовна спорідненість, за якої забувається, що педагог - це керівник і наставник. Виховання без дружби з дитиною, без духовної спорідненості з нею можна прирівняти до блукання в темряві.

У своєму останньому слові випускникам Павлівської середньої школи вже смертельно хворий В. О. Сухомлинський так говорив юнакам і дівчатам, які вступали в життя: «Людській силі духу немає меж. Немає труднощів і перешкод, які б не могла здолати людина. Не мовчазливо перетерпіти, перестраждати, а здолати, вийти переможцем, стати сильнішими. Більш за все бійтеся хвилини, коли труднощі будуть здаватися нездоланими, коли з'явиться думка відступити, піти по легкому шляху» [1, с. 108]. У цих словах увесь В. О. Сухомлинський – гуманіст, мислитель, педагог.

Людяність, порядність, чесність Василь Олександрович вважав джерелом усіх позитивних якостей особистості. Виховуйте порядну людину, і вона буде патріотом, гуманістом, працелюбом, колективістом.

Список використаної літератури

1. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. – Т. 1. – К., 1976. – 185 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. Т. 3. – К., 1976. – 156 с.
3. Зазюн І. А. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського / І. А. Зазюн, Є. Г. Роганін. – К., 1980. – 250 с.

References

1. Sukhomlinskiy, V.O. (1976) The problem of education a fully developed personality. Selected Writings in 5 vol. Vol. 1, Kyiv (in Ukr.).
2. Sukhomlinskiy, V.O. (1976). I Give my Heart to the Children. Selected Writings in 5 vol. Vol. 3, Kyiv (in Ukr.).
3. Zazyun, I.A., Roganin, E.G. (1980). Moral and Aesthetic Views V.O. Sukhomlynsky. Kyiv (in Ukr.).

FEDORCHENKO Natalia,

Postgraduate of Department of Russian, Foreign Literature and Methods of Teaching,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail:natali_f_92@mail.ru

HUMANISTIC FEATURES OF SCHOOL EDUCATION IN THE WORKS OF OUTSTANDING TEACHER V. O. SUKHOMLINSKIY

Abstract. Purpose: to explain the actuality of V.O. Sukhomlinskiy pedagogical ways in the context of finding out the problem of humanism in school activity. To know determination of humanism from an encyclopedic reference book. The reason of popular wisdom, moral, song, fairy-tales and legend, games and dances, customs and traditions, folk art. To clarify who was the supporter of the real humanism and what is the source of all positive personality traits.

Main investigation results: In any encyclopedic reference book humanism certain as a system of ideas and views to the personality as the greatest value and conditioning for its all-round development. The well-known supporter of true humanism was V. O. Sukhomlinskiy. Humanity, decency, honesty are the source of all positive personality traits. Foster a decent personality and he will be a patriot, hard worker and collectivist. Special attention of a teacher-humanist was turned specific work with low learning ability children. It needs fine, delicate work with individual approach to this kind of children. These children must not feel their inferiority. By researches of physical and mental development of backward studying children in Pavlivska school, V. O. Sukhomlinskiy realized that the main reason in 85% retarded children is a lack of knowledge, unsatisfactory studying in the school and at home, and staying for the for the second year of studying is a bad condition of health. Thus, those children are offered the special teaching mode, which needs to support with special events and ways for strengthening of child's organism. "A child is an alive creature, whose brain is the most tender organ that needs caring and careful attitude." Sukhomlinskiy considered that sensitiveness and delicacy are spiritual power which is able to protect child's heart from becoming rough, bitterness, cruelty and indifference, from dull, heartless attitude to kind and light things in life, first of all, to warm words from heart.

Conclusions and author's propositions: there is a huge work and creativity of personality reiteration itself under the meaning of education. Humanity, decency, honesty V.O. Sukhomlinskiy considered a source of all positive personality traits. Foster a decent personality and he will be a patriot, hard worker and collectivist.

Key words: education; humanism; Sukhomlinsky; education; child; teacher.

Одержано редакцією 31.03.2016
Прийнято до публікації 13.10.2016

УДК 378.091.2(477)

ЧЕРКАШИНА Людмила Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»,
e-mail: ljuda_cherk@ukr.net

ЧЕРЕДНИК Олена Володимирівна,

керівник навчально-методичного відділу, кандидат
педагогічних наук, доцент кафедри управління
навчальними закладами ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»
e-mail: 21raduga-duga21@mail.ru

АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті висвітлено: теоретико-методологічні засади, особливості, принципи та досвід підготовки фахівця за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи». Приділено увагу тенденціям розвитку вітчизняної університетської освіти в Україні в історичній площині та на сучасному етапі її розвитку, формуванню ергономічної компетентності на міждисциплінарній основі. Викладено погляди науковців щодо системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів, а також удосконалення змісту курсу «Етика викладача вищої школи», дидактичних особливостей викладання дисципліни «Фізична культура та психофізіологічний тренінг» підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: магістр, педагогіка вищої школи; викладач університетів; цикли; нормативні і вибіркові навчальні дисципліни; спеціальність; спеціалізація; фахівці.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Національна система освіти взяла шлях до євроінтеграції, у зв'язку з чим в освітніх ланках проходять реформаційні процеси. Тому, до освітян почали

пред'являтися європейські стандарти до їхнього професіоналізму і особистісних якостей. Ще одна проблема постала перед вищою школою – це мати серед штатних працівників спеціалістів, які відповідають фаховій підготовці, тобто викладачів для вищих навчальних закладів. Усвідомлюючи нагальну потребу у висококваліфікованих фахівцях ВНЗ, а також враховуючи сучасні вимоги до особистості викладача, що вимагає постійне самовдосконалення, саморозвиток і підвищення кваліфікації уряд країни видав постанову КМУ від 27 серпня 2010 р. № 787, в якій затверджена спеціальність 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». І, починаючи з 2011/2012 н.р. новий перелік введено в дію. Відповідно до чинних вимог вищі навчальні заклади пройшли всі етапи підготовки ліцензійних справ і отримали відповідні документи на підготовку фахівців за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» [1].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені А. Андрющук, А. Бойко, А. Борисова, І. Буцик, Ю. Демідова, О. Євсюков, О. Ігнатюк, О. Ільченко, О. Коркішко, Л. Лебедик, Н. Приходькіна, О. Романовський, В. Сипченко ін. присвятили свої наукові праці саме вивченню питання підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

Формування цілей статті (постановка завдання). Узагальнити досвід, знайти спільні та відмінні риси з підготовки здобувачів освітнього рівня «магістр» за спеціалізацією «Педагогіка вищої школи» в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищим навчальним закладам потрібні фахівці, які пройшли навчання за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (нова на 2016–2017 н.р. – *спеціальність: 011 Науки про освіту, спеціалізація: педагогіка вищої школи*) і мають право викладати дисципліни з відповідного профілю. Раз постав попиту на викладачів, то паралельно з їхньою підготовкою виникає низка нагальних проблем, які намагаються вирішити досвідчені фахівці вищої школи. Так, Л. Кайдалова, Н. Щокіна діляться досвідом підготовки магістрів за вищезазначеною спеціалізацією у Національному фармацевтичному університеті. Згідно навчального плану, здобувачі вищої освіти освітнього рівня «магістр» вивчають такі дисципліни: педагогіка вищої школи, педагогічна майстерність викладача, педагогічні технології, педагогічна психологія, історія освіти, університетська освіта, стандарти вищої освіти і управління якістю, методологія і логіка наукових досліджень, державне регулювання освітньої діяльності, філософія освіти, інформаційні технології в освіті, культура мовлення, викладання яких закріплено за відповідними кафедрами. Авторами зазначено, що теоретичний матеріал подається у формі лекцій-дискусій, проблемних і бінарних лекцій. Викладачі на практичних заняттях перевагу віддають новітнім технологіям таким як: мікровикладання, тренінги, робота в парах, взаємонавчання та ін. Для виконання завдання самостійної та магістерської роботи колективом кафедри педагогіки і психології розроблено методичні рекомендації, у яких висвітлено підготовку магістрантів до виконання творчих завдань, розробці навчальних матеріалів до занять, аналізу літератури і документів, а також викладено всі етапи до написання і захисту випускової роботи. Л. Кайдалова, Н. Щокіна впевнені, що підготовка фахівців за даною спеціальністю обумовлена модернізаційними освітніми процесами і необхідністю підготовки викладачів для ВНЗ [2].

Професором І. Зайченком із Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП України) викладено досвід та запропоновано орієнтовну структуру дисципліни «Етика викладача вищої школи». Бюджет часу на її викладання складає 2 кредити – 72 год., з них лекцій – 10 год., семінарських занять – 10 год., СРС – 52 год. Групою науковців було розроблено перший навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів «Етика викладача вищої школи» (2013 р.), рекомендований МОН України у повній відповідності до ДСВО. Програмою передбачено вивчення тем: 1. Предмет, мета і завдання курсу «Етика викладача вищої школи»; 2. Етико-педагогічні ідеї в зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці; 3. Моральна свідомість особистості педагога. 4. Етика керівника вищого навчального закладу. 5. Етика діяльності викладача вищого навчального закладу. У навчальному виданні представлено узагальнену модель професійних

якостей, а також розкрито рушійні сили формування іміджу викладача ВНЗ. Наприкінці посібника вміщено глосарій, іменний і предметний покажчик. Заслужують увагу додатки: 1. Етичний кодекс українського педагога. 2. Рекомендації щодо зовнішнього вигляду (дрес-коду) працівників Секретаріату Кабінету Міністрів України. 3. Уривки з книги Стіва Накамоти «Геній спілкування. Як ним стати?». Вважаємо, що вищевказана дисципліна потрібна не тільки магістрантам, а й викладачам і здобувачам освітнього рівня «бакалавр» для винайдення індивідуальності, підкреслення неповторності, особистого іміджу і шарму [3].

Проаналізовані нами «Рекомендації щодо зовнішнього вигляду...» дають підстави зазначити, що костюм держслужбовців повинен бути акуратним, стриманим, охайним, елегантним, підкреслювати індивідуальність. У документі перелічені стандартні набори одягу для чоловіків і жінок з існуючими певними обмеженнями до конкретних деталей гардеробу для обох статей та відповідати місцю, часу і характеру їхньої діяльності. Зазначено, що у підборі ділового вбрання слід враховувати: особливості фігури, колір шкіри, очей, волосся, вік. Зовнішній вигляд держслужбовців має бути доглянутим, з відчуття міри. Звернуто увагу на те що краще вдягатися просто і знайти власний стиль [4].

Проблеми та перспективи підготовки магістрантів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» розглянуто І. Драч. Під час аналізу ОКХ авторка знайшла невідповідність задач діяльності, що пред'являються до викладачів вищої школи, а саме: захист персоналу навчального закладу від негативних впливів, створення в колективі сприятливого психологічного клімату. Науковець вважає, що ці функції покладаються на керівника освітньої установи. З власного досвіду та на підставі результатів опитувань магістрантів І. Драч зазначає, що при опануванні навчальними дисциплінами ОПП не визначена готовність майбутніх викладачів до виконання виховних функцій, не відображені сучасні тенденції розвитку вищої освіти. Ми згодні з дослідницею щодо нагальної потреби розробки нового галузевого стандарту зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на засадах компетентнісного підходу, в якому необхідно передбачити опанування інноваційними технологіями навчання [5].

У статті Н. Приходькіної описано особливості підготовки магістрів у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ. Випускаючою у даному вишу є кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи. Науково-педагогічні працівники освітньої установи працювали над державною темою: «Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу». У даному науковому напрямку викладачами було досліджено: теоретичні засади підготовки фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу, особливості та технологію підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання та ін. Автор зупиняється на нормативних документах, регламентуючих діяльність магістерської програми «Педагогіка вищої школи», частково торкається змісту питань ОКХ і магістерської роботи. У побудові усіх складників навчально-виховного процесу враховуються принципи безперервності, наступності, ступневості. Приділено увагу практичній підготовці магістрантів із зазначенням мети, завдань, умінь під час проходження асистентської та переддипломної практики. Представлено структуру навчального плану, що для нашого дослідження є особливо цінним. Так, у нормативній частині основного нормативного документу закладу освіти за циклами професійної та практичної підготовки передбачено вивчення наступних дисциплін: 1. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні. 2. Педагогічна та професійна психологія. 3. Фізична культура і психофізіологічний тренінг. 4. Моделювання діяльності фахівця. 5. Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця. 6. Системний підхід у вищій освіті. 7. Педагогічний контроль в системі освіти. 8. Дидактичні системи у вищій школі. 9. Інформаційні технології в освіті. 10. Соціальна та екологічна безпека діяльності. 11. Професійна педагогічна практика. 12. Охорона праці в галузі. 13. Цивільний захист.

А, також варіативної складової за дисциплінами соціогуманітарним і професійно-орієнтованим циклів за вибором ВНЗ: 1. Педагогічні основи розвитку вищої школи. 2. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. 3. Інноваційні педагогічні технології. 4. Організація і управління навчально-виховним процесом. 5. Методологія та організація наукових досліджень. Поряд із кожною дисципліною подано мету, що на наш погляд, полегшує розуміння їхнього змісту [6, с. 6–8]. І. Приходькіна вважає, що магістерська програма заочної форми навчання може бути доповнена дисциплінами з медіаосвіти. Нею описано 8 головних принципів медіаосвіти. Цікавою є думка вченої з приводу того, що медіаосвіта, в майбутньому, може стати підґрунтям для підготовки фахівців для ЗМІ, медіа-педагогів та -психологів. Науковець переконана в тому, що викладач вищої школи за допомогою системи новітніх технологій мас-медіа може навчати студентів, критично ставитися до системи інформації. Ми згодні із таким твердженням, адже за допомогою освітніх і інформаційних технологій вже навчають здобувачів вищої освіти, і будуть впроваджувати нововведення для оптимізації навчально-виховного процесу вітчизняних навчальних закладів [6].

Викладачем ПУЕТ Л. Лебедик було проведено наукову розвідку щодо розробки основних принципів підготовки зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» в експериментальних і контрольних групах упродовж 2011–2015 рр. Зазначимо, що здобувачів ступеня вищої освіти у даному ВНЗ 2011–2012 н.р. навчалось 24 особи, у 2012–2013 – 14 осіб, у 2013–2014 – 46, 2014–2015 н.р. – 40 осіб [7, с. 166].

Дослідницею виділено наступні принципи підготовки магістрів: 1) пріоритетності досягнення афективних цілей; 2) усвідомленої перспективи; 3) подвійності когнітивної навчальної мети; 4) поділу змісту предметного пізнання; до другої – технологічності навчання і підготовки до діяльності викладача, варіативності, ергономічності, гнучкості, індивідуального консультування. Всі вони були реалізовані під час навчального експерименту з дисциплін, що вивчають магістранти: «Дидактичні системи у вищій школі», «Новітні інноваційні технології у вищій школі», «Педагогічна та професійна психологія», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» та курсової роботи з неї, «Моделювання соціальної діяльності фахівця», «Інформаційні технології в освіті», «Методика викладання у вищій школі», педагогічна підготовка, захист магістерської роботи. Авторкою наголошено, що варто було б охопити всі аспекти підготовки магістрів з «Педагогіки вищої школи» у непедагогічних ВНЗ на зразок реалізації освітніх програм у педагогічних і класичних університетах, які позитивно позначаються на ставленні до предметів психолого-педагогічної підготовки. У подальшому Л. Лебедик було заплановано зробити уточнення сутності принципів підготовки магістрів, впорядкувати термінологію, розглянути компоненти діяльності педагога тощо [7].

Розкриваючи дидактичні особливості викладання дисципліни «Фізична культура і психофізіологічний тренінг» для магістрантів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» О. Ігнатюк зазначено, що дана дисципліна складається з трьох змістових модулів: 1) Психологія професійної діяльності та методи психодіагностики та самоконтролю особистості; 2) Психологія індивідуальності, діагностика та корекція особистісної сфери; 3) Зміст, організація та способи самоконтролю за станом свого здоров'я. Опановуючи предмет «Фізична культура і психофізіологічний тренінг» майбутні викладачі вивчають особливості педагогічної діяльності, знайомляться з важливими термінами та протипоказаннями до реалізації основних функцій викладача вищої школи. Автором статті приділено увагу висвітленню питання управлінської ортобіотики, якою повинні оволодіти майбутні викладачі. За допомогою методів: управлінської ортобіотики (рекреація, релаксація, катарсис, технології здорового способу життя, рефлексивний самоменеджмент) і саморозвитку, а також виконання індивідуального завдання магістранти вчать укладати власний план саморозвитку, визначати особистісні якості тощо. Для нашого дослідження матеріал цікавий з однієї сторони тим, що в ньому описано методіку викладання дисципліни «Фізична культура і психофізіологічний тренінг», а з другої О. Ігнатюк перелічено список

дисциплін, що передбачені для вивчення магістрантами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», а саме: нормативні навчальні дисципліни професійно-орієнтованого циклу «Педагогічна і психологічна психологія», «Моделювання діяльності фахівця», «Дидактичні системи в освіті», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Практична підготовка та стажування» та ін.; вибіркові «Філософія освіти», «Логіка педагогічної діяльності», «Педагогічна спілкування і риторика», «Педагогічна етика», «Педагогіка успіху» та ін. Ми вважаємо, що дисципліна «Фізична культура і психофізіологічний тренінг» допомагає здобувачам вищої освіти гармонійно розвиватися у процесі професійної діяльності, усвідомлювати важливі якості для майбутнього викладача, допомагає у протидії із синдромом професійного вигорання [8].

На важливість формування ергономічної компетентності у магістрантів на міждисциплінарній основі звернуто увагу викладачами НТУ «ХПІ» Ю. Демідовою, О. Ігнатюк. Ними розглянуто сутність ергономічної компетентності на міждисциплінарній основі інтегрованих ергономічних і психолого-педагогічних дисциплін. Авторами виділено інтегровані дисципліни і вони віднесли до ергономічних такі дисципліни: «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці», до психолого-педагогічних – «Педагогічна і психологічна психологія», «Моделювання діяльності фахівця», «Фізична культура та психофізіологічний тренінг», «Дидактичні системи в освіті», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Практична підготовка та стажування», «Логіка педагогічної діяльності», «Педагогічна етика», «Педагогіка успіху» та ін. Описано завдання курсів інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін. Науково-педагогічні працівники вважають, що ергономічна компетентність формується на основі групових соціально-психологічних, фізіологічних, психологічних і психофізіологічних, антропометричних та гігієнічних складових, що входять у зміст модулів вищезазначених дисциплін. У статті приведено приклади міждисциплінарних зв'язків. Ю. Демідова, О. Ігнатюк впевнені в тому, що ергономічна компетентність є однією найважливіших у системі професійної компетентності фахової підготовки майбутніх викладачів [9, с. 452–458].

А. Бойко, О. Ільченко у статті «Концепція підготовки магістра за спеціальністю педагогіка вищої школи» висвітлюють досвід підготовки викладачів у ПНПУ імені В.Г. Короленка. Авторі повідомляють, що дана спеціальність пройшла акредитацію наприкінці березня 2015 р. Науковцями визначено перспективи і концепцію підготовки фахівців з означеної спеціальності, види і об'єкти професійної діяльності, нормативний термін навчання. У процесі аналізу даної публікації особливу зацікавленість викликав перелік основних предметів: організація та методологія наукових досліджень; педагогіка вищої школи; психологія вищої школи; методика викладання у вищій школі; інноваційна парадигма освіти і виховання; андрагогіка в системі педагогічних наук; суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і студента у вищій школі, педагогічні технології навчання і виховання у вищій школі; історія педагогіки вищої школи [10, с. 147–148].

Грунтовною науковою розвідкою підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, що спирається на теоретико-методологічні підвалини є докторська дисертація Н. Батечко [11]. У науковій праці слушно зауважено на тому, що оновлення і відкритість освітньої системи потребує вирішення низки нагальних питань, а саме: 1) відсутність гнучкої освітньої системи, цільової державної програми щодо підготовки магістрів; 2) обґрунтування змісту і структури підготовки викладачів ВНЗ; 3) оволодіння різними видами компетентностями; 4) дефіцит спеціально підготовлених фахівців для вищої школи; 5) формування готовності до педагогічної діяльності у викладачів і магістрів технічного ВНЗ та ін.

Слушною є думка вченої, що відкриття магістратур, їхній успішний розвиток реалізується лише у тих ВНЗ, де «існує потужна науково-педагогічна інфраструктура та наукові школи у широкому спектрі наукових напрямів» [11, с. 106]. Дослідницею проаналізовано виділені нею соціально-особистісний, загальнонауковий, процесуально-

діяльнісний, інформаційний, акмеологічний компоненти із складовими: спеціальними (фаховими), психолого-педагогічні, комунікаційні професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу та виокремлено 9 критеріїв ефективності їх підготовки, на підставі яких дано визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність магістра» [там само, с. 215, 223–225]. Н. Батечко звернуто увагу на одну важливу річ при підготовці магістрів за спеціальністю «педагогіка вищої школи» – це наявності ключового протиріччя у концепції підготовки фахівців «між вимогами до завершеної підготовки фахівця з вищою освітою за певним профілем та педагогічною підготовкою майбутнього викладача» [там само, с. 298–299]. З метою його усунення у НУБіП України проводилося дослідження з 2007 р до 2014 р. щодо навчання магістрів за експериментальними навчальними програмами. Використовуючи процесуальний підхід, що зводився до аналізу функцій: проектувальної, організаційної та виконавської і задач діяльності викладача ВНЗ за ОКХ, було визначено перелік нормативних дисциплін за трьома циклами підготовки: гуманітарної, соціально-економічної та професійної практичної: вступ до спеціальності, педагогіка, вікова та психологічна педагогіка, основи наукових досліджень в педагогіці, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, теорія та методика професійного навчання, правові засади наукової та педагогічної діяльності, інформаційні технології в навчанні, теорія та методика виховної роботи, соціальна психологія, педагогічні технології, філософські проблеми наукового пізнання, світовий досвід та тенденції розвитку вищої освіти, вища освіта України і Болонський процес. Вибіркові дисципліни за вибором студента склали часткові методики навчання дисциплін: «Основи загальної екології», «Екологічний моніторинг», «Рациональне природокористування і охорона довкілля» за базовою освітою та: риторика, етика викладача вищої школи, психологія творчості, а за вибором ВНЗ майбутній викладач екологічних дисциплін повинен опанувати такі предмети: ділова іноземна мова, психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування, агроекологічний моніторинг і екологічна експертиза в сільсько-господарському виробництві, екологічна політика, екологічна стандартизація і сертифікація, проблеми екологічної безпеки, екологічний менеджмент та аудит, екологічне управління в АПК. У процесі наукового пошуку, на підґрунті взаємообумовленості принципів, компонентів і рівнів засвоєння змісту, Н. Батечко було розроблено технологію формування змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури й укладено навчальний план за 19-ма спеціалізаціями.

Хотілося б звернути увагу на те, що для магістрантів всіх спеціальностей і спеціалізацій обов'язковими є дисципліни: 1. Аграрне, земельне та екологічне право. 2. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства. 3. Філософія науки та інноваційного розвитку. 4. Міжнародна стандартизація та сертифікація технологій, сировини і готової продукції. 5. Ділова іноземна мова. 6. Світове сільське господарство та продовольчі ресурси.

Ми повністю згодні шановним науковцем, що не можна нехтувати цілісністю змістом підготовки майбутніх викладачів ВНЗ, де кожен компонент повинен відповідати принципу та рівню його засвоєння, адже тоді втрачаються логічні зв'язки і, як наслідок, виникають прогалини у навчанні. Фахівцем у галузі вищої освіти звернуто на один важливий факт щодо невідповідності традиційної системи магістерської програми за спеціальністю «педагогіка вищої школи» соціальним потребам. Н. Батечко запропоновано розв'язання даної проблеми за рахунок «розроблення реального й універсального механізму конструювання змісту підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів», використовуючи акмесинергетичний підхід [11, с. 304].

У науковому дослідженні А. Каленського розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес для магістрантів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»: навчально-методичні матеріали з дисципліни «Етика викладача вищої школи», електронний навчальний курс «Етика викладача вищої школи» на базі платформи Moodle. У навчальному посібнику «Етика викладача вищої школи» (співавтори: І. Зайченко і Т. Мельничук) науковцем визначено зміст курсу «Етика викладача вищої школи», проаналізовані етико-

педагогічні ідеї в зарубіжній педагогічній думці, питання педагогічної взаємодії в професійній діяльності викладача. Дуже вдало, на наш погляд, представлена педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. А. Каленський вважає, що потрібно удосконалити сутність, а до структури даної дисципліни ввести наступні змістові теми: 1) специфіка етичної взаємодії; 2) моральний вибір; 3) педагогічно-етична рефлексія. Заслужують на увагу означені норми професійної (біоетики, екоетики та етики з фаху). Науковцем запропоновано оновлення законодавчих освітніх документів з метою висвітлення системи загальнолюдських моральних цінностей, норм і правил і ми з даною пропозицією цілком погоджуємося. При розробці галузевого стандарту за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (в додатках) дослідник пропонує визначити: соціальні професійно-педагогічні етичні здібності майбутнього викладача ВНЗ; основні норми та правила професійно-педагогічної етики; застосування методів міжособистісних відносин викладачів і студентів. Слушним є пропозиції дослідника з приводу активізації та мотивації дотримання норм професійно-педагогічної етики викладачів, проведення моніторингу рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики, укладання і запровадження «Етичного кодексу науково-педагогічного працівника» тощо. Ми повністю підтримуємо думку вченого з приводу оновлення стандартів галузевого та вищого навчального закладу щодо формування кадрового складу з високими морально-етичними якостями [12, с. 8–9, 17, 21, 30–31].

У фундаментальній науковій праці з розвитку вітчизняної університетської освіти у середині ХХ – на початку ХХІ ст. Н. Терентьевої – викладача кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка описано досвід укладання акредитаційної справи і навчального плану з підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» (2010 р., у співавторстві з В. Бобрицькою). На вимогу часу до нього було введено такі дисципліни: Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті; Вступ до університетських студій; Інтеграційні процеси у вищій освіті; Управління ІТ ВНЗ; Інноваційні процеси у вищій школі; Полікультурна педагогіка; Моніторинг навчальних досягнень. Авторка на той час викладала предмети: Вступ до університетських студій, Моделювання діяльності фахівця, Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця, Моніторинг навчальних досягнень за якими розроблено дистанційні курси, адже вони не забезпечені підручниками. Дослідниця вважає, що запровадження таких дисциплін як: Технологія формування інформаційної культури, Технологія застосування засобів ІКТ у предметному навчанні; Технологія підготовки педагога до комп'ютерних занять; Технологія використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі; Технологія медіаосвіти буде сприяти формуванню інформаційної культури магістрантів [13, с. 312–313]. Н. Терентьевою зазначено, що нормативна частина навчального плану відповідає галузевому стандарту, а дисципліни варіативної складової обиралися за компетенціями. Тому, на підставі соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загальнопрофесійних, спеціалізовано-професійних було обрано наступні вибіркові дисципліни за вибором ВНЗ: Історія освітньо-виховних систем; Державні стандарти і якість вищої освіти; Компаративна педагогіка вищої школи; Вища освіта України і Болонський процес; Тренінг розвитку комунікативної компетентності викладача вищої школи; Гендерна педагогіка, а за вибором студентів: Педагогічна деонтологія / Конфліктологія; Педагогічна діагностика / Педагогіка інновацій у вищій школі [там само, с. 319].

У процесі наукового пошуку авторкою зроблено порівняльний аналіз укладання навчальних планів 2010 р. та 2011 р. [там само, с. 321–323]. На підставі компетентнісного підходу педагогічним колективами ряду вітчизняних ВНЗ відбулося створення освітніх програм з метою укрупнення навчальних дисциплін для уникнення дублювання навчального матеріалу [там само, с. 326]. З урахуванням компетентностей (Проект Tuning) було розроблено новий початковий план підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Обов'язкова частина містила наступні дисципліни: Методологія прикладних досліджень (4 кр., 120 год.), Психологія вищої школи (4 кр., 120 год.), Дидактика і методика викладання у вищій школі (9 кр., 270 год.), Теорія і методика виховання у вищій школі (4 кр.,

120 год.), Сучасна компетентнісно орієнтована університетська освіта (4 кр., 120 год.), Моделювання діяльності викладача ВНЗ на компетентнісній основі (5 кр., 150 год.), Професійна компетентність викладача ВНЗ (6 кр., 180 год.), Інтеграційні процеси у вищій школі (4 кр., 120 год.), Компаративістика вищої школи (4 кр., 120 год.). А, вибіркова – Сучасні підходи до організації освітнього процесу у ВНЗ; Формування корпоративної культури; Проектування освітнього середовища у ВНЗ; Наукова організація праці (Time-management); Основи моніторингу якості освіти; Історія освітньо-виховних систем; Історія вищої освіти України; Зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу; Освітня політика країн Європейського Союзу; Цілі розвитку тисячоліття: ризики та проблеми; Педагогічна техніка викладача ВНЗ; Комунікативний тренінг; Риторика (ораторське мистецтво); Тренінг публічних виступів; Основи комунікативно-креативної культури викладача ВНЗ; Інноваційні технології у вищій школі; Освітні технології; Педагогічні технології у вищій школі; Інноваційні освітні технології; Інноваційні технології у вищій школі; Освітні технології; Педагогічні технології у вищій школі; Інноваційні освітні технології; Управління у сфері вищої освіти; Аксиологічна парадигма управління освітою; Теорія і практика менеджменту в освіті; Система фахових компетентностей викладача ВНЗ; Управління якістю освіти у вищій школі; Педагогіка толерантності; Етичні засади діяльності викладача ВНЗ; Крос-культурні проекти; Педагогічна акмеологія; Професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ [там само, с. 332–333]. Дослідницею презентовано авторські робочі програми з пропедевтичних дисциплін: «Вступ до університетських студій» [там само, с. 456–483] та «Університетські студії» (Сучасна університетська освіта) (додаток Б, с. 484–501), а також «Робота з архівними (історичними) джерелами» (додаток В), програма професійної безвідривної архівної практики (додаток Д). Ми вважаємо, що Н. Терентьевою змістовно проаналізовано програму підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Матеріал додатків і перелік дисциплін буде корисним педагогічним колективам інших ВНЗ для розробок власних програм і навчальних планів [12].

При ознайомленні з «ГСВОУ-05. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00005 «Педагогіка вищої школи»» [14] ми бачимо, що у додатку Б наведено вивчення 11 рекомендованих дисциплін і практик, а саме:

| | |
|--------|---------------------------------------------------------|
| ПП. 01 | Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні |
| ПП. 02 | Педагогічна та професійна психологія |
| ПП. 03 | Фізична культура та психофізіологічний тренінг |
| ПП. 04 | Моделювання діяльності фахівця |
| ПП. 05 | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця |
| ПП. 06 | Системний підхід у вищій освіті |
| ПП. 07 | Педагогічний контроль в системі освіти |
| ПП. 08 | Дидактичні системи у вищій освіті |
| ПП. 09 | Інформаційні технології в освіті |
| ПП. 10 | Соціальна та екологічна безпека діяльності |
| ПП. 11 | Практична підготовка та стажування |

Зробимо спробу порівняти фахові дисципліни при укладанні навчальних планів деякими вітчизняними ВНЗ відповідно до ГСВОУ-05. ОПП (див. табл. 1).

З таблиці 1 можна бачити, що лише СОІПО повністю дотримується стандарту ОПП. ДДПУ об'єднали 2 дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» та «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» в одну під назвою «Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності фахівця», а замість «Практична підготовка та стажування» надали назву «Асистентська та науково-дослідна практика» далі всі інші дисципліни у навчальному плані прописано відповідно до стандарту.

У 7 із 10 ВНЗ України викладаються дисципліни «Дидактичні системи у вищій освіті», «Інформаційні технології в освіті», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Педагогічна та професійна психологія»; у 6 із 10 – магістранти вивчають дисципліни: «Моделювання діяльності фахівця» та «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні»; у 3 із 10 передбачена

«Практична підготовка та стажування» і опанування предметом «Фізична культура та психофізіологічний тренінг»; у 5 із 10 ведеться викладання: «Системний підхід у вищій освіті», «Соціальна та екологічна безпека діяльності».

Таблиця 1.

Відповідність фахових дисциплін стандарту ОПШ у вітчизняних ВНЗ

| Стандарт дисциплін і практик за ОПШ | ВНЗ / Перелік фахових дисциплін | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| | Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля | СНУ імені Лесі Українки | Сумський обласний інститут у педагогічній освіті (СОІПО) | Вищий навчальний заклад Університет економіки та права «КРОК» | ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янка» | Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара | Львівський національний університет | Українська інженерно-педагогічна академія | ДВНЗ «Добросільський державний педагогічний університет» (ДДПУ) |
| Дидактичні системи у вищій освіті | Вибіркова дисципліна (циклу гуманітарної підготовки) | Дидактичні технології у вищій школі | Дидактичні системи у вищій освіті | Освітні технології | Дидактичні системи у вищій освіті | Дидактичні системи у вищій освіті | Дидактичні системи у вищій освіті | Інноваційні технології в освіті | Дидактичні системи у вищій освіті |
| Інформаційні системи в освіті | Новітні технології організації навч.-вих. проц. у вищій школі / Інтелектуальні технології навчання | Дидактика вищої школи | Інформаційні технології в освіті | Інформаційні технології в освіті | Інноваційні технології навчання та виховання у ВНЗ | Інформаційні технології в освіті | Інформаційні технології в освіті | Інформаційні технології в освіті | Інформаційні технології в освіті |
| Моделювання діяльності фахівця | Моделювання діяльності фахівця | Історія педагогіки вищої школи | Моделювання діяльності фахівця | Моделювання діяльності фахівця | Моделювання діяльності фахівця | Моделювання діяльності фахівця | Моделювання діяльності фахівця. Пед. майстерність | Менеджмент освіти | |
| Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Курсова робота | Компаративна педагогіка вищої школи | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Методика викладання у вищій школі | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця | Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця |
| Педагогічна та професійна психологія | Психологія вищої школи | Менеджмент вищої школи | Педагогічна та професійна психологія | Педагогічна та професійна психологія | Педагогічна та професійна психологія | Педагогічна та професійна психологія | Педагогічна та професійна психологія | Нормативно-правове забезпечення освітньої діяльності | Педагогічна та професійна психологія |
| Педагогічний контроль в системі освіти | Педагогіка вищої школи | Методика викладання у вищій школі | Педагогічний контроль в системі освіти | Педагогічний контроль у системі освіти | Педагогічний контроль в системі освіти | Педагогічний контроль у вищій освіті | Педагогічний контроль в системі освіти | | Педагогічний контроль в системі освіти |
| Практична підготовка та стажування | Педагогічна майстерність викладача вищої школи | Методологія і організація наукових досліджень у вищій освіті | Практична підготовка та стажування | Правові аспекти управління навчальним закладом | Педагогічна майстерність викладача вищої школи | Практична підготовка та стажування | Новітні технології навчально-виховного процесу у вищій школі | Сучасні освітні системи | Асистентська та науково-дослідна практика |
| Системний підхід у вищій освіті | Професійно-педагогічна комунікація | Організація навчального процесу у вищій школі | Системний підхід у вищій освіті | Системний підхід в освіті | Системний підхід у вищій освіті | | Виховна робота у вищій школі | | Системний підхід у вищій освіті |
| Соціальна та екологічна безпека діяльності | Компаративна педагогіка вищої школи. Медіапедагогіка | Правові аспекти освітньої діяльності у ВНЗ | Соціальна та екологічна безпека діяльності | Цивільний захист | Педагогічна етика викладача вищої школи | Соціальна та екологічна безпека діяльності | | Соціальна та екологічна безпека діяльності | Соціальна та екологічна безпека діяльності |
| Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні | Управління навчальною і виховною діяльністю у ВНЗ | Професійно-педагогічні комунікації англійською мовою | Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні | | Педагогіка та психологія вищої школи | Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні | Теорія і практика вищої професійної освіти | Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні | Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні |
| Фізична культура та психофізіологічний тренінг | | Структурування змісту навчальної дисципліни | Фізична культура та психофізіологічний тренінг | Охорона праці в галузі; | Психологія професійного вигорання | | | | Фізична культура та психофізіологічний тренінг |
| | | Теоретичні основи педагогіки вищої школи | | | Методика викладання у вищій школі | | | | |
| | | Теорія та методика виховання у ВНЗ | | | Методика виховної роботи у вищій школі | | | | |
| | | | | | Методологія та організація наукових досліджень | | | | |

З наведених даних простежується деяке відхилення від рекомендованих дисциплін за стандартом ОПП. У більшості випадків ВНЗ тримають лінію укладання навчальних планів відповідно до чинних вимог.

Висновки. Отже у полі науковців знаходилися актуальні проблеми підготовки магістрів за спеціальністю «педагогіка вищої школи». Для приведення у відповідність сучасним вимогам магістерську програму автори наукових праць пропонують: 1) розробити новий галузевий стандарт зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на засадах компетентнісного підходу; 2) оновити галузевий стандарт та вищого навчального закладу щодо формування кадрового кляду з високими морально-етичними якостями; 3) охопити всі аспекти підготовки магістрів з «Педагогіки вищої школи» у непедагогічних ВНЗ; 4) розробити цілісний зміст підготовки майбутніх викладачів ВНЗ; 5) оновити і підготувати законодавчі освітні документи; 6) провести моніторинг рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики тощо. Ми цілком підтримуємо думки шановних науковців і вважаємо, що вони дуже слушні для укладання й оприлюднення нових пакетів документів на загальнодержавному, регіональному (обласному, районному), внутрішньо вузівському рівні щодо якісного навчання і виховання за освітньо-професійною програмою «педагогіка вищої школи».

Список використаної літератури

1. Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. N 787: наказ МОНУ від 9.11.2010 року №1067 [Електронний ресурс] // Osvita.ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/10432/.
2. Кайдалова Л.Г. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» [Електронний ресурс] / Л.Г. Кайдалова, Н.Б. Щокіна // Електронний архів Національного фармацевтичного університету. – Режим доступу: <http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/2835/1/досвід%20підготовки.PDF>.
3. Зайченко І. Про удосконалення змісту курсу «Етика викладача вищої школи» для магістрантів спеціальності «педагогіка вищої школи» [Електронний ресурс] / І. Зайченко // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії (30–31 липня 2014). – С. 65–67 // Scientific Conferences. – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/en/art/682>.
4. Про затвердження рекомендацій щодо зовнішнього вигляду (дрес-коду) працівників Секретаріату Кабінету Міністрів України: наказ від 30.09.2010 р. № 155 [Електронний ресурс] // Урядовий Портал. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=243701680>.
5. Драч І. Проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури [Електронний ресурс] / І. Драч // Наукові конференції. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/843>.
6. Приходькіна Н.О. Особливості підготовки фахівця за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи» у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України [Електронний ресурс] / Н. О. Приходькіна // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 41. – С. 278–284.
7. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності «педагогіка вищої школи» / Л. Лебедик // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. – Вип. 14 – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – С. 165–169.
8. Ігнатюк О.А. Дидактичні особливості викладання дисципліни «Фізична культура та психофізіологічний тренінг» магістрантам спеціальності «Педагогіка вищої школи» [Електронний ресурс] / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 3. – С. 80–86.
9. Демідова Ю. Є. Формування ергономічної компетентності магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» на міждисциплінарній основі / Ю. Є. Демідова, О. А. Ігнатюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 40 (93). – С. 452–458.
10. Бойко А., Ільченко О. Концепція підготовки магістра за спеціальністю педагогіка вищої школи / А. Бойко, О. Ільченко // Педагогічні науки. – Полтава, 2015. – № 63. – С. 147–148.
11. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ніна Григорівна Батечко. – К., 2016. – 669 с.
12. Каленський А.А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.А. Каленський. – К., 2016. – 39 с.
13. Терентьева Н.О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталія Олександрівна Терентьева. – К., 2016. – 567 с.

14. ГСБОУ-05. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів». Видання офіційне. – К. : МОНУ, 2005. – I-III с. + 34 с.

References

1. *On introduction of the list of specialties, which are trained in universities for education and skill levels of specialist and master.* (2010). Освіта.UA. Retrieved 30 September 2016, from http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/10432/ (in. Ukr.).
2. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B. (2008). *Experience in preparing masters in specialty "Pedagogy of high school"*. Dspace.nuph.edu.ua. Retrieved 30 September 2016, from <http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/2835/1/dosvid%20pidhotovky.PDF>. (in. Ukr.).
3. Zaichenko, I. (2014). *On improving the content of the course "Ethics teacher of high school" for undergraduates specialty "Pedagogy of high school"*. Retrieved 30 September 2016, from <http://conferences.neasmo.org.ua/en/art/682>. (in. Ukr.).
4. *On approval of recommendations on appearance (dress code) of employees of the Cabinet of Ministers of Ukraine order of 30.09.2010. Number 155* (2010). Kmu.gov.ua. Retrieved 30 November 2016, from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=243701680>. (in. Ukr.).
5. Drach, I. (2013). *The problems of training future teachers of higher education in the conditions of Magistracy* | Scientific conferences. Oldconf.neasmo.org.ua. Retrieved 30 November 2016, from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/843>. (in. Ukr.).
6. Prykhodkina, N.O. (2013). Features training in the master's program "Pedagogy of high school" in SHEE "University Education Management" NAPS Ukraine. *Collection of scientific papers the Military Institute of Kyiv National Taras Shevchenko University, 41, 278–284.* (in. Ukr.).
7. Lebedyk, L. (2014). Principles of preparation of masters specialty "Pedagogy of high school". *The origins of pedagogical skills: a collection of scientific papers, 14, 165–169.* (in. Ukr.).
8. Ihnatiuk, O.A. (2015). Didactic features of teaching "Physical education and psycho-physiological training" undergraduates specialty "Pedagogy of high school". *Theory and practice of the management of social systems, 3, 80–86.* (in. Ukr.).
9. Demidova, Yu.Ye., Ignatyuk, O.A. (2015). Formation ergonomic expertise undergraduates specialty "Pedagogy of high school" in an interdisciplinary manner. *Pedagogy formation of creative personality in higher and secondary schools: technologies.* In T.I. Sushchenko (Ed.). Zaporozhye, 40 (93), 452–458. (in. Ukr.).
10. Boiko, A., Ilchenko, O. (2015). The concept of training master's degree in pedagogy of higher education. *Pedagogical Sciences, Poltava, 63, 147–148.* (in. Ukr.).
11. Batechko, N.H. (2016). *Theoretical and methodological principles of training high school teachers in terms of Magistracy.* (Doctor of Pedagogy Dissertation). (in. Ukr.).
12. Kalenskyi, A.A. (2016). The system of vocational and educational ethics of the future teachers of special disciplines of higher educational institutions of agricultural and environmental sectors (Doctor of Pedagogy Dissertation) *Thesis.* Kyiv. (in. Ukr.).
13. Terentieva, N.O. (2016). *Trends in university education in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century).* (Doctor of Pedagogy Dissertation). (in. Ukr.).
14. *ISHE–05.* (2005). Industry standard for higher education in Ukraine. Educational and vocational training program for master's degree in specific categories 8.000005 "Pedagogics of High School" training 231 "Teacher universities and higher education institutions". Publication of the official. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. (in. Ukr.).

CHERKASHYNA Liudmyla,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics of Higher School, SHEI "Donbas State Pedagogical University",

e-mail: ljuda_cherk@ukr.net

CHEREDNYK Olena,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Educational and Methodical Department,

Associate Professor of the Chair of Management of Educational Institutions,

SHEI "Donbas State Pedagogical University"

e-mail: 21raduga-duga21@mail.ru

ANALYSIS OF SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LITERATURE ON THE PROBLEM OF TRAINING OF MASTERS IN SPECIALTY "PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL" AT UNIVERSITIES OF UKRAINE

Abstract. *Realizing the urgent need for highly qualified specialists of universities, and also taking into account the modern requirements for the individual of the lecturer, that requires constant self-improvement, self-development and training qualification the government issued the order of the Cabinet of*

Ministers of Ukraine dated 27.08.2010 Number 787, which approved specialty 8.18010021 "Pedagogy of Higher School". Moreover, since 2011/2012 academic year the new list was enacted. According to the current requirements, universities passed all the stages of preparation of the licensing cases and received the relevant documents on training specialists in specialty 8.18010021 "Pedagogy of Higher School".

Our aim is to summarize the experience, to find the common and different features concerning the preparation of the applicants of the educational level "Master" in specialization "Pedagogy of Higher School" in Ukraine.

The article highlights the following: theoretical and methodological foundations, peculiarities, principles and experience of training specialists in accordance with the program of Master "Pedagogy of Higher School". It is paid attention to the tendencies of the development of native university education in Ukraine from the point of view of the historical plane and at the modern period of its development, the formation of ergonomic competence on the interdisciplinary basis. The views of scientists on the system of the development vocational and pedagogical ethics of future teachers and improving the content of the course "Ethics of a teacher of higher school", didactic features of teaching the discipline "Physical education and psycho-physiological training" of preparing masters in specialty "Pedagogy of higher school" are given. The authors of the article present the theoretical material in the form of lectures-discussions, problematic and binary lectures, the use at the workshops the latest technologies: micro training, trainings, working in pairs, mutual training and others. It is described the creating of the educational plans of universities and the development of the basic principles of training in specialty "Pedagogy of higher school". In the scientific works, it is presented the theory and practice, conceptual and organizing-methodic foundations of training future teachers. The scientists represent the pedagogical system of the development of professional and pedagogical ethics of future teachers of special disciplines at universities of the agricultural and nature protection areas. The researchers have developed the authors' working programs; have improved the contents of the courses.

Therefore, in the field of the researchers the actual problems of preparing Masters in Specialty "Pedagogy of Higher School" were. To bring in conformity Master's program with the modern requirements the authors of scientific works offer: 1) to develop a new branch standard in the specialty "Pedagogy of Higher School" on the basis of the competence approach; 2) to update the branch standard at universities concerning the formation of the personnel with high moral and ethical qualities; 3) to cover all the aspects of preparing the Masters of "Pedagogy of Higher School" at non-pedagogical universities; 4) to develop the holistic content of training future lecturers of Universities; 5) to update and prepare legal educational documents; 6) to monitor the levels of the development of professional and teaching ethics etc. We fully support the ideas of the respected scientists and believe these ideas are appropriate for the creation and publication of new documents at the national, regional (oblast, district), intra university level concerning the quality education and training in the educational and professional program "Pedagogy of Higher School".

Keywords: master, pedagogy of higher school, teacher of universities, cycles, regulatory and selective educational subjects, specialty, specialization, specialists.

Одержано редакцією 26.09.2016
Прийнято до публікації 30.09.2016

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти

Черкаський національний університет імені

Богдана Хмельницького

e-mail: Toniabida@ukr.net

СТРУКТУРА ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

З'ясовано, що освітні заклади, які здійснюють підготовку вчителів у Великій Британії – це загальні й педагогічні коледжі; педагогічні відділення університетів; не університетський сектор.

Виявлено основні завдання вищих педагогічних навчальних закладів: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку; задоволення потреб

економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях; організація та проведення наукових досліджень.

Розглянуто конкурентоспроможність, підходи ринку й причетність приватного сектору не лише як засіб зниження витрат, а й як засіб управління й підвищення якості освітньої діяльності.

Ключові слова: *структура освіти; Велика Британія; освітні заклади; підготовка вчителів у Великій Британії; вищі педагогічні навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Великобританія по праву має репутацію країни якісної класичної освіти, історія якої нараховує не одну сотню років. Вищі навчальні заклади Великобританії поділяються на три види.

Є коледжі (Colleges of Higher Education), що, як і університети, надають ступень бакалавра і видають дипломи про вищу освіту. Але на відміну від університетів вони є вузько профільними навчальними закладами в таких областях, як живопис і дизайн, музика, театральне мистецтво, освіта.

Є політехнічні інститути (Polytechnics), у яких зазвичай здобувають інженерні спеціальності (поступово вони підтягують рівень програм і викладання до університетських, у результаті чого границі між ними почали стиратися. Деякі інститути вже одержали статус університетів).

Є університетські коледжі, що, як правило, є складовою частиною університетів. Нарешті, є класичні університети, що, як і колись, залишаються центрами академічної освіти і наукової праці [1].

Виклад основного матеріалу. Зараз у Великобританії нараховується в цілому 102 університети, здебільшого вони державні. Тривалість навчання залежить від обраної спеціальності і ступеня, що студент має намір одержати по завершеності освіти. Тривалість навчання для одержання першого університетського ступеня бакалавра – від 3 до 4 років. Для одержання ступеня магістра необхідно прослухати курс лекцій, скласти екзамени й захистити магістерську дисертацію – самостійне наукове дослідження студента. Магістерські програми тривалістю 1–2 роки характеризуються вузькою галуззю спеціалізації. З 2001 року в університетах і університетських коледжах створено нові дворічні курси навчання для одержання ступеня нижче бакалаврського, програми яких розробляються разом із роботодавцями й забезпечують майбутніх фахівців із гуманітарних наук, педагогіки, техніки, музики, природничих наук фундаментальними академічними знаннями й глибокими професійними навичками [2].

У Великій Британії існує Педагогічне реєстраційне агентство (Graduate Teacher Training Registry) – спеціальна державна установа, що відповідає за набір студентів на педагогічні відділення університетів. Щоб поступити на педагогічне відділення університету, абітурієнт має послати запит до названої агенції і одержати відомості про наявність вільних місць, адже конкурс при вступі на ці відділення британських університетів не проводиться, за виключенням елітних давніх університетів – Оксфорда та Кембриджа, які проводять спеціальні вступні іспити [3, с. 88].

Бакалаврські програми (Undergraduate courses) розраховані в середньому на 3–4 роки навчання (в Англії й Уельсі – 3 роки, у Шотландії – 4 роки) після чого випускники одержують ступінь бакалавра – або звичайну, або з відмінністю (BA/BSc with Honors).

Bachelor Degree (бакалавр) – це перша ступінь вищої освіти. Перші два роки студенти вивчають широке коло базових предметів, а потім ще два роки присвячують спеціальним дисциплінам за обраним ними профілем. Британським університетам властива гнучкість навчальних планів. Студенти мають можливість вивчати найрізноманітніші дисципліни, навіть якщо вони викладаються на різних факультетах. Навчальний процес будується на таких формах навчання, як лекції, семінари, тьюториали (індивідуальні заняття студента з викладачем) і самостійна робота. Занять у порівнянні з українською дійсністю – небагато, однак удавана воля зовсім не означає, що учитися легко або взагалі не обов'язково. Справа в тім, що англійці звикли самі контролювати свої заняття. Отриманий ступінь визнається у всьому світі, що дає високі шанси на успішну професійну кар'єру в будь-якій країні [1, с. 10].

Існує кілька типів ступенів бакалавра. Чотири основних ступені: BA – це бакалавр гуманітарних наук, BSc – бакалавр природничих наук, EEng – бакалавр технічних наук, LLB – бакалавр права, BM – бакалавр медицини. Назви ступенів у різних університетах часом різні, існують і виключення з правил. У деяких шотландських університетах власник першого ступеня в гуманітарних науках – магістр (MA), а не бакалавр (BA). У деяких університетах, включаючи Оксфорд і Кембридж, BA привласнюється по гуманітарним і природничим наукам, однак кваліфікації бакалавра природничих наук (BSc) у Кембриджі немає, а в Оксфорді це учений вищий ступінь. Є ступені, для одержання яких необхідний ще і досвід практичної роботи (Sandwich courses) і термін навчання відповідно зростає. Так, для одержання ступеня в області медицини, стоматології та архітектури потрібно навчатися до 7 років [1, с. 9–10].

Ступінь бакалавра є необхідною умовою для продовження навчання на наступному післяступеневому (Postgraduate Courses) рівні освіти по програмі магістра і доктора.

Навчання на одержання ступеня магістра (Master Degree) займає рік, після його одержання за три роки можна пройти навчання на ступінь доктора наук (Ph), тобто є дві великі групи програм, що ведуть до одержання ступеня магістра. Це програми, орієнтовані на дослідницьку діяльність, і навчальні програми, орієнтовані на підвищення професійного рівня по одній зі спеціалізацій. Навчання магістерські програми організовують у такий спосіб. Після 8–9 місяців лекцій і семінарів здаються іспити, а потім студенти протягом 3–4 місяців роблять дипломний проект. За результатами іспитів і захисту дипломної роботи привласнюється ступінь магістра.

Післядипломне навчання (Postgraduate education) – це академічний курс на базі вищої освіти. Післядипломні програми (Postgraduate Degree) у Великобританії – це програми на здобуття ступеня магістра і доктора філософії. Британська післядипломна освіта практикується в двох формах: теоретичний курс і науково-дослідний.

Ступінь магістра-дослідника часто називають магістром філософії – Master of Philosophy (M. Phil). Щоб одержати цей ступінь, потрібно протягом 1–2 років вести під керівництвом старшого професорсько-викладацького складу самостійну науково-дослідну роботу. За результатами цього дослідження привласнюється ступінь магістра. Як правило, студенти не закінчують освіту на цьому ступені, а продовжують свою дослідницьку роботу з метою одержання ступеня доктора (доктор філософії Ph Degree). Більшість програм, що ведуть до одержання ступеня доктора, – це чисто дослідницькі проекти. Ніяких лекцій або навчальних семінарів зазвичай не проводиться. Зазвичай на завершення дослідницької програми іде 2–3 роки. До кінця цього періоду студент повинен опублікувати отримані результати в офіційних звітах, у наукових або спеціалізованих журналах і по опублікованим матеріалам написати дисертацію. Ступінь доктора привласнюється після успішного захисту дисертації [1, с. 10–11].

Розглянемо особливості системи освіти Шотландії. Звичайна тривалість навчання у ВНЗ на ступінь бакалавра – 4 роки. Останній рік дає студентам можливість одержати ступінь бакалавра з відмінністю (Bachelor with Honours). Перші два роки вони вивчають широке коло базових предметів, а потім ще два роки присвячують спеціальним дисциплінам за обраним ними профілем. Базовий курс вищої освіти в шотландському університеті (undergraduate) триває 4 роки. Шотландським університетам властива гнучкість навчальних планів. Студенти мають можливість вивчати найрізноманітніші дисципліни, навіть якщо вони викладаються на різних факультетах. Випускникам можуть привласнювати подвійні ступені (joint degree), наприклад, в області бухгалтерського обліку й економіки. Деякі навчальні заклади Шотландії пропонують так звані «сандвіч – курси», що дають студентам можливість одержати досвід практичної роботи вже під час навчання [1, с. 62].

Навчальний рік у вищих навчальних закладах Шотландії продовжується з жовтня по середину липня. У деяких вищих навчальних закладах кількість іноземних студентів сягає 45% від загальної кількості учнів. Таким чином, навчання в Шотландії це ще і придбання досвіду міжнародного спілкування.

Процедура вступу в шотландські вищі навчальні заклади нічим не відрізняється від вступу в англійські навчальні заклади і здійснюється через загальнонаціональну службу UCAS. Процедуру вступу й оформлення документів потрібно починати якомога раніше: за 1–2 роки до дати вступу. Запас часу дозволить правильно вибрати університет, реально оцінити свої можливості, підготуватися й у термін здати усі вступні іспити і вимоги [1, с. 63].

Шотландія справедливо вважається кращим місцем у Європі, де можна одержати якісну освіту в області нафтогазової промисловості. Крім того, Шотландія славиться в Європі високою якістю викладання прикладних наук, зокрема, інженерної справи. Майбутнім хімікам варто звернути увагу на Единбурзький університет, що займає шосте місце у Великобританії за якістю викладання дисциплін цього напрямку. Університет Глазго займає друге місце за рівнем дослідницької роботи в галузі комп'ютерних технологій.

Система вступу у вищі навчальні заклади Шотландії як на базовий курс (undergraduate), так і для бажаючих вузько спеціалізуватися на якійсь окремій області знань (postgraduate), є такою ж гнучкою, як і вся система вищої освіти. Структура вищої освіти Шотландії дозволяє студентам одержувати таку систему оцінок, що зараховується їм при переході з одного навчального закладу в інший. Якщо студент хоче змінити факультет або вищий навчальний заклад, то ці оцінки зараховуються відповідно до змінних умов. Найбільш популярними спеціальностями є: право, медицина, комп'ютерне навчання, мистецтво і дизайн, театр, підготовка викладачів.

Післядипломна освіта (postgraduate) доступна всім власникам дипломів про закінчення визнаних навчальних закладів усього світу. У шотландських університетах існує інтенсивна річна програма для одержання ступеня Магістра і трирічна поглиблена програма для одержання ступеня Доктора.

Більшість шотландських університетів і коледжів зосереджені в чотирьох найважливіших містах Шотландії: Глазго, Единбурзі, Абердині і Данді. Шотландія на відміну від Англії, поки мало освоєна нашими студентами. А тим часом, тут є на що подивитися і є чому повчитися.

Шотландія користується великою популярністю у іноземних учнів. Вартість життя в Шотландії нижче, ніж у деяких інших частинах Об'єднаного Королівства. Вартість проживання залежить від міста (так, життя в Единбурзі або Глазго обійдеться дорожче) і від типу житла, що ви для себе виберете. За оцінками Британської ради, вартість проживання в будь-якому шотландському місті складає 500 фунтів на місяць.

Набір основних продуктів на тиждень обійдеться в 15 фунтів. Обід у ресторані коштує приблизно 3 фунти, квиток у кіно – 2,8 фунти, пиво, банка 0,5 літра – 65 пенсів – 1 фунт, столове вино – 750 мл – 3–5 фунтів. У цілому на кишенькові витрати рекомендується виділяти 60–70 фунтів у тиждень.

Щоденна газета – 20–50 пенсів, аеробіка, зал тренажерів – 50 пенсів – 3 фунти в годину. Одноденний проїзний квиток на автобус в Единбург і Глазго коштує 2 фунти. Поїздка в Лондон на автобусі – 2–50 фунтів, на потязі – 3–150 фунтів [1, с. 62–64].

Висновки. На основі аналізу літературних наукових джерел можна стверджувати, що:

- освітні заклади, які здійснюють підготовку вчителів у Великій Британії – це загальні й педагогічні коледжі; педагогічні відділення університетів; не університетський сектор;

- основні завдання вищих педагогічних навчальних закладів: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку; задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях; організація та проведення наукових досліджень;

- у Великій Британії існують педагогічні відділення двох типів – у складі першого типу функціонують кафедри, які організують навчальну й наукову діяльність; у складі другого типу функціонують відділи: педагогічної освіти, перепідготовки вчителів, відділ магістратури й докторантури. Останнім часом відділення педагогіки мають структуру, що наближається до другого типу;

– навчання у ВНЗ для одержання ступеня бакалавра триває в Англії та Уельсі 3 роки, в Шотландії 4 роки, навчання на одержання ступеня магістра триває один рік, за три роки можна пройти навчання на ступінь доктора наук.

Отже, конкурентоспроможність, підходи ринку й причетність приватного сектору розглядалися не лише як засіб зниження витрат, а й як засіб управління й підвищення якості освітньої діяльності.

Список використаної літератури

1. Можливості кредитно-модульної системи по забезпеченню міжнародної академічної мобільності українських студентів: Довідник / Укл.: В. Гришак, О. Іщенко, Л. Нестеренко, С. Ніколаснко, Л. Зінюк, Г. Корнієнко, В. Костирко, О. Харченко, С. Чернецький. – Запоріжжя: Видавництво Запорізького національного університету, 2012. – 108 с.
2. Future of Higher Education. (2016). UK Parliament. Retrieved 29 September 2016, from <http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/business-innovation-and-skills/inquiries/parliament-2010/the-future-of-higher-education/>
3. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2002. – 157 с.

Reference

1. Possibilities credit-modular system to ensure international academic mobility Ukrainian students: Directory. (2012). Compiled by V. Grischak, A. Ishchenko, L. Nesterenko, S. Nikolasnko, L. Zinyuk, G. Kornienko V. Kostyrko, O. Kharchenko S. Chernetskiy. Zaporozhye: Publisher Zaporizhzhya National University. (in Ukr.)
2. *Future of Higher Education*. (2016). UK Parliament. Retrieved 29 September 2016, from <http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/business-innovation-and-skills/inquiries/parliament-2010/the-future-of-higher-education/>
3. Ziskin, K. E. (2002). *Professional-pedagogical preparation of secondary school teachers on pedagogical branches of universities in the UK in the second half of the twentieth century*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.)

CHYCHUK Antonina,

Ph.D., Associate Professor of Early Childhood Education Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: Toniabida@ukr.net

THE STRUCTURE OF EDUCATION IN GREAT BRITAIN

Abstract. *It is found that educational institutions that are training teachers in Great Britain is the general and teacher training colleges, teaching departments of universities; non-university sector.*

The basic task of higher educational establishments, to meet the needs of the individual in intellectual, moral and cultural development; meet the needs of the economy and society for qualified specialists; organizing and conducting scientific research.

In Great Britain there are two types education department – in the first type of functioning of the department, organizing educational and scientific activities; a part of the second type of operating departments: Education, training teachers, Department of magistracy and doctorate. Recently, the Education department have a structure that is close to the second type. Studying at the university to obtain a bachelor's degree continues in England and Wales 3 years, 4 years in Scotland, training to obtain a master's degree lasts one year, three years can be trained on a doctorate.

Consider competitiveness, market approaches and the involvement of the private sector not only as a means of reducing costs, but also as a means to control and improve the quality of educational activities.

Key words: *structure of education, Great Britain, educational institutions, training of teachers in Great Britain, higher educational institutions.*

Одержано редакцією 26.09.2016
Прийнято до публікації 30.09.2016

ЗМІСТ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| АЛЕКСЕСЕНКО-ЛЕМОВСЬКА Людмила Владиславівна ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 3 |
| БЛАГУН Наталія Михайлівна ОБЛІК І КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ..... | 9 |
| ВАРДАПЕТЯН Варужан Врежович ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ..... | 14 |
| ГЛІНЕЦЬКА Анна Іванівна АДАПТИВНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... | 18 |
| ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна АКАДЕМІЧНА ЧЕСНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ | 23 |
| ДУБРОВА Оксана Миколаївна НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 30 |
| КАСЯРУМ Сергій Олегович РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬО- ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ПОЖЕЖНА БЕЗПЕКА» і «ЦИВІЛЬНА БЕЗПЕКА» | 37 |
| КОВАЛЕНКО Валентина Петрівна ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ» СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ..... | 43 |
| КОЛІСНИК Вікторія Юріївна ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ..... | 48 |
| КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович СЛУЖІННЯ ОФІЦЕРА ЯК ЧИННИК ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВІЙСЬКОВОГО ТИПУ | 53 |
| МАЙБОРОДА Артем Олександрович ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ ТА ПРИПИНЕННЯ ГОРІННЯ» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ | 60 |
| МАКСИМЧУК Лариса Володимирівна ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 65 |
| МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД АВСТРІЇ | 69 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| МЕДВІДЬ Михайло Михайлович, БАБІЧЕВ Анатолій Валерійович, ДЕМ'ЯНИШИН Володимир Миколайович, МЕДВІДЬ Юлія Іванівна, БУХУН Андрій Григорович | ПОПЕРЕДУ ЗМІН У ВІЙСЬКОВИХ СИСТЕМАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ..... | 76 |
| МЕЛЬНИК Ірина Володимирівна | ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ | 88 |
| МИНАСЯН Анжела Ісраеловна | СОВРЕМЕННЫЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ..... | 93 |
| МКРТЧЯН Аракся Тиграновна | УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ..... | 96 |
| ОНОПРІЄНКО Ольга Миколаївна, ОНОПРІЄНКО Олександр Васильович, ВИННИК Валентин Дмитрович | ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ | 104 |
| СМІЛЯНСЬКА Галина Петрівна | ТРАДИЦІЇ, ЗВИЧАЇ, ОБРЯДИ – ЕНЦИКЛОПЕДІЯ БУТТЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ | 111 |
| ТИМОШЕНКО Юрій Васильович | СУБ'ЄКТНА ПАРАДИГМА ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ | 119 |
| ФЕДОРЧЕНКО Наталія Григорівна | ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОЧИМА ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО..... | 125 |
| ЧЕРКАШИНА Людмила Анатоліївна, ЧЕРЕДНИК Олена Володимирівна | АНАЛІЗ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» У ВНЗ УКРАЇНИ..... | 130 |
| ЧИЧУК Антоніна Петрівна | СТРУКТУРА ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ | 141 |
| | ЗМІСТ | 146 |

CONTENT

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ALEKSEYENKO-LEMOVSKA Liudmyla | |
| PRINCIPLES FOR DEVELOPING PRE-SCHOOL EDUCATORS' METHODOLOGICAL COMPETENCE | 3 |
| BLAHUN Nataliia | |
| ACCOUNTING AND CONTROL OF SOCIALLY FUNCTIONAL COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT SYSTEM | 9 |
| VARDAPETYAN Varuzhan | |
| THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECTION INTEGRATION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING MATEMATICS IN HIGH SCHOOL | 14 |
| GLINETSKA Anna | |
| ADAPTIVE SYSTEM OF EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL | 18 |
| GNEZDILOVA Kira | |
| ACADEMIC HONESTY AS UNIVERSITY CORPORATE CULTURE | 23 |
| DUBROVA Oksana | |
| EDUCATIONAL MOTIVATION AS A SPECIFIC COMPONENT PART OF LEARNING ACTIVITY | 30 |
| KASYARUM Serhiy | |
| THE IMPORTANCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR "FIRE SAFETY" AND "CIVIL SECURITY" MAJORS | 37 |
| KOVALENKO Valentyna | |
| THE PROBLEM OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «THE PROFESSIONALLY-PEDAGOGICAL IMAGE» OF A MODERN TEACHER | 43 |
| KOLISNYK Victoria | |
| PRINCIPLES OF PERSON ORIENTED APPROACH IN TEACHING ESP | 48 |
| KUCHERIAVYI Andri | |
| THE OFFICER'S SERVICE AS A FACTOR OF PROJECTING OF EDUCATIONAL WORK IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MILITARY TYPE | 53 |
| MAYBORODA Artem | |
| USE OF GLOSSARY ON THE LESSONS OF DISCIPLINE "THEORY OF COMBUSTION AND TERMINATION" IN THE PROCESS OF FUTURE RESCUERS TRAINING | 60 |
| MAKSYMCHUK Laryssa | |
| IMPROVING THE EFFICIENCY OF FOREIGN TRAINING FUTURE MARKETERS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES | 65 |
| MARUSYNETS Marianna | |
| ENSURING THE QUALITY OF ADULT EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SPACE: THE EXPERIENCE OF AUSTRIA | 69 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MEDVID Mykhailo, BABICHEV Anatolii, DEMYANYSHYN Volodymyr, MEDVID Iuliia, BUKHUN Andrii | |
| FRONT OF CHANGES IN MILITARY SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL ORIENTATION | 76 |
| MELNYK Iryna | |
| PROFESSIONAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION STYLE OF THE FUTURE FIRE SAFETY OFFICERS | 88 |
| MINASYAN Anzhela | |
| MODERN NATIONAL EXPERIENCE OF TEACHING ELEMENTS THE THEORY OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS | 93 |
| MKRTCHYAN Araksia | |
| IMPROVEMENT OF METHODS OF TEACHING AS A WAY DEVELOP LOGICAL THINKING | 96 |
| ONOPRIYENKO Olga, ONOPRIYENKO Alexander, VYNNYK Valentyn | |
| PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF LEVELS OF BASIC PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE | 104 |
| SMILYANSKA Galyna | |
| TRADITIONST, CUSTOMS, RITUALS – ENCYCLOPEDIA OF BEING UKRAINIAN PEOPLE | 111 |
| TYMOSHENKO Yurii | |
| SUBJECT PARADIGM OF TEXT ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL PROCESS: FROM THE THEORY TO PRACTICE | 119 |
| FEDORCHENKO Natalia | |
| HUMANISTIC FEATURES OF SCHOOL EDUCATION IN THE WORKS OF OUTSTANDING TEACHER V. O. SUKHOMLINSKIY | 125 |
| CHERKASHYNA Liudmyla, CHEREDNYK Olena | |
| ANALYSIS OF SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LITERATURE ON THE PROBLEM OF TRAINING OF MASTERS IN SPECIALTY “PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL” AT UNIVERSITIES OF UKRAINE | 130 |
| CHYCHUK Antonina | |
| THE STRUCTURE OF EDUCATION IN GREAT BRITAIN | 141 |
| CONTENT | 148 |

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 14. 2016

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 10.11.2016 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 282/1

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.