

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

ICV 2015: 53,99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 2.2017

Черкаси – 2017

**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 № 2.2017 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 № 4 від 23.12.2016).

*Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2015: 53,99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.*

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 Є.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 37.018.51 (072)

БЕРЛАДИН Ольга Богданівна,

здобувач, начальник відділу сприяння
працевлаштуванню студентів і випускників,
Східноукраїнський національний університет
імені Лесі Українки,
e-mail: ola.lutzk@hotmail.co.uk

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовані тенденції розвитку моделей сучасних початкових шкіл сільської місцевості, узагальнено педагогічний досвід створення моделей сільських шкіл педагогами-новаторами (друга половина XX ст.), окреслені перспективи модернізації різних типів сільських початкових шкіл з метою підвищення їх конкурентоздатності, забезпечення якості освіти.

Ключові слова: модернізація; моделі; початкова школа сільської місцевості; «школа-родина»; «школа-освітній округ»; модель гуцульської школи; моделі сільської школи; педагогічна спадщина В. Сухомлинського, О. Захаренка.

Постановка проблеми. Актуальність порушеної проблеми засвідчують директивні документи з розвитку освіти в Україні, які одночасно є і методологічним підґрунтям. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002 р.) звернуто увагу на необхідність державної підтримки для здобуття якісної освіти в сільській місцевості, розвиток різних типів навчальних закладів, створення варіативних навчальних програм, збереження та розвиток єдиного освітнього простору [1]. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» серед пріоритетних завдань для здійснення стабільного розвитку і якісного прориву в національній системі освіти, зокрема в сільській місцевості, визначає стовідсоткове охоплення обов'язковою дошкільною освітою усіх дітей п'ятирічного віку через урізноманітнення форм її здобуття; здійснення оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням демографічних, економічних, соціальних перспектив розвитку регіонів, потреб громадян і суспільства; урізноманітнення моделей організації освіти, зокрема для сільських дітей; створення в сільських регіонах освітніх округів, ресурсних центрів дистанційного навчання, філій базових шкіл, домашніх шкіл типу «школа-родина»; вдосконалення мережі навчально-виховних комплексів «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» [2].

У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» відзначається як пріоритетне завдання розвитку освіти – оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, проблема збереження шкіл, особливо в сільській місцевості. «Адже школа у більшості випадків є єдиним освітнім закладом на селі, а відтак, не має конкурентів на ринку освітніх послуг і, по суті, виступає як єдиний гарант права дитини на освіту та певним чином її соціальний захист. Проблема полягає не лише в конституційному праві дитини на освіту, розвитку людського потенціалу. Йдеться про загрозу існування сотень населених пунктів. Фактично – це питання національної безпеки» [3, с. 50].

Відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» №911-УШ від 24 грудня 2015р. передбачається «продовження роботи з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів із скороченням їх кількості (орієнтовно на 5% за рахунок об'єднання малокомплектних шкіл, зміни їх типу та / або ступеня, реорганізації тощо), підвищення наповнюваності класів, груп» [4], пошук нової стратегії розвитку системи освіти, суттєві зміни її пріоритетів у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історико-педагогічну ретроспективу функціонування і розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості досліджували Г. Іванюк, В. Кравець, Г. Щука та ін. Для обґрунтування теоретичних основ функціонування та розвитку сільської школи важливе значення мають наукові напрацювання вітчизняних учених, у яких розглядається вдосконалення навчально-виховного процесу в

сільській школі (О. Біда, О. Коберник, З. Онишків, Н. Присяжнюк та ін.); функціонування різних типів сільських початкових шкіл (В. Кузь, Н. Манжелій, Л. Федорович та ін.); наукові положення теорії і практики моделювання (А. Братко, В. Штофф та ін.). У ракурсі досліджуваної проблеми значну цінність становлять праці науковців, присвячені теоретичним засадам моделювання розвитку сільських початкових шкіл (В. Мелешко, О. Савченко та ін.).

Мета статті – здійснити аналіз моделей розвитку загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості (загальноосвітній навчальний заклад I ступеня, навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок», «школа-родина», модель гуцульської школи, модель освітнього округу); розкрити можливості впровадження авторських моделей сільських загальноосвітніх навчальних закладів (В. Сухомлинського, О. Захаренка), сучасних освітніх технологій у навчально-виховне середовище в контексті наукових надбань та вимог часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреба розроблення теоретичних напрацювань і практичних дій щодо модернізації початкових шкіл у сільській місцевості є очевидною, оскільки спроби вдосконалення педагогічної системи за допомогою внесення локальних змін не приносять якісного оновлення. Для їх модернізації, створення нових типів сільської початкової школи України потрібен власний шлях.

Науково вартісним і педагогічно вивіреним орієнтиром у модернізації сучасних загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості можуть стати моделі сільських загальноосвітніх навчальних закладів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, О. Захаренка, навчально-виховні комплекси «школа-сад», «школа-родина», модель гуцульської школи.

Звертаємо увагу на те, що дефініція «модернізація» трактується як удосконалення, покращення, оновлення об'єкта, приведення його у відповідність з новими вимогами і нормами, технічними умовами, показниками якості [5, с. 323].

Моделювання педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів науковцями розглядається як науково обґрунтований вибір структури, що забезпечує раціональне використання ресурсної бази, інноваційних технологій, специфіки діяльності закладу, що корелюється з потребами та вимогами суспільства [6].

Зауважимо, «модель» від французької – зразок – це умовне зображення будь-якого об'єкта чи системи об'єктів; зразок конструкції; зменшене або збільшене відтворення чогось; схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі і суспільстві [10, с. 649]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови читаємо: модель – зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [7, с. 535].

Г. Селевко, аналізуючи інноваційні підходи до моделювання розвитку сучасної школи, акцентує увагу на таких варіантах: модель як спосіб організації життєдіяльності шкільного співавторства; модель – зразок досвіду, в якому переосмислюється педагогічна діяльність і досвід навчання; модель як тип альтернативної шкільної освіти, архітектура її конструкцій і нових форм; модель як систематична форма інноваційного експерименту; модель як організаційна система розвитку педагогічних культурних норм тощо [8].

Орієнтиром у моделюванні розвитку сучасної початкової сільської школи може бути розроблена свого часу В. Сухомлинським цільова концепція виховання – чітка система діяльності, засобів, яка виводить учнів на систему відносин, що формують обов'язок, совість, відповідальність, людяність. Основні положення виховної системи педагога полягають у моделюванні таких педагогічних ситуацій, які зреалізують умови для прояву добра для оточуючих (виховання добротою).

Досвід створення та діяльності «Школи радості» В. Сухомлинським є прикладом впливу середовища на розвиток дитини, взаємодії між школярами, вчителями, родинами учнів і соціальним оточенням, відкритості школи, що на сьогодні відображає глобальну

світову тенденцію виховного простору. Педагог-гуманіст, досліджуючи проблему впливу середовища (просторового, родинного, соціального), на практиці довів, що школа як соціальний інститут, відкрита виховна система може ефективно функціонувати за умови тісної співпраці з соціальним довкіллям. Розвиваючи різноманітні форми взаємодії і співпраці з середовищем, школа В. Сухомлинського стала освітньо-культурним виховним центром села. Гуманізм його педагогіки, концепція педагогічного оптимізму органічно влітаються в сучасний освітній процес. Вагомі педагогічні знахідки педагога, присвячені проблемам сільської школи, потребують глибокого аналізу й осмислення в нових умовах сьогодення.

Модель Сахнівської середньої школи в педагогічній спадщині О. Захаренка поєднує п'ять основних центрів: освітній, центр здоров'я, культурно-виховний, навчально-виховний, центр трудового навчання й виховання.

Заслуга О. Захаренка полягає в тому, що він об'єднав для шкільної справи вчителів, батьків, громадськість, переконав керівників, що «школа майбутнього» потрібна селу сьогодні для того, щоб з нинішніх учнів вирости всебічно розвинені особистості, з високим розумінням соціальної ролі в демократичному суспільстві. Педагог-новатор у своїй авторській школі продовжив ідею самореалізації особистості школяра, досліджену і розроблену В. Сухомлинським. Парадигма самореалізації особистості глибоко демократична, гуманістична за суттю, в центрі уваги якої освічена особистість, яка розвиває свої здібності і в школі, і в родині.

Зішлемося на основні параметри технології «школи-самореалізації»: 1) зміна домінанти парадигми з соціально орієнтованої на гуманістично орієнтовану, особистість у якій є самоцінністю; головна мета виховної діяльності – розвиток особистості при неупинному зростанні згодом її соціальних функцій – громадянських, сімейних, виробничих; 2) виховання у педагогічно керованій діяльності та спілкуванні; 3) формування в школяра вміння входити в колектив, виходити з нього, перебувати в стані самотності; 4) провідна роль учителя в освітньому процесі, партнерство.

Технологія «Школи самореалізації особистості», розроблена й апробована на практиці сільської школи В. Сухомлинським, творчо продовжена педагогом новатором О. Захаренком, слугує джерельною базою для розбудови нової національної школи, у тому числі і сільської початкової. Основні ідеї школи самореалізації (надання школі перетворюючої ролі до самореалізації особистості школяра, педагогізація та втілення в життя національно-регіональної традиції, «зрушити з місця» традиційну школу в напрямку «Школи самореалізації особистості») втілені в практику діяльності сільської школи над Росією.

Осмислення теоретико-практичної спадщини В. Сухомлинського, О. Захаренка диктує потребу врахування її надбань у модернізації початкової школи в умовах сільського соціуму. У сучасній практиці роботи загальноосвітніх шкіл реалізуються такі моделі, як навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «модель гуцульської школи», «Соціокультурний освітній центр (комплекс)», «Школа – родина» та ін.

Навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок» – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на здобуття дошкільної та початкової освіти. Перші навчально-виховні комплекси «початкова школа – дитячий садок» почали відкриватися в Україні на початку 80-х років XX століття, передусім, із метою збереження «неперспективних сіл». Водночас це мало розв'язати не тільки соціальну проблему, але й педагогічну, адже у такому закладі мають створювати можливості для інтеграції педагогічного процесу в дошкільний і початковий ланках освіти.

Вихідними положеннями в організації навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок» вважаються такі: сучасне демократичне суспільство потребує високоосвічених, здорових людей; об'єктивною основою формування особистості є родинне виховання, правила, традиції, що діють у селі, та соціальне буття, спосіб життя суспільства; різновікові стосунки; врахування особливостей сільської школи (малокомплектність, контактність між усіма членами колективу) та сільського середовища (відкритий спосіб життя жителів села, органічна єдність із природою, гуманні стосунки жителів села); залучення до виховної діяльності, крім дітей, їхніх батьків, сільської громади; навчально-

виховний комплекс «школа – дитячий садок» виступає як початковий підрозділ у системі неперервної освіти та виховання; розширення функцій комплексу «школа – дитячий садок» шляхом утворення нового у цьому напрямку навчального закладу «дитячий садок – школа – родина» [9, с. 8–10].

Поряд із проблемами початкова школа сільської місцевості має і певні переваги. Серед них – можливість створення інноваційних загальноосвітніх установ I ступеня з малою кількістю учнів (зокрема, «школа-родина»). Загальноосвітній навчальний заклад I ступеня «школа-родина» – це школа з малою наповнюваністю учнів, що створюється у сільській місцевості для надання якісних освітніх послуг учням молодшого шкільного віку, які перебувають на території зі складною демографічною ситуацією.

Метою діяльності «школи-родини» є створення умов, наближених до родинних, використання у вихованні учнів позитивного потенціалу народного календаря та родинної педагогіки, розвиток творчих здібностей, забезпечення отримання учнями відповідного віку якісної початкової освіти за місцем її проживання. Загальноосвітній навчальний заклад «школа-родина» дає можливість запровадити нову модель навчання, відмінну від класно-урочної, яка забезпечує індивідуалізацію навчально-виховного процесу.

Модель гуцульської школи (Яворівська школа-комплекс Косівського району Івано-Франківської області) є носієм автентичної культури гуцулів, оскільки виховання школярів на народних звичаях, обрядах, традиціях є першоосновою у вивченні гуцульського фольклору і народного мистецтва. Виховний процес у школі-комплексі здійснюється на основі принципів єдності національного та загальнолюдського, гармонізації родинного і суспільного виховання.

З метою розвитку здібностей, обдарування, таланту і працездатності учнів упродовж 1997–2002 років на базі школи-комплексу було проведено експериментальне дослідження «Школа здібностей», яке уможливило виявити нахили та здібності учнів до різних видів діяльності. Життєдіяльність цієї гуцульської школи становить перспективну модель розвитку сучасного освітнього закладу в сільській місцевості.

У системі освіти сільського регіону впроваджується модель «освітній округ» – добровільне об'єднання навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств, громадських організацій, що діють в межах адміністративно-територіальної одиниці [10]. Створення освітнього округу передбачає забезпечення рівного доступу дітей до якісної освіти, ефективне використання творчого потенціалу педагогічних працівників навчального закладу, раціональне використання навчально-методичної, матеріально-технічної бази закладів округу, зменшення негативних впливів, пов'язаних із відсутністю належних умов у сільських школах.

Завданнями освітнього округу є створення єдиного освітнього простору в межах визначеної адміністративної території та належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, розвитку творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, реалізація профільного навчання, впровадження сучасних освітніх інноваційних технологій, координація навчально-виховної роботи в усіх закладах округу.

У моделюванні розвитку різних типів сучасних початкових шкіл сільської місцевості важлива діагностика середовища, чітке визначення мети, врахування специфіки освітнього процесу в означеному типі шкіл, форм і результатів господарювання (аграрний сектор села), різноманітних чинників соціального характеру, усієї соціальної інфраструктури, родини учнів, соціального довілля. Кожна зі сторін виступає як активний суб'єкт взаємодії, вкладаючи свої специфічні можливості та створюючи умови для взаємовпливу, доповнення, зростання виховного потенціалу іншого. Така взаємодія передбачає формування стратегії і тактики спільної діяльності, створення та забезпечення умов для її організації, змістовного наповнення, врахування при плануванні роботи інтересів і реальних можливостей усіх суб'єктів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Обґрунтування теоретичних основ та технології варіативного моделювання педагогічної системи різних типів початкових шкіл сільської місцевості, відмова від шаблонності в педагогічній діяльності, перехід на варіативність змісту й способів організації освітнього процесу сприятиме реалізації

інтелектуальних і творчих здібностей, самореалізації сільського школяра. Виділені та охарактеризовані нами типи початкових шкіл у сільській місцевості, зокрема: загальноосвітній навчальний заклад I ступеня, навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок», «школа-родина», модель гуцульської школи, модель освітнього округу, а також перевірені часом авторські моделі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, О. Захаренка сприятимуть модернізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів, підвищенню якості шкільної освіти у сільській місцевості.

Зреалізований дослідницький пошук, не претендуючи на довершеність і вичерпність, уповноважений окреслити науково рентабельні напрями. Перспективним, зокрема, є подальше дослідження моделювання розвитку початкових шкіл сільської місцевості в аспекті взаємодії початкової і базової шкіл, залучення сільського соціуму до взаємодії.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
3. Андрущенко В. П. Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. – 2-ге вид. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
4. Закон України Про внесення змін до деяких законодавчих актів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/911-19>
5. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
6. Мелешко В. Теоретичні засади моделювання розвитку сільських загальноосвітніх навчальних закладів / В. Мелешко // Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 30-річчю педагогічного факультету / Упор. Г. Філь, Л. Стахів. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – 440 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун» 2002. – 1440 с.
8. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
9. Кузь В. Г. Педагогічні умови функціонування навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок» / В. Г. Кузь // Наукові основи організації педагогічного процесу в навчально-виховному закладі «школа – дитячий садок: зб. наук. праць; голов. ред. В. Г. Кузь. – К.: Науковий світ, 2000. – С. 6–23.
10. Положення про освітній округ. Затверджено постановою КМУ № 777 від 27.08.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/8841>.

References

1. National Doctrine of Education Development. (2002). *Education of Ukraine*, 33, 4-6. (in Ukr.).
2. National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021. Retrieved 31/01/2017, from <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. (in Ukr.).
3. Andrushchenko, V. P., Beh, I. D., Burda, M. I. (2011). *The national report on the state and prospects of development of education in Ukraine*, 2. (in Ukr.).
4. The Law of Ukraine On Amendments to Certain Legislative Acts in Ukraine. Retrieved 31/01/2017, from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/911-19>. (in Ukr.).
5. Pustovit, L. O. (2000). Dictionary of foreign words: 23000 words and phrases. Kyiv: Divira. (in Ukr.).
6. Meleshko, V. (2009). Theoretical modeling principles of rural secondary schools. *Modernization of teacher education as a basis for intensification of professional and ideological and methodological training of primary school teachers*: International scientific conference devoted to the 30th anniversary of the Faculty of Education. Compiled by G. Fil, L. Stakhiv. Drohobych: Posvit. (in Ukr.).
7. Busel, V. T. (2002). *Dictionary of Modern Ukrainian language*. (in Ukr.).
8. Selevko, H. K. (2005). *Alternative Pedagogical technology*. Moscow: Research Institute of Technology school. (in Rus.).
9. Kuz, V. H. (Ed.) (2000). *Pedagogical conditions of functioning of the educational complex "School - Kindergarten"*. A collection of scientific works. Kyiv: The Scientific World, 6–23. (in Ukr.).
10. Regulations on the educational district. Retrieved 31/01/2017, from <http://osvita.ua/legislation/other/8841>. (in Ukr.).

BERLADYN Olha,

Researcher, Head of Department promoting employment of students and graduates
Lesya Ukrainka Eastern European National University
e-mail: ola.lutzk@hotmail.co.uk

MODERNIZATION ASPECTS OF PRIMARY SCHOOLS DEVELOPMENT IN RURAL AREAS (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY)

Abstract. *Introduction. The article analyzes trends of models development of modern primary schools in rural areas, generalized teaching experience of making rural schools models by teachers-innovators (second half of the twentieth century.). The prospects for modernization of various types of rural primary schools with the aim of increasing their competitiveness and quality of education are outlined.*

Purpose. The purpose of the article is to analyze the patterns of development in all educational institutions of rural areas. To reveal the possibility of introducing B. Sukhomlynsky and A. Zakharenko models of rural general educational institutions, modern educational technologies in the educational environment in the context of scientific achievements and requirements of the time.

The need to develop theoretical developments and practical action to modernize primary schools in rural areas is obvious, because attempts to improve educational system by making local changes do not bring a quality upgrade.

Originality. Modernization of the educational system of schools in rural areas by creating new models of secondary education and foresees increasing their competitiveness, quality of training of students.

Results. The study of theoretical bases and technology of educational system of different types of primary schools in rural areas, the rejection of banality in educational activities, the transition to the variability of the content and methods of educational process will facilitate the implementation of intellectual and creative abilities, self-fulfillment of rural students.

Conclusions. Distanced and characterized different types of primary schools in rural areas, including: general educational institutions of first degree, small primary schools, educational complex "elementary school – kindergarten" school-family, model of Hutsul school, model of educational area and tested by time schools modeled by B. Sukhomlynsky and A. Zakharenko will promote modernization of the schools, improving the quality of school education in rural areas.

Key words: *modernization, models, primary school in rural areas, "School-Family", "School - Educational Area", model of Hutsul school, model of rural school in pedagogical heritages of B. Sukhomlynsky, A. Zakharenko.*

Одержано редакцією 27.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017

УДК 378

БІДА Олена Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри
початкової освіти,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького.
e-mail: tetyanna@ukr.net

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Розбудова України як незалежної, суверенної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного жити й працювати в умовах демократії, забезпечувати соборність України, відчувати постійну відповідальність за себе, свій народ, країну, прагнути здійснити реальний внесок у реформаторські процеси. Сучасна модернізація системи освіти, яка зумовила появу навчальних закладів нового типу, вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити формування громадянина з активною громадянською позицією, яка передбачає не тільки оволодіння учнями знаннями про права і обов'язки громадян, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, сформованість високих морально-вольових, патріотичних якостей і почуттів, а й виявлення вмотивованих громадянських вчинків, дій.

Ключові слова: громадянська відповідальність; сучасна модернізація системи освіти; виховання громадянина-патріота; система виховної роботи; учні ліцею.

Справжнє громадянське виховання
починається там, де ідея і особиста праця - піт,
мозолі, зливаються воедино, творять те, про що
народ говорить: у людини є святе за душею.

В. О. Сухомлинський

Постановка проблеми. Розбудова України як незалежної, суверенної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного жити й працювати в умовах демократії, забезпечувати соборність України, відчувати постійну відповідальність за себе, свій народ, країну, прагнути здійснити реальний внесок у реформаторські процеси. Про це свідчать офіційно-нормативні документи: «Національна доктрина розвитку освіти», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI сторіччя)», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Про громадянство України» тощо.

Разом з тим, у значної частини молоді, зокрема учнів ліцею спостерігаються прояви апатичного ставлення до суспільно-політичних процесів у суспільстві, соціальної та моральної деградації, пов'язаної з зростанням злочинності, нехтуванням загальнолюдськими моральними цінностями, неприйняттям духовних ідеалів, що свідчить про необхідність посилення уваги всіх інституцій держави до виховання громадянської позиції учнівської молоді, до підсилення їх громадянської відповідальності у системі виховної роботи.

Мета статті. З'ясувати основні методологічні позиції, що враховуються у конструюванні структури й динаміки формування громадянської відповідальності особистості. Обґрунтувати структуру громадянської відповідальності як цілісної системи, що включає три підсистеми, які характеризують природні, соціальні та системні якості громадянськості, взаємопов'язані ієрархічно та синергетично. Подати складові елементи структурної частини моделі громадянської культури особистості.

Аналіз останніх публікацій. Концептуальні засади громадянського виховання, громадянської відповідальності учнів обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.;

– філософський та юридичний аспекти формування громадянських якостей особистості представлено Г. Білоною, Р. Гуровою та ін.;

– психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина здійснено Б. Ананьєвим, Л. Божович, І. Бехом, М. Левітовим;

– гуманістичні засади громадянського виховання, громадянської відповідальності особистості широко розкрито у працях І. Беха, О. Дем'янчук, О. Пометун, В. Сухомлинського та ін.;

– загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.

Виклад основного матеріалу. Кризові політичні явища в Україні, явні протиріччя між декларованими громадянськими цінностями та їх нехтування, руйнація у реальному житті значно актуалізували потребу кореляції методологічних і теоретичних підходів до виховання громадянина.

Сучасна модернізація системи освіти, яка зумовила появу навчальних закладів нового типу, вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити формування громадянина з активною громадянською позицією, громадянською відповідальністю яка передбачає не тільки оволодіння учнями знаннями про права і обов'язки громадян, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, сформованість високих морально-вольових, патріотичних якостей і почуттів, а й виявлення вмотивованих громадянських вчинків, дій. У розробці такої технології формування громадянської позиції учнів в умовах навчального закладу нового типу полягає актуальність дослідження [1].

Громадянська відповідальність визначається єдністю думок, почуттів і діяльності, тому важливо дбати про розвиток емоційного, інтелектуального та практично-дійового компоненту громадянської культури, щоб повага до законів і символів Батьківщини, до її святинь, розуміння своїх прав і обов'язків поєднувалися з реалізацією власних патріотичних почуттів, прав і обов'язків у повсякденному житті.

Результативність формування громадянської відповідальності залежить від того, як педагоги стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління учнів, демократичного стилю взаємодії; сприяють формуванню критичного мислення, творчості й самостійності, усвідомленню власних світоглядних орієнтацій [2].

Громадянська відповідальність є відображенням громадянського суспільства, громадянської сфери суспільного життя, громадянських прав і статусу громадянина; це культура громадянського суспільства, яка передбачає єдність громадянських прав і обов'язків; сукупність духовних, моральних, якостей, ціннісних орієнтацій та світоглядно-психологічних характеристик особистості. Складовими громадянської відповідальності є громадянська освіченість, компетентність, активність, досвід громадської діяльності. Центральним місцем є формування в учнівської молоді демократичних цінностей, свобод, громадянської позиції, вміння робити власні об'єктивні оцінки щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти механічному та експансивному нав'язуванню ззовні готових еталонів та орієнтирів. Важливим є також виховання свідомого і відповідального ставлення до прав та обов'язків громадян відповідно до державного законодавства [3].

Одним із актуальних факторів і засобів формування громадянськості є українознавство. В 11-х класах педагогічних ліцеїв введений факультатив «Культура і мистецтво України», при вивченні якого ліцеїсти вивчають свій родовід, місце, де вони народилися, рідне село, місто. Зокрема, з ліцеїстами проводять анкети: «Світ, де ти народився», пісенний марафон: «Символи України в піснях», особистісно-рольові ігри по відзначенню свят народного календаря. Через українознавство вирішуються педагогічні, професійні проблеми: 1) національної мови як основи життя народу; мова – інструментарій кожного громадянина; 2) ліцеїсти розглядають сім'ю як генетично-родовідну і соціально-політичну етносну основу для педагогіки; 3) епохальним для ліцеїстів є зовнішній вигляд і етика спілкування, тому у знаннях про національний одяг і вбрання вони вбачають історичну гордість за свій народ і історичне прагнення до збереження колоритної і багатой творчою видумкою культури; 4) ліцеїсти вивчають народні традиції, ритуали і церемонії [4].

Основними методологічними позиціями, що враховуються у конструюванні структури й динаміки формування громадянської відповідальності особистості, є:

- уявлення про громадянську культуру особи як інтегральну властивість, ідеальну систему, яка проглядається через основні показники: структурність, системність, цілісність, функціональність;

- основні складові підсистеми цілісної системи громадянської культури особистості функціонують у рамках замкнутого кола, в якому існують різноманітні взаємозалежності: як одно-однозначні, одно-багатозначні, так і багато-однозначні й багато-багатозначні детермінації;

- існування в цих підсистемах природних, соціальних та системних якостей, які виступають одночасно й основними показниками сформованості громадянської культури як системної інтегральної якості; поділ соціальних та системних якостей на якості «першого» та «другого» порядку;

- ієрархічність, взаємопідпорядкованість елементів цілісної системи громадянської культури особи, накладання і взаємозв'язок окремих підсистем у їх цілісній системі; виступ природних якостей «другого порядку» в ролі соціальних якостей «першого порядку» та соціальних якостей «другого порядку» в ролі системних якостей «першого порядку»;

- інтеріоризація зовнішніх впливів, цінностей, обставин у взаємодії цілісних систем та екстеріоризація внутрішніх складових елементів системи, зміна зовнішніх обставин під впливом внутрішніх чинників;

- існування активних центрів у цілісній системі громадянської відповідальності особистості, домінантні прояви у її структурі окремих підсистем.

Структура громадянської відповідальності як цілісної системи включає три підсистеми, що характеризують природні, соціальні та системні якості громадянськості, взаємопов'язані ієрархічно та синергетично. Складовими елементами структурної частини моделі громадянської культури особистості (на рівні трьох підсистем) є:

- перша підсистема внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи, кінцевим результатом функціонування якої виступають соціальні якості «першого порядку» – громадянські дії-відношення: збалансованість у задоволенні й формуванні основних життєво необхідних потреб особи;

- усвідомлення норм громадянської поведінки; сформованість громадянських цінностей та ідеалів, усвідомлених установок особистості; адекватність самооцінки та рівня домагань особистості відповідно до створеного суспільного блага та реалізації в його умовах потенційних можливостей особи; сформованість і повнота функцій мотиваційної сфери тощо;

- друга: громадянські ставлення особи (соціальні якості «першого порядку» до представників рідної нації і національних меншин, вселюдських і національних цінностей, прав і обов'язків громадянина, до ідеї національного (державного) буття і національної ідеології, до рідної Вітчизни та інших держав, загальносуспільного надбання і природи отчого краю, до справ державотворення і державної вірності, суспільних груп (родини; гурту, громади), до громадянських традицій і обрядів, до мови й символіки держави, до громадян тощо як можливість функціонування у вигляді регулятивної системи, що виявляється через актуальну діяльність громадянської поведінки й можливість розвитку сукупності громадянських якостей (соціальних якостей «другого порядку»);

- третя: системні якості «першого порядку» – риси громадянськості особистості (повага до національних традицій, приязнь до громадянських обрядів, національний менталітет і духовність, національна самосвідомість, збереження родоводу й честі сім'ї, громадянський обов'язок, національна гідність і громадянська мужність, прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм, державна патріотичність, громадянська дисциплінованість і громадянська активність, вірність та відданість справі національного державотворення, національна одномовність тощо) та системні якості «другого порядку» – її громадянська спрямованість (космополітична, патріотична, націоналістична).

Громадянська відповідальність учнів трактується як спільна творча діяльність, взаємодія вчителів, батьків, вихователів та їх вихованців, яка стимулює розвиток в учнів кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки особи та включення її в різноманітні громадянські відносини. Такий педагогічний процес передбачає кінцевий результат (гармонійний особистісний розвиток громадян, оптимізацію громадянської міжособистісної взаємодії) і засоби його реалізації (наявність мети, програм, засобів, методів і виконавців) [5].

Висновки. Сучасна модернізація системи освіти, яка зумовила появу навчальних закладів нового типу, вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити формування громадянина з активною громадянською позицією, яка передбачає не тільки оволодіння учнями знаннями про права і обов'язки громадян, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, сформованість високих морально-вольових, патріотичних якостей і почуттів, а й виявлення вмотивованих громадянських вчинків, дій.

Перспективи подальших розвідок із напрямку. Розробити і впровадити у навчальний процес навчально-методичний комплекс, до складу якого мають увійти посібники, що сприятимуть вихованню громадянської відповідальності у системі виховної роботи учнів.

Список використаної літератури

1. Нікітіна Н. П. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею. автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Луганськ, 2007. – 23 с.
2. Виховання громадянської культури : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/172/5496.html>

3. Педагогічні умови виховання громадянської правової культури старшокласників у процесі позакласної роботи : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19891-pedagogichni-umovi-vixovannya-gromadyansko%D1%97-pravovo%D1%97-kulturi-starshoklasnikiv-u-procesi-pozaklasno%D1%97-roboti.html>
4. Виховання громадянськості старшокласників : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7914/97/>
5. Дерев'яно Н. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.- метод. посіб. / Н. Дерев'яно, В. Костів; за ред. В. Костіва. – К. : Праймдрук, 2011. – 352 с.

References

1. Nikitina, N. P. (2007) Formation citizenship of students in the educational process of pedagogical Lyceum. (Ph.D Dissertarion). *Thesis*. Lugansk. (in Ukr.).
2. *Raising civic culture*. (2017). Readbookz.com. Retrieved 5 February 2017, from <http://readbookz.com/book/172/5496.html> (in Ukr.).
3. Pedagogical conditions of education of senior civil legal culture during extracurricular activities. Retrieved 5 February 2017, from <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19891-pedagogichni-umovi-vixovannya-gromadyansko%D1%97-pravovo%D1%97-kulturi-starshoklasnikiv-u-procesi-pozaklasno%D1%97-roboti.html> (in Ukr.).
4. Educating seniors citizenship. Retrieved 5 February 2017, from <http://studentam.net.ua/content/view/7914/97/> (in Ukr.).
5. Derevianko, N., Kostiv, V. (2011) Formation of civic culture schoolboy, educational and methodical manual. Kyiv: Praymdruk. (in Ukr.).

BIDA Olena,

Doctor Sciences of Pedagogy, professor of the Department of primary education
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.
e-mail: tetyanna@ukr.net

UPBRINGING OF CIVIL RESPONSIBILITY IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK OF STUDENTS OF THE LYCEUM

Abstract. *Development of Ukraine as an independent, sovereign state requires education of the citizen-patriot, able to live and work in a democracy, to ensure the unity of Ukraine, feel permanent responsibility for themselves, their people and country, seek to make a real contribution to the reform process.*

The current modernization of the education system, which has led to the emergence of a new type of education requires teachers to find new technologies that can ensure the formation of a citizen with active citizenship, which includes not only the mastery students knowledge about the rights and duties of citizens, their belief in the feasibility of democratic change society, the formation of high moral and strong-willed, patriotic qualities and feelings, but also identifying motivated civic behavior, action.

Found out the basic methodological position that takes into account in the design of the structure and dynamics of the development of civic responsibility of the individual.

The structure of civil liability as an integrated system consists of three subsystems, describing the natural, social and systemic qualities of citizenship, hierarchically interrelated and synergistically.

Posted structural components of civic culture model of personality.

The current modernization of the education system, which has led to the emergence of a new type of education requires teachers to find new technologies that can ensure the formation of a citizen with active citizenship, which includes not only the mastery students knowledge about the rights and duties of citizens, their belief in the feasibility of democratic change society, the formation of high moral and strong-willed, patriotic qualities and feelings, but also identifying motivated civic behavior, action.

Key words: *civil responsibility, the current modernization of the education of the citizen-patriot, a system of educational work, the students of the Lyceum.*

Одержано редакцією 20.01.2017
Прийнято до публікації 22.01.2017

УДК 378

БЛАГОСМИСЛОВ Олександр Сергійович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
e-mail: gnpuspecrada@gmail.com

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Проведено аналіз основних наукових заходів та документів, що стали основою для визнання неформальної освіти дорослих у світі. Визначено освітні центри та асоціації, діяльність яких спрямована на дослідження і організацію безперервної освіти та освіти дорослих у окремо взятій державі та організацію інтернаціональної взаємодії. Передбачено, що через кілька десятиліть років освіта дорослих в Україні стане домінуючою ланкою в системі освіти впродовж життя.

Ключові слова: освіта; система освіти; неформальна освіта; освіта впродовж життя; навчання впродовж життя; освіта дорослих.

Постановка проблеми. Сьогодні світова економіка переживає складний період трансформацій, коли відбувається пошук нових світоглядних орієнтирів, способів формування нової парадигми науково-технічного розвитку, що істотно змінює умови конкуренції країн. Тепер ступінь процвітання і економічного розвитку держави значно менше визначається наявністю природних ресурсів, а все більше залежить від здатності нації підвищувати якість інтелектуального капіталу, створювати і використовувати нові підходи, знання, ідеї.

Водночас встановлено, що за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань [1]. Отже, сьогодні не можна підготувати людину до професійної діяльності на все життя, навіть за 5 або 6 років. Звідси доходимо беззаперечного висновку, що освіта впродовж життя стає реальністю і необхідністю в житті сучасної успішної дорослої людини.

Відтак, очевидно є проблема подальшого реформування та модернізації системи освіти України, спрямованої на забезпечення потреб особистості у навчанні на будь-якому етапі індивідуального розвитку.

Про сучасні трансформації у системі освіти свідчить проект Закону України «Про освіту», де повноцінним структурним компонентом системи освіти України виступає освіта дорослих, яка є складником навчання впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожного громадянина України на безперервне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що впродовж останнього десятиріччя в Україні активно досліджуються загальні проблеми навчання дорослих. Значний внесок у розвиток філософії та методології освіти дорослих зробили як українські, так і зарубіжні науковці (В. Андрущенко, С. Вершловський, М. Галушинський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, С. Змейов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, Ф. Кумбс, Л. Лук'янова, В. Лутай, А. Маркевич, Н. Ничкало), у державі здійснюються порівняльно-педагогічні дослідження розвитку неформальної освіти у найбільш розвинених країнах світу – Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції та ін., проходить низка наукових форумів, конференцій, семінарів, на громадських засадах починають функціонувати гуртки для дорослих.

У контексті нашого дослідження важливими є праці з проблем освіти дорослих: концептуальні засади обґрунтовуються в працях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвиної, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконогої та ін.; психологічні – у роботах Б. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, О. Степанової, Г. Сухобської та ін.; історико-педагогічні проблеми висвітлюються у дослідженнях С. Климова, Л. Тимчук, О. Тонконогої, Л. Шкоркіної, Л. Вовк, Н. Побірченко, Л. Сігасвої, Б. Ступарика тощо; особливості процесу навчання дорослої людини

розкриваються у працях з андрагогіки С. Архіпової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Т. Локтевої, О. Марона, Н. Протасової та ін.

Цінними є дисертаційні дослідження з проблем розвитку освіти дорослих в Україні (С. Прийма, Л. Тимчук), Росії (О. Ройтблат, Н. Бичкова, З. Сафіна, Е. Нікітін), Великій Британії (Д. Антонова, С. Коваленко), США (І. Беюл, І. Фокіна, О. Хахубія), Франції (Л. Ведерникова, К. Онушкіна), Швеції (В. Давидова, Т. Зотова) тощо.

При безумовній важливості вищезазначених праць варто зазначити, що проблема організації неформальної освіти дорослих в Україні залишається не визначеною, що засвідчує наявність низки суперечностей між:

- вимогою суспільства до висококваліфікованого, компетентного працівника та відсутністю зорієнтованості вітчизняної системи освіти на його освіту впродовж життя;
- потребою сучасного суспільства у неперервній освіті дорослих та неготовністю суб'єктів освіти до її повноцінного задоволення;
- наявністю стратегічних орієнтирів, методологічної основи системи неперервної освіти дорослих та відсутністю механізмів її організації;
- нагальною потребою сучасної педагогічної практики щодо залучення фахівців до навчання дорослих та реальним рівнем підготовки до неї майбутніх фахівців;
- визнанням значущості навчання впродовж життя і відсутністю відповідних дидактичних розробок у галузі неформальної освіти дорослих.

Метою статті є висвітлення історико-теоретичного аспекту нормативно-правових та декларативних документів, що сприяли становленню, визначають сучасний стан та перспективи розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу. Велика робота з питання навчання впродовж життя була проведена в Європі, починаючи з 1972 року, коли ЮНЕСКО ввів це поняття як поняття глобальної перспективи, яке фокусується на наступних аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу до формального і неформального контекстів навчання;
- адекватне фінансування обох окреслених видів навчання;
- охоплення освітою всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстаршими;
- пошуки шляхів демократизації доступу до навчання [2].

Зазначені аспекти знайшли подальший розвиток і відображення у низці документів та заходів, аналіз яких подано нижче.

Всесвітня декларація про освіту для всіх, прийнята на Всесвітній конференції «Освіта для всіх» (Джомтьєн, Таїланд, 1990 р.), затвердила основні напрями діяльності щодо задоволення базових освітніх потреб людини. У той же час у декларації наголошено, що задоволенню інших потреб (не базових) можуть слугувати програми в галузі формальної і неформальної освіти, професійна підготовка, навчання ремеслу.

У 1996 р. на засіданні Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) за участю міністрів освіти були зроблені висновки про те, що у XXI столітті навчання впродовж життя є необхідністю і тому повинно бути доступне для всіх. ОЕСР відзначила, що існуюча необхідність в усвідомленні системного бачення і розуміння навчання впродовж життя – це відрив від традиційних підходів до освіти і навчання.

Пізніше, в 1997 році, у Гамбурзі, на V Всесвітній конференції ЮНЕСКО з проблем освіти дорослих (учасниками були делегати 140 країн світу, у тому числі представники Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, міністри освіти, культури та інформації) саме освіту дорослих було названо ключем до XXI століття [3]. А у 1998 році у «Спільній декларації про гармонізацію архітектури системи європейської вищої освіти» (Сорбонська декларація) міністри чотирьох країн ЄС заявили, що Європа «вступає в період великих змін в освіті й умовах праці, диверсифікованості курсів професійних кар'єр, коли освіта і навчання впродовж життя стають явною необхідністю» [4].

Ключовим моментом у визначенні політики та практики Європейського Союзу став Європейський саміт, що пройшов у Лісабоні у березні 2000 р. У результаті його роботи було прийнято Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. У цьому документі було визначено основні причини великої значущості безперервної освіти в країнах ЄС та ключові її принципи, зафіксовано висновки Лісабонського саміту, які підтверджують, що успішний перехід до економічно розвинутого суспільства, заснований на знаннях, повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти – навчанням впродовж життя (lifelong learning). Європейська комісія та країни ЄС визначили навчання протягом життя (lifelong learning) у рамках Європейської стратегії зайнятості як всебічну навчальну діяльність, яка здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок та професійної компетентності [5].

Відданість концепції всесвітнього руху «Освіта для всіх», ініційованої ще у 1990 році (Джомтєн, Таїланд), було підтверджено в 2000 році на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі і визначено наступні стратегічні цілі:

1. Розширення і вдосконалення комплексних заходів щодо догляду за малолітніми дітьми та їх виховання, особливо найбільш вразливих і знедолених дітей;
2. Забезпечення того, щоб до 2015 року всі діти, особливо дівчатка, діти з неблагополучного середовища та з етнічних меншин, могли б вільно отримувати безоплатну й обов'язкову високоякісну початкову освіту;
3. Забезпечення того, щоб освітні потреби всіх молодих людей і дорослих задовольнялися на основі рівного доступу до відповідних програм навчання дітей і придбання життєвих навичок;
4. Підвищення до 2015 року на 50% рівня грамотності дорослих, особливо жінок, і надання всім дорослим рівного доступу до базової і безперервної освіти;
5. Ліквідація до 2005 року гендерних відмінностей у початковій і середній освіті і досягнення до 2015 року рівності статей в галузі освіти, приділяючи особливу увагу наданню дівчаткам повного і рівного доступу до високоякісної базової освіти і забезпечення їх хорошої успішності;
6. Підвищення якості освіти в усіх її аспектах і забезпечення гарної успішності для всіх, з тим, щоб кожен міг досягати визначених результатів навчання, особливо тих, що стосуються грамотності, лічби та найважливіших життєвих навичок [6].

Наступним важливим етапом «еволюції» освіти дорослих стало рішення п'ятої Міжнародної конференції з освіти дорослих «КОНФІНТЕА-V» (Софія, 6-9 листопада 2002 р.), на якій було ухвалено наступні рекомендації:

- взаємозв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій, що займаються освітою дорослих;
- надання освіти дорослих пріоритетного напрямку в реалізації програм «Освіта для всіх»;
- подальша реалізація програм «Навчання упродовж життя»;
- координація дій усіх зацікавлених учасників освіти дорослих на міжнародному і національному рівнях;
- розробка та вдосконалення законодавчої бази для підтримки освіти дорослих, необхідної фінансової допомоги, інституційних рамок і структур, ефективної системи управління, критеріїв якості;
- рівність освітніх програм формальної, неформальної освіти дорослих на основі соціального партнерства;
- дотримання гендерного балансу у програмах освіти дорослих та в їх реалізації на практиці;
- створення місцевих, регіональних, національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю, контролю і фінансування освіти дорослих;

– розробка міжнародної системи визнання і сертифікації формальної та неформальної освіти дорослих, ключовим компонентом якої має стати система акредитації і оцінки попереднього досвіду, знань дорослої людини;

– створення можливостей для обміну досвідом [7].

У 2008 році ЮНЕСКО приймає Середньострокову стратегію на 2008 – 2013 роки, в якій робить виклик вирішенню найважливіших завдань і проблем в галузі освіти, що стосуються, зокрема, забезпечення загального доступу, гендерної рівності, поширення грамотності, освіти дорослих та неформальної освіти, підготовки вчителів, міжкультурного взаєморозуміння, а також підвищення якості освіти, спираючись на базові принципи, що відповідають шести цілям Всесвітнього форуму з освіти у Дакарі:

– освіта є одним із прав людини;

– освіта охоплює як формальні, так і неформальні системи;

– якість освіти на всіх щаблях є найважливішим елементом;

– освіта для всіх стосується всіх ступенів освіти, тобто від виховання дітей молодшого віку до вищої освіти;

– навчання протягом усього життя.

– У цьому ж документі ЮНЕСКО зобов'язується:

– забезпечувати глобальне керівництво і координацію в галузі ОДВ (освіта для всіх) і надавати підтримку національному керівництву діяльністю по досягненню цілей ОДВ, включаючи ЦРТ (Цілі Розвитку Тисячоліття), що стосуються освіти;

– продовжувати розробляти ефективні в контекстуальному відношенні стратегії і підходи для підвищення якості освіти й оцінки процесів навчання і його результатів з метою забезпечення всім особам доступу до освіти протягом всього життя і можливостей успішного завершення свого навчання;

– сприяти створенню сприятливого підприємницького середовища та можливостей для керівництва в сфері інтелектуальної діяльності, яке спрямоване на заохочення діалогу та обміну інформацією між усіма зацікавленими сторонами в галузі освіти з питань, тем і факторів, що чинять вплив на якість освіти, включаючи зміст навчальних програм і матеріалів [8].

Унаслідок розуміння ролі та значення освіти дорослих, виконання сукупності домовленостей, прийнятих на вищезазначених та інших заходах. сьогодні на міжнародному рівні існує значна кількість освітніх центрів та асоціацій, діяльність яких спрямована на дослідження і організацію безперервної освіти та освіти дорослих у окремо взятій державі та організацію інтернаціональної взаємодії. Так, теоретичні дослідження в галузі безперервної освіти здійснюють Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Міжнародний інститут планування освіти (Париж). Важливими дослідницькими центрами в зазначеній галузі є: Міжнародний інститут освіти (США), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Германія), Швейцарська організація освіти дорослих; Міжнародний педагогічний центр (Франція), Національний інститут освіти дорослих (Великобританія), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих РАО (Росія), Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) та інші.

Отже, цілком погоджуючись із Л. Лук'яновою, можемо констатувати, що нині у розвинених країнах світу неформальна освіта перетворилася у впливову й самостійну ланку національної системи освіти [9].

Подальший аналіз документів дозволив зосередитися на сучасному стані та перспективах розвитку і становлення освіти дорослих.

Значний потенціал розвитку і становлення освіти впродовж життя закладено у Середньостроковій стратегії ЮНЕСКО на 2014-2021 рр. Основною особливістю даного документа є те, що зусилля сконцентровані на невеликій групі чітко сформульованих стратегічних цілей, серед яких (перша) – розвиток систем освіти з метою розширення якісної освіти для всіх протягом всього життя. У межах зазначеної стратегічної цілі протягом 2014-2021 рр. ЮНЕСКО зобов'язується:

- сприяти розширенню доступу до можливостей навчання впродовж усього життя з використанням багаточисельних каналів (формальна освіта, неформальне й інформальне навчання);
- прагнути до забезпечення того, щоб системи освіти і навчання носили інклюзивний характер, ґрунтувалися на правах людини та відображали різноманіття для всіх учнів;
- надавати технічну підтримку розвитку підсекторів освіти і пов'язаним з ними напрямками політики, стратегій і програм від початкової до вищої освіти, у тому числі з питань грамотності та розвитку навичок;
- стратегічно використовувати свою компетентність і ресурси для здійснення цільових програм, орієнтованих на різні підсектори, з метою зміцнення складових компонентів систем навчання протягом усього життя;
- звертати увагу на необхідність підвищення якості освіти та навчання, зосередивши увагу на ключових галузях;
- вирішувати проблему гострої нестачі кваліфікованих вчителів у багатьох країнах, надаючи сприяння професійному їх розвитку шляхом збагачення потенціалу, зокрема, педагогічних навчальних закладів, а також шляхом поширення інноваційних методів навчання, що підвищують ефективність роботи вчителя;
- розширювати інноваційні можливості для навчання, зокрема за допомогою використання ІКТ в освіті, в тому числі стандартів ІКТ-компетентності вчителів, мобільного навчання і відкритих освітніх ресурсів та ін. [10].

Очікуваними результатами Середньострокової стратегії 2014 – 2021 рр. є:

1. Розширення можливостей для доступу до освіти протягом всього життя на основі інклюзивних, що враховують гендерну проблематику стратегій і планів в галузі освіти.
2. Зміцнення національного потенціалу в сфері планування і здійснення підсекторальної політики і планів в галузі освіти, що сприяють придбанню базових знань і навичок, необхідних для навчання протягом усього життя.
3. Розширення можливостей держав-членів з питань підвищення якості їх систем освіти, зокрема в галузях підготовки і професійного розвитку вчителів, а також оцінки успішності [10].

Про нагальність проблеми освіти дорослих сьогодні свідчать заходи, що відбулись у 2015 році й стали визначальними для розвитку й просування освіти в світовому масштабі як в цілому, так і освіти дорослих зокрема.

Так, у травні 2015 року пройшов Всесвітній освітній форум (м. Інчхон, Республіка Південна Корея), у ході якого представники держав-членів ЮНЕСКО, керівники міжнародних організацій, а також представники громадянського суспільства та приватних організацій (загальна кількість учасників Форуму перевищувала 1500 осіб із 195 держав) визначили глобальне бачення того, як має розвиватися сфера освіти в найближчі 15 років, розширили цілі освіти для забезпечення її доступності та якості. Найважливішим досягненням Всесвітнього освітнього форуму стало прийняття Інчхонської декларації «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання протягом усього життя для всіх», що закладає основоположні принципи для глобального розвитку освіти до 2030 року.

Дискусії, проведені на форумі, визначили, що цілі у сфері освіти на період після 2015 року повинні опиратися на навчання протягом усього життя і загальносекторальний підхід. Головним на порядку денному є: доступність освіти, її результати, рівноправна й якісна освіта для всіх – дітей, молоді та дорослих. При цьому вона повинна охоплювати всі форми освіти (формальну, неформальну й інформальну) і всі її ланки – від виховання дітей молодшого віку до вищої освіти і навчання дорослих [11].

Наступна визначна подія – IX Всесвітня асамблея Міжнародної ради освіти дорослих, що була організована вже в червні 2015 року Інститутом співробітництва в освіті дорослих (м. Монреаль, Канада). Робота Асамблеї спрямовувалася на обмін досвідом і розробку стратегії діяльності Міжнародної ради освіти дорослих та її членів, щоб гарантувати, що

«справедлива, інклюзивна якісна освіта впродовж життя для всіх» охоплює дійсно всіх дорослих, нікого не залишивши на узбіччі [12].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Із вищезазначеного можемо констатувати, що у світовій науці та практиці проведена значна робота на шляху становлення системи непевної освіти особистості. Такий світовий досвід має стати міцним підґрунтям у розвитку системи неформальної освіти дорослих в Україні. Подальшу роботу вбачаємо у необхідності та доцільності розроблення цілісної системи неформальної освіти особистості в нашій державі.

Список використаної літератури

1. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка [Електронний ресурс] / Національний інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252>
2. The concept of "Lifelong Learning", UNESCO meeting. – 1972.
3. Бермус А.Г. Критерии качества непрерывного образования / А.Г. Бермус // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2. – С. 129-131.
4. A Memorandum on Lifelong Learning [Electronic recourse] / Commission of the European communities. – Brussels, 30.10.2000. – 36 pp. – Accessed mode : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
5. Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system . – [Electronic recourse]. – Accessed mode: <http://docplayer.net/565-Sorbonne-joint-declaration-joint-declaration-on-harmonisation-of-the-architecture-of-the-european-higher-education-system.html>
6. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. – [Electronic recourse]. – UNESCO Publishing, Paris, 2000. – Accessed mode: – <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
7. UNESCO (2008) UNESCO's Medium-Term Strategy for 2008-2013 (document 34 C/4). – [Electronic recourse]. – UNESCO Publishing, Paris, 2008. – Accessed mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>
8. Sofia conference on EA, Life long learning-on ways to realization of the purposes of the program of UNESCO. (November 6–9, 2002).
9. Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта на користь суспільства / Л.Б. Лук'янова // Територія успіху. – 2015. – №1 (1), 2015.
10. UNESCO's Medium-Term Strategy for 2014-2021 (document 37 C/4). – [Electronic recourse]. – UNESCO Publishing, Paris, 2014. – Accessed mode : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220031e.pdf>
11. Incheon Declaration "Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all" [Electronic recourse]. – Accessed mode : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
12. IX World Assembly of International Council of Adult Education – [Electronic recourse] – . Accessed mode : <http://www.waam2015.org/>

References

1. *Lifelong education: international experience and practice in Ukraine. Analytical note.* National Institute for Strategic Studies. Retrieved from <http://www.niss.gov.ua/articles/252>
2. *The concept of "Lifelong Learning".* (1972). UNESCO meeting.
3. Bermus, A.G. (2003). Quality criteria of lifelong education. *Pedagogical culture of the Slavs*, 2, 129–131. (in Rus.).
4. *A Memorandum on Lifelong Learning.* (2000). Commission of the European communities. Brussels, 30.10.2000. Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
5. *Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system.* Retrieved from <http://docplayer.net/565-Sorbonne-joint-declaration-joint-declaration-on-harmonisation-of-the-architecture-of-the-european-higher-education-system.html>
6. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments (2000). UNESCO Publishing, Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
7. UNESCO (2008). *UNESCO's Medium-Term Strategy for 2008-2013 (document 34 C/4)*. UNESCO Publishing, Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>
8. *Sofia conference on EA, Life long learning-on ways to realization of the purposes of the program of UNESCO.* (November 6–9, 2002).
9. Luk'yanova, L.B. (2015). Non-formal education for the public. *Territory of Success*, 1, 9–14 (in Ukr.)
10. UNESCO's Medium-Term Strategy for 2014–2021 (document 37 C/4). UNESCO Publishing, Paris (2014). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220031e.pdf>
11. Incheon Declaration "Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all". Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
12. IX World Assembly of International Council of Adult Education. Retrieved from <http://www.waam2015.org/>

BLAHOSMYSLOV Oleksandr,

Ph.D., assistant professor of technological and vocational education Department,
 Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
 e-mail: gnpuspecrada@gmail.com

HISTORICAL-AND-THEORETICAL BASIS OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Abstract. *Introduction. It has been determined that over the past decade the system of generation and transfer of knowledge has cardinally changed, and its amount increased repeatedly. Now about 5% of theoretical and 20% of professional knowledge is updated annually. Thus today it is impossible to train a person for lifelong professional activities even during 5 or 6 years. Thereafter, we come to the unconditional conclusion that lifelong education becomes a reality and a necessity for a successful modern adult.*

Purpose. The analysis of the main documents that have contributed to the formation of non-formal adult education in the world and in Ukraine, and which determine its current state and prospects of development.

Results. Work on studying the question of lifelong learning began to be produced in Europe since 1972 and was related to the foundation of International Council for Adult Education and the introduction of UNESCO concept of «lifelong education». A further problem solution took place on: World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 1990); Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) meeting; Fifth International Conference on Adult Education (Hamburg, Germany, 1997); Lisbon European Council (Portugal, 2000), The World Education Forum (Dakar, Senegal, 2000), Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA-V) (Sofia, Bulgaria, 2002), The World Education Forum (Incheon, Republic of Korea, 2015), IX International Council for Adult Education World Assembly (Montreal, Canada).

It has been stated that an enormous potential for the development and formation of the lifelong learning is set in UNESCO's Medium-Term Strategy for 2014-2021. Within it, UNESCO is to promote expanded access to learning opportunities throughout the life cycle; seek to ensure that education and learning systems are inclusive; provide technical support for the development of education sub-sectors; expand innovative learning opportunities, particularly through the use of ICTs in education, etc.

Originality. For the first time the scientific events and the documentation, that is the basis of formation and development of non-formal adult education in the world and in Ukraine, have been summarized and analyzed in detail.

Conclusion. Today, the problem of adult education has global relevance, important political, economic and social value, and thus is actively developing. A detailed analysis of the documents allows to suggest that in several decades non-formal adult education will become the dominant element in the lifelong education system of Ukraine.

Key words: education; education system; non-formal education; lifelong education; lifelong learning; adult education.

Одержано редакцією 18.01.2017
 Прийнято до публікації 21.01.2017

УДК: 378:67**ВОВЧАСТА Наталія Ярославівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
 технічного перекладу,
 Львівський державний університет безпеки
 життєдіяльності
 e-mail: nat_vovchasta@ukr.net

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано вивчення іноземної мови у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах. Розглянуто один із важливих аспектів підготовки сучасного фахівця (нові програми, оновлення змісту навчання, підтримка та розвиток академічної мобільності, поетапне запровадження участі іноземних викладачів у навчальний процес,

розроблення та запроваджене нового покоління стандартів вищої освіти на компетентнісній основі з урахуванням модельних стандартів євробакалаврів та євромагістрів). Представлена схема змісту навчання дисципліни іноземна мова (за професійним спрямуванням).

Ключові слова: зміст; професійна освіта; фахівець; фахова підготовка курсантів; іноземна мова; іноземна мова за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Серед багатьох чинників, які мають вагомий внесок і впливають на розвиток знань, умінь та навичок студента важливе місце займає навчальний заклад. Акцентуємо увагу на тому, що на сьогоднішній день значна увага приділяється вивченню іноземної мови у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах.

Відповідно до Указу Президента України №641/2015 було оголошено 2016 рік – Роком англійської мови в Україні де значна увага приділяється комплексу заходів, які спрямовані в наступні роки на активізацію вивчення громадянами України англійської мови та використання її у сферах освіти, науки, культури, економіки та інших сферах [1]. Не менш важливим є те, що Міністерством освіти і науки презентовано проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років. Документ буде схвалений після процедури громадського обговорення. Автори наголошують, що Україні потрібна системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу та економічного розвитку [2].

На нашу думку, це важливий крок до поетапного навчання та підготовки сучасного громадянина України. Важливим аспектом є реорганізація управління, система підготовки, запровадження нових програм, а відповідно цілковите оновлення змісту навчання, підтримка та розвиток академічної мобільності, поетапне запровадження участі іноземних викладачів у навчальний процес, розроблене та запроваджене нове покоління стандартів вищої освіти на компетентнісній основі з урахуванням модельних стандартів євробакалаврів та євромагістрів.

Тому, з огляду на вище викладені питання мета нашого дослідження проаналізувати поетапний зміст навчання іноземної мови фахового спрямування та показати вплив компетентнісного підходу на навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами іншомовного професійного відбору змісту навчального матеріалу та його структуруванням є однією із найскладніших і найменш вивченими для підготовки фахівців у сфері цивільного захисту. У своїх працях вище згадане питання описують такі відомі методисти, як В. Бухбіндер, Г. Вороніна, Ю. Пасов, І. Рахманов, В. Скалкін. Важливим джерелом для аналізу даної тематики слугували праці Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало (професійна підготовка фахівців); М. Ковалю, М. Козяра, А. Кузика, Т. Рака, О. Galarowicz, J. Wolanina (підготовки фахівців служби цивільного захисту в Україні та Польщі); Р. Гришкова, Е. Комарова, П. Образцов, М. Прадівляний, І. Секрет, М. Krasnodębska, P. Skorupa (проблем формування іншомовної компетентності); І. Зимня, О. Пометун, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson (сутність компетентнісного підходу і проблеми формування ключових компетентностей).

Мета статті – проаналізувати зміст навчання іноземної мови фахового спрямування майбутніх фахівців цивільної безпеки у контексті неперервності професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, варто згадати історичні витоки поняття “концепція компетентності”, яка була використана та введена в науковий апарат F. Taylor у 1911 році. За деякий час, американський психолог D. McClelland, переглянув та перефразував на початку сімдесятих років двадцятого століття.

Варто звернути увагу на поняття “компетентнісний підхід” вітчизняними науковцями, наприклад О. Пометун, розуміє спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості [3].

В свою чергу, Ю. Мальований наголошує, що компетентнісний підхід – спрямування змісту навчання на забезпечення формування в учнів певних компетентностей, що

розглядаються як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [4, с.4–5].

Педагоги у вищій школі розглядають компетентісний підхід у фаховій підготовці студентів як професійна компетентність. Спробуємо висвітлити погляди зарубіжних теоретиків та практиків. Наприклад, англійський науковець J. Raven розглядає компетентність, як здатність людини, що необхідна їй для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує знання, навички, способи мислення та готовність нести відповідальність за свої дії [5].

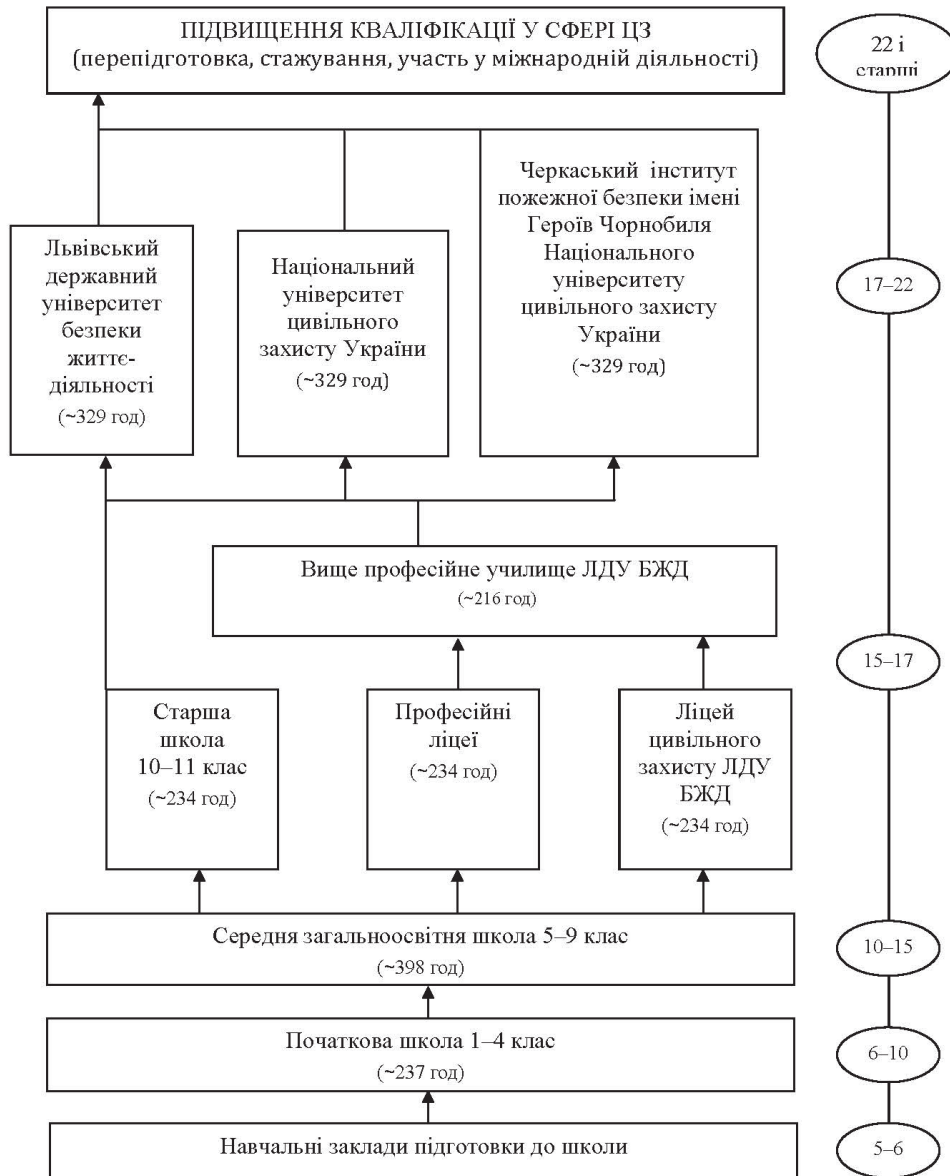


Рис. 1. Орієнтовний розподіл навчального часу у системі неперервної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту

У свою чергу, цікава є думка французького науковця М. Romainville [6] те, що поняття «компетентність» виникло в контексті професійної підготовки і його значення зводилося до вміння виконувати певне завдання. Наше дослідження ми проводили на основі вчення німецького педагога F. Weinert [7] та застосування компетентісного підходу для різних ступенів та навчальних закладів: дошкільних, навчально-виховних установ, загальноосвітніх школи, вищих навчальних закладів та інститутів підвищення кваліфікації.

Значну увагу приділяє позашкільному чи неформальному навчанні у природному середовищі де проходить швидка мовна комунікаційна адаптація поміж дітьми, підлітками, молоддю які є важливою рушійною силою освітнього процесу.

Оскільки реформа освіти в Україні полягає в тому, щоб поліпшити функціонування системи освіти всіх її рівнів та підсистем, діяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм навчання із урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя. Нами розроблена та проаналізована система поетапного вивчення іноземної мови від початкової школи до підвищення кваліфікації у сфері цивільного захисту.

Ми при складанні схеми аналізували кількість годин при навчанні іноземної мови лише в загальноосвітній школі, а не спеціалізованих шкіл (гімназій).

С. Бондаренко у методичних рекомендаціях щодо вивчення іноземних мов в умовах профілізації школи виділяє наступні вміння учнів: розуміти на слух основний зміст висловлювань носіїв мови у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування; визначати для себе професійно значущу інформацію, що звучить по радіо та телебаченню; писати тези до своєї доповіді/свого виступу, реферат, анотацію, ділові листи, дотримуючись особливостей їхнього формату, прийнятого у країні, мова якої вивчається; знаходити у тексті та виписувати необхідну інформацію; робити письмовий переклад з іноземної мови на рідну мову професійно орієнтованих текстів у межах програмної тематики, розглядаючи переклад як професійне уміння; користуватися сучасними інформаційними технологіями як засобами професійного спілкування [8, с. 14].

Викладач іноземної мови І. Повшедна поділяє зміст і тематику програми «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» у Ліцеї цивільного захисту та Вищому професійному училищі ЛДУ БЖД (м. Вінниця) на два етапи.

На першому етапі навчання вдосконалюються мовленнєві навички та розвиваються мовленнєві вміння, набуті в середній школі, а також здійснюється підготовка курсантів та учнів в оволодінні навичками та вміннями іншомовного спілкування, необхідними у сфері майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі проводиться інтенсивна робота з навчання письмової комунікації (читання спеціальної літератури) та усній комунікації (монологічне та діалогічне мовлення) фахової спрямованості.

Навчальний матеріал дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» пов'язаний з навчальним матеріалом таких дисциплін, як «Пожежно-технічне обладнання», «Пожежна тактика», «Пожежна профілактика».

В результаті вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» молодші спеціалісти повинні мати соціально-особистісні, інструментальні, загально-професійні, загальнонаукові компетенції [9, с. 14].

Ми маємо на увазі, що досі дуже актуальною є розробка змісту навчання іноземної мови фахового спрямування для фахівців цивільного захисту ДСНС України, не тільки викладачами, але і вченими, експертами та співробітниками методичних центрів. Як наголошує польський педагог В. Niemierko [10] кожен із педагогів, перш ніж вони приймають рішення по конкретному змісту навчання повинен провести ретельний аналіз та оцінку. Тому, на основі аналіз навчально-методичного забезпечення з іноземної мови за професійним спрямуванням у середніх-спеціальних (професійний ліцей та училище) та вищих навчальних закладах ДСНС України нами розроблена схема змісту навчальної дисципліни іноземна мова за професійним спрямуванням для 1, 2 та 5 року навчання, яка була випробувана та адаптована при створенні навчально-методичного забезпечення для напряму підготовки Цивільний захист. Схема представлена на рис. 2, де:

1. Закони. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти;
2. Галузеві стандарти (ОКХ, ОПП) підготовки фахівця Цивільного захисту з вимогами щодо володіння іноземною мовою (за професійним спрямуванням);
3. Навчальні програми (імплементация програм за спорідненими напрямами підготовки);
4. Організація та шляхи удосконалення освітнього процесу на практичних заняттях з іноземної мови (за професійним спрямуванням);
5. Застосування отриманих знань, вмінь, навичок та вихід на сучасний ринок праці.

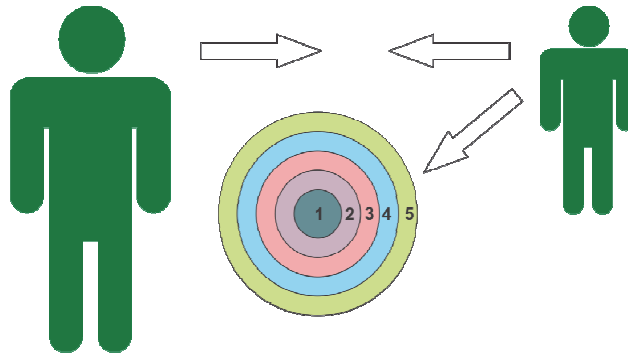


Рис.2. Зміст навчання дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»

Розроблена схема дозволила нам поєднати елементи українського та зарубіжного досвіду, а саме форм та методів навчання в процесі іншомовної професійної підготовки фахівців у сфері цивільного захисту. Отже, згідно з основними вимогами освітньо-професійної програми «Іноземна мова» (за професійним спрямуванням) у вищому навчальному закладі ДСНС України студенти повинні

знати:

- фонетику, лексику, словотвір, граматику іноземної мови в обсягах передбачених програмою;
- відомості про основні види надзвичайних ситуацій;
- правила міжособової комунікації іноземною мовою.

вміти

- читати оригінальну літературу за фахом з метою отримання наукової інформації;
- брати участь в усному спілкуванні іноземною мовою в соціально-побутовій, соціально-культурній та професійних сферах в межах лексичного мінімуму та тематики, передбачених програмою [11].

Варто зауважити, що при оновленні змісту навчання були враховані наступні чинники:

- індивідуальні та вікові особливості студентів та курсантів
- системне та послідовне розміщення навчальних тем за професійним спрямуванням
- подача навчального матеріалу за схемою від простого до складного
- підбір матеріалу з урахуванням міждисциплінарної інтеграції із даного фаху

Висновки дослідження. Таким чином, оновлений та трансформований зміст навчального матеріалу сприятиме розвитку іншомовної комунікативної компетенції у фаховій діяльності, а саме вмінню адаптуватися до надзвичайних ситуацій та приймати рішення особливо під час міжнародних навчань, тренінгів та проектів. Перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної підготовки може стати розроблення спеціальних матеріалів іноземними мовами (англійською, французькою, німецькою) для курсантів, студентів та слухачів вищих технічних навчальних закладів та наукових установ.

Список використаної літератури

1. Указ Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
2. Презентовано проект Концепції розвитку освіти до 2025 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-konceptiyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku>
3. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти : [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>
4. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; Пер. с англ. – М. : Когнито-Центр, 1999. – 144 с.
6. Romainville M. Key competencies. A developing concept in general compulsory education / M. Romainville. – Eurydice Brussels: Eurydice 2002. – 146 p.
7. Weinert F. E. Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim und Basel. 2001.-456 s.
8. Бондаренко С. Ю. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов в умовах профілізації школи / С. Ю. Бондаренко. – Кіровоград, 2012. – 14с.
9. Повшедна І. М. Навчальна програма нормативної дисципліни Іноземна мова (за професійним

спрямуванням) підготовки молодших спеціалістів за спеціальністю 261 «Пожежна безпека» галузі знань 26 «Цивільна безпека» (спеціалізація «Організація та техніка протипожежного захисту») / І. М. Повшедна. – Вінниця, 2016. – 12с.

10. Niemierko B. Inwentarz programowy / B. Niemierko // Ornstein A. C., Hunkins F. P. Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka. – Warszawa 1998. – 123 s.
11. Вовчаста Н. Я. Англійська мова. Навчальна програма для підготовки фахівців з напрямку 6.170201 «Цивільний захист» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності. Кваліфікаційний рівень – бакалавр / Н. Я. Вовчаста. – Львів, 2013. – 14 с.

References

1. Decree of the President of Ukraine № 641/2015 “On Declaring 2016 the Year of English Language in Ukraine”. Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>. (in Ukr.).
2. *Concept of the Development of Education in Ukraine, 2015-2025*. Retrieved from <http://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku/>. (in Ukr.).
3. Pometun, O. (2004). *Competence approach is one of the most promising trend in modern education*. Retrieved from: <http://visnyk.iatp.org.ua>. (in Ukr.).
4. Malovanyy, J.(2005). Afterword to the standard. *The Path of Education*, 3, 2–4. (in Ukr.).
5. Raven, J. (1999). *Pedagogical testing: problems, delusions, prospects*. Moscow: Kognitio-Zenter. (in Russ.).
6. Romainville, M. (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. – Eurydice Brussels: Eurydice
7. Weinert, F. E.(2001). *Leistungsmessungen in Schulen Weinheim und Basel*. 2001.
8. Bondarenko, S. Y. (2012). *Methodological recommendations of the studying of Foreign Languages*. Kirovograd. (in Ukr.).
9. Povshedna, I. M. (2016). *Curriculum of the subject Foreign Language for Professional Purposes*. Vinnytsia. (in Ukr.).
10. Niemierko, B.(1998). *Inwentarz programowy*, [w:] A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, Program szkolny. *Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa. (in Pol).
11. Vovchasta, N. Ya. (2013). *English Language. Specialist curricula and training programs*. Lviv. (in Ukr.).

VOVCHASTA Nataliya,

Ph.D., Assistant Professor of technical translation Department,
Lviv State University of Life Safety
e-mail: nat_vovchasta@ukr.net

THE PROBLEM OF FORMING THE CONTENTS OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. *Introduction. The study of foreign languages in primary, secondary, vocational and higher educational establishments became more actual in pedagogical science and practice. Following it is considered as a principle of unbreakable education. Among the many factors that have a significant contribution and impact on the development of knowledge and skills of the student have the educational establishment.*

Purpose. One of the most important aspects of training modern specialist (new programs, content of training, support and development of academic mobility, participation of foreign teachers in the educational process, development and introduced a new generation of higher education on based modern standards) is shown in the article.

Results. The scheme of the content of teaching foreign language courses (for professional purposes) is presented.

Originality. We have developed a complex of tasks which can be used by teachers.

Conclusion. Thus, the updated and transformed the content of the training material will promote the development of foreign language communicative competence in professional activities, such as the ability to make decisions especially during international exercises, training and projects. In our opinion, the creation of scientific and methodological support foreign language for professional purposes is important part of lecturer's profession. It requires from lecturer continuous improvement and renewal.

Key words: *content, professional education, specialists, professional training of students, foreign language, foreign language for professional purposes.*

Одержано редакцією 27.01.2017
Прийнято до публікації 29.01.2017

УДК 371.133

ГРИЦАЙ Яна Олегівна,

здобувач,

Кіровоградська льотна академія Національного
авіаційного університету

e-mail: kirue@mail.ua

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІМЕЦЬКИЙ ПІДХІД

За умови перманентного звуження сегменту основних акторів ринку освітніх послуг - маємо на увазі тих, хто формує контингент студентів денної та заочної форми навчання, актуальне значення, як ніколи набуває інтернаціоналізації вищої школи. Дана проблематика активізується також невпинним процесом глобалізації у сфері вищої освіти. Німецькі університети за короткий період відкрили додаткові можливості пов'язані з глобальними перспективами. Реалізують підготовку спеціалістів, які володіють необхідними компетенціями для суспільства і економіки знань, ефективно кооперують у галузі вищої освіти з Європейськими країнами, нарощують обмін з студентами та викладачами з зарубіжними закладами вищої освіти; ефективно задовольняють спеціальні запити іноземних студентів. У ФРН розроблені та ефективно реалізуються чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. Основні показники інтернаціоналізації є предметом соціальних досліджень, урядових та неурядових організацій.

Вдумливий аналіз німецького досвіду сприятиме «пробудженню» на жаль більшості Українських університетів в контексті розробки та реалізації конкретних стратегічних планів інтернаціоналізації освіти, як ефективного механізму виходу з кризи.

Ключові слова: інтернаціоналізація; міжнародна освіта; система вищої освіти; стратегія; Європейський простір вищої освіти; Міжнародна асоціація університетів; німецькі університети.

Постановка проблеми: Значення інтернаціоналізації за умов перманентної глобалізації в сфері вищої освіти обумовлює потребу аналізу останніх досліджень сутності: поняття «інтернаціоналізація», особливостям національної політики ФРН в цьому напрямку, сучасним інституціональним проблемам ПВНЗ Німеччини.

Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» зародилася в 90-ті роки ХХ ст. Воно мало відношення до навчання за кордоном «study abroad», міжнародним обміном студентів, викладачів, дослідників – стажистів тощо (international exchanges), залученню іноземних студентів (international student recruitment) міжнародних досліджень (international studies) і т.п.

Саме практична спрямованість міжнародної освіти та терміни які признають освітні практики в сфері інтернаціоналізації превалювали в наукових дослідженнях до кінця ХХ ст.. Перехід стався як результат посилення ролі (на теоретичному і практичному) рівнях міжнародної діяльності, трансформування її в ключову. Термін «інтернаціоналізація» виходить за межі «міжнародної освіти» і є результатом збільшення кількісних і якісних показників вимірів в сфері вищої освіти. Визнаним на сьогодні є визначення запропоноване Найтом: «інтернаціоналізація – процес впровадження міжнародного, міжкультурного та глобального виміру в цілі, функції і процеси вищої освіти» [1]. Сам автор розглядав це визначення як робоче, нейтральне з міжнародної точки зору. Втім воно стало стимулом до певного світоглядного зсуву під інтернаціоналізацією стали розуміти процес та протипагу поняттю «міжнародна освіта», «орієнтований та кінцевий результат».

Аналіз, останніх досліджень публікацій З метою певної уніфікації переосмислення інтернаціоналізації Міжнародна асоціація університетів (International Association of Universities) ініціювала створення спеціальної робочої групи в рамках конференції Британської ради з метою переосмислення інтернаціоналізації [1].

Х. де Віт [2] запропонував для обговорення низку причин які обумовлювали переосмислення контексту «інтернаціоналізація»: дискурси про інтернаціоналізацію не завжди віддзеркалюють реальний стан речей, для більшості не перелік фрагментарних заходів а не комплексна програма дій; розвиток глобалізаційних процесів обумовлює виникнення нових акторів на ринку освітніх послуг з новим баченням, з новими підходами, вимірами дискурсу інтернаціоналізації; донедавна інтернаціоналізація була явищем

притаманним суспільствам західних демократій, при пасивній ролі країн що розвиваються; ситуація змінюється з посиленням ролі останніх; дискурс з питань інтернаціоналізації визначався переважно міжнародними організаціями, урядами, керівництвом університетів; переважно дискутуються проблеми пов'язані з інтернаціоналізацією на національному і інституціональному рівнях, поза увагою залишаються власне програми інтернаціоналізації; превалює якісна оцінка інтернаціоналізації засобами чисельних показників висхідних параметрів, або отриманих результатів; недостатня увага експертного середовища до норм, цінностей і оцінці практик інтернаціоналізації. І насамкінець: поглиблюється розуміння інтернаціоналізації, як процесу не лише взаємодії держав, а більшої мірою взаємодії культур, взаємодії їх на глобальному і локальному рівнях. Ці причини, на думку дослідника, є імперативними переосмислення інтернаціоналізації. «Узагальнюючою причиною цього є те, що ми розглядаємо інтернаціоналізацію більшою мірою як ціль. А не як засіб її досягнення» [2].

В намаганнях структурування поняття «інтернаціоналізація» зустрічаємо спроби його класифікації (на зразок того як раніше поняття міжнародна освіта було класифіковане на мобільність навчальних планів, програм та студентську мобільність. В цьому контексті продуктивною виявилася спроба Д. Найта виокремити відмінності між поняттями «мобільність навчальних планів» та «студентська мобільність» шляхом доповнення новими компонентами які об'єктивно існують в освітній практиці: інтернаціоналізація вдома (internationalisation at home) та інтернаціоналізацію за кордоном (internationalisation abroad). Перша – це система заходів спрямована ні підтримку і розвиток у національних студентів розуміння міжнародного контексту та міжнародних навичок та їх підготовку до життя в світі який постійно глобалізується; друга – це форми надання трансграничної освіти, яка містить в собі переміщення студентів викладачів, дослідників та освітніх програм [3].

В роботах інших авторів знаходимо спроби виокремити поняття «взаємодія і конкуренція в умовах інтернаціоналізації; інтернаціоналізація і глобалізація (P. Scott) розмежування здійснюються між міжкультурними, міжнародними і глобальними компетенціями. В Якості нових трендів слід зазначити спроби надати поняттю інтернаціоналізації ширший сенс за рахунок використання нових «маркерів» Р. Ян-Чо-ил розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти в парадигмі «ідеалізм – утилітаризм». На його думку, зміна системи фінансування ВНЗ, укорінення ідеї про вищу освіту як про приватне благо, зростання попиту на неї та масовізація вищої освіти – власне поштовх до розквіту утилітаристського підходу. Такі підходи - рекламують різні аспекти інтерпретації вищої освіти. Її суть і функція - це гібрид двох вимірів, котрий в кожній країні адаптований до її політичних, соціально-економічних, культурних та історичних особливостей. Процес інтернаціоналізації вищої освіти повинен розглядатися з урахуванням багатовимірності політичних, соціально-економічних, культурних, академічних факторів, а також на глобальному, регіональному та національному рівнях і додає: «кожен із цих елементів матриці дозволяє по новому підійти до розуміння ролі і функції, але при цьому кожен з підходів вписується у парадигму «ідеалізм – утилітаризм» (МВО).

Трактуючи інтернаціоналізацію як предмет глобального інтересу, досить умовно, виокремимо аспекти які досліджуються та обумовлені новими практиками:

- міжнародні університетські філіали, комплекс трансграничних освітніх послуг (Н.Хілі, Роберт Кулен);
- географічна диференціація соціальних і економічних потреб населення, яка обумовлює особливі підходи до задоволення актуалізованих освітніх потреб на локальному і регіональному рівнях (А. Ли, А. Амиртеков, М.А. Ахмед, М. Харе);
- необхідність врахування етноментальних культурних, освітніх традицій, особливостей при входженні в глобальні трансграничні процеси (М. Харне, А. Лорес-Енсінас);
- вплив моралі і ідеології віросповідань на інтернаціоналізаційні процеси у вищій школі.

Мета статті: Дослідити стратегію та тактику інтернаціоналізації вищої освіти ФРН.

Виклад основного матеріалу: Німецькі університети, які мають «горизонтальні» конкурентні переваги: популярність культури, мови, освітніх традицій, потужну національну економіку: ресурси які виділяє держава на світу: масштаби університетської освіти; міжнародне визначення дослідницького та інноваційного потенціалу виходять на лідируючі позиції в глобальній конкуренції за таланти і ресурси, водночас будучи основою «м'якої сили» німецької нації.

Для уряду Німеччини інтернаціоналізація відкриває додаткові можливості: розвиток національної системи вищої освіти у відповідності з глобальними перспективами; здійснювати підготовку кваліфікованих кадрів, які володіють необхідними компетенціями для суспільства і економіки майбутнього; використати інвестиції в національну систему вищої освіти для підвищення національної участі в глобальній економіці знань, а також отримання додаткових доходів від продажу послуг вищої освіти за кордон. [4]. На законодавчому рівні визначено (Основний акт про вищу освіту що «Заклади вищої освіти повинні сприяти інтернаціоналізації, зокрема, європейській кооперації у галузі вищої освіти та обміну студентами та викладачами між німецькими та зарубіжними закладами вищої освіти; вони повинні задовольняти спеціальні запити іноземних студентів.

Для ФРН, як країни – члена європейського союзу, характерні чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти.

Узгоджений підхід (muthal interstanding approach), який спирається на довготривалі політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни, яка в Німеччині реалізується шляхом розробки і затвердження загально реальних програм, їх фінансування, моніторинг широкою гласністю, прозорістю використання коштів тощо. Реалізація такої стратегії здійснюється засобами підтримки студентської і академічної мобільності, шляхом надання стипендій та реалізації програм академічних обмінів, а також програм спрямованих на створення інституціональних партнерств в сфері вищої освіти [5].

Худзик та Штоль зазначають, що позиція Німеччини в континентальній Європі як провідного приймача і відправила міжнародних студентів є чіткою ознакою могутньої держави в контексті зусиль з інтернаціоналізацією спрямованих на поглиблення всеосяжного процесу інтернаціоналізації [6]. В даний час Європа приваблює 45% від 4,5 млн. мобільних студентів в світі. З них Німеччина залучає 6%, що робить її п'ятою країною по кількості іноземних студентів. Німеччина одна з найактивніших з відправки студентів за кордон. Майже 33% студентів випускних курсів в рамках програм Єрозмус + проходять в інших країнах. Для тих студентів, які не від'їжджають за кордон, 57% німецьких ВНЗ пропонують міжнародні програми. 20% з яких виключно англійською мовою, 40% передбачають отримання подвійних дипломів. Загалом інтернаціоналізація в Німеччині найскоординованіший процес серед європейських країн. Це пояснюється лідируючою роллю останньої і діяльністю-могутніх промоутерів інтернаціоналізації Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень (BMBF), Німецька Рада природничих і гуманітарних наук (DFW), Німецька конференція ректорів (ARK), Німецька служба академічних обмінів (ДААД) та фундація Олександра Фон Гумбольда (АН). Напрями діяльності цих організацій реалізуються на національному та локальному рівнях чисельними агенціями, науковими інститутами, фундаціями.

Наступна стратегія – стратегія залучення кваліфікованої робочої сили (Skilled migration approach). Вона спрямована на залучення іноземних спеціалістів і талановитих студентів і слугує засобом забезпечення економічного розвитку і підвищення конкурентоспроможності держави в економіці знань. Основними інструментами даного підходу є система академічних стипендій доповнена активною програмою просування німецької системи вищої освіти закордоном у поєднанні з прийняттям відповідного візового еміграційного законодавства. Реалізація таких програм здійснюється через спеціальні агентства та організації. З 2010 до 2015 року Німеччина відкрила п'ять навчальних закладів (філіали спільні навчальні заклади і т.д.): Німецько-російський університет в Татарстані, в Китаї, Єгипті, Омані та Південній Кореї (Global Education 2014).

Федеральний уряд спільно з 16 Землями в 2005 прийняли спільну програму «Ініціатива Німецької Досконалості» (German Excellence Initiative) термін дії якого був продовжений в 2012 р до 2017 р. Ця ініціатива підтримана багатомільярдними інвестиціями (2,7 млрд. на 2012–2017р) і має на меті покращити сприйняття системи вищої освіти Німеччини, та підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи в цілому. Кошти адресно спрямовуються на підтримку 45 шкіл, 43 кластерів досконалості та реалізації 11 стратегій інтернаціоналізації для підвищення потенціалу в галузі підготовки кадрів, посилення зв'язків з науково-дослідними центрами та міжнародне співтовариство. (DFG, 2012). З 2008 року спостерігається чітка тенденція відходу від фрагментарності дій до розробки загальнонаціональних програм, які враховано інтереси не лише федеральних земель але і конкретних університетів. Цього ж року приймається стратегія (internationalisation Strategy) на рівні федерального уряду, яка конкретизується спільною (федеральне Міністерство освіти і досліджень та відповідними міністерствами земель) декларацією – План дій з міжнародної кооперації (action Plan on International Cooperation 2013 and 2014 g).

Стратегія інтернаціоналізації та План дій з міжнародної кооперації (2014) спрямована на інтернаціоналізацію системи освіти в цілому та виокремлює конкретні цілі до 2020 р.: збільшення кількості міжнародних студентів до 350 000 щорічно, та 50% частку студентів німецьких університетів які б навчалися за кордоном. Спільна декларація 2013 р. фокусується на конкретних заходах з імплементації стратегії інтернаціоналізації 2008 р. Вона визначає дев'ять загальних цілей які мають реалізувати федеральний та уряди земель і охоплює аспекти пов'язані зі студентською мобільністю, інтернаціоналізацією університетського персоналу, дослідженням, сервісними службами і т.п.

1. Мета передбачає розробку стратегічних рамок інституціалізації інтернаціоналізації.

2. Мета спрямована на вдосконалення правової бази процедур акредитації партнерських інституцій.

3–4. Цілі спрямовані на зміцнення інтернаціональних та інтеркультурним можливостей студентів за основним місцем навчання, при цьому артикулюється увага на підготовці їх жити, працювати, робити кар'єру в глобалізованому суспільстві. Це досягається шляхом імплементації міжнародного контенту в навчальні програми, плани збільшення кількості дисциплін, які викладаються англійською, або іншими іноземними мовами (BMVE Internationalisierungstrategie, 2013). Викладацький персонал має володіти також англійською та брати участь в інтеркультурних тренінгах та міжнародних заходах за кордоном. Зрештою сервіси пов'язані з прийомом міжнародних студентів мають піднятися на якісно новий рівень їх підтримки в соціальній та культурній інтеграції.

5. Мета – окреслює рівень при якому кожен другий студент матиме досвід навчання за кордоном.

6. Мета – наголошує на необхідності покращення процесу добору, селекції, прийому, міжнародних студентів, доведення їх кількості до 350 тис. щорічно до 2020.

7. Мета торкається міжнародних вчених: розширення докторських програм, залучення їх до новітніх досліджень і робіт які, завдячуючи кращому фінансуванню будуть вирішальним фактором при прийнятті рішення про постійне або тимчасове перебування в Німеччині. 8 і 9 цілі спрямовані на поглиблення міжнародної дослідницької кооперації, створення сателітних студентських корпусів, навчальних програм за кордоном спільно з партнерським ВНЗ.

Наступна стратегія – стратегія отримання прибутку (Revenue-generating approach), в рамках якої освітні послуги пропонуються на повністю платній основі. Надання державних субсидій не передбачено. Дана стратегія реалізовується у Німеччині приватними вищими начальними закладами.

Стратегія розширення можливостей (Capacity building approach). – стимулює отримання вищої освіти за кордоном або в університетах іноземних держав, які діють в тій чи іншій країні. Важливими інструментами такого підходу є забезпечення іноземним ВНЗ, програм та викладачам сприятливих умов для комерційної освітньої діяльності на теренах країни. За останні 25 років спостерігається стійка тенденція зростання числа німецьких студентів які навчаються за кордоном (з 34000 до 153800 в 2015 р.). Більше півстоліття в

Мюнхені діє Український Вільний Університет, приміщення якого було придбано у Федерального Уряду за символічну суму – 1 марка.

Корисний огляд інституційних політик та тенденції подано фундацією Фрідріх-Еберта (Bordward, 2012). Дослідники виокремлюють наступні інституційні тенденції: 1) стратегічна та адміністративна професіоналізація діяльності спрямованої на реалізацію процесу інтернаціоналізації через створення стратегічних центрів, агенцій які опікуються даною проблематикою на конкурсних засадах; 2) покладання відповідальності за хід процесу інтернаціоналізації на вище керівництво навчальних закладів шляхом доповнення штатного розпису посадою віце-президента з питань інтернаціоналізації, зона відповідальності якого – розробка плану дій та технологій з контролю якості; 3) створення інформаційних центрів за кордоном під егідою Німецької служби академічних обмінів та Німецьких центрів науки та інновацій; 4) інтернаціоналізація партнерських зв'язків із закордонними навчальними закладами; 5) децентралізація та підвищення відповідальності на рівні виконавців шляхом обґрунтування чітких, обґрунтованих цілей процесу; 6) поширення мережі міжнародних літніх шкіл з вивчення англійської мови.

Аналіз основних показників інтернаціоналізації є предметом досліджень Німецької служби академічних обмінів (DAAD). Інформаційної системи вищої освіти (AIS). Досліджуються окремі складові процеси: Німецько-американські обміни (2014р.), німецькі студенти за кордоном (2013р.), Китайські студенти в Німеччині (2012р.) магістральні програми за кордоном (2014), докторські програми.

В цілому згідно інформації німецької конференції ректорів 6,9% навчальних програм були віднесені до категорії «інтернаціональних»: викладались англійською мовою, мали міжнародний контингент (універсальні дисципліни) та завершувались видачею двох дипломатів. Більшість міжнародних програм діяло на випускник курсах. Англійська як мова викладання пропонувалась на 20% навчальних програм, а 40% завершувалася видачею подвійних дипломів. Особливо велика частка інтернаціональних програм притаманна технічних університетам («Technische Universitäten») та професійним коледжам («Fachhochschulen»)

В 2010 році Британська Рада провела комплекси дослідження в 11 країнах на предмет інтернаціоналізації національних систем вищої освіти (Австралія, Бразилія, Великобританія, Німеччина, Китай, Індія, Малайзія, Нігерія, Росія, США, Японія). Німеччина посіла перше місце за критеріями відкритості, доступності, справедливості, якості, та визначення студентів вищої освіти. Європейська Хартія якості з мобільності (EQCN) за наслідками 2011/12 н/р. зазначила ФРН як єдину з 36 країн, яка досягла всіх 4 цілей за показником [7]:

1) має розроблені національну та регіональні стратегії та ініціативи, які підтримуються урядом або громадськими об'єднаннями з інформаційного, нетрадиційного забезпечення питань епідемічної мобільності;

2) забезпечила якісний доступ до Інтернет ресурсів;

3) забезпечила індивідуальне консультування, надання інформації;

4) розширили інформаційну Інтернету підтримку провайдерів з інших країн.

У 2006 та поновлена в 2011 році Німецька служба академічних обмінів дала старту компанії під назвою: «Від'їжджай! Вивчай широкий світ» (Go Out! Studieren Weltweit;) яка мала на меті забезпечення половині контингенту мільйонних студентів принаймні один семестр навчатися за кордоном. Пріоритетними визначалися: Африка, Китай, Східна Європа, Індія та Латинська Америка. В 2013 р. Спільна Наукова Конференція (GWK) виокремила додатково 2 цілі інтернаціоналізації: 50% випускників німецьких ВНЗ мають набути досвід навчання за кордоном (мета А), а 33% принаймні 3-місячне стажування (навчання за кордоном (мета В). Основні країни які приймають німецьких студентів: Австрія (22,9%), Нідерланди (18,7%), Великобританія (11,2%), Швейцарія (10,4%), США (7%), Франція та Китай (4%).

В цілому в рамках нової програми яка розпочалася в 2014 р. (з бюджетом 14,7 млрд. євро), очікується що більше 4 млн. європейців з 33 країн матимуть досвід навчання за кордоном до 2020 р.

Як зазначається в аналітичному документі ОБСЄ, Німеччина, Франція, Китай, Іспанія та США – є найсприятливішими країнами в світі для студентських обмінів, спільних навчальних дослідницьких програм, наукових розробок [8].

Важливим документом для аналізу стану Європейської інтернаціоналізації вищої освіти – огляд «Європейський простір вищої освіти в новій десятирічці.» Основні положення, огляд і висновки, який був підготовлений Центром з вивчення політики вищої освіти (CNEPS), Міжнародним центром дослідження вищої освіти в м.Каесель, за участю Європейської комісії та Болонської групи контролю (Bologna Follow-Up Group (BFUG)). Дослідження мало на меті оцінку ступеня досягнень практичних цілей Болонського процесу в контексті реформ освіти, забезпечення якості, визнання, мобільності та соціальної рівності. Аналізувались досягнення 46 країн, членів Європейського простору вищої освіти. Аналітичні матеріали їх синтез та аналіз дозволив сформулювати наступні висновки в контексті інтернаціоналізації:

- завдяки Болонському процесу, вища освіта зайняла значно вищі позиції в міжнародній і європейській політичних програмах;
- більшість країн-членів Болонського процесу прийняли нові закони про вищу освіту для впровадження і регулювання елементів Болонського процесу; багато країн виділили додаткові кошти для здійснення нової політики Болонського процесу;
- між окремими країнами існує велика різниця в темпі здійснення Болонського процесу; у той час як одні країни продемонстрували значний прогрес в реалізації практично всіх напрямків діяльності, інші країни ще й не почали деякі з цих видів діяльності; це створює європейський простір вищої освіти з різними темпами впровадження Болонського процесу;
- мобільність студентів в Європейському просторі вищої освіти істотно не збільшилася. У всіх країнах ЄПВО студенти мають можливість продовжити другий або третій цикл освіти в інших країнах ЄПВО за умови визнання ступеня першого циклу; однак створення повністю прозорого простору вищої освіти потребує подальших доробок, особливо в області визнання та підтримки студентів;
- значно збільшилася мобільність в країнах ЄПВО.

Для збільшення мобільності персоналу як всередині, так і за межами ЄПВО необхідно розробити стратегію підтримки, особливо в галузі соціального забезпечення, пенсійних фондів та дозволів на роботу.

Для моніторингу досягнень потрібно більше точних даних, як на національному рівні, так і для ЄПВО в цілому. Основну увагу слід приділяти обґрунтованим і таким самим показникам, які дають повне уявлення про досягнення мети.

Наприкінці огляду визначені основні завдання на найближчі три роки, такі як:

- підтримувати політичний аспект у Болонському процесі, що включає в себе участь політичного керівництва в реформах вищої освіти і мінімізацію бюрократичних процесів в цій сфері;
- подолати різницю в ступені і швидкості впровадження Болонського процесу в різних країнах;
- втілити реформи вищої освіти в життя: диверсифікація цілей, профілів, контингентів і моделей вищої освіти.

Висновки: Аналіз діяльності приватних вищих навчальних закладів в контексті інтернаціоналізації засвідчив, що інструменти здійснення її можливо згрупувати в три групи. Перша - досягнення академічних та культурних цілей інтернаціоналізації: вивчення іноземних мов; втілення міжнародного аспекту в змістовну частину навчальних курсів формування нових, міжнародних стандартів освітніх програм; двосторонні та багатосторонні угоди з зарубіжними ВНЗ; залучення іноземних викладачів; участь в міжнародних програмах обміну; спільні дослідницькі проекти; міжнародні публікації наукової, методичної, навчальної літератури, спільні навчальні програми з зарубіжними партнерами.

Друга група – залучення іноземних студентів: мобільність освітніх програм; розробка та реалізації бакалаврських програм на іноземній мові; літні школи; програми дистанційної освіти; офшорні програми, створення інтернаціональної атмосфери у ВНЗ.

Третя група інструментів - просування та реклама ВНЗ на міжнародному рівні: участь в зарубіжних освітніх виставках; міжнародна мережа випускників участь в міжнародних мережах університетів (Utrecht – network, APRU, AEARU, CESAER), проведення Європейського тижня).

Сучасний студент може навчатися в одній країні, потім продовжити навчання в іншій, а знайти роботу в третій.

Студентське відношення до інтернаціоналізації інакше ніж було ще 10-20 років тому назад. Студенти ретельніше аналізують переваги свого перебування за кордоном в порівнянні з іншими формами інтернаціоналізації та обирають найпривабливіші форми які відповідають їх цілям. При цьому не завжди керуються виключно економічними розрахунками. Такі поняття як співпраця, солідарність, набуття навиків міжнаціонального спілкування та міжкультурних компетенцій є привабливими для багатьох студентів.

Список використаної літератури

References

1. Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education the Boston College Center for International Higher Education*, 33, 2–3.
2. Wit, X. de. (2011) Internationalisation of higher education: Nine myths. *International Higher Education*, 64, 6–7, 14.
3. Whight, Y. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
4. Henard, F., Diamond, L., Roseveare, D.. (2012). *Approaches to internationalization and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. A Guide for Higher Education institutions. OECD Higher Education Programme IMHE. Paris: OEC., Retrieved from www.oecd.org/edu/imhe.
5. OECD. (2004). *Internationalization a trade in Higher Education: Opportunities a changes* OECF Publication. Paris.
6. Hudzik, J.K. & Stohl, M. (2012). *Comprehensive and strategic internationalisation of U.S. higher education*. In D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The Sage handbook of international higher education* (61–80). Thousand Oaks, CA: Sage.
7. *European Commission EACEA Eurydice* (2013).
8. OECD. (2005). *Approaches to internationalization and their implications for Strategic Management Intitutional Practice*. Paris.
9. Callan, H. (2000). Higher Education Internationalization Strategies: Of Marginal Significance or All-Pervasive? *The International Vision in Practice: A Decade of Evolution. Higher Education in Europe*, 25, 1.
10. Vicki, L. Wohlmuth, S.R (2002). Planning for the Internationalization of a Postgraduate Professional Degree Programme in Library and Information Science. *Higher Education in Europe*, 27, 3.
11. Vogel, T. (2001). Internationalization, Intercultural, and the Role of Foreign Languages in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26, 3.

GRYTSAY Yana,

researcher degree of Ph.D,

Kirovograd flight Academy of National aviation University

e-mail: kirue@mail.ua

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: GERMAN APPROACH

Abstract. *Introduction: Although 2016, as Hans de Wit noted, was a year of political shocks that have called into question a lot of perceived ideas about internationalisation of higher education, there is still scope for innovation if universities look outside their own walls.*

Purpose: What lessons in strengthened universities through the internationalization may be learned from Germany?

Methods: For resolving assigned tasks, were used the complex of researching methods, particularly systematic analysis, comparative analysis, classification, generalization and systematization of found facts, tendencies.

Results: Germany today is a leading player in the marketplace of global higher education (Project Atlas, 2013). While Germany's position in continental Europe as a major receiver and sender of students is a clear indication of the healthy state of its internationalisation efforts, the country is also active in many other ways that are emblematic of an engaged and comprehensive internationalisation process.

This is particularly true of the technology-oriented universities ("Technische Universities") and smaller colleges ("Fachhochschulen"). According to the International Association of Universities' (IAU)

2014 global survey (Egron-Polak & Hudson), when asked about the expected benefits of internationalisation, German respondents highlighted three as being most significant: to develop in students a greater international awareness and deeper engagement with global issues; to increase international networking through faculty and researchers; and to enhance international cooperation and capacitybuilding.

Since 2008 there has been a noticeable move away from disparate policies towards a more coherent and common agenda on internationalisation that takes various stakeholder perspectives into account. The most recent and coherent national strategies on internationalisation are the 2008 Internationalisation Strategy of the German Federal Ministry of Education and Research, and the joint declaration of the federal and Lander ministers of education and science on the internationalisation of higher education as part of the 2013 and 2014 Action Plan on International Cooperation. While the 2008 Internationalisation Strategy and the 2014 Action Plan on International Cooperation refer to the internationalisation of the whole education system and set certain concrete goals, such as increasing incoming student mobility to 350 000 each year and working towards a target of 50 % of university graduates spending time abroad by 2020, the more general goals of the 2014 Action Plan refer to strengthening international research marketing initiatives, establishing welcome centres and dual career services, expanding German university programmes and institutions abroad and increasing the professionalization and networking of science managers in Europe. The 2013 joint declaration of federal and Lander ministers of education and science focuses specifically on higher education and can be regarded as complementing the national policy and the 2008 Internationalisation Strategy. The declaration identifies nine common goals to be implemented by the federal and individual Lander governments and covers themes related to student mobility, internationalisation at home, staff, research, services, strategic frameworks and transnational education.

Results: Generally, internationalisation in Germany is a more coordinated process than in some of the other education systems in Europe and the rest of the world. This strength derives from the leadership and from the support of the five most powerful promoters of German internationalisation: the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), the German Council of Science and Humanities (DFG), the German Rectors Conference (HRK), the German Academic Exchange Service (DAAD), and the Alexander von Humboldt Foundation (AHF). The agenda-setting by these federal-level players defines overarching goals, which are then carried out at state and local level by agencies, research institutes, foundations and academic institutions.

Conclusions: More suitable approaches to identity (potential) internationalisation in Germany require experimentation. It is important to work towards offering peer review panels a broader selection of German's supranational programmers and policies, national policies for internationalization: a focus on excellence, a move from fragmentation to increasing coherence that are adopted (or adaptable) for Ukraine's research environments. Such a menu should, obviously, by all major stockholders including German's researchers.

Одержано редакцією 24.01.2017
Прийнято до публікації 26.01.2017

УДК 378 : 37.1

DANYLYUK Serhiy,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Chair of High School Pedagogy and Educational
Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: sedan@bigmir.net

ELECTRONIC CONFERENCES AS A MEANS OF MODERN SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as electronic conference in the educational process. Furthermore, the benefits of using electronic conferences in the educational process are defined. The typology of electronic conferences is offered, depending on the technology of their distribution in the Internet. Simultaneously specific features of each of the singled out types of electronic conferences are described. The way of organization of electronic conferences is characterized. The list of worked out special

programs for managing electronic conferences, which are held within the educational process, is offered. Besides, a number of actions of managers of electronic conferences that determine the success of these conferences is singled out. The sphere of usage of electronic conferences in the educational process is defined.

Keywords: *Internet technology; electronic conference; professional competence; teaching process; educational process.*

Formulation of the problem. In modern society there is a significant impact on it of information-and-communication technologies (ICT) that are used in all areas of human activity. They contribute to the spread of information flows in society, which has resulted in the formation of a global information space. Computerization of education is an integral and important part of these processes.

A range of computer use in the educational process is very broad and covers those areas that are directly related to training. It varies from student testing, recording their performance, driving characteristics up to the game. In the educational process computer can be a subject of study and a learning tool, so two areas of computerization of education are possible. In the first case learning, formation of skills promotes awareness of capabilities of the computer and its use in solving various problems, in other words, it leads to mastering computer literacy. In the second case the computer is a powerful tool for improving the efficiency of learning. These two areas also form the basis of computerization of education as a social process [1, p. 9].

Analysis of studies and publications. The analysis of scientific literature indicates that there are practically no studies in domestic pedagogy that revealed the potential of ICT use as a means of formation of professional competence of a specialist. The undoubted value to determine the nature and content of ICT competence are the works of domestic (G. M. Alexeyeva, L. P. Burkot, G. A. Degtyaryova, O. V. Tutova, etc.) and foreign (V. A. Adolf, O. B. Zaitseva, I. F. Isayev, I. V. Sklyarova, etc.) researchers. Analysis of theoretical research and practical experience of modern pedagogical activity shows that, despite of the close attention to improving the quality of training students, the problem of ICT use as a means of formation of professional competence of specialists remains understudied.

The essence of the process of information that is widespread in education and greatly affects the dynamics of modern society, is revealed in the works of both domestic (R. S. Gurevich, K. I. Delehey, N. V. Zharkova, I. G. Sosyuk, etc.) and foreign scientists (D. Bell, A. A. Verbytskyi, T. P. Voronina, K. K. Kolin, A. Toffler, etc.). However the didactic potential of Internet technologies is highlighted in a number of domestic dissertations (V. M. Andriyevska, A. M. Kolomiyets, K. R. Kolos, A. V. Sukhovirskyi, etc.) and foreign (N. I. Arshynova, M. B. Betuhanova, Yu. M. Veryovkina-Rakhalska, A. D. Hartsov, etc.) researchers.

The purpose of the article is to investigate how the learning process in the formation of modern specialists' professional competence by using Internet technologies such as electronic conference is realized.

Results of the research. Electronic conferences represent asynchronous communication such as e-mail and can be used for the fruitful cooperation of students and teachers. Electronic means of communication are also here an e-mail or a structured forum in the relevant sections of which one can put in writing his views, ask questions and read the remarks of other participants. Participation in thematic electronic conferences on the Internet is extremely beneficial for teachers' and students' self-education.

In the electronic way of conferencing we single out the following advantages:

- 1) materials of an electronic conference (and they are laid out on site or on another authoritative source) can be read by a large number of interested people. This increases the efficiency of a report, as in the standard version of the magazine its availability is much lower;
- 2) electronic publication of a report itself takes a few minutes. Time of its inspection by experts is not taken into account, but the time is also reduced here to a minimum. Instead, the process of preprint of the magazine variant of a conference takes from one to several months;
- 3) the amount of electronic report may be somewhat larger than the thesis, which are presented in a printed collection of conference materials. With various charts and graphs that can be included in the report, it provides greater visibility and clarity;

4) a large number of professionals have access to discussion of any report. This is important both for the speaker and for science in general.

However, the main advantage of such conferences is also in the fact that they do not require the presence of all participants at the same time (which is very convenient in the event that the participants are in different time zones or can not be present in front of computer for a conference). Electronic conference is convenient for those users who need more time to think of their performances, who want to further work on the answer, the problem, raised within the conference, or for whom the language spoken at the conference is not a native (usually in these cases preparation of answers or remarks takes more time).

On the Internet, these conferences are divided into two main types, depending on the technology of distribution [2, p. 164]:

- 1) mailing lists (discussion lists);
- 2) news groups, or groups USENET).

The way of organization of most electronic conferences is quite democratic, usually the organizers of the conference are regular Internet users who have urgent need to quickly share information with colleagues.

Mailing lists are a form of e-mail. They allow simultaneous sending of e-mails to several (many) recipients previously included in the address list. However mailing lists are comfortable in the organization of work of a relatively small group of users (academic groups, small groups, two or three co-authors of created articles, etc.). They can be formed both by means of traditional office software (e.g. *MS Outlook 2000*) and by means of special programs such *Listserve*, *Majordomo*, *Listproc*. Typically, these mailing lists are maintained (moderated) by an administrator (a teacher of the course, coordinator) of the server where they are created, that protects the information which circulates in them from unauthorized access.

News groups, unlike mailing lists, are created on servers of Internet providers and are public and usually non-moderated. They are designed for communication of many with many and therefore they are extremely common on the Internet. Major conferences that belong to this type are included in the community *USENET*. News groups are convenient for use as an additional source of information during international telecommunication projects, educational or distance courses focused on work with other non-adapted resources [2, p. 164–165].

To manage electronic conferences, which are held within the educational process, such special programs are developed, as: *FirstClass*, *Lotus Notes*, *CoSy*, etc. They can structure the feedback sent to the conference participants and conference presenters, track the progress of discussions and active participation of each student, combine common group discussions with private (closed to outsiders) dialogue, discussion within a small group. Such conferences are very comfortable in the modern distance education from economic and organizational point of view, they do not require additional costs for equipment, organization of special facilities for collecting members and others.

The success of electronic conferences is largely determined by the appropriate skills coordinator (presenter, moderator). The leader of this teleconference officially "opens" it, following a series of actions [2, p. 165]:

- a) defining the purpose, objectives, timing of the conference;
- b) having members list (mailing lists) and / or outlining target audience for this conference which appointed;
- c) establishing rules of conduct for members (who can send messages, when, in what form, what is encouraged, what is rejected and why, etc.);
- d) writing a first introductory message that summarizes all of the above and gives the tone of the entire teleconference.

To increase the activity of participants of electronic conference, as a rule, they are encouraged to publish articles in the first place, of experts in the field, "provocative" material or pre-prepared review, which will introduce participants to the course of the case.

Electronic (computer network) conferences are often called conference webcasts. They allow a user to get on computer monitor not only text messages sent by the conference participants that are at different distances from each other, but also other types of information – graphics, audio,

video, etc. the same as in the e-mail. The software depends on the mode of electronic conference usage [3, p. 113].

These conferences provide information interaction of Internet users. To do this, the user needs to access the Internet and enter the address of the conference, send a message in writing by e-mail, read the participants' (students', teachers' or associates') message at a convenient time. Each conference has a moderator who monitors the subject of sent messages. The need of electronic conference moderation is conditioned mainly by incorrect conduct of random participants. These systems are recommended for use in high schools that do not have direct access to broadband communication systems [4, p. 43].

The Internet provides other opportunities, for example, in *USENET* – news groups. Unlike mailing lists, taken in an e-mail, news groups work in real time, participants read messages sent to a group of other members, send back in the same way their answers, discuss problems, but it is "now and immediately" without requiring time to send letters [3, p. 113].

These conferences enable multiple participants to communicate with each other via computer terminals, but not in real time. They are similar to e-mail, because incoming messages are stored in the computer and the user can read them and answer them later. Over a period of time participants send messages, read messages of other participants, send their comments [5, p. 24].

Electronic conferences can be used during teaching and research projects and to develop communication skills in a joint work of students of several universities. In addition, participation in thematic electronic conferences on the Internet is extremely beneficial for teachers' and students' self-education.

Namely this mode becomes the most widespread due to the fact that it does not need to involve extensive memory resources and broadband Internet access. Teachers should note that while working on the project, each participant must participate in the discussion of the studied problems, speak of controversial issues, share information resources. Communication in asynchronous mode is slower than videoconference communication. Asynchronous communications require more time for detection and correction of misunderstandings that arise [4, p. 52].

Electronic conferences are used in teaching training courses, advising students, information exchange [5, p. 24]. Such conferences can also be organized within a local network of individual schools for seminars, discussions, etc. Asynchronous mode of students' work promotes reflection and, respectively, thoughtfulness of questions and answers, and the possibility of using any file types (graphics, sound, animation) make these virtual seminars quite effective [1, p. 41].

Conclusions. Thus, electronic conferences allow a wide range of volunteers to participate in the discussion of the problems that cause their interest while providing simultaneous "presence" at several conferences without leaving their computer. In the field of education electronic conferences allow the user to not only be aware of interesting for him perspective, participate in the discussion of the problems of a particular subject area, but mostly speak on the issues directly in the information communication, find like-minded colleagues who are interested in sharing information resources.

Prospects for further research in the area of the research. Identification and description of the advantages and disadvantages of ICT using in the educational process has prospects in terms of research of using other features of Internet technologies, including blogs, wikis, podcasts, e-mail, forums, chat rooms, etc. during the formation of modern specialists' professional competence.

Список використаної літератури

1. Колин К. К. Информационное общество / К. К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
2. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. Базовый учебный курс / М. В. Моисеева [и др.] – М. : Издательский дом «Обучение-Сервис», 2008. – 256 с.
3. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
4. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С. В. Панюкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
5. Интернет-технологии в образовании / Р. Н. Абалуев [и др.]. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – Ч. 3. – 114 с.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

References

1. Kolin, K. K. (2010). *Information Society*. Chelyabinsk. ChGAKI. 27. (in Rus.).
2. *Development of Professional Competence in the Field of ICT. Basic Training Course*. (2008). Moscow. Obucheniye-Servis. 256. (in Rus.).
3. Krasil'nikova, V. A. (2006). *Information and Communication Technologies in Education*. Orenburg. GOU OGU. 235. (in Rus.).
4. Panyukova, S. V. (2010). *Usage of Information and Communication Technologies in Education*. Moscow. Akademiya. 224. (in Rus.).
5. *Internet Technologies in Education* (2002). Tambov. TGTU. Part 3. 114 (in Rus.).
6. Zakharova, I. G. (2013) *Information Technologies in Education*. Moscow. Akademiya. 192. (in Rus.).

ДАНИЛЮК Сергій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: sedan@bigmir.net

ЕЛЕКТРОННІ КОНФЕРЕНЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Анотація. Статтю присвячено висвітленню формування професійної компетентності сучасних фахівців в аспекті використання в навчальному процесі такої інтернет-технології, як електронна конференція. Крім того, визначено переваги використання електронних конференцій в навчальному процесі. Також наведено типологію електронних конференцій, залежно від технології їх поширення в Інтернеті. Водночас описано особливості кожного із виокремлених типів електронних конференцій. Схарактеризовано спосіб організації електронних конференцій. Наведено перелік розроблених спеціальних програм для керування електронними конференціями, котрі проводяться в межах освітнього процесу. Крім того, виокремлено низку дій ведучих електронних конференцій, які детермінують успіх проведення таких конференцій. Визначено сферу використання електронних конференцій у навчальному процесі.

Ключові слова: інтернет-технологія; електронна конференція; професійна компетентність; навчальний процес; освітній процес.

Одержано редакцією 26.01.2017
Прийнято до публікації 28.01.2017

УДК 378.1

ЗАГНИБІДА Раїса Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанної та курортної справи,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
e-mail: raya_dm@ukr.net

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Автором доведено, що актуальність проблеми формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах зумовлена об'єктивними потребами суспільства в професійно компетентних фахівцях у галузі туристичної діяльності, унікальними вимогами до їхньої діяльності.

Визначено сутність професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму; виокремлено професійно спрямовані форми та методи організації діяльності студентів, що сприяють формуванню професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму.

Ключові слова: професіоналізм; професійна зрілість; професійна зрілість менеджера туризму; менеджер туризму; вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток туризму в Україні, як чинник, що формує економіку держави, зумовив необхідність створення галузевої системи підготовки туристських кадрів. На сучасному етапі розвитку професійної освіти науковці приділяють значну увагу проблемам професійної підготовки фахівців туристичної галузі, розробці концепцій туристичної освіти, визначенню пріоритетних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців.

У контексті актуальних питань чільне місце займає проблема формування усвідомленого ставлення майбутніх менеджерів туризму до професії і до свого місця в ній, а отже – професійної зрілості.

Актуальність проблеми формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах зумовлена суперечностями, між:

- об'єктивними потребами суспільства в професійно компетентних фахівцях у галузі туристичної діяльності, унікальними вимогами до їхньої діяльності та мірою наукової розробки проблем професійної підготовки і формування професійної зрілості менеджерів туризму;

- існуючою в практиці ВНЗ усталеної системи підготовки майбутніх менеджерів туризму та особистісно-орієнтованим характером їхньої роботи з різними об'єктами;

- усвідомленням студентами необхідності та значущості професійної зрілості і недостатнім досвідом та рівнем сформованості в них практичних навичок професійного самовдосконалення на акмеологічних засадах;

- між необхідністю самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму у процесі професійної підготовки на засадах акмеологічної концепції та епізодичним зверненням організаторів навчально-виховного процесу у вищій школі до цих питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження значний інтерес представляють напрацювання щодо забезпечення туристичної галузі кадрами (Т. Левченкова, Л. Поважна, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко); підготовки менеджерів туризму (Л. Володарська-Зола, Д. Дзвінчук, В. Денисюк, Т. Кудрявцева, О. Плахотнік, Л. Польова, О. Фастовець, Л. Чорна; організації туризму (В. Азар, В. Горський, Р. Браймер, В. Липчук, М. Соколова); формування професійної зрілості особистості (Є. Андрієнко, С. Дружилов, М. Ємельянова, Т. Комар, Ю. Кузнецов, А. Фонарев та ін.).

Базовими у процесі дослідження проблеми формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму є наукові розвідки, в яких охарактеризовано сутність поняття «професіоналізм» та тенденції становлення людини праці (С. Архипова, Н. Полетаєва); ключові компетентності майбутніх менеджерів сфери туризму (Н. Бондар, Л. Кнодель, В. Черевко); технологічні аспекти підготовки майбутніх менеджерів туризму (Л. Герасимчук, Г. Ковальчук, Т. Лисюк, О. Терещук та ін.).

У процесі розвитку професіонала (за С. Архиповою) слід розрізняти тенденції становлення людини праці як: суб'єкта професійного розвитку; фахівця, який володіє певною кваліфікацією; зрілої особистості; активного учасника акме-орієнтованого процесу розвитку [1].

Недостатня розробленість педагогічною теорією проблеми формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму та недоліки у практиці їхньої підготовки до професійної діяльності зумовлюють доцільність вибору теми дослідження.

Мета статті полягає в аналізі особливостей формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми розглядаємо професійну зрілість у якості підструктури загального поняття професіоналізм. Нагадаємо, професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, в тому числі творчих; володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що сприяє високій і стабільній продуктивності діяльності [2].

Професіоналізм діяльності менеджера туризму – це якісна характеристика, перш за все, працівника туристичної індустрії як суб'єкта якому притаманні висока професійна кваліфікація і компетентність, розмаїтість ефективних професійних знань, умінь і навичок,

володіння сучасними технологіями і способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє організовувати загальнодоступний і повноцінний відпочинок та оздоровлення населення, а також ознайомлювати з історико-культурною спадщиною та сьогоденням нашого народу і держави.

Поняття «професіоналізм діяльності» тісно взаємодіє з поняттями «зріла особистість», «професійна зрілість». Системний підхід дозволить вивчити цілісну структуру досліджуваного педагогічного явища – професійна зрілість майбутніх менеджерів туризму.

Аналізуючи визначення науковців (С. Дружилов [3], А.Фонарєв [4], Р. Хмельюк [5]), можна виділити декілька основних якостей зрілої особистості:

- розвинуте почуття відповідальності;
- бажання турбуватись про інших людей;
- здатність до активної участі в житті суспільства;
- ефективне використання своїх знань та здібностей;
- здатність до психологічної близькості з іншою людиною;
- спроможність до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найбільшої самореалізації.

до найбільшої самореалізації.

Професійна зрілість розглядається «як вищий рівень професійних досягнень суб'єкта діяльності, який не залежить від віку і професійного стажу» [6]; «як даність, що виводить особистість на вищі рівні досягнень на певному етапі її життєдіяльності» [3, с. 35–42.]; як вищий рівень прояву «високого професіоналізму, кваліфікації і компетентності» [7].

С. Дружилов включає професійну зрілість у якості підструктури загального поняття «професіоналізм». На його думку ця підсистема включає професійно-важливі якості професіонала і його професійні відносини, що забезпечують саморегуляцію і самодетермінацію становлення професіоналізму людини як цілісного процесу. У якості значимих елементів у цій системі виокремлюються такі фактори, як сенс професійної діяльності, професійна совість і професійна гідність [3].

Професійна зрілість оцінюється рівнем сформованості механізмів планування діяльності, програмування дій, оцінки результатів та їх корекції [4, с. 72–83].

Загальними характеристиками професійної зрілості (за Т.В. Комар) є: зацікавленість у здійсненні вибору професії; прагнення до одержання нової інформації й планування кар'єри; однорідність професійних переваг протягом тривалого часу у в одній професійній галузі; зрілість інтересів, незалежність від інших людей та обставин під час вибору професії й розвитку професійних умінь, відповідність цінностей обраної професії інтересам людини; відповідність переваг і здібностей інтересам та активності людини [8, с. 37].

Визначення сутності професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму має базуватися на таких універсальних інтеграційних показниках життєздатності людини, як здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку. Таким чином, професійна зрілість майбутніх менеджерів туризму розглядається в нашому дослідженні як акмеологічна категорія, що відображає сукупність особистісно-професійних якостей, які гарантують стабільно високу результативність професійної діяльності.

Показниками сформованості професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму, на наше глибоке переконання, є:

- готовність до здійснення професійної діяльності;
- готовність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку;
- здатність творчо реалізовувати свої професійні можливості.

Готовність до здійснення професійної діяльності. Успішне здійснення майбутньої професійної діяльності залежить від майстерності, ерудиції, культури, моральних якостей студента, основи яких закладаються в період навчання у ВНЗ. Майбутній менеджер сфери туризму має бути не тільки підготовлений сам до виконання своїх обов'язків, а й бути озброєним знаннями, уміннями і навичками, необхідними для організації професійної діяльності [9, с. 72].

Основними професійними якостями менеджера туризму є ті, які дозволяють створювати інноваційний соціокультурний простір; дають змогу працювати в команді. Не

менш важливими залишаються особистісні – комунікабельність, активність, толерантність, здатність до самоорганізації та самовдосконалення.

Показником готовності до здійснення професійної діяльності менеджерів туризму є здатність: до колективних дій; організації взаємодії в колективі; професійного спілкування; забезпечувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини при виконанні професійних завдань для досягнення цілей професійної діяльності; толерантно сприймати культуру та звичаї інших країн і народів; працювати в полікультурному середовищі для забезпечення успішної кроскультурної комунікаційної взаємодії у міжнародному туристичному обміні (бізнесі); критики та самокритики; працювати самостійно і автономно; діяти з позицій соціальної відповідальності, займати активну громадянську позицію та розвивати лідерські якості; виконувати професійну діяльність у відповідності до стандартів якості; формування культури мислення, її сприйняття; навчання; формувати нові ідеї (креативність); адаптації до нових ситуацій у професійній діяльності.

Організація освітнього процесу, спрямованого на формування *готовності до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку*, передбачає максимальне використання суб'єктом внутрішніх ресурсів й урахування зовнішніх чинників мотивації досягнення успіху. Наголосимо при цьому на необхідності забезпечення відповідності можливостей студента вимогам, пропонованим йому у вищому навчальному закладі, задоволення потреб студента у визнанні його успіхів.

Для цього майбутньому менеджеру сфери туризму необхідно оволодіти такими видами самовиховання: вироблення самодисципліни; раціональне використання часу; виконання режиму дня; самостійне вивчення спеціальної і наукової літератури; фізичне самовдосконалення; самовиховання працьовитості; вироблення волі і характеру; самовиховання сміливості і переконаності [9, с. 73].

Доцільним є дотримання певного алгоритму дій майбутнього фахівця:

- варто створити власний банк потреб, інтересів і мотивів професійного самовдосконалення;
- визначити рівень теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності; проаналізувати можливі шляхи подолання негативних особистісних і професійних якостей (до прикладу, адекватність сприйняття критики та порад з боку оточуючих (однокурсників, викладачів тощо);
- з'ясувати свою роль у системі соціальних та професійних стосунків;
- виокремити найбільш професійно значущі форми та методи професійного самовдосконалення;
- визначити ступінь володіння професійними компетенціями;
- розробка індивідуального плану самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, що передбачає самостійний пошук джерел отримання додаткової інформації
- укладання програми професійного самовдосконалення;
- реалізація розробленої програми;
- самоконтроль та самокорекція досягнутих/недосягнутих результатів.

Здатність творчо реалізовувати свої професійні можливості. Дослідниця Н. Кузьміна, аналізуючи акмеологічні засади розвитку спеціаліста, виділяє елементи прояву його творчого потенціалу. Основними серед них є: рівень продуктивної діяльності в розв'язанні творчих завдань; психологічні передумови продуктивного вирішення творчих задач (система стосунків, установки, цінності, спрямованість, мотивація); здібності, структура компетенції; когнітивні, емоційні і вольові властивості суб'єкта; гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські здібності; вплив контексту; соціальний вплив – оцінка, заохочення, соціальна роль; психологічна готовність до перебудови діяльності в пошуках нових способів розв'язання творчих завдань (самооцінка, інтегральність, екстремальність, догматизм, інтуїція); способи обліку системи обмежень і настанов до розв'язання творчих завдань [10].

Творча реалізація своїх професійних можливостей передбачає здатність знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях; передбачає орієнтацію на творчу активність (при цьому домінуючу роль відіграє мотивація особистості).

В аспекті досліджуваної теми зазначимо, що мотив можна та потрібно активізувати шляхом створення відповідної ситуації у навчально-виховному процесі, причому результатам студент повинен завдячувати собі, а не випадковим (як на нього) обставинам, оцінивши свою працю, здібності, наполегливість.

Здатність творчо реалізовувати свої професійні можливості знаходить свій прояв в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності професійних дій; емоційному налаштуванні на творчий процес; здатності особистості до саморегуляції та самоконтролю; спрямованості на досягнення кінцевої мети професійної діяльності, вимогливості до результатів професійної діяльності.

Виходячи з необхідності формування професійної зрілості майбутніх менеджерів з туризму, нами виокремлено такі професійно спрямовані форми та методи організації діяльності студентів:

- масові: конференції та відеоконференції, прес-конференції, зустрічі з представниками туристичного менеджменту, «круглі столи», олімпіади, студентське самоврядування, конкурси професійної майстерності менеджерів туризму (з урахуванням видів туризму та туристичних послуг), екскурсії тощо;

- групові: гуртки за інтересами, прес-релізи, походи, студентські клуби, лекції (тематичні, проблемні, діалогові, інтерактивні, бінарні), відеолекторії, семінари, КВК, підготовка проектів та інформаційних матеріалів, тренінги, рольові та ділові ігри;

- індивідуальні: науково-дослідницька робота, звіти про проходження різних видів практик, складання міні-словників спеціальних термінів і понять, участь у науково-методичній роботі випускової кафедри, колекціонування, складання індивідуального плану професійного самовдосконалення тощо.

Комплекс зазначених форм і методів навчально-виховної роботи з майбутніми менеджерами сфери туризму ми розглядаємо як педагогічний супровід, що сприяє формуванню професійної зрілості в умовах як аудиторної, так і позааудиторної діяльності.

Висновки. Отже, основними завданнями педагогічного супроводу є формування:

- здатності здійснювати самооцінку професійних якостей,
- стійкої потреби у систематичному збагаченні досвіду професійної діяльності;
- здатності до самостійного формування глибоких і систематичних знань;
- здатності оновлення форм і методів роботи, формування якостей, необхідних для здійснення творчої професійної діяльності;
- стійкої мотивації щодо участі у різних формах навчальної діяльності (як інституційних, так і позаінституційних);
- прагнення до саморозвитку, самоосвіти та самовиховання;
- покращення вміння самостійно обирати форми, методи, засоби, прийоми та основні напрямки професійного самовдосконалення;
- вміння знаходити орієнтири, яких необхідно досягти в особистісному професійному розвитку;
- вміння самостійно вивчати й аналізувати туристичну індустрію тощо.

Реалізація окреслених завдань є передумовою формування професійної зрілості майбутніх менеджерів туризму в умовах вищого навчального закладу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в перегляді змістового наповнення фахових навчальних дисциплін та їх інтеграції з практикою.

Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Акмеологічні засади професійної підготовки соціальних працівників / С. П. Архипова // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І.В. (гол. ред.) та ін.]. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 21. – С. 10–13.
2. Основи акмеології: навч. посіб. / Автор-укладач С. П. Архипова – Черкаси: Видавництво ЧНУ, 2009. – 127 с.
3. Дружилов С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5 – С. 35–42.
4. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии, 2004. – № 6. – С. 72–83.

5. Хмелюк Р. И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи / Р. И. Хмелюк. – К. : Вища школа, 1978. – 133 с.
6. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Андриенко. – Новосибирск, 2002. – 410 с.
7. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 13. – С. 184–190.
8. Комар Т. В. Професійна зрілість особистості : психологічна природа поняття / Т. В. Комар // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2015. – № 3. – С. 33–37.
9. Бондар Н. Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Н. Д. Бондар. – Вінниця, 2016. – 262 с.
10. Кузьміна Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н. В. Кузьміна // Гуманизация образования. – 1995. – №1. – С. 41–53.

References

1. Arkhipova, S.P. (2011). Acmeological principles of the training of social workers. *Scientific Bulletin of the Uzhgorod University series: Pedagogy. Social work. Uzhgorod: Publisher "Hoverla", 21, 10–13.* (in Ukr.).
2. Arkhipova SP (2009). *Acmeology Basics: Tutorial*. Cherkasy, Cherkassy National University Publishing House, (in Ukr.).
3. Druzhilov, S.A. (2003). Psychology of professionalism: an integrative approach. *Journal of Applied Psychology, 4–5, 35–42.* (in Rus.).
4. Fonarev, A.R. (2004). The development of personality in the process of professionalization. *Issues of Psychology, 6, 72–83.* (in Rus.).
5. Khmeliuk, R.I. (1978). Formation of a civic maturity of the student youth. Kiev: High school. (in Rus.).
6. Andrienko EV (2002). Psychological and pedagogical bases of formation of teachers of vocational education. (Doctor of Science dissertation). Novosibirsk. (in Rus.).
7. Chuyko, O.V. (2011). Personal and professional maturity, value concepts. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy, 13, 184–190.* (in Rus.).
8. Komar, T.V. (2015). Professional maturity of personality: psychological nature concept. *Scientific Bulletin of Kherson State University, 3, 33–37.* (in Ukr.).
9. Bondar, N.D. (2016). *Formation of key competencies for future managers of tourism in the study of humanities.* (Ph.D Dissertation). Vinnitsa. (in Ukr.).
10. Kuzmina, N.V. (1995). Creativity expert. Akmeologicheskyy development issues. *Humanization of Education, 1, 41–53.* (in Rus.).

ZAGNYBIDA Raisa,

Ph.D., assistant professor of hotel and restaurant and the spa industry Department,
 Carpathian National University named after V. Stefaniuk
 e-mail: raya_dm@ukr.net

TO THE QUESTION OF FORMATION OF FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONAL MATURITY

Abstract. The author proved the relevance of professional maturity formation of future tourism managers in higher education institutions due to the objective needs of society in searching of professionally competent specialists in the field of tourism and the unique requirements to their activity.

The essence of professional maturity of future tourism managers as acmeological category that reflects a set of personal and professional qualities are highlighted, having been guaranteed high performance of professional activity consistently; indicators formation of professional maturity of future tourism managers are described (readiness for professional activity implementation, self-improvement, self-education and self-development, the ability to pursue their professional opportunities creatively).

Professionally designed forms and methods of students organization (mass, group, individual) that contribute to the formation of professional maturity of future tourism managers are determined.

It is proved that the professional maturity of future tourism managers in terms of higher education institutions involves: the ability to self-assessment competencies performing, sustainable needs in enriching of systematic professional experience; ability to deep self-forming and systematic knowledge, for forms and methods updating of qualities formation of creative professional activities requirements; sustained motivation to participate in various forms of training activities (both institutional and non-institutional); the desire for self-development and self-education; the ability to choose forms, methods, tools, techniques and basic directions of professional self-improvement; ability to find targets to be achieved in personal professional development; ability to examine and analyze the tourism industry independently etc.

Perspectives of further scientific studies are recommended in researching the semantic content of professional training courses and its practice integration.

Key words: professionalism, professional maturity, professional maturity of tourism manager, tourism manager, higher education institution.

Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017

УДК: 378. 937

ІСЛАМ Аліна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри
спеціальних дисциплін,
Криворізький факультет Дніпропетровського
державного університету внутрішніх справ
e-mail: mail@dduvs.in.ua

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДІЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто процес формування екологічної правосвідомості у майбутніх юристів в умовах навчання у вищому навчальному закладі; конкретизована понятійна база, зміст цього складного особистісного утворення, основні характеристики, структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-оцінний, рефлексивний, емоційно-вольовий), що тісно пов'язані між собою та взаємообумовлені; виявлені і теоретично обґрунтовані педагогічні умови, які забезпечують ефективність навчального процесу в формуванні екологічної правосвідомості майбутніх фахівців юридичної сфери діяльності.

Ключові слова: екологічна правосвідомість; зміст; структурні компоненти; формування екологічної правосвідомості; педагогічні умови.

Постановка проблеми. Становлення правового суспільства неможливо без установлення в ньому правопорядку і законності, правового регулювання відносин людини зі всіма сферами життя та навколишнього природного оточення. Розв'язання зазначеної проблеми обумовлює подальше удосконалення якості підготовки кадрів у сфері екологічно-правової діяльності, формування екологічної правосвідомості як важливої складової їх професіоналізму.

Правова і природоохоронна діяльність обумовлюється сформованістю у майбутніх юристів екологічно-правових цінностей, мотивів, інтересів, потреб дій відповідно вимогам суспільства і тенденціям його розвитку. Тому професійна підготовка студентів юридичних факультетів вищих навчальних закладів полягає не тільки в тому, щоб майбутнім фахівцям надати певний обсяг правових знань, необхідних для сфер їх діяльності (в тому числі і в екологічній), а й сформувати екологічну правосвідомість, ціннісне відношення до екологічно-правової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових праць (С. Дерябо, С. Іващенко, Л. Подгорна, І. Пономарьова, О. Черникова, Н. Шеремет, В. Ясвін та ін.) свідчить про недооцінку роботи по формуванню екологічної правосвідомості, позитивного відношення до природоохоронної діяльності, правових відносин людини з природою.

Проблема правової свідомості досліджувалась А. Алексєєвим, П. Барановским, А. Овчинниковим, В. Оксамитним, Т. Соловйовою, С. Терьохіною та ін. Правова компетентність була предметом дослідження у роботах Г. Бума, А. Вербіцького. Н. Кулюткіна, В. Ляудиса, А. Матюшкіна, Н. Посталюк та ін.

Увага дослідників спрямована на розкриття різних аспектів проблеми: понятійного апарату сучасної екології (В. Борейко, В. Вальковська, Л. Гумільов, Л. Дашевська); взаємозв'язків людини й природи (Е. Абдулаєва, І. Алексашина, В. Багничук, М. Мойсєєв);

теоретично-методологічні основи екологічної соціалізації особистості (А. Алдашев, В. Медведєв, А. Фадєєв, Н. Шеремет); правової свідомості (М. Козюбра, С. Терьохіна та ін.); екологічної свідомості (Т. Білоусова, М. Козій, О. Захлебний, Н. Негруца, Ю. Саунова).

Водночас проблема формування екологічної правосвідомості майбутніх юристів, професійна діяльність яких належить до екологічно-правової сфери, взаємозалежної від моральних, правових, професійних цінностей сучасних юристів висвітлена не достатньо. Розробка проблеми формування екологічної правосвідомості майбутніх юристів зумовлена низкою наявних суперечностей між вимогами суспільства до сучасних спеціалістів правової сфери з високим рівнем правової компетентності, знанням трудового, адміністративного й екологічного права і традиційними підходами до професійної підготовки; особливостями професійної підготовки юриста в екологічно-правовій сфері діяльності та недостатнім рівнем сформованості його екологічної правосвідомості; потребою майбутнього юриста орієнтуватися у законодавстві та механізмах його реалізації на практиці і недостатньою розробленістю методики викладання правових навчальних предметів з метою формування екологічної правосвідомості студентів ВНЗ.

Мета статті полягає у вивченні стану проблеми в практиці вищої школи, виявленні труднощів, які мають місце при формуванні екологічної правосвідомості студентів, і обґрунтуванні основних напрямів її вирішення в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка у вищій школі все більше розглядається як розв'язання певного кола проблем і завдань, спрямованих на формування системи поглядів майбутнього юриста, яка характеризує його екологічну правосвідомість, чітке уявлення ним теоретичних основ права, взаємовідносин людини і природи, права і людини, повноважень, обов'язків для забезпечення ефективності в досягненні результатів власної професійної діяльності.

Важливою складовою професіоналізму майбутніх юристів є екологічна правосвідомість, яку неможливо сформувати під час навчання у вищій школі, оскільки вона передбачає насамперед досвід у практичній діяльності професійної спрямованості, постійне вдосконалення знань і вмінь в безпосередніх умовах юридичної практики.

Формування екологічної правосвідомості – досить складний і динамічний процес. Його ефективність в більшості визначається тим, наскільки майбутній юрист чітко уявляє сутність, зміст, структуру, рівні сформованості цього складного особистісного утворення, яке є складовою його професіоналізму.

У науковій літературі існують різні погляди на сутність понять: «свідомість», «екологічна свідомість», «правосвідомість». У широкому розумінні свідомість трактується як властивість високоорганізованої матерії, яка полягає у психічному відображенні дійсності, як усвідомлення буття, суб'єктивний образ об'єктивного світу, як суб'єктивна реальність на противагу об'єктивній, як форма психічного відображення, ідеальний бік цілепокладання трудової діяльності, духовне життя суспільства, у сукупності всіх її форм [1].

А. Петровський, М. Ярошевський свідомість розглядають як сукупність знань про навколишній світ, психічну діяльність, де найважливіші пізнавальні процеси, такі, як відчуття і сприйняття, пам'ять, уява і мислення [2].

В. Скребець свідомість трактує як ставлення людини до дійсності, а екологічна свідомість, на його думку, – це ставлення людини до природи і оточуючого середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія щодо місця і ролі людини в біологічному, фізичному й хімічному світі, а також саморегуляція даного відображення [3].

Екологічна свідомість є відтворенням людьми екологічних умов життя та стосунків у процесі регулювання системи «суспільство – природа» у вигляді екологічно-правових теорій, ідей, уявлень, що відображають ставлення фахівців до екологічно-правових проблем, відношення до природи, природоохоронної діяльності і права. Відтворення прямої дії суспільства на природу здійснюється через правові відношення, прямих зворотних зв'язків у системі «суспільство – закон – природа».

Екологічна правосвідомість як важлива характеристика професіоналізму майбутніх юристів має ряд особливостей:

– комплексний характер: екологічна правосвідомість людини демонструє не лише взаємозв'язок явищ природи та наслідків людської природо-перетворювальної діяльності, а й простежує її правову основу, взаємозв'язок з законами природоохоронної діяльності;

– здібність охоплювати об'єкт у всій його різноманітності, тісному зв'язку права, природи і людських відносин;

– здатність бачити наслідки взаємодії людини і природи, зворотні зв'язки між екологічною діяльністю людини і законами, її правової основи.

Формування цього складного особистісного утворення у майбутніх юристів ґрунтується на науковому пізнанні, усвідомленні правових відносин людини і природи, що обумовлює необхідність систематичної, цілеспрямованої роботи по уявленню майбутніми юристами її змісту, структури, практичного досвіду екологічно-правової діяльності і її значення для суспільства і природного оточення.

Цілеспрямована робота по формуванню екологічної правосвідомості майбутнього юриста об'єднує у своєму змісті:

- знання специфіки професійної діяльності в екологічно-правовій сфері;
- усвідомлення її місця і ролі у професійному становленні майбутніх фахівців екологічно-правової діяльності;
- знання особливостей правових відносин з природою і екологічним оточенням;
- розвиток здібності до поглибленого вивчення, систематизації, узагальнення екологічно-правових знань;
- формування творчого мислення, що відповідає обраній професійній діяльності;
- осмислення гуманітарної складової еколого-правової діяльності;
- орієнтація в сучасній системі інформаційних технологій, практичні навички у вирішенні екологічно-правових проблем;
- евристичний характер навчання;
- орієнтація на перспективу кар'єрного зростання у професійній діяльності.

Формування екологічної правосвідомості майбутніх юристів неможливо належним чином організувати без практичної діяльності в межах закону. Професійна діяльність сучасного юриста потребує дотримання у своїй роботі екологічних вимог виходячи з вимог юридичного права. Тому важливою складовою екологічної правосвідомості є правова компетентність фахівця юридичної сфери діяльності.

На думку М. Полякової, правова компетентність – це цілісне утворення його особистості, що відбиває готовність до вирішення завдань, які потребують правових знань, а також до їх використання у професійній діяльності [4].

О. Болотова стверджує, що правова компетентність характеризується рівнем правової свідомості студента, його правовою активністю. Це утворення, на думку фахівця, дозволяє чітко й певно реалізувати власні уміння щодо розв'язання проблемних питань, в тому числі й в екологічній сфері [5].

Правова компетентність як важлива складова екологічної правосвідомості включає регулювання вчинків, дій, поведінки майбутніх юристів у сфері права, зміну правосвідомості з тим, щоб вона відповідала нормам права, включаючи аналіз практичного досвіду правових відносин «людина і природа», спостереження над системою правових норм, оволодіння правовими навичками, уміннями, правовими знаннями.

Правова компетентність дозволяє майбутньому юристу мислити правовими категоріями, орієнтуватися в складних професійних ситуаціях, орієнтуватися в прийнятті рішень відповідно до прогресивних тенденцій розвитку суспільства.

Екологічна правосвідомість майбутнього юриста – це складне особистісне утворення, що поєднує у собі сукупність знань про навколишній світ та основи правових відносин з природою, природоохоронних умінь і правових дій, які забезпечують узагальнення і цілеспрямоване відображення зовнішнього світу, права, прогнозування їхніх наслідків, контроль і управління поведінкою особистості.

Екологічна правосвідомість як складне особистісне утворення об'єднує у своєму змісті:

– мотиваційно-ціннісний компонент, який виконує орієнтаційно-діагностичну функцію, за допомогою якої майбутній юрист інтегрує особливості природних явищ і права, котрі набувають для нього відповідну цінність;

– інтелектуально-пізнавальний компонент, який об'єднує екологічну і правову компетентність як важливі характеристики екологічної правосвідомості фахівця юридичної сфери діяльності;

– діяльнісно-оцінний компонент, обумовлює пошук інформації, прогнозування, прийняття рішень, організацію виконання, корекцію;

– рефлексивний компонент, який забезпечує особистісну рефлексію і смислотворчість особистості, самоуправління у сфері екологічно-правової діяльності;

– емоційно-вольовий компонент, який характеризує стиль діяльності, особливості емоційно-вольової сфери, регулятивні процеси. Ознаками цього компоненту екологічної правосвідомості є витримка, наполегливість, ініціативність, рішучість у прийнятті рішень, вміння володіти собою.

Усі компоненти екологічної правосвідомості взаємообумовлені і взаємопов'язані між собою, їх розвиток потребує активної участі студентів в різних видах навчальної діяльності [6]. Формування цього складного особистісного утворення не самовільний процес. Він потребує не тільки оновлення змісту навчання, методики його організації, використання різноманітних технологій, а й створення необхідних педагогічних умов, які впливають на його ефективність.

Під педагогічними умовами розуміють обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес формування екологічної правосвідомості майбутніх юристів, які обумовлюють можливості змісту, форм, методів, засобів і матеріальних ресурсів його здійснення.

Аналіз практики свідчить про те, що найбільш ефективними серед педагогічних умов, які позитивно впливають на процес формування екологічної правосвідомості є спрямованість навчального процесу на розвиток цього складного утворення; інтеграція правових знань з дисциплін екологічного циклу; використання активних форм і методів для засвоєння екологічно-правових знань і вмінь; активізація суб'єктної позиції кожного студента в навчальному процесі. Створення відповідних педагогічних умов позитивно впливає на професійне становлення майбутніх юристів і формування екологічної правосвідомості як важливої складової їх професіоналізму.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування екологічної правосвідомості – складний, суперечливий процес, який об'єднує в собі засвоєння професійних знань екологічно-правової сфери, умінь і навичок у галузі екологічно-правової діяльності, що дозволяють не тільки мати теоретичні уявлення про певні юридичні норми, а й застосовувати їх для вирішення практичних проблем екологічно-правової сфери діяльності.

Екологічна правосвідомість – це схильність до застосування орієнтирів, роздумів, оцінок, рішень, які не допускають порушення правової сфери, норм і правил поведінки.

Екологічна правосвідомість дозволяє майбутньому юристу орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому вирішення екологічних проблем, впливати на законодавчу систему, стимулювати дію механізмів соціального захисту людини і природи.

Список використаної літератури

1. Большой энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
2. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
3. Скребець В. А. Екологічна психологія: Учебное пособие / В. А. Скребець. – Киев: МАУП, 1998. – 144 с.
4. Полякова М. Е. Формирование правовой компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / М. Е. Полякова. – М., 2007. – 143 с.
5. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Л. Болотова. – М., 2007. – 47 с.

6. Путилина В. Ю. Проблема формирования экологического сознания, образование и связи с общественностью / В. Ю. Путилина, Л. В. Струкова, Г. Д. Харлампович, Д. Г. Ярошенко // Стратегические направления экологических исследований на Урале и экологическая политика: Тезисы второго регионального семинара УрГУ. – Екатеринбург, 1997. – С. 234-246.

References

1. *Great Encyclopedic Dictionary* (1990). Moscow: Soviet encyclopedia. (in Rus.).
2. Petrovsky, A. V., Yaroshevskii, M. G. (1998). *Basics Theoretical psychology*. Moscow: INFRA-M. (in Rus.).
3. Skrabets, V. A. (1998). *Environmental psychology: Textbook*/ Kiev: AIDP. (in Ukr.).
4. Polyakova, M. E. (2007). *Formation of legal competence of students of a technical college*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
5. Bolotova, E. L. (2007). The system of continuous legal training teachers. (Dissertation of Doctor Science). *Thesis*. Moscow. (in Rus.).
6. Putilina, V. Y., Strukova, L. V., Kharlampovich, G. D., Yaroshenko, D. G. (1997). The problem of the formation of environmental awareness, education, and public relations. *Strategic directions for Environmental Research in the Urals and Environmental Policy: Proceedings of the second regional workshop Urga. Ekaterinoburg*, 234–246. (in Rus.).

ISLAM Alina,

Ph.D., Head of the special disciplines Department

Krivoy Rog faculty of Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs

e-mail: mail@dduvs.in.ua

FORMATION OF ECOLOGICAL JUSTICE OF FUTURE EXPERTS OF THE LEGAL SCOPE IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. *Introduction. Solving the problem is due to the need for effective implementation of the social order in the field of higher education and further improving of training quality for ecological and legal activities. Environmental justice of future lawyers is seen as an important feature of their professionalism.*

Purpose of the article – study of the problem in the state of the practice of high school, identifying difficulties which occur during the formation of the ecological sense of justice students, and study the basic directions of its solution in terms of university education.

Results. Environmental justice of men is seen as a reflection of the environmental conditions of life and relations in the management of "society – nature" of the system in the form of environmental and legal theories, ideas, ideas that reflect the ratio of specialists to the ecological and legal issues, to nature and environmental activities.

It is proved that the ecological sense of justice is a complex structure, combining in its content related and interdependent components: motivational-value, intellectual-cognitive, activity-evaluative, reflective and emotional and volitional. Formation of this complex personality education based on scientific knowledge, awareness of the legal relationship between man and nature, which necessitates a systematic and purposeful work on the proposal of future lawyers of its contents, the structure, the practical experience of ecological and legal work and understanding its value to the community and the surrounding reality.

It is proved that the efficiency of formation of ecological justice of future lawyers is determined by a set of pedagogical conditions: professional orientation of educational activity of students, updating environmental and legal knowledge in the content of academic disciplines, active forms and methods of acquisition, activation of a subject position of students.

Originality. At the level of the prospects for further study of the problem identified and theoretically substantiated a set of pedagogical conditions, positive impact on the professional development of students, and the need for innovative approaches to its solution.

Conclusion. Formation of ecological sense of justice is quite complex and contradictory process, which combines the assimilation of professional knowledge and skills in the industry eco-legal activity, that allows you to have not only theoretical concepts of basic legal norms, but also to use them to solve practical problems from the sphere of ecology – legal activities.

Key words: *ecological sense of justice; maintenance; structural components; formation of ecological justice; pedagogical conditions.*

Одержано редакцією 27.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017

UDC 378.4:37.07:005.95:331.103:658

KAMENOVA Dimitrina,

Ph. D, Professor, Varna University of Management,
Bulgaria,
e-mail: d_kamenova@abv.bg

ARKHYPOVA Svitlana,

Ph. D, Professor, Bohdan Khmelnytsky National
University at Cherkassy, Ukraine
e-mail: sparhipova@mail.ru

“SOFT” SKILLS DEVELOPMENT OF YOUNG ENTREPRENEURS THROUGH EDUCATIONAL-TRAINING ENTERPRISES

This report presents a study on the possibilities of Educational-training Enterprises which recently are initiated in high school education to master the key competencies in entrepreneurship. Along with this, however, it is proved that its effective functioning leads to and requires development of personal skills and qualities in high school students as young entrepreneurs outside the perimeter of general economic competence. Defined as "soft" skills they constitute the human of change and guarantee the successful manifestation of the entrepreneurial competence.

Key words: *practice companies; entrepreneurial process; personality ("soft") skills framework; model of concept thinking.*

Introduction. In the last two decades in Bulgaria at higher education and especially at professional high schools in Economics with “Entrepreneurial” direction “Entrepreneurship” Educational- training enterprises (ETE or firms) began to be used as a form of awakening of entrepreneurial activity among young people. Their biggest impact is in the implementation of the work of knowledge and skills in economic disciplines as well as accumulation of experience in entrepreneurial activity. Along with this, however, it is established that effective assimilation and operation of professional skills called “solid” require to be accompanied by developed personable skills in students more often called “soft” or “portable” skills [1; 2; 3]. They are currently outside the perimeter of achieving the general economic and in particular the entrepreneurial competence defined as *ability to switch from ideas to action (Entrepreneurship)* or „conversion of ideas into action“¹. Such personal skills and qualities these days are called “soft” skills.

The contribution of this study is visible in several directions. On the one hand, this is an attempt for the personable (“soft”) skills to be brought out and structured in a Frame that could play a role of standard development of young entrepreneurs while they are still at school. On the other hand, as acmeology approach, the standard could serve as principal point of reference to supplement and specify a complex range of personable skills necessary for successful realization of personal potential of the modern young man through other non-economic educational subjects. On the third hand, the study of the possibilities of ETE as a priority extracurricular training reveals a deficit of theoretical understanding of some of the key “soft” skills and directs towards its development. In the present study the author finds it necessary and possible to fill this gap through creating a model of conceptual thinking as the key to create entrepreneurial concepts based on the already known 12 steps of the entrepreneurial process [4].

Methodology and Method of the research. *Key conceptual points.* What is the Educational-training enterprise? Currently there are 7,500 Educational-training enterprises in 43 countries, and in 1994 the first training firms is set up in Bulgaria. This form of training is transferred from Austria (*Übungsfirma*) and provides a model for establishing, launching and

¹ At the meeting of the Council of Ministers of Education, Youth and Culture of the European Union (May 19, 2006) among the ten key competences the entrepreneurial competence is defined: 1) ability to communicate in mother tongue; 2) ability to communicate in a foreign language; 3) mathematical abilities; 4) core competencies in science and technology; 5) skills related to the use of ICT; 6) „to learn how to learn”, 7) interpersonal, intercultural and social competences; 8) civic competences, 9) ability to move from ideas to actions (entrepreneurship), 10) cultural competence.

guidance of a virtual company from students. Without any use of goods and money the Educational-training enterprise provides opportunities for:

- contacts with national and international educational establishments;
- job rotation;
- meeting with experts from practice and attracting managers and company mentors;
- introduction to some basic documentation required for the functioning of an enterprise;
- familiarization and preparation of documents for job applications;
- participation in exhibitions and fairs of training firms – national and international² etc.

Educational-training enterprises (ETE) provide students with integrated mastering of knowledge, skills and experience:

- Entrepreneurship and Economics;
- Foreign languages and intercultural competence;
- Information and Communication Technologies;
- Social competence;
- Emotional Intelligence;
- Organizational competence;
- Management competence;
- Strategic thinking and activity competence, etc.

Once established, ETE provides students with extremely useful contacts required of every entrepreneur in real business. Institutions that students work with are: Registry Agency; National business communications directory of training firms; National Revenue Agency; Commission for Personal Data Protection; Patent Office; Bank of training firms-BUKTBANK; Municipal and Regional Government; Direction of the school; Clients; Distributors, etc.

The most important praxiology effect of the creation of Training enterprises is the „live” participation of students in the overall activities of the company – from the discussion of its creation, through the building a comprehensive concept to its establishment and the working process of school. In order to manifest this effect in fact, it appears necessary to bet on the development of entrepreneurial skills. To enable students to respond adequately to the different positions required to work in ETE, they have to develop some “soft” skills which provide flexibility, adaptability, etc. Thus students prepare themselves in practice for detection and management of its entrepreneurial business, but for successfully applying for a job and working both at home and abroad.

Recently and in our country people talk about the need to develop personal, soft skills. For example, at the end of the XX century D. Shopov and M. Atanasova presented in theoretical terms the difference in “soft” and “solid” values in the management of human resources by relying on the ideas of Lege [4]. According to the authors “soft” values of human resources management „focus on the integration of employees with organizational objectives through the use of options they have... the system of training and career development... involvement in the management of the organization, system of diversifying the labor... etc.” [6, p. 22]. „Solid” values „focus on administrative injunction, on formal requirements of disciplinary rules and developed standards” [6, p. 23]. By maintaining the „solid” values managers „disregard motivational factors and don’t need employees to engage with the organization’s goals. For them, the important thing is to respect labor and production standards of the organization, but the rest is the work of its management” [ibid].

We believe human resource management through „soft” skills tolerate flexible (changeable according to the situation) qualities in man such as *ability to adapt* (the establishment of attitude towards something relatively new), *for integration* (according to us *acceptance, commitment and dedication* of relatively foreign interests), *for compatible goal setting* – personally and

² In our country such fairs are organized in April every year in the town of Plovdiv. And this year the researched ETE of PHSET „Rayko Tsonchev”, Dobrich takes part in it.

organizationally in unity; *for orientation towards achievements, for labor enrichment, for building a career, for taking managerial responsibility* in the workplace, etc.

As it is evident, “soft” skills are those that provide the individual with *mobility, flexibility, dynamism* to different and changeable standards that the current situation requires. “Solid” skills are skills to “cover” the requirements of already established professional standards, without any admission for its alteration. In other words, the identification of the so-called “soft” skills of a dynamically manifested man allows them to be classified within a Framework (or a Standard) as a reference point for necessary development of training conditions, that may be continuously updated.

Methods of the survey. The aim of the study lies in the study of the most important personality („soft“) skills of students needed for work in ETE. They are investigated during the creating of ETE in the Private high school in entrepreneurship and tourism “Rayko Tsonchev”, Dobrich – from the appearance of the conception, discussing, launching and implementation of a real entrepreneurial process.

Object of the research is the specifics of the startup company to which the necessary personal skills appear with a view to streamlining their educational (frame) and identification of the most important - in the case, the establishment of concept, as skills for conceptual thinking. **Object** of the research are the exhibiting skills of students of PHSET “Rayko Tsonchev”, Dobrich during the establishment and functioning of ETE, called “Kanela” (from the verb *каня, подканвам* in Bulgarian that means urge, invite, call on).

The main research hypothesis lies in: if in school, in classes it is working on a clear framework of personal skills as well as specialized and generally binding on subjects so it should be expected that ETE will attract in its activities not only students from profile “Entrepreneurship”, but also from profile “Tourism”, and partners among teachers, parents and other organizations and companies. The main *research methods* are monitoring, complicity with the students in the creation of ETE, analysis, synthesis, abstraction and modeling.

Results from the research. The study of the process of creating the ETE in PHSET “Rayko Tsonchev” starts from the beginning of October 2015 and continues until the end of May 2016. It was found that the creation of student company is identified with the following attributes.

The Idea: *Educational enterprise Cafe-bookstore “Kanela” combines the comfort of home and professional service.*

The name of ETE: *Educational enterprise Cafe-bookstore “Kanela” (from `каня, подканвам`).*

The motto: *Share your coffee with a book!*

The Mission: *Here you can enjoy a well-made cup of coffee and spend quality time with a book.*

The Vision: *We care for you, choosing the highest quality products.*

The logo and the Stamp: logo combines the company name and slogan to resemble a cup of coffee seen from above.

The product (service): The bookstore is specialized in offering books by Bulgarian authors, giving its customers the opportunity to enjoy a good book in a pleasant atmosphere. For customers who are unable to visit the bookstore locally, home delivery is provided. To provide total comfort resembling comfort of home, to customers are offered a diverse selection of drinks, sandwiches and desserts prepared with ecological products suitable for vegans.

Human resources and posts: Manager, Web designer, „Marketing and Advertising“ specialist, „Purchases and sales“ specialist.

Events: *Cafe-bookstore “Kanela” organizes number of events such as readings, book presentations, readers clubs, etc.*

ETE fair: In April ETE „Kanela“ participated in the annual exhibition of educational establishments in Plovdiv, where students presented their products, made numerous sales and contacts with other participants, competed in contests for best promotional material, best website, etc.

1. Model for conceptive thinking

The undertaken output of the model for conceptive thinking is dictated by the need, firstly, to develop skills to find opportunities for rational use of the abundance of information. More and

more new knowledge is required and will be applied to “include in the work”, which requires skill to create a concept. On the other hand, there is increased indispensability to create concepts under the so-called “design thinking” or “project work” in practice and in science. And the creation of design and creation of the project, which we believe include the same key skills means creating a mental construct of ideas for practical needs to solve a problem. The presented model below is an attempt to respond to those needs.

Our study shows that in the so-called „solid“ (i.e. irrevocable) entrepreneurial skills, as constituting entrepreneurial competence includes the following: 1) Selection of object of activity; 2) Decision to create your own business; 3) Opening of the new idea (product); 4) Assessment of the capabilities and limitations of the new product; 5) Creating the new product; 6) Analysis of the external environment; 7) Entrepreneurial analysis of resources; 8) Localization of entrepreneurial activity; 9) Institutionalization of activity; 10) Creating an entrepreneurial plan; 11) Management of entrepreneurial activity; 12) Shutdown of entrepreneurial activity (if necessary due to inactivity or bankruptcy) [5], more about entrepreneurship and competence see in [8; 9; 10; 11].

The process of overcoming the various “solid” structured stages of entrepreneurial activity by students has helped to highlight model of creating a concept for ETE. We believe it can serve at all as a guide for conceptive thinking in areas beyond the enterprise (see Scheme 1).



Scheme 1. Model for conceptive thinking

Briefly the components of the presented model indicate: **What?** – skills to detect a problem and what to change; **Who am I?** – what skills I possess to solve the problem – if I do not possess any, what skills must be developed, or with whom to partner; **Why?** – in the name of what benefit (internal motivational and situational aspect) and for whom (social aspect) initiate to solve the problem; **How?** – what technology to use; **When and Where?** – how to manage time and space in implementing the change; **Create!** – from what stages and appropriate means the process of implementing the change will be held to solve the problem?

How the conceptive thinking is linked to the problem of development of creativity, the author examines elsewhere [7]. It can easily notice that, although the creation of the model is based on “solid”, i.e. established entrepreneurial steps, each of its components “opens” opportunities to take “soft” skills.

2. Frame of personality skills.

It is considered that the “soft” skills, also called personality or portable (transitive), predetermine 85% of the success of the individual, but they are outside the scope of professionalism skills that are considered as “solid”, i.e., in standards for a given profession. More and more employers in the country share the acute need for “soft” skills for successful business development – it is necessary not just someone to do a job but to choose one who will do it best.

On the other hand, once acquired, such skills form the personal profile of the individual and can be applied by him in various spheres of activity, but also give resistance to his professional suitability. On the third hand, the degree of its growth presents the *value added* of the individual chosen for a given work. In other words, his personal life time adds extra value to the organization.

The most valuable personal qualities for the employers themselves are: *adaptability, actions in unexpected situations, flexibility*, etc. In the course of the study the author participated in Scientific-practical conference: „*Personality („soft“) skills and the experience in an international environment – competitive advantage in the labor market*“. There it was shared the frame of soft skills necessary for the labor market, as a product of Project „Valorization of highly skilled migrants” (VALORIZE) by the International Institute of Management at the Higher School of

Management, Varna in international partnership. The following frame of “soft” skills borrows more of its grouping, and its content is the results of the study itself. It is also added a fourth group – of (self)reflexive skills [12; 13].

1) Ability to organize work in the workplace:

- Knowledge Management (converting information into knowledge);
- Designer thinking (creating concepts);
- Planning skills;
- Time Management [12];
- Motivation;
- Adaptability and flexibility;
- Management of responsibilities;
- Observance of discipline, etc.

2) Social skills:

- Teamwork;
- Customer and Colleague Care (care to people as a whole, not only to consumers and team members);
- Ability to evaluate labor [8];
- Conflict Management [14; 15; 16];
- Communication skills – for dialogue focused on change, for presentation, for persuasion, for discussion, arguing, debate and so on [17];
- Intermediation skills (mediation) [18];
- Mentoring skills;
- Coaching and training skills;
- Ability to train others;
- Skills for moderation;
- Facilitation skills;
- Ability to build trust;
- Ability to deal with resistance to new things, etc.

3) Ability to achieve results:

- Problem solving [17; 19];
- Creativity and innovation [7; 20];
- Critical and conceptive (structured) thinking [ibid];
- Decision making skills;
- Ability to negotiate (and commercial);
- Leadership – leadership skills [16; 21];
- Ability to create and develop career [22];
- Ability to follow (the leader) [16; 21] etc.

4) Reflexive skills:

- Ability to self-knowledge [12];
- Self-esteem skills;
- Self-control skills;
- Personal development skills, etc.

Conclusion. The survey reveals that the study of an educational training enterprise, initiated in high school education with a view of acquiring professional key competence in Entrepreneurship, can help the appearance of other personal skills and qualities, recently called “soft” skills. They are valid not only for young entrepreneurs, but also for the constitution of human of *the man of change* outside the perimeter of general economic competence. One such skill is that for the creation of concepts. The definition and structuring of personal skills in standard (or a frame) can become a guarantor for a successful manifestation of the entrepreneurial competence, but for higher efficiency of the overall educational process.

As well as the model of conceptive thinking, but also the frame of personal skills will be specified in the training and In practice. It is important to originate.

References

1. Cherniss, C., Boyatzis, R. (2014) *Using a Multilevel Theory of Performance Based on Emotional Intelligence to Conceptualize and Develop "Soft" Leader Skills* in Leader interpersonal and influence skills. The Soft Skills of Leadership. In R. E. Reggio and Sh. J. Tan (Ed.). Routledge, New York and London, 53–73.
2. Murphy, S., Putter, S. Johnson, S. (2014) *Soft skills Training& BestPractices in Industry and Higher Education* in Leader interpersonal and influence skills. The Soft Skills of Leadership. In R. E. Reggio and Sh. J. Tan (Ed.). Routledge, New York and London, 276–311.
3. Riggio, R. (2014). *The "Hard" Science of Studing and Developing Leader "Soft" Skillss*, in Leader interpersonal and influence skills. The Soft Skills of Leadership. In R. E. Reggio and Sh. J. Tan (Ed.). Routledge, New York and London, 1–9.
4. Koev, Y. (2008). Fundamentals of Entrepreneurship. Publisher Steno.
5. Shopov, D., Atanasova, M. (1998). Human Resource Management. S. Publisher Thrace–M.
6. Kamenova, D. (2016). Development of creativity in effective school. Publisher of IUC.
7. Ivanova, S., Kamenova, D. (2012). Entrepreneurial approaches in managerial function for the evaluation of human resources. Yearbook of IUC, V, II, 122–130.
8. Kamenova, D., Vutsova, B. (2010). Entrepreneurial activity as a problem of continuing education. Innovation in Entrepreneurship: Symposium from Youth scientific and practical conference on entrepreneurship, July, 03–05, 2010, Varna, 3–17.
9. Kamenova, D. (2012). Entrepreneurship in the postmodern context – 9th Scientific conference „Management and Entrepreneurship“, October, 19-20, 2012. Symposium, TU–Sofia, Plovdiv affiliated company, 103–108.
10. Kamenova, D. (2013). Entrepreneurship. (Module book). Centre for e-learning. Publisher of IUC, 243.
11. Kamenova, D. (2008). Organizational behavior. The most important skills, Manual, I.
12. Kamenova, D. (2008). Organizational skills for strengthening the management capacity of civil society. (Module book 8).
13. Kamenova, D. (2009). Skills for the prevention of conflicts (papers). Yearbook of IUC–Albena, IV, 45–99.
14. Kamenova, D. (2011). Conflictology competence of the Manager. Publisher of IUC (treatise).
15. Kamenova, D. (2012). How to become a Leader? Three fundamental changes. Manual, Publisher Nilekta.
16. Kamenova, D. (2010). Ability to work with the different Others, Manual, Publisher Nilekta.
17. Vasileva, T., Varbanova, S., Stoyanova, S., Kamenova, D. (2014). Educational Management through Mediation – report on conference dedicated to 145 years of Bulgarian Academy of Science. September 25, 178–193.
18. Kamenova, D., Kamenov, K. (2010). Skills for problem solving, Manual, Publisher Nilekta.
19. Dencheva, S., Kamenova, D. (2016). *Developing creativity in the science, education and on the working place, Plenary Report of XII International Conference of Varna University of management, Bulgaria – June, 27–29, 2016). Yearbook of VUM, 9, 5–27.*
20. Kamenova, D. (2012). The „idea-inspiration-impulse” Model in the education of Leadership and management, Digest: Innovation and interactive technologies in education, S., p. 116–124.
21. Kamenova, D. (2008). Strategies for career making. Manual, Publisher Nilekta.
22. Arkhipova, S. P. (2012). Quality management of vocational training: conceptual approaches. *Bulletin ChNU. Seriya Pedagogical Sciences*, 6(219), 6–10. Cherkasy. (in Ukr.).
23. Junior Achievement Bulgaria. (2017). Джуниър Ачийвмънт България. Retrieved 19 January 2017, from http://www.jabulgaria.org/article/projects/razvitie_na_predpriemachestvoto_chrezpraktichsko_obuchenie_p_o_biznes_meki_umeniia_i_kreativnost (in Bg.).
24. Kendall, B. (1996). Human Resource Management, II, TVU, London, C.
25. Kamenova, D. (2009). The conflictology competence of a manager in an education system problems and ways of development: *Lifelong education*, Saint-Petersburg, 7, 170–175. (in Rus.).

KAMENOVA Dimitrina,

Ph. D, Professor, Varna University of Management, Bulgaria,
e-mail: d_kkamenova@abv.bg

ARKHYPOVA Svitlana,

Ph. D, Professor, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Ukraine
e-mail: sparhipova@mail.ru

“SOFT” SKILLS DEVELOPMENT OF YOUNG ENTREPRENEURS THROUGH EDUCATIONAL-TRAINING ENTERPRISES

Abstract. *Introduction. Entrepreneurial activity among young people began to be used as a form of awakening at higher education and especially at professional high schools in Economics with “Entrepreneurial” direction “Entrepreneurship” Educational- training enterprises(ETE).*

Their biggest impact is in the implementation of the work of knowledge and skills in economic disciplines as well as accumulation of experience in entrepreneurial activity. It is established that effective

assimilation and operation of professional skills called "solid" require to be accompanied by developed personable skills in students more often called "soft" or "portable" skills. They are currently considered to be outside the perimeter of achieving the general economic and in particular the entrepreneurial competence or „conversion of ideas into action“. Such personal skills and qualities these days are called "soft" skills.

Purpose. This report presents a study on the possibilities of Educational-training Enterprises which recently are initiated in high school education to master the key competencies in entrepreneurship.

Results. Along with this, however, it is proved that its effective functioning leads to and requires development of personal skills and qualities in high school students as young entrepreneurs outside the perimeter of general economic competence. Defined as "soft" skills they constitute the human of change and guarantee the successful manifestation of the entrepreneurial competence.

Originality. The author stages that the most important praxiology effect of the creation of Training enterprises is the „live" participation of students in the overall activities of the company – from the discussion of its creation, through the building a comprehensive concept to its establishment and the working process of school. It is noted that to enable students to respond adequately to the different positions required to work in ETE, they have to develop some "soft" skills which provide flexibility, adaptability, etc.

The authors believes human resource management through „soft“ skills tolerate flexible (changeable according to the situation) qualities in man such as ability to adapt, for integration, for compatible goal setting – personally and organizationally in unity; for orientation towards achievements, for labor enrichment, for building a career, for taking managerial responsibility in the workplace, etc.

Conclusion. It was found that the creation of student company is identified with the following attributes as the Idea, the name of ETE, the motto, the Mission, the Vision, the logo and the Stamp, the product (service), human resources and posts, events, ETE fair. The definition and structuring of personal skills in standard (or a frame) can become a guarantor for a successful manifestation of the entrepreneurial competence, but for higher efficiency of the overall educational process.

Key words: practice companies; entrepreneurial process; personality ("soft") skills framework; model of concept thinking

Одержано редакцією 17.01.2017
Прийнято до публікації 20.01.2017

УДК 374.71(410)

КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики
англійської мови,
Сумський державний педагогічний університет імені
А.С.Макаренка
e-mail: sveta_kovalenko@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПОГЛЯДАХ БРИТАНСЬКИХ ТЕОРЕТИКІВ ОСВІТИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

У статті подається ретроспективний аналіз концептуальних основ освіти дорослих у поглядах провідних британських вчених-педагогів з початку ХХ століття до сьогодення. Зокрема, розглядаються доробки Дерєка Легге, Кіріта Річмонда, Артура Стока, Річарда Генрі Таунєя, Коліна Тітмуса, Пітера Джарвіса, Гарольда Уільтшира, Базіла Йекслі, науково-педагогічні погляди яких лягли в основу існуючої на сьогодні британської концепції освіти дорослих. Проаналізований матеріал може бути використаний при розробці національної концепції освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих; андрагогічні принципи; продовжувана освіта; рекурентна освіта; освіта протягом життя; формальна освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; професійна освіта дорослих; непрофесійна освіта дорослих.

Постановка проблеми. Відсутність єдиної та чіткої концепції освіти дорослих спонукає вчених всього світу вже понад сторіччя досліджувати багатогранну природу цього явища. Підвищена увага до проблеми освіти дорослих спонукає до глибокого теоретичного осмислення її концептуальних основ, чіткого та конкретного обґрунтування її базових

категорій. Цікавою, на нашу думку, є позиція британських вчених, які найбільш оптимально намагаються поєднувати провідні світові освітні тенденції з національними особливостями власної системи освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу науковців були різні аспекти розвитку освіти дорослих у Великій Британії. Ретроспективний огляд становлення різних форм освіти дорослих в Англії подано у науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д.О. Антонової, К.М. Андерсона, А.Г. Готалова-Готліба, Л.Є. Кертмана, П.Г. Міжуєва, Н.Г. Ничкало, К.І. Салімової, Л.В. Сундукової, Р.Р. Тантлевської, Л.А. Федєєвої. Концептуальні засади освіти дорослих обґрунтовано у наукових дослідженнях О.В. Аніщенко, С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л.Б. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, О.І. Огієнко, В. Онушкіна, В. Подобєда, Л.Є. Сігаєвої, О. Тонконової та ін. Значний внесок в розробку проблеми еволюції концепції освіти дорослих у окремих країнах належить дисертаційним дослідженням І.О. Беюл, Є.Ю. Левитської, Г.Д. Сорокоумової (США), О.С. Василенко (Російська Федерація), О.М. Котлякової (Канада), Л.В. Ведерникової (Франція), О.І. Огієнко (скандинавські країни).

Метою даної публікації є ретроспективний аналіз концептуальних засад освіти дорослих, і зокрема, аналіз андрагогічних принципів з точки зору провідних британських учених-педагогів, що не було предметом окремого наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Якщо практика освіти дорослих в Англії має глибоке історичне коріння, то теоретичні засади англійської концепції освіти дорослих почали формуватися лише наприкінці XIX століття у відповідь на об'єктивні потреби держави та суспільства. Основними чинниками, які інтенсифікували необхідність концептуального обґрунтування поняття «освіта дорослих», були поступове становлення національної системи освіти (прийняття Закону «Про початкову освіту», 1870 р.; Закону «Про технічну освіту», 1889 р.; Закону «Про освіту», 1902 р.), а також активна позиція університетів і Освітньої Асоціації Робітників у справі просвіти дорослого населення країни.

У цьому контексті в кінці XIX – на початку XX століття в англійських науково-педагогічній літературі починають з'являтися окремі праці, присвячені дослідженню деяких аспектів явища освіти дорослих. Так, зокрема, видатний громадський та політичний діяч, педагог Річард Генрі Тауней у своїй праці «Експеримент з демократичною освітою» обґрунтовує ряд принципів освіти дорослих:

1. *Активність її учасників.* Ті, хто працює у сфері освіти дорослих, повинні активно залучатися до процесу розвитку всього суспільства, а не просто бути «байдужими механізмами системи».

2. *Демократичність.* З огляду на вихідне положення про те, що демократія будується на переконаннях, головною метою освіти дорослих є допомогти людям сформувати власні переконання.

3. *Духовність.* Освіта – це духовна діяльність, де немає місця матеріальному компоненту; тільки відкинувши сподівання отримати певний матеріальний прибуток, можна досягти прогресу на цій ниві [1, с. 44–45].

У своїх виступах та науково-педагогічних працях педагог відстоював переконання в тому, що освіта дорослих є тією рушійною силою, яка здатна змінити суспільство, а також тим засобом, що може забезпечити демократію, рівноправ'я та справедливість. На наш погляд, педагогічні переконання автора стали вагомим внеском у розвиток концепції самореалізації особистості через освіту, основну роль у втіленні якої відводилася саме освіті дорослих.

Широкомасштабне дослідження стану освіти дорослих в Англії стало додатковим імпульсом для проведення в 20-30-х рр. XX століття теоретичних досліджень з проблеми освіти дорослих. Аналіз наукових праць англійських вчених цього періоду вказує на значний вплив західноєвропейських та американських поглядів на сутність поняття навчання дорослих. При цьому необхідно зауважити, що практично всі роботи тією чи іншою мірою

відображають ідеї неперервності, постійності післяшкільної освіти, тобто на теоретичному рівні концепція освіти дорослих розвивається практично паралельно з концепцією пожиттєвої освіти, і у більшості випадків пожиттєва освіта асоціюється саме з освітою дорослих.

Яскравим доказом цього твердження може слугувати праця видатного англійського педагога Безіла Йекслі «Неперервна освіта», що вийшла з друку в 1929 році та являла собою критичні міркування про природу та характер освіти дорослих. Автор розглядає освіту дорослих як процес неперервного розвитку, і при цьому він зазначає, що розвиток особистості в результаті освітнього впливу повинен бути не хаотичним, а обов'язково керованим та цілеспрямованим процесом і носити демократичний характер. Він вказує на грубу помилку британської освітньої системи, яка постійно намагається відокремлювати початкову та середню, професійно-технічну та університетську освіту, що у кінцевому результаті призводить до ще більш глобального розмежування громадян суспільства за їх економічними та соціальними характеристиками. При розбудові нової моделі системи освіти він пропонує спиратися на принцип взаємопродовжуваності всіх ланок та рівнів освіти: «Освіта дорослих, яка у різних випадках сприймається як можливість компенсувати недоліки шкільної системи, конкурувати з професійною освітою або мати «певне» відношення до університетської освіти, таким чином зможе виявитися у зовсім новій якості і увінчати кожну з перелічених ланок освіти. ... Таким же чином, як середня освіта повинна стати логічним продовженням початкової, а потім перерости у професійну або університетську, так і освіта дорослих повинна стати наступним кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя [2, с. 43–44].

Щоб ідея про дієвість та впливовість неформальної освіти стала реальністю, педагог закликає створювати якомога більше громадських центрів, де можна забезпечити використання всіх форм освіти дорослих. Автор вказує на гуманістичний характер такої освіти, що пов'язана більше з «людьми і ситуаціями», ніж «сухими предметами». Метою такого навчання є намагання збагатити, зрозуміти та скерувати життєдіяльність особистості, а не просто досягти певного загальноприйнятого академічного статусу.

Незважаючи на те що перші теоретичні зародки концепції освіти дорослих з'явилися ще на початку XX століття, сучасне концептуальне трактування цього явища в англійській науково-педагогічній літературі відносять приблизно до 1950-60-х рр. До таких дослідників слід віднести англійського теоретика та практика освіти дорослих Гарольда Уільтшира, який у своїй монографії «Велика традиція» так охарактеризував історично сформовану британську модель освіти дорослих:

- переважає вивчення предметів загальнокультурного гуманітарного напрямку (liberal studies);
- культивується ідея навчання заради навчання, тобто отримання освіти з метою саморозвитку, самовдосконалення та самопізнання;
- виключаються будь-які професійні програми;
- основою виступає ідея рівних можливостей для всіх і масовості освіти;
- підкреслюється фізіолого-психологічна здатність дорослих до навчання (на противагу переконанню про здатність до навчання тільки у дитячому віці);
- використовуються сократівські методи навчання [3, с. 17].

Додаткові труднощі у визначенні поняття «освіта дорослих» були викликані появою у 1970-х рр. термінів, що тією чи іншою мірою стали альтернативними цьому концепту або відображали його окремі аспекти: «базова освіта» (basic education), «фундаментальна освіта» (fundamental education), «функціональна грамотність» (functional literacy), «позашкільна освіта» (out-of-school education), «масова освіта» (mass education), «друга можливість отримати освіту» (second-chance education), «продовжена освіта» (continuing education), «рекурентна, або освіта, що відновлюється» (recurrent education), «заочна освіта» (extension education), «освіта протягом життя» (lifelong education).

В різних країнах віддають перевагу різним термінам. У Британії найбільш вживаними були терміни «освіта, що відновлюється» (recurrent education) та «продовжувана освіта, або освіта, що продовжується» (continuing education), які у більш широкому контексті, ніж поняття «освіта дорослих», відображали британський погляд на глобальну концепцію «пожиттєвої освіти».

Питання визначення поняття «освіта дорослих» залишається відкритим і у 1980-90-х рр. В основному англійські педагоги дотримувалися тлумачення європейських міжнародних організацій, як, наприклад, Пітер Джарвіс, який під освітою дорослих розуміє “будь-яку навчальну діяльність, в якій беруть участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими соціально зрілими особистостями» [4, с. 53]. (Детально науково-педагогічні погляди П. Джарвіса розглянуто у дослідженні автора «Концепт «освіта дорослих» у педагогічних поглядах Пітера Джарвіса»).

Професор Лондонського університету Колін Тітмус диференціює два широко вживані в Британії терміни – освіта (education) та підготовка (training). Історичний розвиток англійської системи освіти дорослих зумовлював відокремлення цих двох понять як двох незалежних систем. Зокрема, термін «adult education» стосувалося традиційного погляду на освіту дорослих як таку, що надає знання загальнокультурного змісту. Термін «training» більшою мірою характеризує професійну підготовку, а, як вже зазначалося, професійна підготовка не входила до визначення поняття «освіта дорослих» [5, с. 5–20].

У зв'язку з тим, що у 1960-70-х рр. ЮНЕСКО розширяє визначення терміну «освіта дорослих», автор пропонує розглядати його у двох перспективах. Отже, у широкому значенні освіта дорослих – це процес, в якому особи, що закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності і при цьому мають усвідомлений намір отримати нову інформацію, знання, сформувати нові навички, вміння, погляди та оцінки. У вузькому, більш традиційному розумінні освіта дорослих – процес, в якому особи, що закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності з виключно непрофесійних мотивів [5, с. 24–29].

Для полегшення розуміння організаційної структури освіти дорослих Колін Тітмус запропонував побудувати її модель, використавши при цьому системний аналіз, тобто розглянув її як систему, що має свої елементи, а також як єдине ціле, що має свої складові частини. Таким чином, освіта дорослих як система складається з трьох елементів: шкільна освіта дорослих, професійна освіта дорослих та позашкільна або загальна освіта дорослих. Автор погоджується з тим, що такий поділ є дещо ідеалізованим та штучним, оскільки в деяких випадках межі цих підсистем досить розмиті, що пояснюється тісною взаємодією між всіма трьома елементами.

Але головна проблема, на думку дослідника, полягає у розгляді системи освіти дорослих як єдиного цілого. Цілісність досягається через функціональну взаємодію її частин, в іншому випадку це просто зібрання різноманітних за природою та характером елементів, які можуть представляти концептуальну єдність, але не мати ніякого відношення одне до одного функціонально. В такому випадку освіта дорослих представлятиме собою конгломерат, а не єдиний організм. На основі цього твердження автор висуває гіпотезу, що освіта дорослих у кожній країні розвивається від конгломерату до системи. Різниця між освітніми структурами різних країн пояснюється тим, що в кожній з них освіта дорослих знаходиться на різних відрізках свого шляху становлення і зумовлюється її характером та ступенем взаємодії її елементів, а також ступенем розвитку від просто формальної назви «освіта дорослих» до дійсної єдиної концепції, яка означає більше, ніж сума частин та взаємодія між елементами. З огляду на сказане, автор стверджує, що ціле не є рівним сумі своїх частин. Воно є більшим, тому що існують певні якості та риси цілого, які не належать його частинам. Крім того, моделюючи систему освіти дорослих, важливо враховувати такий фактор, як навколишнє середовище, що взаємодіє як з частинами, так і з цілим [5, с. 124–126].

Свою точку зору щодо проблеми визначення поняття «освіта дорослих» висловив у монографії «Освіта дорослих в Британії» англійський вчений-педагог Дерек Легге. Вказуючи на безліч споріднених та альтернативних понять, які заповнили у 1970-80 рр. освітній простір, він висловлює сподівання, що колись у майбутньому освіта дорослих буде включати всі форми навчання. Це дасть можливість зробити поняття універсальним та відкинути всі незрозумілості і двозначності. Аналізуючи всі терміни, супутні поняттю «освіта дорослих», він виділяє риси, що об'єднують усі визначення:

1) всі визначення характеризують навчання дорослих як постійний тривалий процес, в якому основна увага зосереджена на реальних потребах людей - як особистих, так і соціальних;

2) всі визначення підкреслюють важливість отримання освіти для всіх дорослих та неправильність лімітування освіти тільки навчанням дітей;

3) всі визначення мають тенденцію розвитку в напрямку концепції, що включає різні форми та типи освіти, а не лише формальної [6, с. 17–18].

Педагог критикує інтерпретацію основної функції освіти дорослих як компенсуючої недоліки шкільної системи та як такої, що надає «другий шанс» людям, які не мали можливості вчасно отримати середню освіту. Як правило, це представники бідних прошарків населення, що автоматично звужує функцію освіти дорослих до надання освітніх послуг «непривілейованим» соціальним групам. Потреба в освіті продиктована динамічними змінами в сучасному житті, а тому є універсальною та всеохопною. «Всі повинні продовжувати освіту, щоб виживати та розвиватися у цьому світі, в якому кожний змушений пристосовуватися до змін за останні 25 років частіше, ніж за минулі 25 тисяч років» [6, с. 20].

Одне із головних завдань освіти автор вбачає у наданні можливості кожній людині досягти найвищого рівня компетентності та статусу, а також хоч якось мірою контролювати цей складний світ. У всіх галузях життєдіяльності людини – на роботі, вдома, наодинці чи в команді – вона потребує освітньої допомоги, і зростаючі темпи соціальних змін вимагають, щоб ця допомога надходила неперервно протягом всього життя.

Розглядаючи концепцію неперервної освіти дорослих, професор університету в Глазго Кіріт Річмонд відстоював ідею про те, що людина повинна бути підготована до постійного сприйняття нових знань протягом всього життя ще з шкільних років. Тільки у такому випадку навчання стає дійсно позитивним та неперервним. У своїй праці «Концепція неперервної освіти» К. Річмонд вказує на застарілість та нездатність тогочасної системи освіти виховувати людину, готову до продовження навчання в майбутньому: «Існуюча система, на жаль, застаріла в тому розумінні, що навчальний процес в ній все ще будується за схемою XIX століття, тобто школи виконують функцію заправної станції, куди приходять молоді люди, щоб отримати запас знань та вмінь, яких вистачить на все життя» [7, с. 67].

Автор стверджує, що «інформаційний вибух» та швидке старіння знань зробило майже неможливим їх розподіл та вивчення в межах 9, 10 і навіть 11 років шкільництва. При цьому роль базової освіти надто перебільшується. Як учні, так і вчителі знаходяться під тиском того факту, що «другого шансу» отримати ці знання вже не буде, а тому треба використовувати нагоду «зараз або ніколи». При цьому навчання практично завжди зводилося до схоластичних методів механічного зазубрювання та відтворення інформації. Крім того, було створено враження, що навчальний процес не може відбуватися без викладача, що є спеціально підготованим з цією метою спеціалістом.

Але автор відстоює ідею про те, що практично всі люди, незалежно від їх професії, тією чи іншою мірою неформально задіяні у навчанні. Таким чином, руйнується міф про виключну та домінуючу роль шкільної і базової освіти. Разом з тим приходить усвідомлення, що навчання в період зрілості повинно стати нагальною необхідністю, а не розкішшю і дозвіллям небагатьох. Саме тому К. Річмонд наполягає на широкому визнанні не тільки формальної освіти дорослих, а й неформальної, яка виникає у повсякденному житті та професійній діяльності. [7, с. 72].

Спостерігаючи швидкі зміни в характері суспільних відносин під впливом науково-технічного прогресу, К. Річмонд писав: «Відтепер навчання в період дорослого життя стало необхідністю, а не розкішшю ... Робочі місця, незалежно від того, вимагають вони

кваліфікованих чи некваліфікованих спеціалістів, тепер потребують неперервної адаптації через постійно триваючі зміни у сфері знань та вмінь, необхідних для виконання певних професійних завдань, і ця тенденція є наростаючою» [7, с. 69].

Природу виникнення освіти дорослих розглянув у своїй праці «Місце післяшкільної освіти в системі неперервної освіти» англійський педагог, професор Національного інституту освіти дорослих в Лестері Артур Сток. Вчений відстоював точку зору про те, що навчання дорослих спонукається потребами кожної особи підвищувати власний рівень освіченості, які, в свою чергу, викликані «тиском» суспільства, що стрімко розвивається та змінюється. Вимоги суспільства створили ситуацію, коли, перефразовуючи всесвітньо відомий закон природного відбору Ч. Дарвіна, «виживає більш освічений» [8, с. 80].

Таким чином, спираючись на основні освітні потреби дорослих, А. Сток виділяє чотири типи освіти дорослих, які мають місце на сучасному етапі:

1) *базова освіта*, яка включає спеціально розроблені програми для дорослих з мінімальним освітнім рівнем, що полягає у формуванні вмінь та навичок, які допоможуть вирішувати завдання, що виникають у робочих та побутових ситуаціях;

2) *програми соціальних пріоритетів*, до яких відносять професійні програми, програми для безробітних та допомоги з працевлаштування і т.п.;

3) *загальна продовжена освіта*, до якої входять програми продовження академічної освіти, програми для людей зі спеціальними освітніми потребами і т.п.;

4) *загальнокультурна освіта*, що передбачає вивчення курсів з мистецтв, наук, ремесел, мов і т.п. впродовж всього життя [8, с. 83–84].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз наукового доробку провідних британських теоретиків освіти дорослих вказує на домінування європейської концепції неперервної освіти дорослих, що розглядається як елемент або підсистема неперервної освіти, а також як засіб реалізації концепції суспільства, що навчається.

Очевидний плюралізм у проаналізованих підходах можна пояснити загальними властивостями системи освіти дорослих бути оперативною адаптивною, гнучкою та динамічною залежно від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку.

Існуюча у британському суспільстві система освіти дорослих спирається на такі провідні принципи: *гуманізація* – формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, орієнтація на загальнолюдські цінності; *демократизація* – соціальна справедливість, забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей; *інтегративність* – органічне поєднання формальних та неформальних видів навчальної діяльності; *цільспрямованість* – керованість навчальної діяльності, відповідність конкретній меті; *неперервність* – позитивність та систематичність навчальної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути детальний поглиблений аналіз науково-педагогічних поглядів провідних британських теоретиків освіти дорослих з перспективою врахування кращого досвіду при розбудові національної концепції освіти дорослих.

Список використаної літератури

1. Tawney R.H. An Experiment in Democratic Education // The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature. – Harmondsworth: Penguin Books, 1966. – P. 40-63.
2. Yeaxlee B. A. Lifelong Education / Basil Yeaxlee // London: Cassell. – 1929. – 166 p.
3. Wiltshire H. The Great Tradition / Harold Wiltshire // Repinted in A. Rogers. The Spirit and the Form: essays in adult education by and in honour of Professor Harold Wiltshire, Nottingham: University of Nottingham. – 1976. – 304 p.
4. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice / Peter Jarvis // London: Croom Helm, 1983. – 317 p.
5. Titmus C. Terminology of Adult Education / Colin Titmus // UNESCO. – 1979. – 154 p.
6. Legge D. The education of Adults in Britain / Derek Legge // The Open University Press, 1982. – 244 p.

7. Richmond K. The Concept of Continuous Education. Published in Lifelong Education: a stocktaking / Kirit Richmond // UNESCO Institute for Education, Hamburg. – 1979. – 115 p.
8. Stock A. Developing lifelong education: post-school perspectives. Published in Lifelong Education: a stocktaking / Arthur Stock // UNESCO Institute for Education, Hamburg. – 1979. – 115 p.

References

1. Tawney, R.H. (1966). *An Experiment in Democratic Education. The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature*. Harmondsworth: Penguin Books.
2. Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.
3. Wiltshire, H. (1976). *The Great Tradition*. Reprinted in A. Rogers. The Spirit and the Form: essays in adult education by and in honour of Professor Harold Wiltshire, Nottingham: University of Nottingham.
4. Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Croom Helm.
5. Titmus, C. (1979). *Terminology of Adult Education*. UNESCO.
6. Legge, D. (1982). *The education of Adults in Britain*. The Open University Press
7. Richmond, K. (1979). *The Concept of Continuous Education. Published in Lifelong Education: a stocktaking*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
8. Stock, A. (1979). *Developing lifelong education: post-school perspectives. Published in Lifelong Education: a stocktaking*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.

KOVALENKO Svitlana,

Ph.D, Associate Professor of English Practice Chair,
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
e-mail: sveta_kovalenko@ukr.net

ANDRAGOGICAL PRINCIPLES IN WORKS OF BRITISH EDUCATORS (RETROSPECTIVE ANALYSIS)

Abstract. *Introduction. Absence of unique and clear concept of adult education makes scientists all over the world inquire into this multiform phenomenon. In the article the leading works of the English educationalists of the XXth century concerning adult education definition are analysed, the main periods of the concept development up to the present days are outlined.*

Purpose. The article is aimed at retrospective analysis of the adult education concept and particularly the analysis of andragogical principles from the point of view of the leading British scientists.

Methods. The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) and synthesis, classification and systematization of data, generalization, education studies literature analysis.

Results. The research conducted made it possible to find out that adult education in England evolved from the elementary forms (reading, writing, reckoning) to the complex ones (various forms and levels of education). That proves adult education to have become a unique system only in the second half of the XXth century. On the basis of the investigation five main stages were pointed out, each is a qualitatively new cycle of the English adult education formation and development and is determined by the peculiarities of social, political, economical and cultural development of the given country in a definite period.

Theoretical foundations of the English adult education concept were laid down at the beginning of the XXth century. At that time the term “adult education” was limited to non-vocational education to remain universal till 1960s.

Rapid social, economic and technological changes of the second half of the XXth century led to reconceptualization of the phenomenon of adult learning activity to be necessary lifelong and to include all forms, types and levels of education.

Originality. The research reveals the ideas of outstanding British educationalists, namely, D. Legge, K. Richmond, A. Stock, R.H. Tawney, C. Titmus, P. Jarvis, H. Wiltshire, B. Yeaxlee. Their scientific ideas laid the foundation of the adult education concept in Britain and also contributed to the development of the adult education concept worldwide.

Conclusion. The works analysed can be taken into account in working out national concept of adult education. Its basic principles, namely, humanization, integrity, democratization, lifelong and goal-oriented learning activity are urgent and suitable for contemporary adult education concept.

Key words: *adult education; andragogical principles; continuing education; recurrent education; life-long education; formal adult education; non-formal adult education; vocational adult education; non-vocational adult education.*

Одержано редакцією 17.01.2017
Прийнято до публікації 19.01.2017

УДК 37.018

КОРОЛЬ Валентина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: val-korol@mail.ru

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ У МИНУЛОМУ СТОЛІТТІ

Стаття присвячена аналізу розвитку вищої освіти в США у минулому столітті. Наголошується на тому, що на її розвиток впливали певні події. Також відмічається, що система приватних вищих навчальних закладів виникла раніше за державну, а вся система вищої освіти децентралізована. Кожний штат має свої штатні коледжі, університети що фінансуються з різних джерел, значну частину яких становлять пожертвування приватних осіб, випускників, штатів-спонсорів. Протягом минулого століття чисельність студентів значно коливалася, але спостерігалася тенденція до збільшення їх кількості. З урахуванням зростання кількості студентів вищі навчальні заклади змушені були коректувати свої плани, враховуючи економічні, технічні зміни в країні, а також зміни в політичній обстановці, що зумовило перегляд програм підготовки. Україні варто вивчати досвід зарубіжних країн для того, щоб використати його в себе, пристосувавши до потреб своєї країни.

Ключові слова: США; вища школа; приватний навчальний заклад; державна система; децентралізована система; приватна особистість; випускник; коректувати плани.

Освіта в Сполучених Штатах Америки являє собою складну для висвітлення тему, оскільки один навчальний заклад може користатися ресурсами декількох різних інститутів, що знаходяться в державній і приватній власності. Так, наприклад, трапляється, що той чи той учень відвідує приватну середню школу, навчальний план якої повинен відповідати стандартам, установленим штатом, причому деякі з її курсів точних і природничих наук можуть фінансуватися з федеральних фондів, а спортивні команди мають можливість грати на місцевих полях, що знаходяться в громадській власності. Однак, незважаючи на цю складність, американська система освіти піддається загальному опису.

Децентралізований характер американської системи освіти [1] найбільш яскраво проявляється на рівні вищої освіти. Це в основному пояснюється тим, що в США приватна вища освіта з'явилася раніше державної. Рання автономія першої повела вищі навчальні заклади убік від загальної тенденції розвитку шкільної системи, що фінансується. Державою, і створила прецедент для їхньої відносної незалежності.

Американська вища освіта має справу з науковими знаннями, що виходять за рамки середньої школи, й майже завжди припускає, що студенти вже мають за плечима 12-літній курс навчання [2–3].

У минулому столітті в США нараховувалось близько 35 487 офіційно зареєстрованих коледжів і університетів. Вимоги до вступу в них і пропонувані ними програми були настільки різноманітні, що іноземцям часом важко розібратися в американських коледжах і університетах, настільки вони не схожі на вищі навчальні заклади інших країн.

На початку післявоєнного періоду в Сполучених Штатах Америки вже існувала добре розвинена система вищої освіти. Близько півтора мільйони студентів одержували освіту в 1700 коледжах, розташованих по всій країні. Це була система зі своєю власною історією. До неї входили університети, що під одним дахом поєднували коледжі англійського типу з базовим циклом навчання і факультети німецького типу факультетів для одержання учених ступенів і здійснення наукових досліджень [4, с. 15–50]. Ця система поклала кінець класичній освіті, оскільки в навчальні плани в 1860-і роки були включені практичні заняття, такі як сільське господарство й інженерна справа, а в перші роки десятиліття минулого століття також курси з підприємницької діяльності, охорони здоров'я та багатьох інших

галузей. У 1890-і роки в цю систему було введено бальну оцінку навчальних курсів і годин як засіб взаємозаліків і заохочення переходу студентів з одних коледжів у інші, а також асоціації з акредитації, що створювали самі навчальні заклади для забезпечення якості освіти. І вже в перші десятиліття минулого століття навчальні заклади цієї системи стали успішно конкурувати з кращими старими європейськими університетами [4, с. 51–113, 191–235].

Слід зазначити, що аналогічно старим навчальнимкладам, нові американські університети, навіть у 1945 році були ще елітними, де навчалися представники білого населення чоловічої статі та які стояли дещо осторонь від суспільства [5]. Якими б обмеженими й однобокими вони не були, саме ці навчальні заклади дали країні таких людей, як президенти Томас Джефферсон, Джон Куінсі Адамс, Теодор і Франклін Д. Рузвельт, поет Волт Вірмен, письменник Джейн Адамс, перший теоретик у галузі освіти Джон Дьюї, суспільна співачка Джейн Адамс і священник Мартін Лютер Кінг. лідер руху за цивільні права американців негрівського походження.

Розширюючи можливості в області освіти й роблячи їх більш доступними, відкритими й справедливими, Америка перебудувала й значно розширила сферу вищої школи за 50 років після другої світової війни майже в десять раз [6].

Уряд і представники промислових кіл стали розглядати вищу освіту як свого роду капіталовкладення в кваліфіковану робочу силу, що може підняти країну на новий рівень економічного добробуту й національної безпеки. Громадяни стали розглядати вищу освіту як невід'ємне капіталовкладення в їхню власну майбутню долю, як засіб підвищення їхнього соціального статусу й реалізації власних цілей. У результаті всього цього з'явилася нова система освіти, що за 50 років збільшилася з 1,5 до 15 млн. студентів і стала першим прикладом «масової» вищої освіти в усьому світі. У цій ситуації необхідно було знайти зовсім нові методи керування коледжами, фінансування університетських містечок і студентів та забезпечення якості освіти й відповідальності, що відповідали б масштабам цього величезного росту.

Три події, що відбулися наприкінці Другої світової війни, послужили основою для такого росту. У 1944 році американський (федеральний) уряд прийняв так званий солдатський білл про права в якому уряд брав на себе зобов'язання оплатити після демобілізації військових їхнє навчання в коледжах чи професійних училищах. Мільйони ветеранів, що повернулися з війни, вибрали вищу освіту, хоча небагато з них пішли на це, не з'явився цей білл. Вони наводнювали коледжі аж до 50-х років.

Наступна знаменна подія в розвитку освіти відбулася у 1947 році. Відзначаючи вражаючі досягнення в навчанні ветеранів, що вже одержували вищу освіту, комісія, сформована президентом, висунула Президенту Гаррі С. Трумену вражаючу рекомендацію, в якій говорилось, що не одна десята, а одна третя частина молоді повинна відвідувати коледжі, й що в інтересах країни, як з економічної, так і з соціальної точки зору, було б надати їй необхідні можливості. Тому відразу після війни вже твердо позначилися експериментальні концептуальні основи для розширення сфери освіти.

Третім важливим моментом стала опублікована в 1945 році широко відома доповідь Венівера Буша, голови управління наукових досліджень і розробок США. Керуючись військовими міркуваннями, Буш, фізик і декан Массачусетського технологічного інституту (МІТ), мобілізував роботи в галузі радарів, пеніциліну й цілого ряду нових систем озброєнь, у тому числі й атомної бомби. Визнаючи, що багато цих успіхів стали результатом фундаментальних досліджень, Буш створив своє бачення науки як «нескінченних рубежів» для країни, фінансові вкладення яких принесуть величезні дивіденди для національної безпеки й соціального розвитку.

На базі військових розробок виросло ціле покоління великих учених, які присвятили себе дослідженням у галузі національної безпеки, це були в основному чоловіки хоча зустрічалися серед них і жінки, які поділяли свій час між службою в урядових закладах,

роботою в національних лабораторіях³ і викладанням у університетах. У 1950 році американський Конгрес заснував Національний науковий фонд, метою якого був розвиток фундаментальних і прикладних наукових досліджень у державних інтересах й освіті вчених. Через страхи, навіяні холодною війною, наукові дослідження, що фінансувалися американським урядом і проводилися в університетах, перетворилися на величезне поле діяльності: до 1950 року федеральні асигнування, пов'язані з науковими дослідженнями, перевищували 1 млрд. доларів. У наступні роки федеральні й приватні витрати на наукові дослідження, що проводилися на контрактній основі в університетах, досягли до 1996 року 21 млрд. доларів, що без сумніву давало величезну користь Сполученим Штатам, а також сприяло розвитку самої науки в університетах (приблизно 100 вищих навчальних закладів концентрували 95% цих федеральних витрат [7, с. 141–148]. Як цього вимагав Венівар Буш, контракти ретельно аналізувалися і розподілялися на конкурсній основі.

Подальший розвиток і ріст системи вищої освіти відбувся в 60-і роки. Безпосередньою причиною цього стала поява на порогах коледжів покоління «вибуху народжуваності» – великої кількості 18–22-літніх молодих людей, що народилися одразу після Другої світової війни. Багато з цих молодих людей були дітьми стипендіатів, що набували освіту відповідно до солдатського біллу про права, виявили виняткове прагнення до освіти. У результаті цього в період з 1960 по 1970 рік кількість студентів збільшилася з 3,6 до 8 мільйонів осіб, а загальні витрати на освіту зросли з 5,8 до 21,5 млрд. доларів. Щоб прийняти таку величезну кількість бажаючих, університети й коледжі з чотирирічним терміном навчання розширилися завдяки федеральним кредитам на будівництво й капіталовкладенням штатів-спонсорів [7, с. 162].

Але найприкметнішою рисою цього десятиліття стала поява нового типу навчального закладу – загальноосвітнього підготовчого коледжу. Підготовчі коледжі, що пропонували студентам, які планують перейти з дворічної освіти в чотирирічні навчальні заклади для одержання ступеня бакалавра, з'явилися вже на початку століття.

В 60-х роках виник і новий образ інститутів. Передбачалося, що вони мають бути тісно пов'язані з громадськістю на місцях, а також забезпечувати вільний вступ на навчання і високий статус професійно-технічної освіти. Незабаром майже всі штати виявили бажання мати власні загальнодоступні коледжі. Протягом десятиліття нові підготовчі коледжі відкривалися з періодичністю один у тиждень, а всього за десять років їх з'явилося 500. Кількість учнів зросла з 453 тис. до 2,2 млн. осіб.

Не менш важливим був і той факт, що спочатку дві третини студентів проходили програми, які передбачали перехід на програму чотирирічного навчання. До 70-х років минулого століття 60% усіх студентів підготовчих коледжів навчалися за скороченими програмами навчання, готуючись, серед інших професій, стати техніками, працівниками охорони здоров'я, правоохоронних органів. Якщо в певному місці виникала потреба у кваліфікованих робітниках для нового заводу, то загальну освіту для дорослих, дипломованих працівників дошкільних закладів, забезпечення викладачами курсів англійської мови для нових іммігрантів надавав саме місцевий підготовчий коледж.

Через величезне збільшення існуючих інститутів і новостворених виникла потреба в нових механізмах планування, керування і фінансування на державному рівні. В результаті цього у 60-і роки багато штатів створили комісії для керування й координації структур освіти, що розвивалися, та контролю за ростом державних вищих навчальних установ. Широко відомою моделлю, що вплинула на такі процеси в масштабах усієї країни, став

³ Як, наприклад, *Грейс Мюррей Хоппер* – геніальна жінка-програміст, власниця багатьох нагород, член Британського товариства комп'ютерних наук, адмірал ВМС США. Під її керівництвом Об'єднаним комітетом виробників та користувачів ЕОМ здійснювалася розробка мови програмування COBOL, зорієнтованої на розробку ефективно керованих великих і дуже великих проектів обробки даних (з багатьма мільйонами рядків вихідного тексту), які можуть являти собою структуру практично необмеженої складності. З мови COBOL «вийшли» багато систем управління базами даних, електронна пошта тощо; на цій мові у світі створено не менше 70% промислового програмного забезпечення.

Генеральний план, розроблений у 1960 році в Каліфорнії Кларком Керром (почесним президентом Каліфорнійського університету). Цим планом передбачалося 12% кращих випускників каліфорнійських середніх шкіл гарантований вступ до престижного Каліфорнійського університету, який на той час розрісся і побудував дев'ять університетських містечок по всьому штату, щоб прийняти велику кількість студентів.

Щоб забезпечити прийом усіх бажаючих, плата на навчання в державних коледжах мала зберігатися на найнижчому рівні. При цьому штат фінансував велику частину витрат, пов'язаних з чотирирічним навчанням в університетах. Скромні бюджети підготовчих коледжів фінансувалися на одну третину штатом, на одну третину за рахунок місцевих коштів, а ще одна третина надходила як плата за навчання самих студентів.

Аж до середини 40-х років роль Вашингтона в сфері вищої освіти обмежувалася головним чином збором даних. Багато хто вважав, що освіта на всіх рівнях – це, відповідно до Конституції, справа самих штатів, а федеральна підтримка може принести з собою небажане «вторгнення» і навіть контроль за їх діяльністю. Однак після Другої світової війни, коли на передній план вийшли інтереси національної безпеки, збільшилася і підтримка наукових досліджень, які проводилися в університетах. Наприкінці 50-х років, коли Радянський Союз запустив свій перший штучний «супутник» Землі, інтереси національної оборони стали основною причиною підтримки інженерів, учених, фахівців з іноземних мов і будівництва.

У 60-і й 70-і роки минулого століття усі прийшли до загальної думки, що необхідно скоротити цільові федеральні програми на користь федеральної допомоги студентам та підтримки американського принципу рівного доступу до освіти незалежно від походження. Основою тодішньої системи фінансової допомоги студентам стали Закон про вищу освіту 1965 року і доповнення до Закону про освіту 1972 року. Завдяки цим документам були легітимізовані безоплатні субсидії, надання можливості працювати й позики для допомогти студентам в одержанні освіти й забезпеченні прожиткового мінімуму під час навчання в коледжі.

Важливо, що обсяг фінансової допомоги, на яку студент міг претендувати, визначалася з урахуванням доходів родини й вартості навчання в коледжі, який обрав студент. Іншими словами, молода юдина з родини з низьким статком могла одержувати 2 000 доларів, щоб відвідувати громадський навчальний заклад (університет штату), а 10 000 доларів, щоб навчатися в приватному навчальному закладі. Мета цього заходу полягала в тім, щоб «зрівноважити» поле діяльності між громадським і приватним навчальним закладом і надати кожному студенту можливість набувати освіти, зокрема й у коледжі, який він обрав. Відповідно до додаткових законів, прийнятих наприкінці 60-х і 70-х років минулого століття, будь-якому коледжу, що одержував дотації американського уряду, заборонялося чинити яку-небудь дискримінацію на основі расової приналежності, статі, релігії, походження або фізичних вад.

Доповнення, прийняті в 1972 році, стали ще одним кроком уперед і особливою віхою в американській системі вищої освіти. В них констатувалося, що фінансову допомогу буде отримувати студент, а не навчальний заклад. Фактично всі коледжі, державні чи приватні мали боротися за залучення абітурієнтів.

Була надія, що новий «ринок» залучення студентів у сферу вищої освіти змусить коледжі приділяти більше уваги потребам студентів. При тривалому зростанні чисельності студентів у 70-і роки вплив цих доповнень був спочатку незначним. Але у 80-і роки, коли кількість молоді університетського віку стала зменшуватись (початок періоду, що пішов за «вибухом народжуваності»), всі типи коледжів змушені були вчитися тому, як позиціонувати (рекламувати) себе на ринку щоб зберегти чисельність студентів. У наступні роки гарні учні стали одержувати буквально сотні пропозицій з різних коледжів коли починався сезони набору, й навіть раніше.

Згодом «ринок» вищих навчальних закладів змінився. Відносно невелика кількість престижних університетів і коледжів, багато з яких є приватними навчальними закладами, зайняли основні ніші й приймали до себе на навчання невелику частину (10–20%) здібних абітурієнтів, які подавали туди документи. Іншим показником виниклого розширення

служував той факт, що тоді близько 80% усіх студентів – представники національних меншин у країні, що одержали 1200 балів і вище (з можливих 1600) на тестах при прийомі до вищого навчального закладу, – вчиться у 30 кращих коледжах США. А на протилежному боці цього спектру з'явилася велика кількість активних і заповзятих університетів з низькою платою за навчання і практично необмеженим прийомом. Найновіший з них – університет Фінікса (штат Арізона) – нараховував величезну кількість студентів – 40 000, що навчалися в двох десятках містечок, розкиданих на американському заході.

Для іноземців основною рисою американської вищої освіти служував рівень її зорієнтованості на ринок і незалежності від централізованого управління. І справді, всі навчальні заклади, великі й дрібні, державні й приватні, вели конкурентну боротьбу один з одним за викладачів і адміністраторів, за одержання фінансування (грантів) на дослідження від різних організацій і фондів, бюджетні асигнування і пожертвування від випускників, і в цілому за суспільне схвалення і визнання. Крім того спортивні команди більш великих навчальних закладів брали участь у широко освітлюваних змаганнях.

У той же час американські навчальні заклади динамічно реагували на економічні й соціальні зміни, принаймні ті, котрі відбивалися на ринках праці. Навіть за відсутності централізованого управління у сфері підготовки робочої сили, попит на поповнення таких фахівців, як інженери, лікарі й викладачі досить гарно збалансований. До недоліків багато з оглядачів і дослідників відносять те, що підвищена турбота про студентів не призвела до істотного підвищення якості університетської освіти на початковому рівні, тобто підготовки бакалаврів. І ринки праці не завжди винагороджували зусилля коледжів, що прагнули прищепити студентам фундаментальні цінності, пропонуючи широкі навчальні плани або вивчення іноземних мов.

Проте, система освіти досягла вражаючих успіхів. І якщо однією з основних цілей було надання рівного доступу до освіти, то цю мету було досягнуто. Частка жінок серед студентів, що в 1950 році складала одну четверту частину, зросла тоді до 55%. Частка афро-американців (10%), американців латинського походження (7%), американців азійського походження (6%) і американців індійського походження (1%) серед студентів фактично відповідали їх процентному співвідношенню у загальному населенні країни. В цілому, 77% усіх 18-літніх людей закінчували середню школу й дві третини з цієї групи вступали до коледжів.

У той же час мільйони дорослих людей продовжували навчання без відриву від виробництва, а їхня чисельність досягла понад 40% контингенту учнів у двох- і чотирирічних громадських навчальних закладах – від 25 до 30 років. Почасти завдяки організації освітніх програм, що давали можливість тридцятирічним і сорокалітнім людям завершити вищу освіту, близько чверті дорослого населення США отримали диплом про закінчення коледжу.

Іноземці, що відвідували Америку, відзначали ще кілька особливостей у системі вищої освіти США. Одна з них – це масштаб і вартість освіти. В 3700 вищих навчальних закладах вчилася 15 млн. осіб. При цьому в них могло навчатися від кількох сотень студентів до 50 000, як наприклад, у штатних університетах в Огайо й Мінесоті. Загальні витрати на освіту перевищували на той час 200 млрд. доларів на рік, що складало величезну частку – 2,4% ВВП, у порівнянні, наприклад, з 0,9% у Великобританії. Приблизно половину з 200 млрд. доларів складали державні асигнування, а друга половина надходила від плати за навчання, продажу послуг, пожертвувань і добровільних внесків (тільки в 1995–1996 роках ця остання категорія склала 14 млрд. доларів). Щорічний бюджет великого університету з дослідницькою базою (разом з лікарнею, де проводиться стажування студентів) складала 2,5 млрд. доларів, у ньому навчалася 35 000 студентів, працювало 4 000 викладачів, 10 000 обслуговуючого персоналу. Такий університет одержував щорічно 150 млн. доларів приватних пожертвувань, а його фонди досягали 1 млрд. доларів. У середньому плата за навчання в штатному чотирирічному коледжі складала 3 000 доларів у рік, а в приватному коледжі 13 000 доларів у рік, при цьому половина студентів, і в тому, і в тому випадку, одержували фінансову підтримку.

Багатьох іноземців дивувала величезна різниця у вартості навчання між штатними й незалежними вищими навчальними закладами. Завжди виникало питання про те, як можуть

вижити більш «дорогі» приватні коледжі. Різниця в платі за навчання виникала, безумовно, через те, що приватні коледжі не мали прямої державної підтримки. Однак для студента з родини із середнім чи низьким статком різниця в оплаті за навчання могла взагалі зникнути, завдяки одержанню фінансової допомоги (можливо, за рахунок більш великого займу, що повинен бути виплачений по закінченню навчання). І все-таки, вигоди громадської вищої освіти та її практично повсюдна доступність привели до того, що основний приріст чисельності студентів у останні десятиліття минулого століття спостерігався саме в громадських навчальних закладах. Якщо в 1945 році в громадських навчальних закладах навчалася половина всіх студентів, то на той час тут училося 78%.

Знову ж таки виникало питання про те, чи приречений приватний сектор. Звичайно ні. Приватні коледжі процвітали, пропонуючи свої особливі навчальні плани, більш привабливу обстановку в університетських містечках і (часто) престиж дипломів, які вони видавали. Багато хто з них залишався вірним своїм традиціям, релігійним чи етнічним. Приватна вища освіта ставала більш досконалою і орієнтованою на сучасні цінності, слугувала своєрідним творчим балансом для контрольованої штатами вищої освіти.

І ще одна незвичайна риса американського коледжу, як приватного, так і громадського, – у характері набору дисциплін, які студент повинен скласти, щоб одержати ступінь бакалавра. Протягом чотирьох років навчання середній студент присвячував близько однієї третини всього часу вивченню «спеціальних» дисциплін (економіка, фізика, бізнес і т.д.); одну третину – вивченню допоміжних дисциплін і дисциплін на вибір і одну третину загальній освіті, яку він одержував протягом перших двох років навчання. Включення до програми підготовки загальноосвітніх курсів впливало з історично сформованого зобов'язання університетів готувати випускників, що отримують всебічну освіту, розбираються в науці, філософії і мистецтві, знають принципи демократії і вміють писати, знаходити й використовувати інформацію, критично мислити й працювати з іншими людьми [8].

Оскільки велика частина загальноосвітніх програм коледжу є обов'язковою для студента, неминуче виникає питання про їх цінність. Різні факультети піднімали питання з приводу того, що варто вивчати й чому варто навчати. Деякі з них виступали за канон західної класики, а інші наполягали на включенні тем і дисциплін, узятих з різних культур. І разом з тим, при великому припливі до коледжу нових, і часто менш підготовлених абітурієнтів і підвищеної орієнтації студентів на одержання роботи, навчальним закладам ставало все важче й важче зберігати ентузіазм студентів (а іноді й викладачів) до вивчення великої кількості загальноосвітніх дисциплін. У зв'язку з цим використовувались різні нові методи в навчанні, навчальних планах і технічних засобах, щоб залучити студентів і допомогти їм досягти успіхів.

Згідно зі статистичними даними в той час американські вищі навчальні заклади видали 540 000 дипломів молодшого фахівця (дворічні коледжі), 1,1 млн. дипломів бакалавра (4 роки навчання), 400 000 дипломів магістра, 76 000 спеціалізованих дипломів (з права, медицини й у інших галузях) і 45 000 дипломів доктора наук. Серед докторів наук превальювали фахівці з фізики й біології, математики й інженерного мистецтва, в головних університетах Америки до 50% кандидатів на цей ступінь. – громадяни інших країн [9]. Спостерігалось також значне зростання кількості кандидатів на ступінь магістра в галузі бізнесу, освіти й охорони здоров'я.

У всіх сферах вищої освіти 90-х років минулого століття відбувся бурхливий розвиток інформаційних технологій. Більшість університетських містечок і цілі системи вищої освіти штатів були «підключені до мережі». Значна кількість бібліотек стала працювати в режимі «онлайн». Витрати на технічні засоби навчання у 80-і роки минулого століття склали 16 млрд. доларів і очікувалось, що протягом того десятиліття їх обсяг мав подвоїтись. І викладач тепер мав свій власний комп'ютер (а часто й сторінку в інтернеті); у 35% курсів професора й студенти спілкувались за допомогою електронної пошти (через комп'ютер). При цьому ретельно досліджувався вплив цього процесу на методи викладання і на характер роботи студентів і викладачів у цілому.

Ця технологічна революція забезпечила можливість ще одного процесу – росту заочної освіти: 90% усіх американських навчальних закладів з числом студентів 10 000 і

більше пропонували в той час навчальні курси в режимі «онлайн». У режимі «онлайн» почав працювати цілий ряд нових «віртуальних» університетів, а найвідоміший з них університет Вестерн Говернорс (Western Governors University) почав свою роботу з січня 1998 року в 11 штатах. Техніка, що трансформувала класні кімнати, очевидно почала змінювати й систему вищої освіти.

Загалом, аналізуючи систему вищої освіти Сполучених штатів Америки, ми можемо зробити наступні висновки:

– така система більш ефективна ніж нинішня система вищої освіти в Україні через те, що більшість університетів України належать до державної власності, а тому не мають власної фінансової бази, оскільки всі зароблені університетом кошти перераховуються державі, а вже вона фінансує заклади вищої освіти з державного бюджету. Отже, як такої матеріальної зацікавленості в покращенні навчання ні в керівника закладу, ні у викладацького складу немає, бо через збільшення студентів зарплата не зростає. Саме тому вищим навчальним закладам практично немає сенсу боротися за абітурієнтів, саме тому між ними майже немає конкуренції;

– на відміну від української системи вищої освіти в Сполучених Штатах Америки вона не така еkleктична: американський студент точно знає, для чого він прийшов у цей вищий навчальний заклад, яку освіту він хоче здобути, а на які часу не вистачає; професійна спрямованість у ньому чітко виявлялася, чого не можна знайти в наших інститутах і університетах, де студент має обов'язково вивчати до десятка (як мінімум) непотрібних (щодо спеціальності) дисциплін, які, найімовірніше, ніколи не знадобляться йому не тільки в роботі, але й у подальшому житті; при цьому ці курси забирають час, який можна було б використати для поглибленого вивчення необхідних дисциплін;

На нашу думку, незважаючи на деякі недоліки системи вищої освіти в США у порівнянні з українською вона є більш досконалою, що певним чином можна пояснити саме особливостями розвитку системи вищої освіти Сполучених Штатів. Україні не завадило б дещо «запозичити» в них, звісно попередньо пристосувавши ці зміни до умов нашого сьогодення.

Список використаної літератури

1. Лунячек В.Е. Развитие системы высшего образования в США в условиях децентрализации власти / В.Е. Лунячек // Проблемы современной педагогической науки. Серия: Педагогика и психология. Сборник статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вып. 21. – Ч.5. – С. 34–46.
2. Стойка О.Я. Деякі особливості розвитку системи вищої освіти в США і професійної підготовки фахівців / О.Я. Стойка // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2013. – Вип. 27. – С. 199–201.
3. Гатто Дж.Т. Прихована історія американської освіти / Дж.Т. Гатто. – Львів, 2016. – 448 с.
4. Джейнс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут [Електронний ресурс] / В. Джейнс. – 2006. – 579 с. – Режим доступу : <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>.
5. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до II Мировой войны / Л.Н. Гончаров. – М., 1972. – 268 с.
6. Бокова Т.Н. Влияние реформ на систему образования в США в XX веке / Т.Н. Бокова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – №1(86). – С. 92–96.
7. Марцинкевич В.И. Образование в США: экономическое значение и эффективность / В.И. Марцинкевич. – М., 1967. – 200 с.
8. Михайлова Я.Ю. Формирование системы высшего образования США / Я.Ю. Михайлова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – № 1. – С. 95–99.
9. Ткачук Т. Американська школа: свобода і порядок [Електронний ресурс] / Т. Ткачук // Освітня політика: портал громадських ініціатив. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/384-amerikanska-shkola-svoboda-i-poryadok>.

References

1. Lunyachek, V.E. (2009). The development of higher education in the United States in terms of decentralization. *Problems of modern teacher education. Series: Pedagogy and Psychology. Collection of articles. Yalta, 21, Part 5, 34–46.* (in Ukr.).
2. Stoika, O.Y. (2013). Some features of the development of higher education in the US and vocational training. *Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University. A series of Pedagogy, Social Work, 27, 199–201.* (in Ukr.).
3. Gatto, J.T. (2016). *The hidden history of American education.* Lviv. (in Ukr.).

4. Jaynes, W. (2006). *History of American education: school, society and general welfare*. Wilsoncenter.org. Retrieved 31 January 2017, from <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>. (in Ukr.).
5. Goncharov, L.N. (1972). *School of Pedagogy and the United States before World War II*. Moscow. (in Rus.).
6. Bokova, T.N. (2014). The impact of reforms on the US system of education in the XX century. *News of Volgograd State Pedagogical University*, 1 (86), 92–96. (in Rus.).
7. Marcinkiewicz, V.I. (1967). *Education in the United States: the economic value and efficiency*. Moscow. (in Rus.).
8. Mihaylova, Y.Yu. (2010). The developing factors of the USA educational system. *Humanities Research in the Russian Far East*, 1, 95–99. (in Rus.).
9. Tkachuk, T. (2017). *American School: freedom and order*. Education-ua.org. Retrieved 31 January 2017, from <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/384-amerikanska-shkola-svoboda-i-poryadok>. (in Ukr.).

KOROL Valentina,

Ph.D in Pedagogy, professor, professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: val-korol@mail.ru

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES IN THE LAST CENTURY

Abstract. *The article deals with analysis of the development of high school of the USA in the last century. It is important to stress that its development was influenced by some events. It is important to be noted as well, that the system of private educational institutions came into being earlier than state system and that it is decentralized. Every state had its own state colleges, universities and that they were financed from different sources, considerable part of which were grants of private personalities, graduating students and state-sponsors. During last century quantity of students was very fluctuated, but the tendency of their quantity was observed. Accounting increasing of students' quantity high educational institutions had to correct their plans, accounting economical, technical changes in the country and changes in political situation their programs were went through again as well. Ukraine has to study docvid of foreign countries to use it here, but after adapting to its needs.*

Key words. *USA; high school; private educational institution; state system; decentralized system; private personality; graduating student; to correct plans.*

Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017

УДК 378.017

КУРОК Віра Панасівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри технологічної і професійної освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

У статті подано наукові погляди на поняття «навчальний предмет», визначено шляхи реалізації інтеграційного підходу до відбору змісту та структурування навчальних дисциплін у ВНЗ. Констатовано, що конструюючи зміст навчальної дисципліни, варто керуватися передусім метою й завданнями, які покликані зреалізувати цей предмет із сукупності цілей та завдань освіти майбутніх фахівців.

Встановлено, що внаслідок інтеграції навчального матеріалу досягається дотримання вимог суспільства до підготовки висококваліфікованих фахівців.

Ключові слова: інтеграційний підхід; інтеграція; навчальний предмет; мета навчання; інтегрована навчальна дисципліна; зміст освіти; інженерна підготовка; цілісність знань.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження інтеграційних процесів у педагогіці зумовлена змінами у сфері науки, виробництва й суспільства в цілому. Наука та виробництво розвиваються під впливом двох суперечливих тенденцій – спеціалізації та інтеграції. У контексті дотримання окреслених вимог особливої значущості набуває розвиток системного мислення, уміння бачити об'єкт у єдності його багатогранних зв'язків і відношень. Вагомість результатів наукового пізнання – загальнонаукових ідей, методологічних принципів, методу системного аналізу – настільки підвищилася в сучасному суспільстві, що навчання студентів на основі інтеграції знань стало першочерговим завданням професійної школи.

Соціальні зміни в науці, виробництві та трудовій діяльності людини, спричинені посиленням інтеграційних процесів, загострюють протиріччя в диференційованій системі навчання між: відокремленим у межах кожної дисципліни засвоєнням знань і вмінь студентів та необхідністю їх комплексного застосування в практичній діяльності фахівця; необхідністю фундаменталізації спеціально-технічних і профілізації загальнотеоретичних дисциплін та обмеженістю цих підходів; завданням створення цілісної індивідуальної свідомості особистості студента й розмежованим відображенням форм суспільної свідомості в різних навчальних дисциплінах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різним аспектам проблеми відбору і структурування змісту освіти присвячено роботи Ю. Бабанського [1], Л. Зоріної [2], І. Лернера [3], В. Краєвського [4], В. Ледньова [5]. Дослідники вважають, що проектування навчального предмета полягає в конкретизації загальних теоретичних уявлень про зміст освіти.

Проблема інтеграції наукових знань стала предметом дослідження багатьох українських учених. Так, теоретичні й методичні питання інтеграції вивчені в дослідженнях С. Гончаренка, Ю. Мальованого [6], О. Сергєєва [7], аспекти інтеграційних процесів у педагогіці – у студіях І. Богданової [8], особливості розроблення інтегрованих курсів – у працях К. Гуза [9], Р. Гуревича [10], окреслення шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес – у розвідках В. Сидоренка [11], цілісність змісту природничо-наукової освіти – у роботах А. Степанюка та Т. Гадюка [12], аспекти інтеграції професійно-технічної освіти порушені у монографічному дослідженні І. Козловської [13].

Однак подальшого дослідження потребують питання щодо виявлення шляхів реалізації інтеграційного підходу до розроблення навчальних дисциплін у процесі підготовки фахівців у ВНЗ.

Метою статті є виявлення шляхів реалізації інтеграційного підходу до розроблення навчальних дисциплін у ВНЗ.

Викладення основного матеріалу дослідження. Степенева система підготовки вчителя вимагає суттєвого вдосконалення змісту і структури навчання. Важливу роль у розв'язанні цього питання відіграють інтеграційні процеси.

Синтез наукових знань, покладений в основу конструювання структури і змісту навчання, може бути реалізований на трьох рівнях: методологічному, дидактичному та прикладному. У наш час інтеграційні процеси в теорії навчання здебільшого відбуваються на прикладному рівні. Це означає, що інтеграція являє собою цілеспрямоване дидактично обґрунтоване об'єднання певних навчальних дисциплін у нові самостійні педагогічні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань і вмінь.

Залежно від інтеграційних факторів, у теорії навчання описують два різновиди інтеграції: предметну (спрямовану на всебічне вивчення певного складного об'єкта) та інтеграцію за методом (коли загальний метод чи загальнонауковий принцип застосовують для вивчення конкретних об'єктів пізнання – фізичних, технічних, біологічних, соціальних тощо).

Багатогранність змістових ліній у підготовці фахівців у ВНЗ зумовлює необхідність реалізації інтеграційних підходів до створення цілої низки принципово нових навчальних дисциплін. Звідси й нагальність вимог щодо обґрунтування доцільності, логічності та необхідності введення тих чи інших дисциплін до змісту професійної підготовки, критеріїв відбору змісту їх цих навчальних дисциплін і послідовності їх вивчення у вищому

освітньому закладі. Без розв'язання цих питань навряд чи можна говорити про створення продуманої й обґрунтованої системи підготовки фахівця у вищому освітньому закладі.

Логіка викладу вмотивовує доцільність осмислення наукових поглядів на поняття «навчальний предмет», відбір змісту та структурування навчального предмета. Багато педагогів-дослідників вважали, що навчальний предмет слід ототожнювати з певною галуззю наукового знання. Дещо інакше, більш осяжно, тлумачили його І. Журавльов та Л. Зоріна [2], В. Краєвський [3]. Підґрунтям для цього стало те, що в навчальних освітніх закладах наявні навчальні дисципліни, які не відповідають якій-небудь конкретній науці. Окрім цього, дослідники стверджували, що до змісту навчального предмета об'єктивно входять і засоби, за допомогою яких студенти засвоюють інформацію.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі найбільш поширеним є тлумачення навчального предмета як дидактично опрацьованої та обґрунтованої, призначеної для реалізації цілей навчання системи знань, відібраної з певної галузі науки чи мистецтва, а також системи вмінь і навичок, необхідних для використання в типових видах діяльності.

Водночас усе більше дослідників надає перевагу характеристиці навчального предмета в контексті чотирикомпонентної структури змісту освіти, що розроблена І. Лернером [5]. Зважаючи на такий підхід, кожен навчальний предмет утілює всі елементи змісту освіти: знання, уміння, ціннісні орієнтації, досвід творчої діяльності.

Подане розуміння навчального предмета можна вважати ознакою динаміки в педагогічній теорії. Однак, керуючись багаторічним досвідом роботи у вищому навчальному закладі, зауважимо, що навчальні предмети передусім є засобом, який реалізує цілі навчання. Тому не менш важливий складник навчального предмета – та інформація, яка оптимізує формування всіх компонентів змісту освіти.

В аналізованому руслі нам імпонує визначення навчального предмета, сформульоване Б. Гершунським: «Навчальний предмет – це дидактично оброблена в навчальних цілях система теорій, законів, понять, фактів і методів науки, утілена в певному відрізку навчального матеріалу, що задовольняє вимоги програми й підлягає засвоєнню тими, хто навчається, для оволодіння всіма компонентами змісту освіти» [14 с.432].

У понятті «навчальний предмет» І. Журавльов і Л. Зоріна вбачають єдність змістового та процесуального компонентів, оскільки в ньому поєднані в одне ціле як зміст, призначений для засвоєння, так і засоби його засвоєння [2]. Беручи за основу окреслений підхід, учені розробили дидактичну модель навчального предмета, яка містить два блоки: основний, що представляє зміст освіти, заради якого предмет включено до навчального плану, та процесуальний (блок засобів), який забезпечує засвоєння знань, формування певних умінь, розвиток і виховання. Кожен навчальний предмет має провідний компонент, яким можуть бути предметні наукові знання, способи діяльності, певне образне бачення світу. При цьому допускають і поєднання компонентів.

Провідна функція предмета зумовлює сукупність знань, способів діяльності та організаційних форм навчання. Від неї залежить й основний компонент навчання (знання, способи діяльності чи ціннісні відношення). Аналіз провідного компонента навчального предмета дає змогу схарактеризувати обсяг і співвідношення різних елементів його складу. Наприклад, для предмета, що відповідає певній науці, одиницями змісту можуть бути теорії, закони, поняття, системи понять, методи, факти.

Оскільки функції навчальних предметів різні, то й відбір навчальної інформації для кожного з них є специфічним. Варто звернути увагу на те, що суттєві труднощі виникають у зв'язку з відбором навчального матеріалу з тих предметів, які відповідають основам наук.

Названа процедура потребує обов'язкового врахування складу науки, внутрішньої логіки її побудови, рівня розвитку на певному етапі. До того ж відомо, що почасти зміст навчальних предметів ґрунтований не на одній, а на кількох галузях наукового знання. Специфіка опанування предмета, що відповідає науці, полягає також у тому, що, з одного боку, у його змісті неповністю відображений зміст науки, а з іншого – до складу навчального предмета входить система вмінь і навичок, що не властива змістові науки. Це перешкоджає дидактичному обґрунтуванню відбору навчального матеріалу з тієї чи з тієї галузі.

У праці В. Краєвського зроблено спробу подолати названий недолік. Учений увів поняття «дидактичної основи» для позначення «...сукупності норм, що регулюють відбір

соціального досвіду з погляду дидактики» [3]. Дидактична основа має слугувати орієнтиром під час конструювання змісту навчального предмета. До неї дослідник зараховує:

- орієнтацію на формування системності наукових знань у тих навчальних предметах, де вони є провідним компонентом;
- розроблення достатнього комплексу наукових знань у навчальних предметах, де провідними компонентами постають способи діяльності або бачення світу;
- орієнтацію на формування системи основних наукових і комплексу допоміжних знань;
- відтворення цілісної структури теоретичних засад – провідної дидактичної одиниці змісту освіти з основ наук; відбір фактів, підпорядкований цій вимозі;
- відображення в навчальних предметах виховного аспекту знань.

Конструюючи зміст навчальної дисципліни, варто керуватися передусім метою й завданнями, які покликаний зреалізувати цей предмет із сукупності цілей та завдань освіти майбутніх фахівців. Це становить важливу дидактичну умову.

Досліджуючи порушену в статті проблему, будемо оперувати терміном «мета» для аналізу запланованих результатів навчання в процесі реалізації змісту підготовки. Коли студент розпочинає засвоювати той чи той навчальний матеріал, йому важливо знати, чого і як він повинен навчитися і яке застосування будуть мати в майбутньому набуті ним знання. Відповідь на ці запитання може дати чітко й конкретно сформульована мета навчання.

Чітке формулювання мети – це основне завдання, яке потрібно розв'язати перед процесом навчання. Аналізований етап повинен активувати в студента не тільки зацікавлення, а й усвідомлене бажання досягти мети. Якщо мета сформульована через способи діяльності, то вона стає практичним орієнтиром для організації процесу засвоєння змісту навчання і його контролю, а також індикатором досягнення кінцевих результатів. Мета спонукає до керування навчальною діяльністю студента, своєчасного розв'язання проблеми успішності, ефективності та якості результатів навчання.

Узагальнюючи думки вчених у галузі педагогіки й психології, виокремимо низку вимог до формулювання мети:

- мета повинна виявлятися в діяльності студентів і викладачів, бути об'єктивно відображеною в структурі необхідного результату та в засобах його досягнення;
- мета повинна мати чітке трактування;
- вона має бути однозначно зрозумілою для всіх учасників педагогічного процесу (і студентів, і викладачів);
- конкретна мета повинна деталізувати загальну й містити загальний спосіб (метод, алгоритм) її досягнення.

Сукупність усіх дидактичних цілей утворює певну систему, серед яких розмежовують: найближчі й перспективні; загальні та часткові; кінцеві й проміжні.

На підставі того, що навчання має два аспекти (передання знань, умінь і навичок, з одного боку, та формування певних якостей особистості, з іншого), кожен із яких певною мірою є самостійним, О. Лебедєв диференціював дві групи цілей: пізнавальні (освітні) і виховні. До перших дослідник зараховує формування знань, умінь і навичок, а до других – формування моральних підвалин, естетичних смаків й ідеалів, духовних потреб, мотивів діяльності [4].

Зважаючи на те, що дидактичні цілі реалізації навчального предмета можуть бути задані на різних рівнях із різним ступенем узагальнення, науковці намагаються вибудувати певну ієрархію цілей. На увагу заслуговує ієрархія цілей навчання, запропонована В. Беспальком, згідно з якою вчений розмежовує три рівні: загальнодержавна мета – соціальне замовлення (модель особистості фахівця); університетська (факультетська) мета – структура загальнонаукової, ідеологічної та спеціальної підготовки; кафедральна мета – зміст і якість засвоєння навчальних предметів, формування спеціаліста [15].

За концепцією Н. Тализіної, конкретний зміст цілей доцільно подавати через сукупність типових завдань, у ході розв'язання яких мають бути використані набуті знання та вміння [16]. Завдання з конструювання інтеграційного навчального предмета потребують урахування низки вимог:

- відповідність змісту учіння сучасним науково-світоглядним уявленням і цивілізованим потребам, забезпечення розвитку наукової думки, суспільства в цілому;
- утвердження паритету емоційно-чуттєвого й технократичного підходів до пізнання навколишнього світу, демонстрування його можливостей для саморегуляції та синергетичного взаємозв'язку;

- наукове обґрунтування необхідності інтеграції на базі диференціації (нині помітне зростання в геометричній прогресії наукової інформації про світ і людину);

- пріоритет у формуванні цілісного уявлення про світ як підґрунтя для глибокого розуміння необхідності розвитку природи й людства на основі гармонійної діяльності;

- широке виявлення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків для класифікації, систематизації й ущільнення навчальної інформації з метою відбору оптимального мінімуму матеріалу для навчального предмета.

Пошук універсального загального знання призводить до розуміння теорії синергетики, що дає змогу окреслити нові підходи до конструювання змісту учіння:

- відмова від надмірної вербалізації змісту й перехід до сприйняття його через формулювання проблеми та експериментальну перевірку;

- визнання рівноцінності математичного моделювання й опис технологічного процесу проведення експерименту;

- поєднання раціонального з ірраціональним;

- визнання ймовірності спрямування процесу учіння і принципу його саморегуляції в умовах дії певних регламентаційних дидактичних підходів (законів), що лежать в основі конструювання змісту.

Реалізація цих умов можлива лише в інтеграційних курсах, у яких кінцевою метою є отримання комплексних знань і умінь, як це необхідно під час підготовки фахівця у ВНЗ.

Інтеграційний навчальний курс об'єднує узагальнений зміст освіти, засоби його засвоєння, засоби виховання й розвитку тих, хто навчається. Він складається з двох взаємопов'язаних блоків – змістового, який уміщує ті знання й уміння, засвоєння яких допомагає досягти поставленої мети; виховного, що вможливорює процес досягнення мети. Зрозуміло, що зі зміною основного блоку змінюється комплекс допоміжних засобів (технологій, методик, форм організаційної діяльності).

Мета створення інтеграційних навчальних предметів – формування цілісної системи знань і вмінь. Урахування мети та основних принципів інтеграції спонукає до окреслення дидактичних підходів для конструювання змісту навчального курсу.

Так основна узагальнювальна мета опанування майбутніми вчителями трудового навчання дисциплін інженерного циклу полягає у формуванні їхньої готовності до провадження технічної діяльності на основі інтегрованих знань, що оптимізують становлення в студентів цілісної технічної картини світу. Ця мета реалізована в окремих навчальних предметах, а саме: «Технікознавство», «Машинознавство», «Основи виробництва», що мають свої (часткові) цілі вивчення. Зокрема, «Технікознавство» покликане сформувати цілісне уявлення про технічні об'єкти, закономірності їхньої будови та принципи роботи, розвинути вміння й навички провадження технічної діяльності та передавання досвіду цієї діяльності учням. Як бачимо, названа дисципліна орієнтує на засвоєння знань і вмінь теоретичного характеру, необхідних для творчого розвитку практичних навичок. Основним компонентом змісту тут є узагальнені фізико-технічні знання, отримані внаслідок реалізації внутрішньо- та міжпредметних зв'язків.

Курс «Машинознавство» – наступна ланка в оволодінні інженерними знаннями, що має на меті сформувати в студентів цілісне уявлення про машину як про найважливіший речовий елемент продуктивних сил, матеріальну основу сучасного механізованого й автоматизованого виробництва. Цей предмет спрямований на всебічне вивчення машин відповідно до їхньої класифікації та на формування практичних умінь їх обслуговування й догляду. Основним компонентом змісту постають узагальнені знання про машину як основу техніки.

Дисципліна «Основи виробництва» покликана розвинути в студентів цілісне уявлення про виробничі процеси та сформувати основні елементи технологічної культури.

Під час конструювання інтеграційної дисципліни варто акцентувати на отриманні комплексних міжпредметних наукових та емпіричних умінь і навичок абстрагування завдяки знанням із природничо-наукових, гуманітарних та практичних сфер діяльності, а також принципу відповідності як однієї з інтеграційних умов [12]. Такий підхід до навчальної діяльності докорінно відрізняється від викладання вузькопрофільного навчання, основним компонентом якого є часткові наукові знання через свою спрямованість.

Кожен із предметів інженерного циклу виконує певні функції. Мета, функції та основний компонент характеризують ту сукупність знань, умінь, навичок й особистісних якостей випускника ВНЗ, що необхідно сформулювати в процесі навчання. Вони є вирішальними під час наповнення не тільки змістового, але й процесуального (допоміжного) блоків дидактичної моделі. Допоміжний блок разом зі змістовим поєднує засоби та способи діяльності. Комплекс допоміжних знань і форм організації процесу навчання й виховання становить єдину інтеграційну систему, зорієнтовану на виконання порушених завдань.

Варто зазначити, що інтеграційні процеси відбуваються не тільки на рівні структури предметних знань і побудови навчальних програм, але й охоплюють форми організаційної навчальної роботи («інтегрований день», «комплексні заняття», «поєднані уроки», «навчальні дослідницькі центри»), типи навчальних закладів та різновиди освіти.

Обстоюємо ту позицію, що інтеграційний підхід під час інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання повинен бути наскрізний у всьому процесі навчання та реалізований на рівні цілей, змісту, методів і форм навчання.

Наголосимо, що процес інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання має яскраво виражений інтегративний характер. Інтегративність підходу зумовлена як спільними елементами змісту навчального процесу, так і застосуванням комплексу форм та методів у процесі навчання.

Для формування в студентів стрункої дидактично виваженої системи інженерних знань необхідне комплексне засвоєння взаємопов'язаних інженерних відомостей. Це сприяє глибокому розумінню принципів будови й дії різноманітних машин і механізмів, розвиває в них уміння синтезу та узагальнення, констатації спільного в різних технічних об'єктах. Названі якості вможливають професійно-педагогічну спрямованість інженерних дисциплін, дають майбутнім учителям змогу успішно виконувати завдання з формування в учнів уявлень про сучасне матеріальне виробництво.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Унаслідок інтеграції навчального матеріалу в дисциплінах, передбачених навчальними планами ВНЗ, досягається: дотримання вимог суспільства до підготовки висококваліфікованих фахівців; забезпечення мобільності й швидкої адаптації в процесі професійної діяльності; підвищення дидактичної ефективності процесу навчання шляхом міжпредметної кореляції, комплексного засвоєння навчальних проблем, зменшення переліку дисциплін у навчальному плані, вилучення другорядної інформації й запобігання дублюванню навчального матеріалу у форматі різних дисциплін; підвищення економічної ефективності педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Журавлев И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 1. – С. 18–23.
3. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Уч. для студ. высш. пед. уч. зав. / В. В. Краевский, – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256с.
4. Лебедев О.Е. Образовательная программа школы/ О. Е. Лебедев, Народное образование. – №5. – 2007.
5. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 96с.
6. Гончаренко С. У. Інтегроване навчання. За і проти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Освіта. – 1994. – № 15–16. – 151 с.
7. Сергеев О. В. Використання ігрових інтегрованих технологій навчання фізики в сучасній середній загальноосвітній школі / О. В. Сергеев, С. П. Ткаченко // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – Вип. 55. – С. 52–57.
8. Богданова І. М. Інформаційно-модульна технологія як умова забезпечення саморозвитку особистості майбутнього вчителя / І. М. Богданова // Наука і освіта (наук.-метод. журнал). – 2002. – № 1. – С. 76–79.

9. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
10. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич ; за ред. С. У. Гончаренка. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
11. Сидоренко В. Машинознавство як компонент фахової підготовки вчителя трудового навчання / В. Сидоренко, В. Курок // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1 (24). – С. 5–7.
12. Степанюк А. В. Інтеграція природничих дисциплін у школі / А. В. Степанюк, Т. В. Гадюк // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 18–24.
13. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : [Монографія] / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 236 с.
14. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 432 с.
15. Беспалько В. П. Стандартизация образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 17–25.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. учреждений сред. Проф. Образования / Н. Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – М : Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

References

1. Babanskii J. K., (1989). *Selected pedagogical works*. In M. Yu. Babanskii (Comp.) (In Rus.)
2. Zhuravlev, I. K., Zorina, L. Ya. (1979). The didactic model of the educational subject. *New investigations in pedagogical sciences: scientific journal*, 1, 18–23. (In Rus.)
3. Krayevskiy, V. V. (2008). *General bases of Pedagogics. Textbook for higher pedagogical educational establishments*. Moscow: Academy. (In Rus.)
4. Lebedyev, O. Ye. (2007). School curriculum. *Social education: scientific journal*, 5. (In Rus.)
5. Lerner, I. Ya. (1980). *Teaching process and its laws*. Moscow: Knowledge. (In Rus.)
5. Goncharenko, S. U., Malyovany, Yu. I. (1994). Integrative teaching. For and against. *Osvita: scientific journal*, 15-16. (In Ukr.)
6. Sergeyev, O. V., Tkachenko, S. P. (2004). Using game integrative technologies for teaching Physics in modern secondary school. *Scientific issues: scient. works collect. of V. Vynnychenko Kirovograd state pedagogical university*, 55, 52-57. (In Ukr.)
7. Bogdanova, I. M. (2002). Informational and moduk technology as a condition of providing the self-development of future teacher's personality. *Science and education: scientific and methodical journal*, 1, 76–79. (In Ukr.)
8. Gus, K. Zh. (2004) *Theoretical and methodical bases of forming the pupils' holistic knowledge on nature*. Poltava: Dovkillya-K. (In Ukr.)
9. Gurevych, R. S. (1998). *Theoretical and methodical bases of organizing learning at professional and technical establishments*. In S. U. Goncharenko (ed.). Monograph. Kyiv: Higher school. (In Ukr.)
10. Sydorenko, V., Kurok V. (2002). Machine engineering as a component of professional training of Labor training teachers. *Labour training at educational establishments: scientific journal*, 1 (24), 5–7. (In Ukr.)
11. Stepanyuk, A. V., Gadyuk, V. (1996). Integration of natural sciences at school. *Pedagogics and Psychology: scientific journal*, 1, 18–24. (In Ukr.)
12. Kozlovs'ka, I. M. (1999). *Theoretical and methodological aspects of integration of knowledge of pupils of professional-technical school: didactic bases*. Monograph. L'viv, 236 p. (In Ukr.)
13. Gershunskiy, B. S. (1998). *Education Philosophy*. Moscow: Phlinta, 432 p. (In Rus.)
14. Bespal'ko, V. P. (1993). Education standardization. *Pedagogics: scientific journal*, 5, 17–25. (In Rus.)
15. Talyzina, N. F. (2013). *Pedagogical Psychology. Manual for secondary vocational education institutions students*. Moscow: Academy. (In Rus.)

KUROK Vira,

Pedagogical sciences doctor, professor,
head of Technological and Professional education chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
e-mail: virakurok@gmail.com

IMPLEMENTING THE INTEGRATIVE APPROACH TO ACADEMIC DISCIPLINES ELABORATING AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

Abstract. *Introduction. The current stage of studying the laws for complex systems determines the necessity to deep integration processes in the society and science.*

The need for the XXI century students' holistic world view forming, based on the different sciences integration, is the result of reflected the modern science trends in the teaching content. In the context of interpretation the university's educational process as a formed educational system, integration is considered to be one of the aspects of its development that contributes to the further educational system promotion to a higher and organic integrity.

Purpose. The article is aimed at identifying the ways of integration approach implementing to academic disciplines elaborating at higher education establishments.

Results. The study proved that the empiric selection of teaching content has led to an inordinate increase of educational material, including information of minor importance.

Excessive comminution of academic disciplines in the current university curriculum and unjustified expansion of their content make impossible taking into account the interests of the educational process members as well as the psychological and didactic aspects. The growth of educational material limits time for students' mental individual work and developing their interests, leads to information rote and doesn't promote the individuals' logical thinking and creative abilities development.

The educational material integration is recognized to be the most effective way that optimizes improving the content of future specialists' training at higher pedagogical educational institutions.

Integration as a pedagogical category is one of the educational process components related to purposeful combination of defined disciplines in the complexes that are the independent systems aimed at developing the students' integrated system of professional knowledge and skills.

Originality. The following steps of elaborating the integrated academic disciplines are recommended: defining the goal of integration; selecting the objects and the components of integration; describing the factor that causes system creating and the integration core; finding out new connections between the integration object and components; creating new discipline structure; critical rethinking of teaching content; testing the newly developed systems (checking its effectiveness, adjusting the results).

Conclusion. The integration of educational material provides meeting the society requirements to training highly qualified specialists; mobility and quick adaptation in the profession; increasing the didactic efficiency of learning through interdisciplinary correlation, integrated learning problems, reducing the list of academic disciplines in the curriculum, excluding information of minor importance and avoiding duplication of educational material in various disciplines; improving economic efficiency of pedagogical education.

Key words: *integrative approach; integration; academic discipline; goal of education; integrated academic discipline; teaching content; engineering training; the integrity of knowledge.*

*Одержано редакцією 17.01.2017
Прийнято до публікації 19.01.2017*

УДК 378 : 37.1

ЛОДАТКО Евгений Александрович,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики высшей школы и
образовательного менеджмента,
Черкасский национальный университет имени
Богдана Хмельницкого
e-mail: lodatko@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. В. ФИРСОВА

В статье дается изложение ведущих идей, на основе которых известный педагог-математик В. В. Фирсов в процессе реализации широкомасштабных исследовательских и внедренческих проектов в образовании (последняя четверть XX столетия) предопределил сущностную основу реформирования школьного обучения и предложил пути ее реализации.

Ключевые слова: *реформирование школьного обучени; оценивание учебных достижений учащихся; обязательные результаты обучения; гуманизация и дифференциация обучения; В. В. Фирсов.*

4 февраля 2017 года исполняется 75 лет со дня рождения *Виктора Васильевича Фирсова* (1942–2006) – педагога, прошедшего профессиональный путь от методиста-математика до методолога реформирования школьного обучения на принципах гуманизации и дифференциации.

В. В. Фирсов вошел в историю педагогики как «научный и организационный руководитель широкомасштабных исследовательских и внедренческих проектов в общем среднем образовании в 80–90 гг. прошлого столетия», консультант реформ образования в Швеции и Чехии, «Отличник народного просвещения» Украинской и Белорусской ССР [1–3].

Среди образовательных проектов, которыми занимался Виктор Васильевич, и результаты которых в разное время нашли отражение в практике организации школьного обучения в Украине, наиболее значимыми являются:

- «Проблема прикладной ориентации обучения математике» (1973);
- «Базисная программа по математике» (1980);
- «Планирование обязательных результатов обучения математике» (1982–1985, 20 тыс. учащихся);
- «Гуманизация и демократизация обязательного обучения на основе уровневой дифференциации» (1992–2001, более 30 тыс. учащихся из разных регионов России).

Не менее масштабными и методологически сложными также следует считать инициированные В. В. Фирсовым проекты по разработке образовательных стандартов для российской школы в контексте обобщенного внедрения полученных ранее результатов.

В научном и педагогическом активе В. В. Фирсова насчитывается более 300 публикаций по вопросам общего и математического образования, общей дидактики и дидактики математики. Под его руководством было подготовлено и защищено свыше 30 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 «Методика преподавания математики», однако, несмотря на это, Виктор Васильевич не считал уместным заявлять о существовании своей «научной школы».

«Основную направленность и принципы профессиональной деятельности В. В. Фирсова, которыми он последовательно руководствовался, решая проблемы развития как математического образования, так и общего среднего образования в целом», как нельзя лучше охарактеризовала О. Б. Логинова⁴, сославшись на один из тезисов самого Виктора Васильевича: «... ориентированность на практику, использование эмпирического элемента, включение педагогического эксперимента в схему дидактического исследования ..., разумный консерватизм, понимание эволюционного характера развития школы, желательность включения конкретного исследования в общую дидактическую концепцию, ориентация на поиск устойчивых решений, соразмерность целей и средств при проведении исследований и внедрении его результатов, использование итеративного подхода при планировании и проведении исследования» [3, с. 181–182].

Среди приоритетов В. В. Фирсова как методиста-математика и методолога (вне зависимости от тематики педагогических изысканий) отчетливо прослеживается последовательная трансформация системы оценивания учебных достижений учащихся, усиление концептуальной основы методики преподавания математики, поиск продуктивных путей гуманизации образования.

В рукописи [4], представляющей собой расширенный вариант публикации [5] в Nordisk Matematik Didaktik, Виктор Васильевич акцентирует внимание на ряде важнейших исходных положений, отмечая: «многие ... искренне полагают, что педагогические решения принимаются исключительно на основе интуиции, опыта, традиций, установившихся мнений и не в последнюю очередь здравого смысла. Нам представляется, что подобная позиция связана с непониманием того, что методика обучения математике строится как область гуманитарного прикладного знания».

Гуманитарный характер методики обучения математике связан с тем обстоятельством, что ее объектом является типично гуманитарный процесс освоения ребенком сложного математического знания. Человек в социуме является вообще одним из наиболее сложных объектов для исследования. Общепризнанно, что так называемые позитивные науки (математика, естествознание) не имеют адекватного аппарата описания и исследования этого феномена: человек плохо помещается в формальной схеме. Напротив, в гуманитарных областях были развиты соответствующие процедуры и наработана

⁴ Логинова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, учитель, научный работник, эксперт Всемирного банка, заместитель руководителя некоммерческого объединения «Образование для всех», проректор Московского института открытого образования, научный консультант научно-образовательного центра ОАО «Издательство «Просвещение».

определенная методология, позволяющая исследовать социальные объекты и процессы и получать знание о них. Гуманитарный характер методики обучения математике порождает подходы к построению категорий этой дисциплины и к отбору адекватных методов и приемов исследования, не типичных для самой математики» [4, с. 6].

Развивая мысль далее, В. В. Фирсов подчеркивает, что «в отличие от математики, методика обучения математике оперирует с **нестрогими определенными, «размытыми» понятиями**. В качестве примеров можно было бы указать «развитие», «творчество», «понимание», «упражнение», ..., «пространственное воображение», и т.д. Встречающиеся в литературе попытки построения «строгих» определений для понятий подобного рода, как правило, вызывают жалкое впечатление. Более естественным в гуманитарных дисциплинах являются задание понятий через неформальное описание и/или примеры, ориентированные на контекст, в котором будут использоваться эти понятия.

Подобный подход вовсе не является слабостью методики обучения математике и должен применяться вполне сознательно. Дело в том, что использование нестрогих понятий позволяет оперировать с ними в плохо определенных «размытых» контекстах, типичных для гуманитарной сферы. С другой стороны, всякое уточнение их убивает, поскольку сокращает область возможного применения» [4, с. 6–7].

Важнейшим социальным ориентиром конца XX столетия Виктор Васильевич считал гуманизацию образования, обосновывая свою позицию тем, что «четкое определение минимальных требований к подготовке учащихся открывает возможности дифференциации обучения ... Тем самым возникают предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнить государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки и имеет право ... двигаться в овладении содержанием образования дальше. Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая и четкая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно и индивидуально выбирать наиболее приемлемый для него путь развития. Такой подход к содержанию образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения» [3, с. 15]. Все это в комплексе открывает возможность для обеспечения качества образования и, как свидетельствуют последние данные, позитивно влияет на здоровье прилежных учащихся [6].

Отдельного внимания заслуживает позиция В. В. Фирсова относительно необходимости забвения «социалистического» подхода к оцениванию учебных достижений учащихся⁵ и внедрения в школьную практику принципиально иной системы, основывающейся на обязательных результатах обучения, представляемых в виде «минимально достаточного уровня требований к знаниям и умениям», которые должен освоить учащийся (на «тройку») и далее, при желании, овладевать умениями выполнения более сложных видов заданий (для достижения уровня «четверки» или «пятерки»).

⁵ От максимума («пятерки») – к минимуму («тройке»). При этом «двойка» считалась показателем не усвоения материала и действовал принцип «три пишем, два в уме».

Как справедливо отмечал В. В. Фирсов, «ориентация учебного процесса «на максимум усвоения» чрезвычайно опасна как для сильных, так и для слабых учащихся.

Для сильного она нехороша тем, что мы вынуждены все время снижать уровень обучения. Кроме того, очень плохо учиться, когда рядом с тобой никто ничего не понимает. Слабый ученик просто не может учиться на максимальном уровне, у него накапливаются серьезнейшие проблемы, крайне затрудняющие последующее обучение или даже делающие его невозможным ...

Необходима переориентация МС, позволяющая в каждый конкретный момент учебного процесса перед каждым учеником ставить учебные задачи уровня «посильной трудности». Именно в этом случае ученик оказывается в «зоне ближайшего развития», именно в этом случае может возникнуть эффект «победного учения», что является важнейшей предпосылкой развития интереса к учебе. Таким образом, необходима перестройка МС на основе уровневой дифференциации учебных требований, предъявляемых школьнику, и обеспечения постепенности в движении школьника по этим уровням» [3, с. 140]

Есть основания полагать, что точка зрения Виктора Васильевича на проблему оценивания результатов обучения складывалась *под влиянием методических идей* С. И. Шохор-Троцкого [7], Д. Пойа и Г. Серё [8; 9], А. И. Фетисова [10] (представленных в классической методико-математической литературе), а также С. И. Шварцбурда⁶ в период руководства им (1967–1979) лабораторией прикладной математики НИИ Содержания и методов обучения АПН СССР. Окончательное формирование собственного отношения к оцениванию результатов обучения у В. В. Фирсова, судя по всему, произошло позднее, при разработке базисной программы по математике, что дало возможность впоследствии определить и концептуальную основу следующего масштабного исследования «Планирование обязательных результатов обучения математике».

Важным для В. В. Фирсова, как для заведующего лабораторией обучения математики НИИ Содержания и методов обучения АПН СССР, был 1981-й год, когда после известной статьи Л. С. Понтрягина «О математике и качестве ее преподавания» [13] Министерством просвещения СССР было принято решение о замене действовавшего учебника геометрии А. Н. Колмогорова. Был объявлен конкурс, по результатам которого предпочтение было отдано пробному учебному пособию А. В. Погорелова [14].

Учебное пособие, подготовленное Алексеем Васильевичем, уже несколько лет [15] «обкатывалось» в ряде школ Украины, где были получены обнадеживающие результаты⁷.

Проблема заключалась в том, что учебное пособие [14], вводимое в школу решением Министерства, не имело методического сопровождения и это вызывало бурное неприятие его большинством учителей, которые к тому времени были изрядно «избалованы» массово издававшимися пособиями типа «Уроки алгебры в ... классе», содержащими развернутые конспекты уроков с решениями задач и комментариями. Понимая сложность ситуации, академик А. В. Погорелов выбрал для решения вопроса лабораторию обучения математике НИИ СиМО АПН СССР, поскольку ни он сам, ни его помощник А. И. Медяник⁸ не имели методической подготовки, необходимой для методического обеспечения обучения геометрии учащихся 6–8 и 9–10 классов общеобразовательных школ.

Виктору Васильевичу Фирсову потребовалось исключительное терпение и запредельно убедительные аргументы, чтобы многократно растолковывать А. И. Медянику особенности методико-математического представления содержания для учителей, которым предстоит преподавать геометрию в 6–8 классах (9–10 классах), как и особенности содержательно-тематического наполнения методических семинаров – важнейшей формы повышения уровня профессиональной подготовки учителя. Разумеется, на повестке дня оставались и вопросы отслеживания результатов обучения по учебнику А. В. Погорелова, переплетаясь с начинавшейся разработкой тематики планирования обязательных результатов обучения математике [17] ...

Результаты масштабных исследований под руководством В. В. Фирсова и быстро меняющиеся социальные условия периода становления «рыночных отношений» (начиная с 1988 г.) логически определили необходимость *построения стратегии реформирования образования*, концептуальные основы которой были определены Виктором Васильевичем в известной аналитической записке [3, с. 49–57], текстовая (мотивировочная) часть которой обнародовалась и ранее. Однако значительно больший интерес представляют Приложения [12] к этой аналитической записке⁹, в которых выделяются *стратегические результаты*,

⁶ Идея о выделении ядра школьного курса алгебры. Первая попытка реализации этой идеи нашла отражение в диссертации Т. П. Мишиной [11].

⁷ В частности, в Покотилівській СШ Харківської області, где к эксперименту был привлечен учитель математики А. И. Грузин, который впоследствии под руководством В. В. Фирсова защитил кандидатскую диссертацию [16] по методике преподавания математики.

⁸ Медяник Анатолий Игнатьевич – кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник отдела геометрии ФТИНТ им Б. И. Веркина НАН Украины, которому А. В. Погореловым были поручены обеспечение связей с педагогической общественностью и методическое сопровождение учебного пособия [14].

⁹ Приложение 1. Повышение доступности образования. Приложение 2. Повышение качества общего образования. Приложение 3. Повышение эффективности общего образования.

актуальные проблемы, задачи реформирования, механизмы реализации и измеряемые показатели. Фирсовское видение обозначенных проблем и путей их решения не утратило актуальности и в современных условиях, несмотря на то, что с момента появления «Аналитической записки» [12] прошло более 15 лет.

В этих Приложениях (представляемых ниже с сохранением авторской стилистики) отчетливо прослеживается методологическая целостность, дидактическая общность, организационно-педагогическая адресность и реальная информативность составляющих, что позволяет говорить о практической реализуемости направлений 1–3 через разработку процедур исполнения механизмов реализации и измерения показателей.

Приложение 1

ПОВЫШЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Изменяемые показатели
Обеспечение равных образовательных возможностей детей в дошкольном образовании.	Неравенство в подготовке детей к школе.	Развитие семейного воспитания.	Пропаганда семейного воспитания.	
			Разработка программ и учебных материалов в помощь родителям.	
		Обеспечение равных стартовых возможностей поступающих в начальную школу.	Организация консультативной помощи родителям дошкольников при школах.	Охват школ, оказывающих консультативную помощь родителям дошкольников.
			Введение класса предшкольной подготовки для детей, не готовых к обучению.	Готовность к обучению поступающих в начальную школу.
	Практика селекции и отбора детей при поступлении в начальную школу.	Исключение селекции детей при поступлении в первый класс.	Создание программ и учебных материалов для классов предшкольной подготовки.	
			Разработка исчерпывающей инструкции о порядке зачисления детей в начальную школу, предусматривающей случаи повышенного спроса на соответствующие образовательные услуги. Усиление общественного и административного контроля за приемом детей в начальную школу.	

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
Обеспечение равных образовательных возможностей детей в начальном образовании.	Неготовность выпускников начальной школы к продолжению образования.	Развитие ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений.	Операциональное задание требований к обязательному уровню подготовки государственного образовательного стандарта начального образования.	Достижение обязательного уровня подготовки выпускниками начальной школы.
			Разработка примерных программ обучения, обеспечивающих интенсифицированное изучение учебного материала в условиях относительного равенства стартовой подготовки школьников.	
Обеспечение равных образовательных возможностей учащихся в основном образовании.	Недостаточное развитие опорной базы общеобразовательной подготовки.	Обеспечение деятельностного характера образования.	Операциональное задание требований к обязательному уровню подготовки государственного образовательного стандарта основного образования.	Достижение обязательного уровня подготовки выпускниками основной школы.
			Внедрение планирования обязательных результатов освоения ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений на уровне функциональной грамотности.	Текущий уровень усвоения обязательных результатов обучения.
Обеспечение равных образовательных возможностей учащихся в среднем образовании.	Селекция и отсев учащихся при поступлении в старшую школу.	Обеспечение свободного доступа в старшую школу. Увеличение вариативности среднего образования.	Законодательное установление всеобщего среднего образования (десятилетки). Увеличение доли вариативного компонента базисного учебного плана.	

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
	Чрезмерный вузоцентризм общего образования.	Усиление общеобразовательной направленности общего образования.	Построение государственных образовательных стандартов на базе фундаментального и функционального компонентов содержания образования.	
			Операциональное задание требований к обязательному уровню подготовки государственного образовательного стандарта среднего образования.	Достижение обязательного уровня подготовки выпускниками средней школы.
	Неготовность к выбору профессии.	Обеспечение начального профессионального образования. Обеспечение высшего профессионального образования.	Создание системы профессиональной ориентации учащихся. Введение предвузовской подготовки выпускников средней школы.	

Приложение 2

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
Обеспечение фундаментальной и общекультурной направленности образования.	Падение научного и общекультурного уровня образования.	Существенное повышение научного и общекультурного уровня образования.	Выделение базового ядра содержания образования. Построение инвариантной части базисного плана на основе базового ядра содержания образования. Отбор содержания образования государственных образовательных стандартов на основе базового ядра содержания образования.	

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
			Установление высокого уровня потенциальных требований к общеобразовательной подготовке в государственных образовательных стандартах.	Достижение потенциального уровня подготовки выпускниками ступеней системы общего образования.
	Неполнота основного общего образования.	Системное построение учебных предметов.	Ликвидация концентризма учебных курсов.	
Обеспечение воспитательной направленности общего образования.	Резкое снижение объема воспитательной работы.	Гуманитаризация общего образования.	Увеличение гуманитарной составляющей базисного учебного плана.	
		Усиление этического потенциала учебных предметов.	Отражение вопросов нравственного воспитания в образовательных стандартах.	
		Включение школьников в социальную деятельность.	Разработка социальных проектов, выполняемых с участием учащихся. Разработка и внедрение программ трудового обучения с ориентацией на развитие общетрудовых и социально значимых умений. Развитие общественных объединений учащихся.	
Снижение нагрузки учащихся.	Перегрузка содержания образования материалом, не обладающим общеобразовательной ценностью.	Дифференциация содержания общего образования по уровням усвоения.	Выделение материала обязательного усвоения в государственных образовательных стандартах.	Учебная нагрузка учащихся. Уровень здоровья школьников.
	Слабая мотивация учения, отторжение части учащихся от школы.	Дифференциация учебных требований на основе выделения обязательного уровня усвоения.	Планирование результатов обучения на основе обязательного уровня общеобразовательной подготовки.	Уровень психологического комфорта учения. Уровень позитивной учебной мотивации.

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
Модернизация содержания образования.	Недостаточное развитие ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений.	Реализация деятельностного подхода на основе развития ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений.	Разработка «надпредметных» программ развития ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений. Построение требований к уровню подготовки выпускников государственных образовательных стандартов на основе ключевых коммуникативных, интеллектуальных и социальных умений.	
	Низкий уровень освоения современных информационных технологий.	Обеспечение информационной грамотности учащихся.	Разработка «надпредметной» программы развития информационной грамотности учащихся.	Овладение информационной грамотностью.
			Обеспечение компьютерной поддержки при изучении учебных предметов.	
	Слабая связь содержания образования с жизнью.	Усиление прикладной направленности содержания образования.	Увеличение доли прикладных иллюстраций и задач в учебных курсах.	Развитие умений решения прикладных задач.
			Существенное усиление межпредметных связей на основе координации содержания родственных предметов.	
Развитие интересов, склонностей и способностей учащихся.	Недостаточный развивающий потенциал образования.	Усиление развивающей функции общего образования.	Существенное увеличение развивающих упражнений в содержании образования.	

Стратегический результат	Актуальные Проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
			Внедрение развивающих методов и форм работы в учебный процесс.	
	Деструкция системы развития интересов, склонностей и способностей школьников.	Восстановление системы развития интересов, склонностей и способностей школьников.	Выделение заметной доли вариативного компонента базисного учебного плана для обеспечения системы развития интересов, склонностей и способностей школьников. Разработка и внедрение учебных и методических материалов по развитию интересов, склонностей и способностей школьников.	

Приложение 3

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегический результат	Актуальные проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
Развитие современных педагогических технологий.	Преимущественное использование репродуктивных методов обучения.	Внедрение продуктивных методов обучения.	Организация самостоятельной поисковой деятельности учащихся. Систематическое обучение использованию информационных источников при выполнении учебных и контрольных заданий. Реализация индивидуальных и групповых учебных проектов.	
	Слабое использование альтернативных форм получения образования.	Развитие новых форм получения общего образования.	Организация дистантного обучения (в том числе с использованием Интернета).	

Стратегический результат	Актуальные проблемы	Задачи реформирования	Механизмы реализации	Измеряемые показатели
			Развитие межшкольного учебного взаимодействия и образовательных сетей. Обеспечение домашнего обучения школьников.	
Совершенствование методов текущего и итогового контроля и оценки	Несравнимость итоговых оценок учебных достижений учащихся	Введение единой системы оценки выполнения требований государственного стандарта	Разработка открытого списка учебных заданий для итогового контроля достижения обязательного уровня общеобразовательной подготовки. Разработка и внедрение зачетных форм контроля достижения обязательного уровня общеобразовательной подготовки.	
	Карательный и стрессогенный характер контроля и оценки.	Введение щадящих систем контроля и оценки.	Разделение текущего и итогового контроля на обязательном и повышенном уровне усвоения. Разработка и внедрение накопительной системы оценивания на основе государственных образовательных стандартов. Разработка и внедрение системы добровольных экзаменов на повышенном уровне общеобразовательной подготовки. Разработка и внедрение системы «портфолио» учащихся.	

Говоря о Викторе Васильевиче Фирсове как о педагоге, во многом определившем сущностную основу реформирования школьного обучения и пути ее реализации в XXI столетии, необходимо отметить, что он, по меткому выражению А. Г. Асмолова¹⁰, «был пионером не только в понимании разных уровней подачи содержания образования – такое понимание предметного, образовательного пространства помогает школе перейти от дискретной логики подачи знаний к созданию в сознании ребенка целостной картины мира.

Фирсов был влюблен в образование – не ради себя, а ради образования, и эта характеристика его личности была невероятно важной» [3, с. 174].

Проектируя *концептуальные идеи В. В. Фирова и результаты его педагогических проектов* в практику современной общеобразовательной школы, необходимо отметить, что *во многом благодаря ему* наша школа смогла отказаться от технократического пути развития и, взяв за основу ценностные ориентиры и социокультурные основания современной образовательной парадигмы [24, с. 1812], прийти к пониманию:

- гуманитарного характера процесса освоения учащимися сложного математического знания;
- методологической сущности нового подхода к оцениванию результатов обучения математике, возможности его экстраполяции на другие школьные предметы;
- возможностей дифференциации обучения через определение минимальных требований к подготовке учащихся;
- дидактической основы стандартизации общего образования и внедрения измерителей уровня достижения требований, определяемых стандартами;
- организационно-методических позиций в реализации деятельностного, личностно-ориентированного и компетентного подходов в обучении математике;
- путей повышения качества общего образования и его эффективности.



Виктор Васильевич и Галина Ламисовна
4 февраля 2002 г.
(фото из личного архива автора)

физические нагрузки!) как нельзя лучше стимулировались гармонией в семье, исключительным взаимоуважением и заботливыми отношениями с женой – Галиной Ламисовной, которая всегда обеспечивала домашний комфорт, уют и гостепреимство.

Автор выражает глубокую благодарность профессору Е. П. Нелину (Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды) и профессору В. Д. Селютину (Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева), взявшими на себя труд прочтения и корректирования текста этой статьи.

Послесловие. Личностные качества В. В. Фирсова по-разному оценивались коллегами и теми, с кем ему доводилось контактировать в профессиональной деятельности, однако никому не приходила в голову мысль о его некомпетентности или поверхностных суждениях. Виктор Васильевич всегда знал больше, чем казалось, и это, вместе с развитым критическим мышлением, позволяло ему адекватно оценивать обстоятельства в той или иной ситуации и соответствующим образом реагировать.

Исключительный оптимизм и жизнерадостность Виктора Васильевича (несмотря на высокие психологические и

¹⁰ Асмолов Александр Григорьевич – доктор психологических наук, профессор, академик Российской Академии Образования, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, директор Федерального Института Развития Образования.

Список использованной литературы

7. Фирсов Виктор Васильевич [Электронный ресурс] // Moscow University Alumni Club. – Режим доступа : <http://www.moscowuniversityclub.ru/home.asp?artId=2415>.
8. Фирсов Виктор Васильевич [Электронный ресурс] // Портал современных педагогических ресурсов. – Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_personalias_firsov_vv/
9. Фирсов В. В. Учим математикой / В. В. Фирсов. – М. : Просвещение, 2012. – 223 с.
10. Фирсов В. В. Методика обучения математике как научная дисциплина: рукопись (файл) / В. В. Фирсов // Личный архив автора. – 01.12.2004. – 16 с.
11. Firsov V. Mathematics education as theoretical knowledge. *NOMAD 3(4)* [Электронный ресурс] // NCM:s och Nämnares webbplats. – Режим доступа : <http://ncm.gu.se/node/4567>.
12. Недостаток образования сокращает жизнь на 10% – ученые [Электронный ресурс] // Телеканал 360. – Режим доступа : <http://360tv.ru/news/nedostatok-obrazovaniya-sokraschaet-zhizn-na-10--uchenye-26839/>
13. Шохор-Троцкий С. И. Геометрия на задачах (основной курс). Книга для учителей / С. И. Шохор-Троцкий. – М. : Издание Т-ва И.Д. Сытина, 1913. – 436 с.
14. Пойа Д. Как решать задачу: Пособие для учителей / Д. Пойа. – М. : Госучпедгиз, 1959. – 208 с.
15. Пойа Д. Задачи и теоремы из анализа (В 2-х частях) / Д. Пойа, Г. Сегё. – 3-е изд. – М. : Наука, 1978. – Ч. 1 – 392 с.; Ч. 2. – 432 с.
16. Фетисов А. И. Геометрия в задачах: Пособие для учащихся школ и классов с углубленным теоретическим и практическим изучением математики / А. И. Фетисов. – М. : Просвещение, 1977. – 192 с.
17. Мишина Т. П. Проблема определения общеобразовательного ядра алгебраической подготовки учащихся восьмилетней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – [спец. «Методика преподавания математики»] / Т. П. Мишина ; НИИ Содержания и методов обучения АПН СССР. – М., 1983. – 17 с.
18. Фирсов В. К построению новой стратегии реформирования образования. Аналитическая записка: рукопись (файл) / В. Фирсов // Личный архив автора. – 01.12.2004. – 12 с.; Приложения 1–3 к аналитической записке на 14 с.
19. Понтрягин Л. С. О математике и качестве ее преподавания / Л. С. Понтрягин // Коммунист. – 1980. – № 14. – С. 99–112.
20. Погорелов А. В. Геометрия 6–10. Пробный учебник для 6–10 классов средней школы / А. В. Погорелов. – М. : Просвещение, 1981. – 272 с.
21. Киш С. Учителя математики просят вернуть Погорелова в школу [Электронный ресурс] // Vecherniy.kharkov.ua. – Режим доступа : <http://vecherniy.kharkov.ua/news/72208/>
22. Грузин А. И. Методика аксиоматического введения в курс геометрии восьмилетней школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – методика преподавания математики / А. И. Грузин. – М., 1985. – 204 с.
23. Планирование обязательных результатов обучения математике методический материал / Л. О. Денищева [и др.] ; сост. В. В. Фирсов. – М. : Просвещение, 1989. – 237 с. – (Б-ка учителя математики).
24. Лодатко Е. А. Современное образование: социокультурный контекст / Е. А. Лодатко, М. И. Лукьянова // Фундаментальные исследования : научный журнал. – 2014. – № 11 (часть 8). – С. 1808–1812.

References

7. Firsov Viktor Vasilievich. (2010). *Moscow University Alumni Club*. Retrieved 21 January 2017, from <http://www.moscowuniversityclub.ru/home.asp?artId=2415>. (in Rus.).
8. Firsov Viktor Vasilievich. (2010). *Портал современных педагогических ресурсов*. Intellect-invest.org.ua. Retrieved 22 January 2017, from http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_personalias_firsov_vv/. (in Rus.).
9. Firsov, V.V. (2012). *Learning mathematics*. Moscow: Publishing Education. (in Rus.).
10. Firsov, V.V. (2004). *Methods of teaching mathematics as a scientific discipline: the manuscript (file)*. Personal archive of the author. 2004/12/01. (in Rus.).
11. Firsov, V. (1995). Mathematics education as theoretical knowledge. *NOMAD 3(4)* | NCM:s och Nämnares webbplats. Ncm.gu.se. Retrieved 25 January 2017, from <http://ncm.gu.se/node/4567>.
12. Lack of education reduces life by 10% – scientists. (2017). *TV channel 360*. Retrieved 23 January 2017, from <http://360tv.ru/news/nedostatok-obrazovaniya-sokraschaet-zhizn-na-10--uchenye-26839/>. (in Rus.).
13. Shokhor-Trotsky, S.I. (1913). *Geometry on the problems (the main course)*. Book for teachers. Moscow: The publication of the Association ID Sytin. (in Rus.).
14. Polya, D. (1959). *How to solve the problem: A Handbook for Teachers*. Moscow: State Publishing House of educational and pedagogical literature. (in Rus.).
15. Polya, D., Szego, G. (1978). *Problems and theorems of analysis*. In 2 parts. 3rd ed. Moscow: Science, Part 1, Part 2. (in Rus.).
16. Fetisov, A.I. (1977). *Geometry in Problems: A guide for schools and classes with in-depth theoretical and practical study of mathematics*. Moscow: Education. (in Rus.).
17. Mishina, T.P. (1983). The problem of determining the educational core of the algebraic preparation of pupils of eight-year school. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Moscow. (in Rus.).
18. Firsov, V. (2004). *Construction of a new strategy of education reform*. Analytical Note: manuscript (file). Personal archive of the author. 2004/12/01. *Appendices 1–3 to analytical note on 14 pages*. (in Rus.).
19. Pontryagin, L.S. (1980). About math and quality of its teaching. *The Communist*, 14, 99–112. (in Rus.).

20. Pogorelov, A.V. (1981). *Geometry 6–10*. Trial textbook for 6–10 grades of secondary school. Moscow: Education. (in Rus.).
21. Kish, S. (2012). *Teachers of mathematics textbook Pogorelov asked to return to school*. Vecherniy.kharkov.ua. Retrieved 27 January 2017, from <http://vecherniy.kharkov.ua/news/72208/>. (in Rus.).
22. Gruzin, A.I. (1985). *Methods of axiomatic introduction in a course of geometry of eight-year school*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
23. Denischeva, L.O. et al, (1989). *Planning required learning outcomes mathematics teaching material*. In V. Firsov (Compiled). Moscow: Education. (in Rus.).
24. Lodatko, E. A., Lukjanova, M.I. (2014). Modern education: sociocultural context. *Basic research: scientific Journal*, 11 (part 8), 1808–1812.

LODATKO Eugene,

Doctor of Pedagogy, Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: lodatko@ukr.net

PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN VIKTOR FIRSOV'S SCIENTIFIC PEDAGOGICAL HERITAGE

The article gives a summary of leading ideas on which a well-known teacher of mathematics V. V. Firsov in the process of implementation of large-scale research and promotional projects in education (the last quarter of the XX century) has ordained the essential basis for reforming the school and suggested ways of its realization.

It is noted that among the educational projects, which were carried out by V. V. Firsov, and the results of which in different times were reflected in the practice of the organization of schooling in Ukraine are the most significant: "The problem of applied orientation of teaching mathematics" (1973); "Basic program in mathematics" (1980); "Planning compulsory results of teaching mathematics" (1982-1985, 20,000 students); "Humanization and democratization of compulsory education on the basis of the level differentiation" (1992-2001, more than 30 thousand students from different regions of Russia).

No less extensive and methodologically complex are also projects to develop educational standards for Russian school in the context of a generalized introduction of earlier results initiated by V. V. Firsov.

It is shown that among V. V. Firsov's priorities as a methodologist and mathematician and methodologist (regardless of the subject matter of pedagogical research) consistent transformation of the system of evaluation of educational achievements of students, strengthening the conceptual bases of a technique of teaching of mathematics, finding productive ways of humanization of education are clearly apparent.

Attention is drawn to the fact that the rapidly changing social conditions of formation of "market economy" period (since 1988) have identified the need to build a logical strategy for the reform of education, the conceptual framework of which has been identified by V. V. Firsov in a research note, the text (the reasoning) part of which was made public previously. Much more interesting are the Annex to this research note, which highlighted the strategic results of the actual problems of reforming tasks, mechanisms of implementation and measurable indicators. Firsov's vision of the identified problems and ways of their solution haven't lost their relevance in the present conditions, despite of the fact that since the emergence of "Research Note" more than 15 years have passed.

It is noted that methodological integrity, common didactic, organizational and pedagogical targeting and real components of the information content, which suggests the feasibility of allocated by V. V. Firsov areas through the development of procedures for the implementation of performance measurement tools and indicators are clearly apparent in those annexes.

Keywords: school reform, evaluation of students' achievements, learning outcomes required, humanization and differentiation of education, V. V. Firsov.

*Одержано редакцією 30.01.2017
Прийнято до публікації 01.02.2017*

УДК 378

ЛУГІНА Олена Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: lug1986@bigmir.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається матеріал теоретичного аналізу підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери України. Розкрито зміст основних понять, які характеризують сутність підготовки майбутніх вихователів в освітньому процесі вищого навчального закладу. Презентовані сучасні дослідження значно збагатили науковий потенціал дошкільної педагогіки інформацією про основні аспекти теоретико-практичної підготовки студентів, зміст та особливості окремих компонентів, функцій, умінь та якостей, які сприяють здійсненню успішної професійно-педагогічної діяльності у ДНЗ.

Ключові слова: підготовка вихователів; дошкільна педагогіка; теоретико-практична підготовка студентів; функції; уміння; якості; професійно-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Ефективність роботи освітніх закладів залежить не лише від навчально-методичного забезпечення, органів управління системою дошкільної освіти, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми. Безперечно, кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісно-професійні якості та фізіолого-психологічні особливості дітей, із якими він працює. Навіть найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути вихователеві ДНЗ, однак теоретичне підґрунтя слугує основою, якою має керуватися кожен педагог.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в теорії та практиці представлено дослідження різних аспектів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та схарактеризовано особливості організації їхньої професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. У працях із дошкільної педагогіки з'ясовано специфіку професійної діяльності майбутнього вихователя та проблему їхньої підготовки до роботи з дітьми дошкільного віку (Л. Артемова, А. Богуш, С. Будак, О. Кучерявий, Л. Лохвицька, В. Нестеренко, Т. Поніманська та інші).

У контексті нашого дослідження посутню роль відіграють праці, присвячені різним вимірам фахового становлення майбутніх вихователів (Г. Беленька, А. Богуш, Т. Величко, Н. Гавриш, І. Луценко, О. Поліщук, І. Рогальська-Яблонська, Т. Слободянюк та інші).

Унаслідок аналізу досліджень підсумовано, що, попри ґрунтовне розроблення багатьох теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ, проблема їхньої теоретико-практичної підготовки у системі дошкільної освіти не поставала предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета статті – окреслити основні теоретичні аспекти щодо підготовки майбутніх вихователів в системі дошкільної освіти України.

Вивчаючи проблему підготовки майбутнього вихователя в системі дошкільної освіти України, варто зауважити, що термінолексема «підготовка» у наукових джерелах визначене як формування та збагачення установок, знань і вмінь, необхідних індивідові для адекватного виконання специфічних завдань. Також під підготовкою розуміють запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [1].

Термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [2, с. 262]. Учені трактують це поняття як педагогічний процес у вищих навчальних закладах, який спрямований на формування в особистості професійно значущих знань, практичних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності та професійно-важливих якостей [2, с. 263]. У науково-методичній та

психолого-педагогічній літературі професійна підготовка майбутнього педагога характеризується як цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, результатом якого є формування в педагогічних працівників готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності [3, с. 50–56].

Отже, аналіз поданих дефініцій дозволяє зробити висновок, про взаємозв'язок та взаємозалежність досліджуваних понять, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; метою і кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження актуальними є наукові студії Т. Поніманської, яка потрактовує педагогічну діяльність як динамічну систему, складниками якої є п'ять взаємопов'язаних компонентів: 1) гностичний – об'єднує здатність до аналізу, узагальнення, уміння формулювати стратегічні, тактичні й операційні завдання щодо виховання та навчання, окреслювати стратегію їх розв'язання, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи; 2) проектувальний – передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності та діяльності дітей; 3) конструктивний – пов'язаний із відбором та організацією навчального матеріалу; 4) організаторський – здатність реалізувати педагогічний процес, створювати розвивальне середовище для дитини; 5) комунікативний – уміння налагоджувати й розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми та їхніми батьками, колегами [4, с. 132].

Таким чином, для здійснення успішної діяльності вихователь дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх слугує передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких дослідниця виокремлює:

1) догляд дітей – полягає в організації життєдіяльності дітей на основі передових методик і технологій педагогічної діяльності; у турботі про їхнє здоров'я; формуванні позитивних емоцій; створенні раціонального виховного середовища; наданні за необхідності першої медичної допомоги; проведенні загартувальних та інших оздоровчих заходів; профілактиці порушень стану здоров'я дітей;

2) гностично-дослідницька – має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір та аналіз фактів їхньої поведінки, з'ясування причин і наслідків вчинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини й дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

3) виховна – розроблення змісту виховання й навчання, добір нових форм і методів розвитку в дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання;

4) конструкторсько-організаційна – спрямована на організацію педагогічного процесу в дитячому садку; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання різних видів діяльності й керівництво ними; педагогічне управління поведінкою та активністю;

5) діагностична – полягає в з'ясуванні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми та батьками, у вивченні підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корекційних методик;

6) координаційна – забезпечує єдність роботи дитячого садка та сім'ї щодо створення повноцінного виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [5, с. 269–275].

А. Кузьмінський і В. Омеляненко зазначають, що вихователь повинен володіти такими основними якостями: любов до дітей, уміння бачити у своїх вихованцях юних громадян із невичерпним потенціалом; почуття національної гідності, гордість за свій народ,

його історичні звершення, готовність усіляко служити своєму народові (ця якість базована на історичній пам'яті, зміцнюється генетичною спорідненістю); чесність, совісність, справедливість, об'єктивність; витримка, стриманість, терпеливість; організаторські здібності, уміння працювати з дитячим колективом; усебічний розвиток; принциповість і вимогливість; оптимізм, любов до життя; чуйність, гуманне ставлення до людей; творчий склад мислення; тактовність [6, с. 19–22].

Учені вважають, що в процесі професійної підготовки в педагога мають бути сформовані на основі особистих якостей необхідні педагогічні вміння. На їхню думку, вихователів повинні бути притаманні такі вміння [6, с. 22–24]:

1) конструктивні, які вможливають планування навчально-вихованої роботи відповідно до вимог навчальних планів і програм; вибір доцільних форм і видів діяльності; вибір ділових методів виховного впливу; планування перспективних напрямів керівництва дитячим колективом; індивідуальний та диференційований підходи до учнів;

2) комунікативні, які передбачають налагодження адекватних стосунків із колективом та окремими вихованцями, допомагають налагодити педагогічно вмотивовані контакти з учнями, колективом, батьками, колегами; регулювати міжособистісні стосунки дітей у первинному колективі;

3) організаторські – є запорукою організації дитячих колективів і керування ними, їхнього розвитку; педагогічно доцільної діяльності дитячих колективів; надання допомоги дитячим громадським організаціям; організації роботи з батьками, залучення громадськості на допомогу навчальному закладу у вихованні дітей;

4) дидактичні, які допомагають пояснити учням зміст навчального матеріалу з урахуванням їхнього віку; керувати самостійною пізнавальною діяльністю учнів, сприяти розвитку інтелектуального потенціалу; озброювати школярів методами самостійної пізнавальної діяльності;

5) перцептивні, до яких належить здатність проникати у внутрішній світ дітей; адекватно сприймати та розуміти психічний стан вихованців; спостережливість, яка дає змогу аналізувати реальний стан вихованця в конкретній ситуації;

6) сугестивні, які виявляються в безпосередньому емоційно-вольовому впливі на вихованців для створення в них певного стану, спонукання до конкретних дій;

7) пізнавальні, що охоплюють вивчення учнів, дитячого колективу, складання характеристик; ознайомлення з новою психолого-педагогічною та іншою літературою, використання досягнень науки в практиці; аналіз передового педагогічного досвіду і його творче використання у власній діяльності;

8) прикладні вміння лежать в основі володіння вміннями й навичками творчого характеру – малювати, танцювати, грати на музичних інструментах, вишивати, ліпити, моделювати, плести та ін.; володіння технічними засобами навчання, комп'ютерною технікою;

9) уміння в галузі педагогічної техніки; педагогічна техніка – це сукупність раціональних засобів і прийомів та особливостей поведінки вчителя-вихователя, скерованих на ефективну реалізацію обраних ним методів навчально-виховної роботи з окремим вихованцем або з колективом, відповідно до потреб та особливостей конкретних об'єктивних і суб'єктивних обставин. У процесі оволодіння педагогічною технікою вчитель-вихователь має виробити такі вміння: одягатися з урахуванням індивідуальних особливостей, усталеного в суспільстві стилю, вимог культури та особливостей діяльності; володіти собою, оцінювати свої почуття в конкретній ситуації, психічний стан вихованців, обирати потрібну тактику дій згідно з педагогічними завданнями; володіти голосом, тоном, темпом, ритмом педагогічного мовлення; володіти жестами та мімікою; уміння ходити, стояти, сидіти; володіти навичками психотехніки (уміння застосовувати знання про психіку людини для розв'язання практичних завдань).

В аспекті професійної підготовки майбутніх вихователів значущими є певні педагогічні вміння, які слугують базисною структурою їхньої компетентності. У педагогічній науці «професійна компетентність» схарактеризована як сукупність знань та вмінь, від яких залежить результативність праці, обсяг навичок виконання завдань; як комбінація особистісних якостей, комплекс знань і професійно значущих особистісних

якостей, певний вектор професіоналізації, єдність теоретичної та практичної готовності до праці, здатність виконувати складні культуровідповідні види дій тощо.

Розглядаючи особистісні риси педагога (моральні якості, організаторські й інтелектуальні здібності, духовна культура та комунікативність), компетентність можна зарахувати до складників професійних якостей майбутнього вчителя-вихователя – як необхідну ланку постійного вдосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, необхідний щабель на шляху до пошуку ефективних способів підвищення педагогічного професіоналізму й досягнення самобутності особистості [7, с. 237–239].

До структури професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу належать наступні складники: мотиваційний компонент, що виражений у поступовому розвитку спрямованості навчально-професійної діяльності студентів, побудованої на пріоритеті цілей розвитку особистості дітей дошкільного віку; особистісний компонент (якості, педагогічні та спеціальні здібності тощо); змістовий компонент (оволодіння змістом навчання, уміннями, навичками); професійно-діяльнісний компонент, що вміщує систему навчально-професійних дій. Цей компонент передбачає опанування студентами: 1) специфічних аналітичних навичок, що допомагають сприймати та оцінювати педагогічну ситуацію як багатовимірну, інноваційну педагогічну реальність; 2) особливих професійно-діагностичних дій, що дають змогу майбутньому вихователю перетворювати навчальний предметний матеріал (математичний, образотворчий, музичний тощо) у діагностичний; студенти вчать з'являти змістово-предметний аспект навчання дітей із його «психологічним портретом», із тими можливими змінами дитячої психіки, які можна спостерігати у процесі навчання; оволодіння діями такого типу сприяють з'ясуванню розвивальних можливостей предметного змісту дошкільного навчання; 3) основами проєктувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи організації життєдіяльності дитини. Така система представляє особливості розвитку дітей дошкільного віку в процесі її взаємодії з вихователем, з іншими дітьми, із батьками [8, с. 52–55].

Система фахової підготовки вихователів ДНЗ являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою в певних зв'язках, взаємодіють один з одним та утворюють цілісну єдність. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін у системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття», що передбачає перехід до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, спроможної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону та держави в педагогічних кадрах [9, с. 3–4].

Освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, вона володіє необхідними для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями і навичками. Зміст підготовки у ВНЗ повинен відповідати таким вимогам: пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних курсів із національною культурою, історією, традиціями українського народу; формування в студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей; науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність їх викладання від політичних партій, громадських і релігійних організацій; демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів; безперервна система вищої педагогічної освіти: довишівської, вишівської, після вишівської [3, с. 50].

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя – гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти та впроваджувати нові технології в навчання й виховання.

Сутність такого підходу щодо обґрунтування структури професійної компетентності майбутнього вихователя полягає в пошуку найбільш значущих характеристик, що дають змогу закласти основи продуктивної професійної діяльності. В описаний спосіб може бути

реалізована єдина лінія професійного становлення, розвитку й удосконалення професійної компетентності вихователя дошкільного закладу.

Отже, зазначене вище підкреслює, що процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Тому підвищена увага до професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасному освітньому просторі цілком виправдана, адже головним організатором педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах є вихователь і саме від нього значною мірою залежить цілісний і всебічний розвиток дитячої особистості як суб'єкта свого життя.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Корнєшук В. В. Сучасна професійна освіта в Україні і надійність спеціалістів / В. В. Корнєшук // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 147–151.
3. Гавриш І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема / І. Гавриш // Гуманітарний вісник ДВНЗ. Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 14. – С. 50–56.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська – К. : Академ-видав, 2006. – 456 с.
5. Саяпіна С. А. Професійна підготовка вчителя в контексті сучасної освіти / С. А. Саяпіна, О. Г. Коркішко // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. 3–5 жовтня 2007 р., м. Луганськ. – Частина 1. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 269–275.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
7. Андрущенко Т. К. Шляхи удосконалення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти / Т. К. Андрущенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсонський держ. ун-т. – 2009. – Вип. 51. – С. 236–239.
8. Введенский В. М. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. М. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51.
9. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1721 – р. // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 3–4.
10. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т. Е. Исаева. – Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.

References

1. Goncharenko, V. S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
2. Kornestchuk, V. V. (2007). Modern professional education in Ukraine and the reliability of the specialists. *Science and education*, 1–2, 147–151. (in Ukr.).
3. Gavrish, I. (2010). Training of future specialists of pre-school profile for innovative activity as pedagogical problem. *Humanitarian Bulletin of the Shee. Scientific-theoretical collection. Pereyaslav-Khmelnsky*, 14, 50–56. (in Ukr.).
4. Ponimonsky, T. I. (2006). *Preschool education: a textbook for university students*. Kyiv: Akadem-issued. (in Ukr.).
5. Sayapina, S. A. (2007). Professional training of the teachers in the context of modern education. *Values education in the XXI century: directions and trends of modern education : materials of IV International scientific-practical conference. Lugansk: Alma mater*, 269–275. (in Ukr.).
6. Kuzminsky, A. I. (2003). *Pedagogy: textbook*. Kyiv: Knowledge-Press. (in Ukr.).
7. Andryushchenko, T. K. (2009). Ways of improving the professional competence of Tutors of preschool educational institutions in the system of postgraduate education. *Collection of scientific works. Pedagogical science of the Kherson state University*, 51, 236–239. (in Ukr.).
8. Vvedensky, V. M. (2003). Modelling of professional competence of the teacher. *Pedagogy*, 10, 51. (in Rus.).
9. The concept of the State target program of development of preschool education for the period until 2017: approved by the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 27, 2010, No. 1721. *Early childhood education*, 2010, 9, 3–4. (in Ukr.).
10. Isaeva, T. E. (2003). *Pedagogical culture of the teacher as a condition and an indicator of the quality of educational process in higher education* (Comparative analysis of Russian and world educational process). Rostov-on-Don: Growth. state University of Railways. (in Rus.).

LUGINA Helen,

Ph.D., senior lecturer in of Preschool Education Department,
 Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
 e-mail: lug1986@bigmir.net

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN UKRAINIAN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

Abstract. *The article deals with the material of the theoretical analysis of future specialists preparation in the sphere of preschool of Ukraine. The article reveals the content of the basic concepts that characterize the essence of the future teachers preparation in educational process of higher educational institutions. Presents current research greatly enriched the scientific potential of early childhood education information on the main aspects of theoretical and practical preparation of students, the contents and features of the individual components, functions, skills and qualities conducive to the successful implementation of vocational and educational activities in the preschool. The effectiveness of educational institutions depends not only on teaching software, controls, system of preschool education, but from the teacher's personality, his relationship with the children. Undoubtedly, each talented, qualified, thoughtful teacher combines in its practice the theoretical achievements of pedagogy, self-experience, personal-professional quality, physiological and psychological characteristics of children with whom he works. Even the most perfect theory can not give a full answer, how to be a teacher in the kindergarten, however the theoretical basis is the basis that should guide all educators. Scientific literature analysis shows that in theory and practice presents research on various aspects of readiness of future specialists to professional activity and the characteristic features of the organization of their professional and pedagogical preparation at the universities.*

Key words: *preparation of preschool teachers; preschool pedagogy; theoretical and practical training of students; functions; skills; qualities; professional and pedagogical activity.*

Одержано редакцією 28.01.2017
 Прийнято до публікації 30.01.2017

УДК 37.017.924**ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач
 кафедри дошкільної освіти,
 Черкаський національний університет імені
 Богдана Хмельницького
 e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

РАХМАНІНА Аліна Сергіївна,

студентка,
 Черкаський національний університет імені
 Богдана Хмельницького
 e-mail: Galona-akula@mail.ru

ГЕНЕЗА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

На підставі досліджень із теорії та практики освіти в розділі проаналізовано психолого-педагогічні аспекти формування загальнолюдських моральних цінностей. Схарактеризовано методологічні засади проблеми формування загальнолюдських моральних цінностей шляхом оперування сукупністю базових філософських, педагогічних, етичних та естетичних ідей, що виявляються в основних тенденціях стосовно трактування сутності загальнолюдських цінностей: антропоцентричній, теоцентричній, соціоцентричній.

Виокремлено кілька видів моралі: мораль автономна, мораль гетерономна, мораль, заснована на почуттях, мораль рефлексорна. У ході наукового пошуку з'ясовано, що система моральних цінностей формувалася в українців здавна, з урахуванням таких рис національної ментальності, як

кордоцентризм, природний демократизм, схильність до інтроверсії. На такій основі впродовж віків у народі культивували гуманізм і любов до рідної землі, патріотизм та громадянський обов'язок, волелюбність і самовідданість у боротьбі за незалежність.

Ключові слова: загальнолюдські моральні цінності; мораль; моральність; моральне виховання; національна система виховання.

Постановка проблеми. Одним із головних питань національної школи на сучасному етапі є формування в майбутнього громадянина України загальнолюдських моральних цінностей. Соціальна ситуація в суспільстві змінюється дуже швидко, а тому актуалізує потребу в особистості, яка повинна самостійно робити ціннісний вибір, окреслювати правильні моральні цінності та орієнтири свого життя.

Розвиток моральних цінностей особистості нині визнаний пріоритетом. Виховну стратегію затверджено в низці державних законодавчих актів, зміст яких спрямовано на утвердження в суспільстві антропоцентричної концепції (посилення відповідальності сім'ї за виховання дітей, удосконалення навчально-виховного процесу шляхом стимулювання творчого потенціалу педагогів та ін.).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основоположники сучасної вітчизняної педагогічної та психологічної науки – О. Захаренко, Г. Костюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Чепіга, та ін. – обґрунтували потребу формування в дитини загальнолюдських цінностей. Сенс та основний зміст загальнолюдських цінностей як пріоритетних засад у житті суспільства досліджують: М. Бахтін, І. Бех, А. Гусейнов, Т. Довга, М. Євтух, А. Кузьмінський, М. Кучинський, Ж. Омельченко, Ю. Руденко, Н. Толстих, Л. Хомич, В. Шердаков, та ін.

Мета статті Схарактеризувати методологічні засади проблеми формування загальнолюдських моральних цінностей шляхом оперування сукупністю базових філософських, педагогічних, етичних та естетичних ідей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальнолюдські цінності, моральні правила й норми, які регулювали людську взаємодію, формувались у процесі суспільного розвитку. Вони накопичувалися, з одного боку, у звичаях і традиціях народів різних країн, а з іншого – були узагальнені у працях мислителів та науковців, які систематизували універсальні етичні правила й норми, традиції та закони.

Аналізуючи методологічні засади проблеми формування загальнолюдських моральних цінностей, варто оперувати сукупністю базових філософських, педагогічних, етичних та естетичних ідей, що виявляються в основних тенденціях стосовно трактування сутності загальнолюдських цінностей: антропоцентричній, теоцентричній, соціоцентричній. Таку класифікацію запропоновано в працях О. Вишневського та В. Білоусової. На думку О. Вишневського, антропоцентрична тенденція ґрунтована на системі вартостей віри в Людину – без Бога [1, с. 81]; для теоцентричної тенденції характерна віра в існування Вищого Абсолюту, «що втілює ідеал Добра» [Там само, с. 80]; особливість соціоцентричної тенденції в моральному вихованні полягає в тому, що вона ґрунтована на «замовленні вождів», відповідно до потреб ідеології, та залежить від суспільних умов, норм й принципів, що формуються або є усталеними в суспільстві [Там само, с. 90].

Дотримуючись таких міркувань В. Білоусова, виокремлює різні підходи до систем виховання й окреслює три тенденції: антропоцентричну («базові цінності цього виховання – самореалізація, автономність, користь, щирість, індивідуальність», соціоцентричну («найвищою цінністю є людство в цілому») і тенденцію, що базована на релігійних виховних традиціях (основні цінності – «християнське милосердя, довіра, терпимість, мужність, скромність») [2, с. 157].

Представники антропоцентричної тенденції обстоюють думку про абсолютну цінність особистості. виправдовуючи природні риси характеру людини, вони надають священного забарвлення її бажанням, почуттям, прагненням. Ідея гуманізму, що виникла на основі язичницьких учень давніх народів, містицизму та окультизму, набула великого значення в європейському менталітеті епохи Відродження, а згодом – у різних педагогічних і

філософських системах персоналістичного, екзистенціального й теософського змісту. Крайнім вираженням цієї тенденції було утвердження егоїзму, гедонізму, прагматизму, цинізму, індивідуалізму, уседозволеності [3, с. 172].

Поборники теоцентричної тенденції розуміли людину як об'єкт вищої Божественної любові. Особистість вимагала права на індивідуальність, і при цьому її виховання мало бути ґрунтоване на принципах любові й поважного ставлення до інших осіб. Моральне виховання особистості зумовлювало створення соціокультурного ідеалу, що мало такі моральні якості, як милосердя, терпіння, цнотливість, лагідність, смиренність тощо. Сутність загальнолюдських моральних цінностей «полягає в тому, що людина утверджує в собі свою природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі та в навколишньому житті» [1, с. 89–90].

Учені, які працювали в соціоцентричному напрямі, вимагали від особистості служіння колективу, повного підпорядкування вимогам моральних норм навколишнього суспільства, де вища цінність – соціум. Негативним аспектом аналізованої тенденції став корпоративізм, коли сенс життя пов'язували зі спільністю поглядів приватних інтересів обмеженої групи людей, де значуще місце в моральному вихованні особистості посідає ідеологія.

Характеризуючи національну систему виховання в умовах державотворчого процесу в Україні, Б. Чижевський, зауважував, що моральне виховання особистості має базуватися на поєднанні освіти й національної культури, де вся система виховання є гарантом демократичності суспільного устрою та державотворення й слугує ефективним засобом, за допомогою якого держава та попередні покоління мали змогу виховувати людей за своїми аналогами. Демократичне суспільство, на думку науковця, потрібно будувати на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі й спрямовувати у площину Я-концепції особистості, творчої особистості, громадянина, патріота України [4, с. 82].

Аналіз останніх досліджень дає підстави стверджувати, що термін «моральне виховання» тлумачить як: «суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку» [5, с. 5]; «процес, специфічні функції якого здійснюються за своїми власними правилами та закономірностями» [Там само]; «цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення в нього стійких моральних якостей» [6, с. 7]; «стрижень гармонійного розвитку особистості» [7, с. 7]; «форма трансформації досвіду й сфера реалізації людської моральної культури» [8, с. 104]; «корекція поведінки, виправлення бажань і почуттів, культивування чеснот на рівні мотивів діяльності» [9, с. 6]; «виховання моральних якостей, вироблення умінь і навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємин» [10, с. 1–2].

Отже варто констатувати різноманітність поглядів на з'ясування сутності поняття загальнолюдських цінностей, морального виховання.

Ключовим поняттям у контексті аналізованої проблеми вважаємо категорію моралі, що зумовлює необхідність її дефініцій.

У великому тлумачному словнику поняття «мораль» розглядається, як система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства [11, с. 540].

Мораль, за філософським словником, – це складова індивідуального мікрокосмосу, вона є одним із моментів, які визначають картину світу [4, с. 275 – 276].

Як форма суспільної свідомості, мораль являє собою, сукупність принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах суспільного життя. Головна функція моралі – регулювати і оцінювати поведінку людини з погляду відповідності її мотивів і прагнень інтересам та потребам суспільства.

Необхідною ланкою суспільної системи є мораль, яка регулює з певних позицій і за допомогою відповідних засобів поведінку людей. Суспільні моральні вимоги не безпосередньо й автоматично реалізуються в прийнятні для суспільства способи поведінки. Будь-який суспільний вплив на людину в тією чи іншою мірою відбувається через її внутрішнє свідомо-психічне життя. Обов'язковою й специфічною рисою морального впливу є його перетворення в особистісне переконання, у компонент моральної свідомості.

Учені виокремлюють декілька напрямів та видів моралі:

- мораль автономна – мораль, правила якої визначає самою людиною і може змінити їх;
- мораль гетерономна – мораль, правила якої формують інші люди; ці правила індивід вважає обов'язковими і «священними» [12, с. 263];
- мораль, заснована на почуттях, – мораль, яка вбачає мотиви моральної волі та вчинків у почуттях, схильностях, афектах.
- мораль рефлекторна – це мораль, яка потребує від моральної волі, самовизначення шляхом рефлексії внаслідок розумового розуміння та розмірковування. Але водночас чуттєва мораль вважає почуття (наприклад, співчуття, кохання) основою руху моральної волі [4, с. 276].

Моральний компонент виховання має бути найвиразніше втілений у змісті навчальних дисциплін, їхньому методичному забезпеченні, атмосфері й дизайні навчальних заходів.

Моральне виховання як цілісна система ґрунтована на таких фундаментальних принципах: природовідповідності, культуровідповідності, гуманізмі, демократизмі, єдності сім'ї і школи, наступності й спадкоємності поколінь.

У виховному процесі принцип природовідповідності, передбачає виховання людини в людині, розвиток того, що закладено в кожній дитині природою.

Дотримання принципу природовідповідності сприяє споконвічній єдності людини з природою – це один із провідних принципів народної педагогіки.

Дефініція культуровідповідності означає реалізацію виховного процесу в рідному для дитини середовищі або в наближеному до нього. Засвоєні і примножені попередніми поколіннями традиції та звичаї, історія й культура містять у собі духовні, моральні цінності та мають величезне значення у системі виховання. Виховання починається в сім'ї, дитсадку і школі на матеріалі національної культури, тобто на культурному досвіді матері й батька, свого роду, далеких прашурів, на культурно-історичних, національно-духовних традиціях рідного народу.

Принцип етнізації виховного процесу передбачає наповнення його національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості громадянина. Він покликаний відтворити в дітях рідний народ, увічнити специфічне, самобутнє, що є в кожній нації [13].

Високе суспільне визнання людини, її гідності, цінності як особистості, право на свободу, щастя й виявлення здібностей, утверджує принцип гуманізму. Цей принцип прогнозує створення для особистості умов гармонізації відносин між людиною й суспільством, людиною та природою тощо [14]. Упровадження принципу в навчальному процесі передбачає перехід від монологу викладача до діалогу з учнями, тобто подолання авторитарної педагогіки.

Запорукою гуманізації слугує рівень демократичності в навчальному закладі, співдружності педагогів та учнів, дисциплінованості й відповідальності молоді [15]. Найслабша дитина має відчувати, що таке гідність. Для українців завжди характерними були гуманізм і добросердність.

Дотримання принципу демократизму у виховному процесі вимагає високого рівня гуманізму, унеможливорює байдужість, черствість у стосунках між учителем й учнем. В основу його необхідно покласти почуття милосердя, вміння сприймати біль інших людей, здатність відгукнутися на чуже горе.

Принцип єдності сім'ї і школи, сім'ї та громадськості означає їхнє зближення на основі взаєморозуміння, взаємовиховання, взаємодопомоги. Користь від державного та сімейного, громадського виховання обопільна.

Найкращі умови для розвитку особистості створюють у процесі поєднання родинних і загальнолюдських, загальнонаціональних та регіональних традицій, звичаїв й обрядів, які підтримують насамперед батьки, громадськість. При цьому активне залучення дітей – могутній фактор впливу на особистість [16].

Принцип наступності й спадкоємності поколінь, культурних і духовних цінностей становить серцевину змісту освіти та виховання, забезпечує неперервність виховного процесу: від родинного дошкільного до виховання у ВНЗ [Там само]. Кожен наступний етап постає як логічне продовження попередніх, завдяки чому формується цілісне світосприйняття. Такий підхід до організації виховного процесу сприяє збереженню й примноженню духовної єдності поколінь.

Принцип цілісності вимагає, щоб увесь вплив на людину (особу) був постійним, неперервним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, кожен із принципів морального виховання більшою чи меншою мірою пронизує всі напрями виховання. Сприяючи оптимізованій організації виховного процесу та слугуючи методологічною основою формування в учнів загальнолюдських моральних цінностей.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, формування загальнолюдських моральних цінностей завжди привертало увагу вчених. Проте в науці не склалося єдиної думки щодо розуміння сутності загальнолюдських моральних цінностей. Більшість зарубіжних та вітчизняних науковців констатують нагальну потребу у формуванні загальнолюдських цінностей у молодших школярів. Щоб допомогти учням у розв'язанні порушеної проблеми, необхідно створити в навчальних закладах ефективну систему підтримки та активізації розвитку в учнів моральних цінностей.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / О. Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 78–122.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія / В. О. Білоусова. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Лосева В. К. Культурно-типологическая целостность представлений о человеке как микрокосме / В. К. Лосева, Э. В. Семенов // Некоторые проблемы исследований современной культуры. – М.: НИИ Культуры, 1987. – С. 163–179.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
5. Матвієнко О. В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Матвієнко; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
6. Ковальчук І. В. Моральне виховання учнів українських шкіл Буковини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. В. Ковальчук; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
7. Вишневський О. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій: підручник для студентів / О. Вишневський, О. Кобрій, М. Чепіль; за ред. О. Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
9. Карагодін В. М. Проблема морального виховання у педагогічній думці IV–ХІ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Карагодін; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 18 с.
10. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Молодиченко; Ін-т Вищої Освіти АПН України. – К., 2002. – 23 с.
11. Ващенко Г. Г. Основні проблеми педагогіки майбутнього / Г. Г. Ващенко // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 86–93.
12. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
13. Завдання і зміст морального виховання. Шляхи і засоби морального виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nazachot.ru/referat/pedagog/zag_osn_pedag/3385-zavdannya-i-zmist-moralnogo-vixovannya-shlyaxi-i-zasobi-moralnogo-vixovannya.html Завдання і зміст морального виховання. Шляхи і засоби морального виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nazachot.ru/referat/pedagog/zag_osn_pedag/3385-zavdannya-i-zmist-moralnogo-vixovannya-shlyaxi-i-zasobi-moralnogo-vixovannya.html
14. Столярова Н. Цілісна система виховання іноземних студентів – шлях до світового порозуміння [Електронний ресурс] / Н. Столярова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/VKhNU/Nzkrp/2008_21/15.htm.

15. Казанжи І. В. Створення виховуючого середовища у вищому педагогічному навчальному закладі, як засіб підготовки майбутніх фахівців до здійснення виховної діяльності [Електронний ресурс] / І. В. Казанжи. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1949/1/00kivzvd.pdf>.
16. Лозко Г. С. Українське народознавство / Г. С. Лозко. – 2-ге вид., доп. та перероб. – К. : «АртЕк», 2004. – 472 с.

References

1. Vyshnevskyj, O. (1997). The Concept of democratization of Ukrainian education. *Conceptual framework of the democratization and reform of education in Ukraine. Pedagogical concept*. Kyiv: Schoolboy, 78–122. (in Ukr.).
2. Bilousova, V. O. (1997). The Theory and technique of the humanization of relations of high school students in extracurricular activities of secondary schools: monograph. Kyiv. (in Ukr.).
3. Loseva, V. K., Semenov, E. V. (1987). Cultural-typological integrity of the ideas about man as the microcosm. *Some problems of research of modern culture*. Moscow: Institute of Culture, 163–179. (in Rus.).
4. Philosophical encyclopedic dictionary. (1999). Moscow: INFRA-M. (in Rus.).
5. Matvijenko, O. V. (1999). Moral education of younger students in curricular and extracurricular activities. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv: National pedagogical University im. M. P. Dragomanov. (in Ukr.).
6. Kovaljchuk, I. V. (2001). Moral education of students of Ukrainian schools in Bukovina (second half of XIX – beginning of XX centuries): activities. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Ivano-Frankivsk: Precarpathian Stefanik University. (in Ukr.).
7. Vyshnevsky, O., Kobrij, O., Chepil, M. (2001). *Theoretical basis of the pedagogy: course of lectures: textbook for students*. In O. Vyshnevsky (Ed.). Drohobych: Rebirth. (in Ukr.).
8. *Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. (2003). In V. T. Busel (Ed. And Comp.). Kyiv; Irpin: Perun. (in Ukr.).
9. Karagodin, V. M. (1997). The Problem of moral education in the pedagogical thought of the IV–XI centuries: activities. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Ivano-Frankivsk: Precarpathian Stefanik University. (in Ukr.).
10. Molodychenko, N. A. (2002). Psycho-pedagogical training of future foreign language teachers to moral education of adolescents (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv: Institute of Higher Education of NAPs of Ukraine. (in Ukr.).
11. Vashhenko, G. G. (1998). The Main problems of pedagogy of the future. *Pedagogy of tolerance*, 2, 86–95. (in Ukr.).
12. Shapar, V. B. (2004). Psychological dictionary. Kharkiv: Prapor. (in Ukr.).
13. Objectives and content of moral education. Ways and means of moral education. Retrieved 31/01/2017, from http://nazachot.ru/referat/pedagog/zag_osn_pedag/3385-zavdannya-i-zmist-moralnogo-vixovannya-shlyaxi-i-zasobi-moralnogo-vixovannya.html
14. Stoljarova, N. A holistic system of education of foreign students – a way to world understanding. Retrieved 31/01/2017, from http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/VKhNU/Nzhp/2008_21/15.htm.
15. Kazanzhy, I. V. Creating wychowawczego environment in higher educational institution, as a means of training future specialists for carrying out educational activities. Retrieved 31/01/2017, from <http://eprints.zu.edu.ua/1949/1/00kivzvd.pdf>.
16. Lozko, G. S. (2004). Ukrainian Ethnology. 2nd edition, supplemented and revised. Moscow: ArTek. (in Rus.).

LYAKHOVETS Olesya,

Ph.D, senior teacher of chair of preschool education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

RAKHMANINA Alina,

Student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: Galona-akula@mail.ru

GENESIS AND CONCEPTUAL FRAMEWORK OF UNIVERSAL PERSONAL VALUES

Abstract. Based on the studies of the theory and practice of education section analyzes the psychological and pedagogical aspects of the formation of universal moral values. Described methodological bases of problem of formation of universal moral values by operating a set of basic philosophical, pedagogical, ethical, and aesthetic ideas, manifested in major trends regarding interpretation of the essence of human values: anthropocentric, theocentric, socotrine.

Identify several types of morality: morality Autonomous, morality heteronomic, morality is based on feelings, the moral reflex. In the course of scientific research established that the system of moral values formed the Ukrainians have long, taking into account such features of national mentality, as cordocentis, natural democracy, a tendency to introversion. On that basis for centuries, people have cultivated humanism and love to the native land, patriotism and civic duty, love of freedom and dedication to the struggle for independence.

Clarified that morality performs cognitive, evaluative, educational functions, and its components are moral awareness, moral activity, moral attitude. The rules and principles of morality, moral ideals and feelings form a system of morality, which forms the basis of life position of the individual. Indicates three levels of moral education – high, medium, low.

Describes the content, forms and means of moral education of younger students. Clarified that the main task of moral education is the formation of moral culture of the individual.

Key words: universal moral values; morality; ethics; moral education; national education system.

Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 31.01.2017

УДК 37.013.77

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

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТА

На шляху до високих результатів у професійній діяльності майбутньому фахівцеві ще в умовах навчання у вищому навчальному закладі необхідно оволодіти акмеологічною компетентністю, стрижнем якої є розвинена акмеологічна мотивація.

Невід'ємним компонентом акмеологічної компетентності (комплексна характеристика, курсанта вищого навчального закладу, що відображає сформованість акмеологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок, важливих особистісно-професійних якостей; забезпечує оволодіння способами саморозвитку, самовдосконалення для ефективного розв'язання складних завдань і непередбачуваних ситуацій в особистісній і професійній сферах життєдіяльності) є мотиваційний. До структури зазначеного компонента входять мотивація саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, досягнення успіху, розвитку професійної і акмеологічної спрямованості, набуття професійної майстерності. Мета статті полягає в теоретичному аналізі змісту мотиваційного компонента акмеологічної компетентності курсантів та практичній перевірці шляхів його формування.

У процесі дослідження нами використовувались теоретичний і порівняльний аналізи, пряме та опосередковане спостереження, діагностичні методики (мотивація професійної діяльності (К. Замфір), досягнення успіху і боязнь невдачі (О. Реан); тести самооцінки мотивації курсантів; узагальнення. Організація і проведення експериментального дослідження передбачало проведення констатувального, формувального, контрольного етапів. Результати вхідної діагностики надали можливість виявити переважно середній та низький рівні мотивів досягнення успіху, успішності в професії, сформованості внутрішньої мотивації на досягнення «акме»; дефіцит акмеологічних знань, умінь щодо розвитку акмеологічної мотивації, що необхідні в досягненні професійних і особистісних вершин. Робота з розвитку та формування акмеологічної мотивації курсантів здійснювалась завдяки використанню низки форм і методів: зустрічі, діалоги, дискусії, занять «Акмеологічної школи», мотиваційного тренінгу, що мали позитивно вплинути на курсантів з метою появи інтересу до роботи над розвитком акмеологічних мотивів.

За результатами контрольного експерименту виявлено, що кількість курсантів ЕГ з достатнім рівнем розвитку зросла на 8,7%, з високим рівнем – на 5%. У КГ показники залишились без змін.

Ключові слова: професійна підготовка; вищий навчальний заклад; майбутній фахівець пожежної безпеки; акмеологічний підхід; акмеологічна компетентність; мотив; мотивація; мотиваційний компонент акмеологічної компетентності.

Постановка проблеми. Акмеологічний підхід до вивчення професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки акцентує увагу на необхідності

оволодіння ними акмеологічною компетентністю, що визначається як комплексна характеристика, курсанта вищого навчального закладу та відображає сформованість акмеологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок, важливих особистісно-професійних якостей; забезпечує оволодіння способами саморозвитку, самовдосконалення для ефективного розв'язання складних завдань і непередбачуваних ситуацій в особистісній і професійній сферах життєдіяльності [1]. На шляху до високих результатів у професійній діяльності майбутньому фахівцеві ще в умовах навчання у вищому навчальному закладі необхідно оволодіти акмеологічною компетентністю, стрижнем якої є розвинена акмеологічна мотивація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як доведено науковцями (І. Бех, О. Леонтьєв, О. Реан та іншими), мотивація – складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, що інтегрує її провідні цілі, мотиви, установки, цінності, інтереси, тощо. Значною мірою мотивація зумовлює загальну спрямованість особистості на професійну діяльність. Основними складовими мотивації є мотиви (мотив від фр. *motif* – приводити в рух, спонукання до дії, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості (інстинкти, інтереси, цілі, установки, ідеали, потяги, емоції, спрямовані на певний об'єкт, тощо) [2, с. 264]. Є. Ільїн визначає мотивом те, що спонукає людину на діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби [3, с. 4]. Л. Божович, А. Маркова мотивами називають зовнішні, чи внутрішні спонукання людини до активної діяльності під час досягнення індивідуальних та спільних цілей, які лежать в основі мотивації [4; 5]. Поняття мотивації розглядаємо зі запропонованих науковцями позицій: а) становлення системи факторів, що детермінують поведінку людини (А. Адлер, В. Франк та ін.); б) стимулювання і підтримки поведінкової активності на певному рівні (Х. Хекхаузен та ін.).

Невід'ємним компонентом акмеологічної компетентності є мотиваційний. Він являє собою сукупність мотивів до професійної діяльності у складних умовах, до вирішення життєвих ситуацій і труднощів різного рівня складності, до успіху та самовдосконалення. Проблема мотивації, професійної мотивації була і є об'єктом досліджень психологів і педагогів Є. Ільїна, О. Леонтьєва, О. Реана; А. Маслоу, Х. Хекхаузена та ін. Науковці зазначають, що мотивація є рушійним чинником розвитку особистості у процесі професійної діяльності. Так, С. Єрохін, І. Нікітін, Ю. Нікітін відводять значну роль професійній мотивації студентів як фактору конкурентоздатності на ринку праці [6].

Узагальнюючи вищесказане, відзначимо, що процес мотивації може бути представлений такою лінійною схемою: «хочу» виконувати діяльність, що веде до «знаю» і має супроводжуватися одержанням сукупності загальнонаукових, спеціальних знань, професійних якостей, необхідних фахівцю; «маю» веде до оволодіння й ефективного застосування професійних умінь та до «умію» і «дію», що спонукає до виконання діяльності, яка базується на сформованості практичних умінь, навичок, розвинених у процесі навчання та закріплених на практиці. Мотивація фахівця включає соціальну активність, професійні ідеали, цінності, особистісну спрямованість на діяльність у сфері цивільного захисту людини, професійного обов'язку, честі і гордості за свою професію, потреби в особистісно-професійному саморозвиткові, ставлення майбутнього фахівця до себе як до суб'єкта професійної діяльності [1, с. 142].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі змісту мотиваційного компоненту акмеологічної компетентності курсантів та практичній перевірці шляхів її формування.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню мотиваційного компоненту акмеологічної компетентності (далі АК) присвячено низка праць. Так, у процесі аналізу праць учених: Ю. Артемова, І. Дроздова, С. Макарова, А. Маркової, О. Селезньової та ін. визначено структурні складові АК. Дослідники І. Беспалов, С. Макаров, С. Нікіфоров у моделі АК керівника державної служби виділили мотиваційно-особистісний, когнітивний, операціональний компоненти; І. Дроздов виокремив психолого-акмеологічний, методичний, соціально-психологічний, управлінський компоненти АК суб'єктів політики та ін. [9];

О. Селезньова виділила когнітивний, мотиваційно-цільовий, емоційний, операціональний компоненти [10]; О. Бородуліна, Є. Каган, А. Портнова серед компонентів АК педагога назвали мотиваційний, інструментально-операціональний, перцептивно-регулятивний, рефлексивно-оцінювальний. Важливою, в контексті нашого дослідження, є думка С. Макарова, який вивчав АК кадрів управління та виділив у її структурі когнітивний компонент (система знань в галузі самовдосконалення, самоактуалізації, самореалізації в різних сферах життєдіяльності); операціональний компонент (уміння і навички самопізнання та саморегуляції); мотиваційно-особистісний компонент (акмеологічні мотивація, здібності, готовність до саморозвитку), особистісні характеристики як-от: сміливість, витривалість, чесність, працездатність, стриманість, оптимізм, впевненість у собі, ініціативність, ентузіазм у діяльності. Така структура АК в основі якої лежать акмеологічні знання, мотивація, здібності, на думку дослідника, забезпечить успішність розв'язання проблемних професійних ситуацій фахівців [11]. Отже, зазначене надає можливість стверджувати про наявність у різних моделях АК мотиваційного компоненту та його першозначимість по відношенню до інших структурних складових.

Аналізуючи наукові праці з даного питання, ми виявили, що вперше предметно зміст мотивації АК вивчав Ю. Артемов. Учений обґрунтував положення про соціально-спрямований характер мотивації АК; визначив її різницю у порівнянні з мотивацією досягнення та самореалізації; виділив ієрархію мотивів (мотиви оволодіння, рефлексії, застосування) [11].

Як бачимо мотиваційний компонент АК вважається одним із провідних у її структурі. Зазначимо, що акмеологічна мотивація визначається як здатність включатися в діяльність більш високого рівня, проявляти інтерес, ініціативу, відповідальність за успіх в життєдіяльності. Дослідники АК А. Маркова, С. Макаров, О. Селезньова вважають, що до структури зазначеного компоненту входять акме-мотивація, акме-здібності, готовність до саморозвитку. Вони виділяють у змісті акме-мотивації: мотивацію відносної автономності та незалежності окремої людини в ході індивідуального розвитку – мотивація самоздійснення, до якої входять мотивація самоактуалізації, мотивація самореалізації, мотивація самовдосконалення, мотивація творчості, до якої у свою чергу входять мотивація творчого внеску в професію, мотивація творчості у відносинах, мотивація творчості в саморозвитку. Вивчаючи АК фахівців фізичного виховання Т. Дерека виокремлює акме-мотиваційну компоненту такої компетентності та її особливості.

Беручи до уваги розуміння акмеологічної мотивації різними дослідниками, вважаємо, що на перший план серед акмеологічних мотивів варто висунути мотиви досягнення успіху, саморозвитку і самовдосконалення, розвитку професійної і акмеологічної спрямованості, досягнення неординарних результатів у діяльності та набуття професійної майстерності.

З метою вивчення акмеологічної мотивації майбутніх фахівців пожежної безпеки нами було здійснено експериментальне дослідження, в якому брали участь курсанти, 2–4 курсів Інституту пожежної безпеки, які навчаються за спеціальністю «пожежна безпека». Учасників дослідження розподілено на 2 групи: контрольну (КГ) – 71 курсант і експериментальну (ЕГ) – 74 курсанти.

Під час діагностики нами використовувались методики (мотивація професійної діяльності (К. Замфір); досягнення успіху і боязнь невдачі (О. Реан); спеціально розроблені тести самооцінки та експертної оцінки мотивації курсантів на саморозвиток, розвиток професійної і акмеологічної спрямованості, досягнення неординарних результатів у діяльності, набуття професійної майстерності).

Опитування курсантів обох груп із питання зацікавленості власним розвитком мотиваційної сфери виявило, що 72,1% з них вважає це питання одним з головних завдань підготовки до професійної діяльності; 26, 8% – другорядним завданням; решта респондентів взагалі нічого не відповіла на питання. Серед складнощів, які заважають у досягненні найвищих рівнів особистісно-професійного розвитку, респонденти назвали: «недостатній рівень мотивації на досягнення успіху в професійній діяльності, на саморозвиток і

самовдосконалення», «низький престиж професійної діяльності», «великі фізичні навантаження», «професійне вигорання», «невисокий рівень сформованості необхідних для професійної діяльності якостей, здібностей і умінь». Організація і проведення вхідної діагностики надали можливість виявити переважно середній та низький рівні орієнтованості на розвиток акмеологічної мотивації, необхідної для досягнення професійних і особистісних вершин, самовдосконалення, на прагнення до успішності в професії, сформованості внутрішньої мотивації на досягнення «акме».

Одержані результати спонукали нас до пошуку та вибору шляхів розвитку і формування акмеологічної мотивації. Формування акмеологічної мотивації спрямовувалось на проходження трьох етапів: 1) розвиток мотивів успіху, внутрішніх мотивів прагнення до успішності в професії, прийняття рішень на саморозвиток, самовдосконалення; 2) розвиток мотивів планування процесу самовдосконалення; 3) розвиток мотивів на реалізацію планів і програм саморозвитку та самовдосконалення, використання методів формування акмеологічної мотивації в процесі професійної підготовки.

Важливо відзначити, що реалізація механізмів розвитку мотивації здійснювалася на основі акмеологічних принципів: розвитку, оптимізації, врахування індивідуальних особливостей, активності.

Робота з формування акмеологічного компоненту АК була спрямована на розвиток внутрішньої мотивації щодо задоволення обраною професією та мотивації до успіху, визначення плану професійно-особистісного самовдосконалення з подальшою реалізацією його на практиці і стажуванні в межах навчально-методичної роботи ВНЗ.

Значна роль в одержанні позитивних результатів експериментальної роботи належала вибору та використанню низки форм і методів, серед яких варто виділити дистанційні заняття «Акмеологічної школи», зустрічі, діалоги, дискусії, творчі заняття, портфоліо, ознайомлення з досвідом авторитетних фахівців, які досягли значних вершин у різних сферах життєдіяльності щодо вибору акмеологічної мотивації, професійні ситуації акмеологічного змісту, мотиваційний тренінг. Зазначені способи мали викликати інтерес, бажання до формування акмеологічних мотивів.

Розвиток акмеологічних мотивів відбувався у процесі вироблення позитивного ставлення курсантів до формування мотивів досягнення успіхів під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, на заняттях «Акмеологічної школи», під час виховних заходів у навчальних взводах. Робота з курсантами спрямовувалась на вироблення власної точки зору; формування мотивів досягнення статусу успішного суб'єкта в процесі навчання, на виявлення мотивів досягнення успіху, досягнення конструктивних і позитивних результатів діяльності, позитивного ставлення до обраної професії, розвитку творчості у професійній діяльності, активності в діяльності. Вироблення системи внутрішніх мотивів (задоволення пізнавальних потреб у процесі навчання, потреб аналізувати власні думки, поведінку, дії інших людей) передбачало особисту відповідальність за успіх справи; надання переваги ситуаціям зі зворотним зв'язком про результати навчальної та інших видів діяльності, виконання конкретної справи; знаходження прийомів, які сприятимуть досягненню, поставлених цілей і завдань.

Дієвим у роботі з розвитку акмеологічних мотивів стало проведення мотиваційного тренінгу. Метою тренінгу було усвідомлення курсантами ролі мотивації у навчанні, практичній діяльності, спілкуванні, взаємодії в колективі підрозділу. Організація роботи з самомотивації курсантів на розкриття внутрішнього потенціалу передбачала ознайомлення з основними положеннями теорії мотивації, проведення дискусій на теми: «Роль мотивації в досягненні успіхів у навчанні», «Самомотивація в професійній діяльності», проведення системи занять із розвитку мотивації, самооцінки, спрямованості на успіх, під час яких розглядалися очікування учасників щодо подальшої роботи з актуалізації мотивів саморозвитку та самовдосконалення.

Метод спостереження та аналізу за практичною діяльністю курсантів ЕГ дозволив виявити підвищення рівня мотивації до професійної діяльності у курсантів цієї групи. Діагностика внутрішньої мотивації курсантів ЕГ виявила, що вона достатньою мірою виражена у більшій половини опитаних; у третини з опитаних КГ виявлено слабку спрямованість на акмеологічний розвиток. Серед курсантів ЕГ, вмотивованих на роботу за фахом, виявилась переважна кількість (82,7 %). З'ясовано, що вони виявляють прагнення до досягнення позитивних результатів власної діяльності.

Курсанти ЕГ виявили значний інтерес до вивчення тем, розроблених у рамках навчально-методичного доповнення до навчальних дисциплін гуманітарного та професійно-практичного циклу: «Теоретико-методичні проблеми АК», «Психолого-педагогічні основи формування АК», «Соціально-психологічні механізми формування АК», «Технологічні особливості формування АК», які надавали можливість дізнатися про потенціал власного професійного і особистісного розвитку, особливості інтерактивного спілкування, використання акмеологічних методів у навчальній діяльності та заняттях «Акмеологічної школи».

На перших етапах цей інтерес був ситуативним, а в подальшому набув характеру стійкої акмеологічної спрямованості. Важливим показником становлення професійних мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій стала якість виконання індивідуальних завдань. Варто зазначити, що збільшилась кількість курсантів, які брали участь у науково-дослідницькій роботі (участь у інститутських, міжвузівських та міжнародних конференціях).

Використання мотиваційного тренінгу як способу актуалізації мотивів саморозвитку і саморозкриття курсантів стимулювало їх до усвідомленого планування роботи із саморегуляції.

Проведення повторної діагностики з вивчення рівня сформованості показників акмеологічної мотивації за допомогою вищезазначених методик і тестів у респондентів КГ та ЕГ дозволило виявити групи курсантів, які орієнтовані на успіх і на невдачу. Так, з'ясовано, що в обох групах є представники таких типів мотивації. Так, мотивовані на успіх курсанти, за нашим спостереженням, стали більш активними, ініціативними; наполегливими у досягненні мети; схильними до планування свого майбутнього; стійкими перед перешкодами та невдачами.

Серед опитаних учасників ЕГ виявлено значну кількість курсантів з тенденцією мотивації на успіх, саме такі особи починаючи справу, спрямовували всі зусилля на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Порівняння одержаних результатів сформованості акмеологічних мотивів до і після експерименту (рис. 1; 2) засвідчили позитивні зміни у курсантів ЕГ.

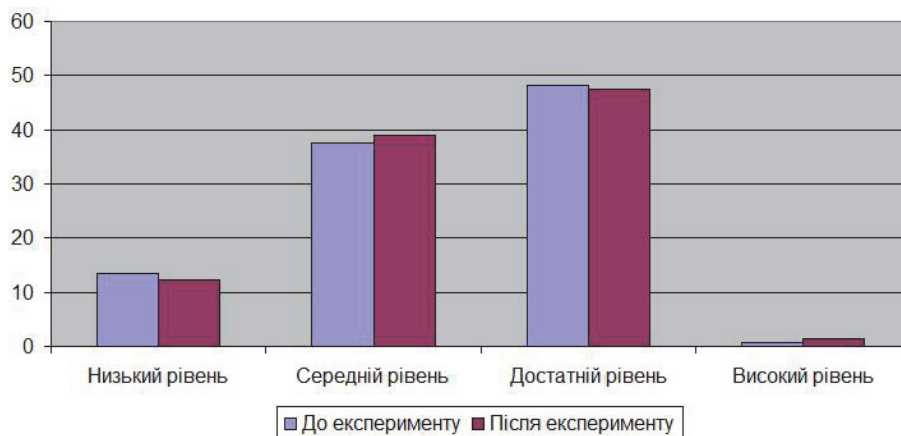


Рис. 1. Розподіл курсантів КГ за рівнями сформованості мотиваційного компоненту АК на початку та наприкінці експерименту

За результатами конторольного експерименту виявлено динаміку змін у сформованості мотиваційного компоненту АК курсантів. Так кількість курсантів ЕГ з достатнім рівнем розвитку зросла на 8,7%, з високим рівнем – на 5%, у порівнянні з КГ.

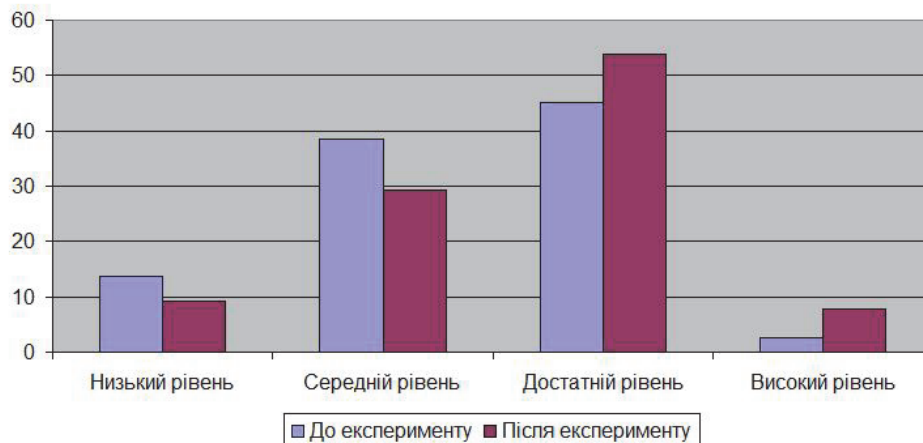


Рис. 2. Розподілу курсантів ЕГ за рівнями сформованості мотиваційного компоненту АК на початку та наприкінці експерименту

У певної частини курсантів КГ виявлено відсутність стійкої мотивації щодо вдосконалення наявних знань, умінь і навичок. На їх думку, робота з формування АК є малоефективною, на неї даремно витрачати власний час і ресурси.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами експериментального дослідження зроблено такі узагальнення: розвиток акмеологічної мотивації курсантів ЕГ відбувся за рахунок керівництва акмеологічними принципами; використання комплексу форм і методів акмеологічного мотиваційного розвитку; впровадження мотиваційного тренінгу.

Список використаної літератури

1. Майборода А.О. Формування акмеологічної компетентності майбутнього фахівця оперативно-рятувальної служби цивільного захисту у процесі професійної підготовки : дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.О. Майборода. – Черкаси., 2014. – 182 с.
2. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2003. – 512 с.
4. Божович Л. И. Формирование личности в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб : Питер, 2008. – 398 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 138 с.
6. Срохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / Срохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. // Юридична наука. – 2011. – №1. – 20 с.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
8. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
9. Дроздов И. Н. Развитие психолого-акмеологической компетентности субъекта оценки и отбора персонала : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 – психология развития, акмеология / И. Н. Дроздов. – М., 1998. – 24 с.
10. Селезнёва Е. В. Развитие акмеологической культуры личности / под ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 260 с.
11. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология / С. В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.
12. Артемов Ю.С. Мотивация акмеологической компетентности управленцев : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 – психология развития, акмеология / Ю.С. Артемов. – М., 2002. – 25 с.

References

1. Mayboroda, A.O. (2014). Acmeological Competence Formation of future Specialist of Rescue Service in the Process of Professional Training. (Ph.D Dissertation). Thesis. Cherkassy. (in Ukr.).
2. Shapar, V.B. (2004). *Psychological explanatory dictionary*. Kharkiv: Flag. (in Ukr.).
3. Ilin, E.P. (2003). *Motivation and motives*. St. Petersburg: Piter. (in Rus.).

4. Bozhovych, L.I. (2008). *Formation of Personality in children's age*. St. Petersburg: Piter. (in Rus.).
5. Markova, A.K., Matis, T.A., Orlov, A.B. (1990). *Formation of motivation learning*. Moscow: Education. (in Rus.).
6. Erokhin, S.A., Nikitin, Y.V., Nikitina, I.V. (2011). Concept of professional motivation of students as a factor of competition on a labour market. *Juridical science*, 1, 20.
7. Khakkhousen, Kh. (2001). *Psychology of motivation of achievements*. St. Petersburg: Speech. (in Rus.).
8. Rean, A.A., Bordovskaia, N.V., Rosum, S.I. (2000). *Psychology and pedagogic*. St. Petersburg: Piter. (in Rus.).
9. Drozdov, I.N. (1998). Development of psychological and acmeological competence of subject of estimation and selection of personnel. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Moscow. (in Rus.).
10. Selezneva, E.V. (2004). Development of acmeological culture of personality. In A.A. Derkach (Ed.). Moscow: Release RAGS. (in Rus.).
11. Makarov, S.V. (2004). Psychological and didactical terms and factors of formation the acmeological competence of management shots. (Ph.D Dissertation in Psychology). *Thesis*. Moscow (in Rus.).
12. Artemov, Y.S. (2002). Motivation of acmeological competence of managers: abstract of thesis of psychological sciences. (Ph.D Dissertation in Psychology). *Thesis*. Moscow (in Rus.).

MAYBORODA Artem,

Ph.D., Associate Professor,
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes,
e-mail: mayboroda101@gmail.com

FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF A CADET'S ACMEOLOGICAL COMPETENCE

Abstract. *Introduction.* On a way to high results in professional activity it is necessary to the future specialist in the conditions of studies in higher educational establishment to own an acmeological competence by the ground of which is developed acmeological motivation.

Purpose. The inalienable component of acmeological competence (complex description of cadet of higher educational establishment, that represents formed acmeological motives, values, knowledge, abilities, skills, important personality-professional qualities; provides the self-development methods, self-perfection for the effective solution of difficult tasks and unforeseeable situations in the personality and professional spheres of vital functions) is motivational one. The structure of marked component includes motivation of self-development, self-realization, self-perfection, achievement of success, development of professional and acmeological direction, acquisition of professional mastery. The aim of the article is theoretically to analyze the content of motivational component of acmeological competence of cadets and practical verification of ways of its forming.

Methods. In the process of research we were use theoretical and comparative analyses, direct and mediated supervisions, diagnostic methodologies (motivation of professional activity (of K. Zamfir), achievement of success and dread of failure (of O. Rean); tests of self-assessment of motivation of cadets; generalization.

Results. Organization and realization of experimental research envisaged realization of constant, forming, control stages. The results of initial diagnostics gave possibility to educe mainly middle and low levels of motives of achievement of success, success in profession, formed of internal motivation on the achievement of "acme"; lack of acmeological knowledge, abilities to develop the acmeological motivations that is needed in the achievement of professional and personality tops.

Originality. Work in development and forming the acmeological motivation of cadets came true due to the use of row of forms and methods: meetings, dialogues, discussions, lessons in "acmeological school", motivational training, that must positively influence on cadets with the aim of appearance of interest to work on the development of acmeological reasons.

Conclusion. According to the results of control experiment is educed that the amount of cadets of EG with the sufficient level of development grew on 8,7%, with a high level – on 5%. In CG indexes remained without changes.

Key words: professional preparation; higher educational establishment; future specialist of fire safety; acmeological approach; acmeological competence; motive; motivation; motivational component of acmeological competence.

Одержано редакцією 20.01.2017
Прийнято до публікації 22.01.2017

UDC 378.147.88: 621.3

NESTORUK Nataliya,

Ph.D, Associate Professor of electromechanics and
automatics Department,
Industrial Institute of State Higher Educational Institution,
“Donetsk national technical University”, Pokrovsk
e-mail: natasha.nestoruk@yandex.ua

ZINOVIEV Serhii,

Ph.D, Associate Professor of electromechanics and
automatics Department,
Industrial Institute of State Higher Educational Institution,
“Donetsk national technical University”, Pokrovsk
e-mail: ceprey@yandex.ua

TOOLS FOR ADAPTATION OF FUTURE MAJORED IN ELECTROMECHANICS TO CONSTANTLY CHANGING CONTENT OF EXPERIMENTAL RESEARCH

The article considers the ways of improvement of professional pageonce specialists Electromechanical profile and the emphasis on the fact that to fulfil professional functions engineers Electromechanical connected with installation, repairs and maintenance of complicated equipment, specialists in this field of industry should know not only the basics of operation of electrical mechanical devices, operating rules and repairs procedure, but also know how to analyze different parameters of electromechanical devices, fulfil logical and mathematical processing of instrument readings and signals provided by controlling equipment.

Key words: *students majored in electromechanics; experimental studies; technical subjects; electro-technical knowledge and skills.*

Setting up the problem and its connection with important scientific and practical tasks.

University training of a modern specialist requires not only to form special and ideological knowledge, but also to develop essential corresponding creative skills and abilities [1, p. 8].

The activity of an engineer-electrician implies overall preparation for both practical and theoretical training in major occupational courses (polytechnic, common occupational and specialized), that are determined by definite professional activity connected with particular production field.

Taking into consideration the increasing necessity in qualified employees, the society today is placing a higher demand to industrial-engineering education of specialists Electromechanical profile, whose activity is directly linked with social expectations. This requires such specialists not only to orientate themselves effectively in the surrounding world, but also to be able to allocate thinking in activity directed to a definite field of industry and instructional subjects, focused on forming corresponding professional competences.

The analysis of studies and publications that highlight the decision of the given problem. The issues of preparation and conduct of experimental research in laboratory conditions while studying specialized subjects at higher educational establishments were considered by S. Artuh [1], O. Krokoshenko [2], I. Pyatnitsko-Pozdnyakova [3], W. Petruk [4], N. Erganova [5], etc. Meanwhile the basic element of qualitative training of students majored in electromechanics to conduct experimental research while studying technical subjects is not studied and specified enough.

Defining the aims of the paper (setting the task). That's why the aim of the given paper is to summarize the structure of knowledge in electrical engineering needed for students majored in electromechanics, to define its place and role while conducting experimental research in studying technical subjects.

Description of basic material. Engineering activity is an integrated, multifunctional activity of an engineer, aimed at professional preparation and development of the personality of a future specialist in a definite field of production [6, p. 10], who is capable to organize and fulfil

teaching main (specialized) subjects to future qualified employees. The peculiarity of professional pedagogical activity of an instructor of specialized subjects is its strict professional orientation [7, p. 70].

In terms of these statements, let's consider future professional activity of students majored in electromechanics.

As research shows, creative nature of work of specialists in conditions of modern manufacturing especially becomes apparent in electro-mechanical field of production. This is caused by the fact that specialists in this field are connected with installation, repairs and maintenance of extremely complicated equipment. To fulfil their working functions they need to know not only how electromechanical devices operate, operating rules and making-good procedure, but also how to analyze various parameters of electromechanical machines, to make logical and mathematical processing of instrument readings and indications, coming from controlling equipment. Introduction of new tools into manufacturing, using new mechanical means require future engineers majored in electromechanics to be highly qualified in the field.

The quality of preparation of future specialists depends on many factors and as a consequence we have many problems in engineering education, one of which is the problem of interaction of general educational, general technical and specialized training of future specialists.

It's common knowledge, the theoretical basis to form professional skills and abilities is common educational and common technical subjects. They contain basic knowledge needed to master a profession, in other words it's a foundation to get professional education. Meanwhile common technical subjects play an independent role in the content of preparation of modern specialists, as they perform as "a logical bridge" between common educational and specialized subjects. Thus, common technical subjects give succession and mobility to the whole educational system [8].

Electrical engineering is the leading, integrating common technical subject in the content of professional training for rather a wide range of professions linked with electromechanics. Besides, electrical engineering is both a polytechnic subject in the educational system of preparation of students majored in electromechanics and a basis to form systematic knowledge in electrical engineering while studying theoretical material describing practical electromechanical objects: electric circuits, electromechanical devices, electrical machines, as well as a basis to form skills that are important in the professional aspect while conducting experimental research.

For example, the basics for electrical circuit theory consists of knowledge about general notions, laws of electrical circuits, where electrical circuits are presented as generalized technical devices. The knowledge of electrical engineering that was formed in this way will facilitate deeper consideration of other electromechanical devices and systems. While studying electrical circuits students majored in electromechanics develop skills and abilities for analysis, generalization, synthesis of the knowledge of electrical engineering, and are able to shift the system of knowledge in electrical engineering that was formed while studying general technical subjects onto technical subjects; also students are able to use these skills when considering typical electromechanical devices and conducting experimental research. Technical subjects are those containing knowledge about principles of outer or inner operation of either complicated construction or separate its parts at any stage [9, p. 59].

According to the importance of professional direction of teaching electrical engineering, it is necessary for electrotechnical devices under consideration to correspond to those which electricians will come across at manufacture or while mastering professional activity. Although not all electrotechnical devices can be shown to students when studying a subject. In most cases a real object is replaced by a model that generally retains the structure, functional purpose and separate characteristics of the original. In the teaching process models are the sources of information in different kinds of teaching activity when conducting a training experiment and in the laboratory. A training experiment is conducted in theoretical classes where a group of students investigates physical processes and structural parameters of electric devices. In the laboratory each student investigates the operation of an electrical circuit himself which contributes to deeper comprehension of the educational content.

Let's try to specify the essence of some notions that are connected with the field of polytechnic education with electrotechnical content. First of all, let's consider electrotechnics as a

science because electrotechnics in its broad sense is understood to be a field of science and technology that uses electrical and magnetic phenomena for practical purposes.

In recent century industrial electronics has derived from electrotechnics including three branches: energy, technological and informational that are becoming more independent with every year. Electromechanics as a part of electrotechnics takes an important place in this list and deals with electromechanical conversion of energy. Devices that convert electric power into mechanical energy are electromechanical converters or electrical machines.

The production of electric power is carried out mainly by electric generators, and it is consumed primarily by electric motors. That's why rotating electrical machines are very important in electrotechnics and are the basis for creation electric drive. Until nowadays the notion of electric drive has been formed according to the notion that it is a system which carries out controlled electromechanical conversion of power. Electric drive provides mechanical power to most devices, connected with movement in all fields of human activity, and that's why it may be viewed as the major supplier of mechanical power that was received from a source as a result of electromechanical conversion. Practically all processes in modern technology linked to mechanical power and movement are carried out with the help of electric drive. This wide nearly all-round spread of electric drive is caused by the peculiarities of electric power – the ability to deliver it over long distances which is economically sound, it is also always ready to be used and easily can be converted into other kinds of power.

A special field of electrotechnics is electrotechnical materials. Electrotechnics places extremely high demands to the quality of consumption materials. The term “electrotechnical materials” appeared similarly to, for example, the term “building materials” and in its broad sense it means any material used in the production of electrotechnical goods. In this sense, electrotechnical materials may also be considered other materials used in other industries. In the narrow sense these are only the materials possessing special qualities.

As it was already mentioned, industrial electronics has been derived from electrotechnics and it has taken a special place according to spread, professional level and the level of influence on other fields of technology, manufacturing and development of different structures. Industrial electronics comprises all industries in the above mentioned interpretation.

Electrical measurements deserve special attention, they provide direct connection between the experiment and the theory, high validity of scientific research and high quality of goods of modern production.

Traditionally the professional preparation of students majored in electromechanics was held on the basis of fundamental electrotechnical education, which comprised all key problems, general principles and notions of electrical measurements and electronics, the basics of theory and methods of analysis of electrical and magnetic circuits, electromagnetic devices and electric machines. Teaching the basics of electrical engineering has always been obligatory for students majored in electromechanics, it's been one of the main elements of professional preparation.

Application of new technologies and a new element basis, a widespread usage of computer and digital technologies in different branches of manufacturing have led to a constant growth of subjects based on a solid electrotechnical preparation. The dynamics of this process also influences traditional established training courses facilitating their updating, emergence of new chapters, and sometimes even leading to changes in their titles.

Although deep comprehension of the nature of electromagnetic phenomena, knowledge of laws and principles of theoretical electrical engineering, skills to use them in practice have always been and are a necessary condition for qualitative preparation of students majored in electromechanics. They must know well properties and peculiarities of different electrotechnical and electronic devices while studying, designing, engineering and especially operating the equipment used in their professional activity.

The above mentioned issues are very important for an engineering higher educational establishment. A future specialist in electromechanics should have a highly adaptive and mobile professional knowledge, skills and abilities, which form the complex basis of professional competencies of an engineer-electromechanic [7, p. 65].

The knowledge of electrical engineering will facilitate the adaptation of future specialists to a constantly changing content of experimental research, the possibilities for self mastering of new

skills while conducting experimental research in the process of studying technical subjects [10, p. 110]. That's why a fundamental polytechnic training should become one of the main components of professional preparation of students majored in electromechanics, combining general scientific and general technical training courses where courses in electrotechnics play the key role.

Conclusions and perspectives for further research in this field. One of the main tasks of general electrical engineering is to help a future engineer-electromechanic form common knowledge and notions otherwise he will not be able to use electromechanical devices and machines consciously and effectively and which are necessary to secure reliable and economical operation of different technical facilities in his professional activity.

References

1. Artyukh, S., Lisan, I., Goloperov, I., Nestoruk, N. (2006). *Fundamentals of scientific research* : tutorial. Kharkov (in Ukr.).
2. Krokoshenko, O. (2010). The components of professional-pedagogical activity of an engineer-pedagogue in a modern system of professional education. *The Messenger of Luhansk national University of Taras Shevchenko: Pedagogical Sciences series*. Luhansk (in Ukr.).
3. Pyatnitskaya-Poznyakova, I. (2003). *Fundamentals of scientific research in higher school*: tutorial. Kyiv (in Ukr.).
4. Petruk, W. (2006). *Theoretical-methodical bases of formation of professional competence of future specialists of technical specialties in the study of fundamental disciplines* : monograph (in Ukr.).
5. Erganova, N. (2007). *The methodology of professional education*: a tutorial for students of higher educational establishments. Moscow (in Russ.).
6. Rodent, L. (2008) The definition of the specificity of disciplines of various types as one of the factors of forming the content of higher professional education. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports Sciences*, 8, 51-56 (in Ukr.).
7. Nestoruk, N. (2006). Content creation and technical creativity by means of experimental activities. *Problems of engineering-pedagogical education: Collection of scientific papers*, 13, 65-72. Kharkov (in Ukr.).
8. Skvortsova, A. (2010). *Competence-oriented program of the course "Methods of teaching mathematics in the elementary school : field of training: 0101 "Pedagogical education" : the educational-qualification level – bachelor*. PNU them. K. D. Ushinsky (Public education). Odessa: Electronic scientific specialized you representation. Retrieved from: <http://skvor.info/students/metodika/info.html>
9. Lebedev, A. (2004). Competence approach in education. *School technologies*, 5, 3-12. (in Russ.).
10. Nestoruk, N. (2016). Integrating the basis for the development of Electromechanical competence of future engineers-electricians. *Bulletin of Cherkasy national University named after Bogdan Khmelnytsky : Collection of Sciences works*, 10, 107-112. Cherkassy (in Ukr.).

NESTORUK Nataliya,

Ph.D, Associate Professor of electromechanics and automatics Department,
Industrial Institute of State Higher Educational Institution
“Donetsk national technical University”, Pokrovsk
e-mail: natasha.nestoruk@yandex.ua

ZINOVIEV Serhii,

Ph.D, Associate Professor of electromechanics and automatics Department,
Industrial Institute of State Higher Educational Institution
“Donetsk national technical University”, Pokrovsk
e-mail: ceprey@yandex.ua

TOOLS FOR ADAPTATION OF FUTURE MAJORED IN ELECTROMECHANICS TO CONSTANTLY CHANGING CONTENT OF EXPERIMENTAL RESEARCH

Abstract. *The paper highlights qualitative preparation of students majored in electromechanics to conduct experimental research in studying engineering sciences, which is determined by presence of the basic element – availability of knowledge in electromechanics, gained in studying general technical subjects, that can be shifted onto technical subjects by students majored in electromechanics and use it while studying common electro-mechanical devices when conducting experimental research. The paper presents a summarized structure of knowledge in electromechanics of students, who specialize in the given field, defines its place and role while conducting experimental research in the process of studying technical*

subjects, specifies the meaning of some notions related to the field of polytechnic training in electromechanical context and emphasizes that one of the basic components of professional training for students majored in electromechanics must be principal polytechnic training that combines common scientific and common technical subjects while the key role is given to electromechanics. One of the main tasks of electrical engineering is to give general knowledge and notions to a future engineer electrician, without which he will not be able to use effectively electromechanical devices necessary to provide reliable and economic operation of various technical facilities in his professional activity. To fulfil professional functions that are connected with installation, repairs and maintenance of complicated equipment, specialists in this field of industry should know not only the basics of operation of electrical mechanical devices, operating rules and repairs procedure, but also know how to analyze different parameters of electromechanical devices, fulfil logical and mathematical processing of instrument readings and signals provided by controlling equipment. According to this, successful mastering of the course in electrical engineering facilitates both deeper learning of other technical courses and qualitative arrangement and conducting experimental studies in the process of learning technical courses.

Key words: students majored in electromechanics; experimental studies; technical subjects; electro-technical knowledge and skills.

Одержано редакцією 19.12.2016
Прийнято до публікації 22.12.2016

УДК 378.1

НОЖКО Ігор Олегович,

науковий співробітник науково-дослідної лабораторії
інновацій у сфері цивільної безпеки,
Черкаський інститут пожежної безпеки імені
Героїв Чорнобиля Національного університету
цивільного захисту України
e-mail: nogko1991@gmail.com

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Автором проаналізовано роль науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців цивільного захисту в процесі формування їхньої професійної компетентності; аргументована наукова позиція щодо необхідності раціонального поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації як аудиторної, так і позааудиторної роботи; визначено принципи підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідницької діяльності: системності, безперервності, комплексності, інтегративності, науковості, інноваційності, прогностичності.

Ключові слова: професійна компетентність; фахівець цивільного захисту; науково-дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Підвищення ролі людського фактора в різних сферах життя суспільства зумовлює збільшення вимог до рівня професіоналізму випускників вищих навчальних закладів, здатних вирішувати складні завдання, прогнозувати та моделювати результати власної професійної діяльності тощо. Найбільш затребуваними стають не просто висококваліфіковані спеціалісти, а фахівці, здатні самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, порівнювати, аналізувати, узагальнювати знаходити найкращі варіанти розв'язання професійних задач, а отже – здійснювати дослідження в конкретних галузях знань. Сучасні фахівці повинні володіти всіма властивостями, необхідними для самостійного формулювання, аналізу та вирішення професійних проблем – тобто, володіти дослідницькими навичками.

Для фахівця цивільного захисту особливого значення набувають такі якості особистості, як готовність до самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, поглиблювати знання. Особливим критерієм, який характеризує рівень фахової

підготовки майбутнього фахівця цивільного захисту, виступає його професійна компетентність.

У зв'язку з цим науково-дослідницька робота набуває все більшого значення і трансформується в один із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця цивільного захисту в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні положення та науково-методичні засади підготовки фахівців цивільного захисту висвітлюють О. Бикова, М. Варій, Н. Вовчаста, В. Доманський, М. Коваль, А. Майборода, В. Ротарь та ін. Психолого-педагогічні засади управління навчально-виховним процесом розкривають А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Вітвицька, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Маслов, Н. Ничкало та ін.

Різні аспекти проблеми компетентності розглядають С. Гончаренко, І. Драч, Т. Ткаченко, А. Хрипунова, М. Чобітько, О. Шапран, В. Ягупов та ін.

Питання ролі науково-дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки майбутніх фахівців знайшли своє відображення в роботах С. Архипової, І. Беца, О. Бикової, О. Біди, О. Дягілевої, О. Єгорової, А. Кузьмінського, Г. Лохонової, С. Сисоєвої, М. Солдатенка, О. Смірної та ін.

У них обґрунтовується значимість даного виду діяльності для розвитку інтелектуальних якостей особистості, науково-дослідницька робота розглядається як засіб формування наукового світогляду, спеціальних знань і науково-дослідницьких умінь і навичок, розвитку самостійності та активності, обґрунтовуються форми та методи її організації у вищому навчальному закладі.

Важливість проблеми формування науково-дослідницьких умінь курсантів підкріплює аналіз професіограм фахівців різних напрямків, у які включені вміння формулювати і вирішувати проблеми, системного аналізу, абстрагування, формалізації тощо.

Ми, в аспекті нашого дослідження, робимо акцент на першорядному значенні науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців цивільного захисту як важливого елемента їхньої професійної компетентності.

Мета статті – проаналізувати роль науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців цивільного захисту в процесі формування їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність майбутнього фахівця цивільного захисту набуває особливої актуальності, оскільки неможливо забезпечити рівень безпеки та своєчасної допомоги населенню без наявності означеної характеристики тих, хто безпосередньо впроваджує в життя країни даний вид соціального замовлення [1; 2]. Аналіз доробку науковців засвідчує цілком аргументовану позицію щодо обґрунтування ролі науково-дослідницької роботи у контексті професійної компетентності фахівців цивільного захисту.

Особливо цінною для нашого дослідження є наукова позиція І. Драча з приводу того, що «формування компетентності як здатності до співорганізації суб'єктом власних та інших ресурсів для досягнення певної мети передбачає і формування ресурсів суб'єкта, які можна поділити на внутрішні (знання, вміння і навички, цінності, мотиви, психологічні особливості) та зовнішні (соціальні, матеріально-технічні), що забезпечують реалізацію внутрішніх ресурсів в різних ситуаціях і обставинах життєдіяльності». Основними ознаками компетентнісного підходу в освіті є: поєднання особистісної та діяльнісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних та соціальних ситуаціях. Компетентнісно орієнтована освіта, наголошує науковець, спрямована на формування здатності або готовності мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, вміння та навички, здібності й психічні якості), які необхідних для розв'язання різних проблем [3, с. 20–34].

Вивчення проблеми формування професійної компетентності засобами науково-дослідницької роботи показало необхідність педагогічного обґрунтування організації даного процесу.

Організація науково-дослідницької роботи розглядається як сукупність цілеспрямованих процесуальних дій суб'єктів (викладачів, студентів тощо) у навчальний та

позанавчальний час згідно з технологіями, які забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з метою формування у майбутнього фахівця необхідних компетенцій [4, с. 6].

Науково-дослідницька робота курсантів здійснюється відповідно до: законів України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту», «Про вищу освіту»; Положення про вищі навчальні заклади МВС, затвердженого наказом України від 14.02.2008 № 62; Положення про правове, організаційне та методичне забезпечення науково-дослідницької діяльності курсантів, слухачів і студентів у вищих навчальних закладах МВС (наказ МВС України від 12.03.2009 № 109); розпорядження МВС України «Про визначення базових вищих навчальних закладів МВС України» від 05.06.2008 № 612; Основних напрямів наукових досліджень Національної академії внутрішніх справ на 2014–2017 роки та щорічних Планів НДР і ДКР НАВС, Пріоритетних напрямів наукового забезпечення діяльності органів внутрішніх справ України на період 2015–2019 рр., затверджених наказом МВС України від 16.03.2015 року № 275, інших загальнодержавних, відомчих планів і програм розвитку вищої освіти та науки, наказів ректора, рішень ректорату та Вченої ради.

Науково-дослідницька робота сприяє мобілізації творчих сил майбутніх фахівців, надає умови для формування самостійних дослідницьких навичок. Тому навчальний процес має бути організований таким чином, щоб слухачі могли самостійно оволодіти комплексом знань і умінь, навчитися керувати собою і обставинами, навчитися діяти логічно, знаходити способи самореалізуватися тощо [5].

Вища школа, виконуючи соціальне замовлення суспільства, повинна забезпечити безперервність освіти та самоосвіти майбутніх фахівців цивільного захисту, допомогти курсантам оволодіти ефективними методами самостійної науково-дослідницької діяльності. Вагомою у контексті досліджуваної проблеми є думка професора А. Кузьмінського про те, що сьогодні значно зростає роль ВНЗ у навчанні студента самостійно здобувати знання [6, с. 309].

Принципово важливою для нашого дослідження є наукова позиція О. Біди та О. Савченко, відповідно до якої, студент повинен усвідомлювати себе не лише споживачем, а й розповсюджувачем своєї індивідуальної пізнавальної діяльності. Реалізація цієї умови стане можливою за умови використання групової форми організації самостійної роботи [7].

Аналіз досвіду діяльності вищої школи дає змогу виділити такі види науково-дослідницької роботи студентів : підготовку до семінарських занять, аналіз наукової літератури, укладання бібліографії; підготовка повідомлень та рефератів; написання тез, статей, звітів про проходження практики; участь у студентських наукових гуртках і радах наукових товариств, олімпіадах, конференціях, науково-практичних семінарах; розробка проектів; участь у науково-дослідній роботі випускової кафедри; вивчення й узагальнення передового досвіду органів внутрішніх справ, підготовка та захист курсових і кваліфікаційних робіт тощо.

Ефективність науково-дослідницької роботи курсантів залежить від :

1) раціонального поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації як аудиторної, так і позааудиторної роботи;

2) рівня складності науково-дослідних завдань;

3) співвідношення між аудиторною та позааудиторною роботою;

4) забезпечення індивідуального та диференційованого підходу;

5) зіставлення інтересів та можливостей курсантів з вимогами навчального плану або цілями та завданнями науково-дослідницької роботи;

6) наявності належної кількості довідкової та науково-методичної літератури, методичних вказівок щодо виконання самостійних завдань;

7) використання можливостей електронних бібліотек (навчання з використанням електронного посібника (підручника); навчання з використанням електронної лекції, конспекту; навчання з використанням електронного навчально-методичного комплексу);

8) рівня контролю за виконанням науково-дослідних завдань.

Наголосимо, що основа пізнавальної активності курсантів закладається викладачем у ході лекцій і семінарських занять, що включає в себе розвиток почуття задоволення від озброєння новими знаннями, уміннями і навичками організації своєї розумової праці.

Для активізації науково-дослідницької роботи курсантів необхідним є:

- поглиблення теоретичних знань і практичних умінь відповідно до змісту навчальної дисципліни;
- навчання методології раціонального та ефективного здобування й використання знань;
- активізація участі курсантів у різних формах як аудиторної, так і позааудиторної роботи. Тому протягом усього періоду навчання необхідно системно й цілеспрямовано залучати курсантів до виконання наукової роботи, створювати проблемні групи з урахуванням наукових інтересів, здібностей, можливостей і досвіду наукової роботи курсантів; забезпечити науково-дослідну базу;
- створення ситуацій успіху при впровадженні в практику наукових результатів;
- заохочення самостійності курсантів при вирішенні наукових проблем;
- надання можливості публікації результатів досліджень у наукових журналах і збірниках.

Аналіз наукових розвідок з окресленої проблеми [2–6] дозволив виокремити такі визначені принципи підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідницької діяльності: системності, безперервності, комплексності, інтегративності, науковості, інноваційності, прогностичності.

Висновки. Науково-дослідницька робота майбутніх фахівців цивільного захисту розглядається на основі особливостей і перспектив розвитку вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, спрямована на вироблення нових наукових знань, теоретичну систематизацію об'єктивних знань про сутність професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці критеріїв, рівнів та показників оцінки якості науково-дослідних робіт.

Список використаної літератури

1. Ротар В. Професійна компетентність майбутніх спеціалістів: теоретичний аспект / В. Ротар // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 6 (145). – С. 22–23.
2. Ротар В. Б. Формування правової компетентності майбутніх фахівців із цивільного захисту у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Б. Ротар; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 18 с.
3. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи і теоретико-методичні засади: монографія / І. І. Драч. – К.: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
4. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
5. Анищенко В. А. Комплексная система научно-исследовательской работы студентов – основа подготовки конкурентоспособного специалиста // Научно-практическая конференция «Инновационные процессы в системе научно-исследовательской работы студентов», 21–23 февраля 2006 г. / В. А. Анищенко. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – С. 30–33.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посібн.] / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Біда О. А. Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / О. А. Біда, О. П. Савченко // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць / ПДПУ ім. В. Г. Короленка; головна редкол.: В. О. Пашенко та ін. – Полтава: ПДПУ, 2009. – Вип. 6. – С. 233–235.

References

1. Rotar, V. (2014). Professional competence of future specialists: a theoretical aspect. *The image of the modern teacher*, 6(145), 22–23. (in Ukr.).
2. Rotar, V.B. (2015). Formation of legal competence of specialists in the civil protection training. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Pereyaslav-Khmelnytsky: Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical university G. Skovoroda. (in Ukr.).
3. Drach, I.I. (2013). *Management of formation of professional competence Masters pedagogy of higher education and theoretical and methodological foundations*: monograph. Kyiv, Dorado Print. (in Ukr.).
4. Sysoeva, S.A., Krystopchuk, T.Ye. (2013). *Methodology of scientific and educational research*: Textbook. Rivne, Volyn amulets. (in Ukr.).
5. Anischenko, V.A. (2006). A comprehensive system of research work of students - the basis of preparation of the competitive expert. Scientific-practical conference "Innovative processes in the research work of students of the system", 21–23 February 2006 Orenburg, 30–33. (in Rus.).

6. Kuzminsky, A.I. (2005). *Pedagogy of high school: a tutorial*. Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
7. Bida, A.A., Savchenko, A.P. (2009). Organization of independent work of students in a credit-module system. *The origins of pedagogical skills, technologies*. Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko. Poltava, 6, 233–235. (in Ukr.).

NOZHKO Igor,

researcher of Research Laboratory of of innovation in the field of civil security,
Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of
National University of Civil Defense of Ukraine,
e-mail: nogko1991@gmail.com

THE ROLE OF SCIENTIFIC-RESEARCH WORK IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION

Abstract. *The author proved that such personality qualities as readiness for self-education, creativity, ability, carry out of search activities to deepen knowledge are particularly important for the specialist of civil protection. It is highlighted that the research work become increasingly important and are transformed into one of the main components of training future specialist of civil protection in terms of higher education. The role of research work for future specialists of civil protection in the process of their professional competence are analyzed.*

Reasoned scientific position on the need for a rational combination of traditional and innovative forms and methods of both auditorium and non-auditorium activities are grounded; the complexity level of research aims; compliance with the ratio between auditorium and non-auditorium activities; providing individual and differentiated approaches; matching student's interests and opportunities with the curriculum requirements or the aims and objectives of research work; ensuring the adequate numbers of reference and methodological literature, guidance on the separate tasks implementation; usage of digital libraries (learn using electronic textbook, e-lectures, abstracts, usage of electronic educational and methodical complex); control over the implementation of research tasks.

Principles of preparing of future specialists of civil protection to research activity: consistency, continuity, comprehensiveness, integration, predictability, scientific and innovational principles are defined.

Conclusions. *Research work of future specialists of civil protection are examined on the basis of characteristics and prospects of higher education due to the competence approach, which are aimed at the development of new scientific knowledge, theoretical systematization of objective knowledge about the nature of the profession.*

Perspectives of further scientific studies are in researching the development of criteria, levels and indicators for assessing the research quality.

Key words: *professional competence; specialist of civil protection; research activity.*

*Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017*

УДК 373.2. 015. 31

ОВСЕПЯН Саак Погосович,

доцент кафедры дошкольной педагогики и методик,
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна
e-mail: saakhovsepyan@mail.ru

КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыты возможности подвижных конструкций разных типов, изготовления моделей и макетов предметов и объектов в приобщении детей младшего школьного возраста к техническому творчеству. На конкретных занятиях показано, как в процессе изготовления модели либо макета, ученик познает технологические особенности построения мира, проявляет интерес, активность и творческую самостоятельность, развивает творческие способности.

Ключевые слова: *творчество; техническое творчество; этапы развития творчества; детский металлический конструктор; сборочные работы; качества творческой личности.*

Постановка проблемы. Современное развитие общества, процессы глобализации и интеграции, происходящие в современном мире, актуализируют проблему подготовки в условиях современной школы творческой личности, способной активно участвовать в преобразовании окружающей действительности на принципах гуманизма, толерантности, творчества. Решение этой проблемы во многом зависит от того, как с младшего школьного возраста учащихся приобщают к творческой деятельности, учат овладевать умениями самостоятельного поиска ответов на возникающие вопросы, переосмысливать происходящие события, видеть свое место в них, объективно оценивать свои действия и отвечать за их последствия.

Проблема состоит в том, чтобы уже в условиях начальной школы создавать необходимые условия для развития творческих способностей учащихся, индивидуально-личностных потребностей в нестандартных действиях, активизации внутренних механизмов их творчества, творческого решения возникающих вопросов.

Анализ последних исследований и достижений. Для решения этой проблемы большие возможности содержит детское техническое творчество, которое позволяет перевести школьника с позиции пассивного объекта обучения в позицию активного субъекта творческой деятельности.

В научной литературе существуют различные точки зрения на творчество как сферу формирования творческой личности. Е. Ильин [1], Я. Пономарев [2], С. Рубинштейн [3], П. Якобсон [4] характеризуют творчество как деятельность, создающую новые материальные и духовные ценности, имеющие социальное значение. В. Кан-Калик и Н. Никандров говорят о творчестве как «преобразовании человека человеком» [5]. Ю. Самарин рассматривает творчество как высшую форму активности и самостоятельности действий человека [6]. К. Станиславский полагал, что творчество – это напряжение всех духовных сил человека.

Несмотря на разнообразие трактовок, все едины в одном – творчество это деятельность, основанная на способностях человека создавать, созидать, преобразовывать реальность. Уже в системе воспитания и обучения начальной школы должны быть заложены условия для развития творческих способностей младшего школьника. Однако техническое творчество не всегда используется в полной мере в практике начальной школы. Причину следует искать в низком уровне готовности учителей начальных классов к использованию различных средств, особенно технического творчества, в развитии творческих способностей учащихся младшего школьного возраста.

Цель статьи – теоретически обосновать и на практических примерах показать развивающие возможности технического творчества в формировании творческой личности детей младшего школьного возраста.

Изложение основного содержания. Сложность решения исследуемой проблемы состоит в том, чтобы помочь учителю начальных классов осознать развивающие возможности технического творчества в развитии креативных способностей детей младшего школьного возраста, научить их использовать новые приемы, элементы действия во взаимодействии с учащимися. В зависимости от прогнозируемой и непредвиденной ситуации учителю важно самому уметь комбинировать, отбирать, реконструировать способы и формы использования различных методик и средств развития творческих способностей детей.

По словам Л. Выготского творчество существует там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое [7, с. 6]. Поэтому важно создать такую обстановку при взаимодействии с учащимися, чтобы они получали возможность совершенствовать личностные качества, составляющие основу творческого процесса. Действия должны быть направлены на развитие творческих возможностей каждого ученика, выполнение им функции субъекта познания, общения и труда. Эта деятельность носит

поэтапный характер, объединяя в себе подготовительный и этап непосредственной практической деятельности в сфере технического творчества.

Подготовительный этап направлен на развитие наблюдательности, умения видеть в обычном явлении новые стороны, признаки, фантазировать, воображать. На этом этапе учителю целесообразно использовать различные виды творческих работ. Например, организация наблюдения детей за окружающей действительностью и проведения простейших опытов с объектами природного мира. Умелое проведение бесед на различные темы («Можно ли гулять под дождем и гулять босиком по мокрой траве?», «Полезна ли лазерная указка», «Как избежать неприятностей при встрече с неизвестными предметами?» и др.) стимулирует интерес учащихся к необычным явлениям, развивает у них стремление в привычных предметах видеть новые стороны и признаки. Слова учителя в ходе бесед с учащимися необходимо подтверждать простыми опытами. Например, при проведении беседы о вреде кислотного дождя, учитель подтверждает свои слова простым опытом: на лист комнатного растения капает кислотой и предлагает учащимся объяснить, что происходит с листом растения, ответить на вопросы: Можно ли длительное время находиться под дождем? Можно ли во время прогулок употреблять дождевую воду? Что можно предпринять, если человек неожиданно оказался под дождем? Какие защитные средства можно использовать в непредвиденных ситуациях?

Такие беседы не только развивают наблюдательность, самостоятельность мышления, но и учат детей по-новому смотреть на обычные вещи. Проводя целенаправленную работу по развитию памяти, мышления, воображения на уроках, учитель готовит почву для занятий по техническому творчеству. При этом ему важно помнить, что детям нравится не только процесс творчества, но и собственные произведения. Так, с помощью рисунка, который выполняется на большом листе бумаги группой учащихся (два – три человека) красками и кисточками, развивается способность к воображению и рефлексии. Рисунок начинается с пятна, к которому учитель предлагает детям добавить различные детали. Из простого пятна появляется в результате коллективного творчества что-то похожее на мышонка, лягушку, кошку, какого-то необычного зверя, но обязательно доброго. В такой деятельности младшие школьники освобождаются от зажатости, становятся более раскрепощенными и уверенными в себе, проявляют сообразительность и фантазию. Все это служит серьезной подготовкой для начала второго этапа по развитию технического творчества.

Второй этап – это непосредственное включение детей младшего школьного возраста в процесс технического творчества через использование различных инструментов, механических и электромеханических конструкторов. Учащиеся начальных классов любознательные, их интересует все, что есть вокруг. Работать своими руками, затем дарить изготовленное своими руками близкому человеку любят все дети, что является вершиной детского технического творчества. Однако ученик начальных классов не может самостоятельно выбирать необходимый материал для изготовления интересующего предмета, не умеет пользоваться инструментами, не знает свойств конструкционных материалов. В этой сфере учитель должен оказывать каждому ученику действенную помощь.

Учитель должен приобщать к техническому творчеству детей младшего школьного возраста, используя механические и электромеханические конструкторы. Они позволяют создавать подвижные конструкции, одновременно знакомят учащихся с достаточно сложными способами крепления деталей. Детям объясняется, что подвижность конструкции в целом, и отдельных ее деталей зависит от того, как они скреплены друг с другом. На примере Роботов и Трансформеров передаются младшим школьникам знания о способах соединения деталей, формируются их представления об изначально построенных моделях предметов либо макетов архитектурных сооружений. Под руководством учителя они осваивают новые для них способы соединения, учатся создавать разнообразные подвижные конструкции по картинкам и чертежам. Развивая у учащихся начальных классов способности думать пространственно, формируя навыки построения движущихся моделей, прививая с ранних лет интерес к технологическому построению мира, знакомя с элементами робототехники, учитель готовит их к жизни в обществе думающих конструкций.

Рассмотрим примеры занятий по техническому творчеству, направленные на развитие технических знаний и пространственного мышления у учащихся младшего школьного возраста.

Занятие «Сборка ременной передачи»

Цель занятия: развитие творческих способностей, интереса к моделированию и конструированию, стимулирование детского научно-технического творчества.

Задачи: учить видеть конструкцию объекта, анализировать её основные части, их функциональное назначение; формировать конструкторские навыки, способствовать умению самостоятельно ставить задачи и находить оригинальные способы решения.

Работа по сборке начинается со знакомства с набором механического конструктора (рис. 1).

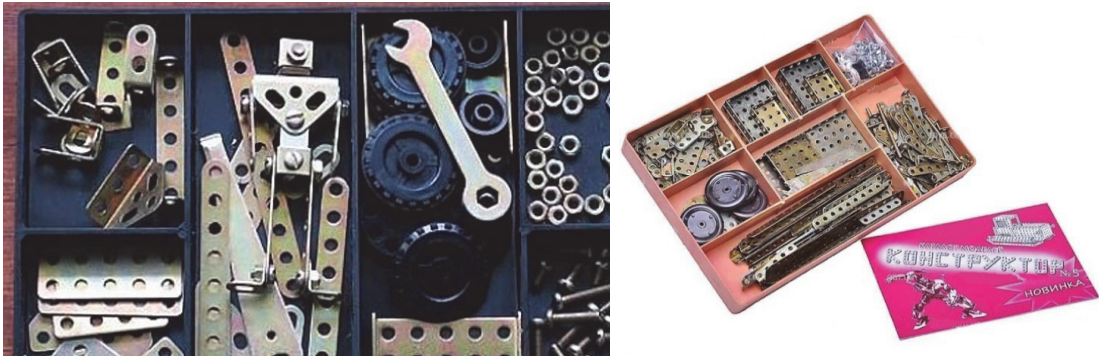


Рис. 1. Наборы детских металлических конструкторов

В наше время существует большое разнообразие детских конструкторов. Они бывают деревянные, пластмассовые и металлические. В нашем случае мы пользуемся металлическим конструктором. В процессе ознакомления с конструктором, учитель показывает каждую деталь отдельно и объясняет, для чего они нужны. Перед сборкой ременной передачи, ученик познает, что такое шкив и ремень, и как комплектность через них передается, и меняется скорость движения.

Для сборки ременной передачи сначала собирается основание, как показано на рис. 2. Учитель помогает выбрать необходимые детали и показывает, как при помощи маленького ключика и отвертки закрепляются отдельные части винтами и гайками. В ходе сборки учащиеся младшего школьного возраста сами выполняют подобные работы или помогают удерживать отверткой головку винта, или при помощи ключа закрепляют соединения. Здесь очень важно научить их правильно держать инструмент и закручивать крепежные детали. Важно обучать учащихся начальных классов правилам соблюдения техники безопасности.

Далее при помощи учителя собираются 2 модели ременной передачи по простейшей схеме (рис. 2).

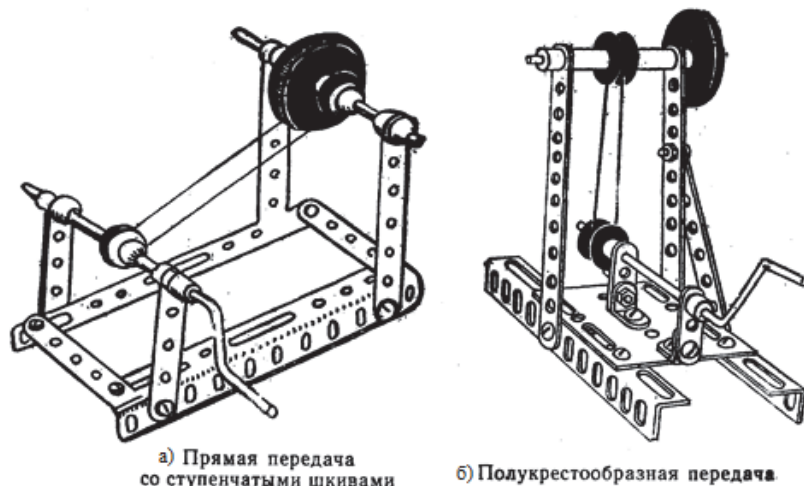


Рис. 2. Модели ременной передачи

Согласно Б.Т. Войцеховскому, развитие детского научно-технического творчества происходит при конструировании по схеме (простейшему чертежу), оно является одним из видов конструирования по образцу:

а) прямая передача со ступенчатыми шкивами, б) полу-крестообразная передача [8].

Занятие «Сборка электродвигателя»

Цель занятия: ознакомление с механизмом, дающим свет, электричество; стимулирование учащихся начальных классов к научно-техническому творчеству.

Задачи: учить видеть конструкцию объекта, анализировать её основные части, их функциональное назначение; формировать конструкторские навыки, способствовать умению самостоятельно ставить задачи и находить оригинальные способы решения.

При помощи электромеханического конструктора собирается модель электродвигателя. Схема сборки электродвигателя показана на рис.3.

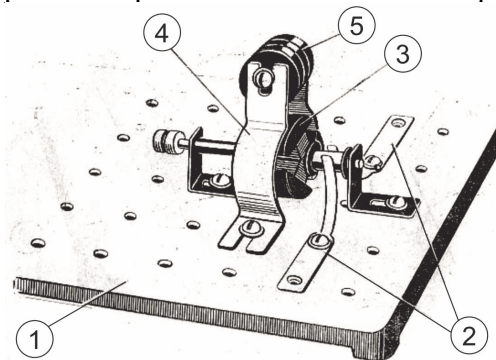


Рис. 3 Схема сборки модели электродвигателя.

1-основание, 2-контакты, 3-сердечник, 4-наружная скоба, 5-керамические магниты.

Младшие школьники с учителем собирают модель по схеме [9; 10] и испытывают ее работоспособность с помощью блока питания (напряжение от 7 до 11 В). Работы с электромеханическим конструктором очень познавательны, так как ученик после сборки видит результат своей работы [10].

Занятия, кроме технического развития, имеют огромное воспитательное значение. Младший школьник учится ценить творческую работу, в нем зарождается любовь к труду и дисциплинированность, формируются такие качества как самостоятельность, инициативность, настойчивость и организованность. Занятия играют большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в ученическом коллективе, способствуют также развитию мелкой моторики рук. Важно отметить, что мышление детей в процессе технического творчества имеет практическую направленность, способствует практическому познанию свойств геометрических фигур и пространственных отношений. При обучении учащихся начальных классов конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании творческой личности и успешности дальнейшей учебной деятельности.

Вывод. Как показывает практика, творчество является объективной потребностью человеческой деятельности, благодаря чему осуществляется прогресс общества. Творческая личность формируется с раннего детства, что повышает ответственность учителей за создание необходимых условий, прежде всего, в системе работы начальной школы для использования различных средств в организации практической творческой деятельности каждого ученика, в том числе и технического творчества с использованием детских конструкторов.

Список использованной литературы

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
2. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера психологии).
4. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. – 48 с. – (Искусство).

5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
8. Войцеховский Б. Т. Развитие творчества учащихся при конструировании: из опыта работы / Б. Т. Войцеховский ; под ред. А. В. Перышкина. – М. : Учпедгиз, 1962. – 156 с.
9. Куцакова Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду. Мозаика синтез / Л. В. Куцакова. – М., 2010. – 64 с.
10. Овсепян С. Технология: пособие учителя 1–4 класс / С. Овсепян, А. Арутюнян, М. Агаджанян, Л. Вердян. – Ереван: Тигран Мец, 2015. – 163 с.

References

1. Ilyin, E. P. (2009). *Psychology of creativity, creativity, talent*. St. Petersburg: Peter. (in Rus.).
2. Ponomarev, Y. A. (1976). *Psychology of creativity*. Moscow: Science. (in Rus.).
3. Rubinstein, S. L. (1999). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter. (in Rus.).
4. Jacobson, P. M. (1971). *Psychology of art*. Moscow: Knowledge. (in Rus.).
5. Kan-Kalik, V. A., Nikandrov, N. D. (1990). *Pedagogical creativity*. Moscow: Pedagogy. (in Rus.).
6. Samarin, J. A. (1962). *Essays on the psychology of the mind: Features of the mental activity of schoolchildren*. Moscow: Publishing APN RSFSR. (in Rus.).
7. Vygotsky, L. S. (1991). *Imagination and creativity in childhood: Psychological Essay*. Moscow: Education. (in Rus.).
8. Wojciechowski, B. T. (1962). *Development of creativity of pupils in the construction: the experience of the work*. In A.V. Peryshkina (Ed.). Moscow: Uchpedgiz. (in Rus.).
9. Kutsakova, L. V. (2010). *The construction and manual labor in the kindergarten. Mosaic synthesis*. Moscow. (in Rus.).
10. Ovsepyan, S., Harutyunyan, A., Aghajanian, M., Verdyan, L. (2015). *Technology: Teacher Guide 1–4 class*. Yerevan: Tigran Mets. (in Arm.).

OVSEPYAN Saak,

Associate Professor, of preschool pedagogy and methodology Department,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
e-mail: saakhovsepyan@mail.ru

CONSTRUCTOR AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' TECHNICAL CREATIVITY

Abstract. *Introduction. The modern development of society actualizes the problem of training of creative personality, able to actively participate in the transformation of reality on the principles of humanism, tolerance and creativity. The solution to this problem largely depends on how the growing human School will attach to creative activity, learning to master the skills of independent search of answers to their questions, to rethink the events, see the place in which, objectively evaluate their actions and take responsibility for their consequences.*

Purpose. theoretical basis and practical examples show the possibilities of developing technical creative work in the system of primary school teachers, the formation of a creative personality with the help of children's constructor.

Results. Theoretically grounded and practically confirmed that the technical creativity inherent in children of primary school age. It is effective in the event that a primary school teacher has a method of its use in the formation of the creative person of the younger schoolboy. Great potential lies in developing the use in working with younger students moving structures of different types, production of models and mock-ups of subjects and objects surrounding children. By making the model or layout, the student seeks to know the technological features of a world, an interest, activity and creative independence. In the process of working with the designer in children developing creative traits of their personalities, among which an important role is played by the imagination of creative thinking, observation, originality, initiative, creativity.

Originality. Shown Stages of children's technical creativity using the children's constructor, revealed the specifics of each stage and specific examples demonstrate the effectiveness of the various funds in a creative personality formation of elementary school students.

Conclusion. Creativity is the objective requirement of human activity, so that the progress of society is carried out. The creative personality is formed in early childhood, which increases the responsibility of

teachers for the creation of the necessary conditions in elementary school for the use of various tools and the practical organization of creative activity of each child, including technical creativity with children's constructors.

Key words: *creativity; technical creativity; stages of its development; children's metal constructor; assembly work; the quality of the creative personality.*

*Одержано редакцією 27.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017*

УДК 371.134.:355.58

РОТАР Василь Борисович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри техніки
та засобів цивільного захисту,
Черкаський інститут пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля
e-mail: mnc_ok@mail.ru

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Розкрито особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах вищого навчального закладу. Аргументовано, що правова компетентність фахівця із цивільного захисту – це базова характеристика професійної діяльності.

Визначено, що необхідним є упровадження відповідної методичної підтримки з боку професорсько-викладацького колективу в ході організації самостійної роботи курсантів як в умовах аудиторної, так і позааудиторної роботи в умовах вищого навчального закладу. Значення методичного змісту самостійної роботи курсантів має зводитися до розв'язання конкретних, ситуацій та проблем із використанням правових знань із різних дисциплін.

Виявлено, що інтеграція змісту освіти курсантів у структуру методичної системи навчання дисциплін професійної та практичної підготовки припускає: змістовність і значущість знань для курсантів; системне уявлення про навчальний матеріал, який вивчається; реалізацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; правову спрямованість дисциплін професійної та практичної підготовки.

Доведено, що сукупність чинників професійної підготовки курсантів в умовах вищого навчального закладу мають комплексний позитивний вплив на формування правової компетентності на основі цілеспрямованого взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *правова підготовка; самостійна робота; правові знання; правові вміння; фахівець із цивільного захисту; процес формування правової компетентності; принципи організації самостійної роботи курсантів; навчально-методичного забезпечення самостійної роботи.*

Актуальність теми. Традиційна правова підготовка майбутніх фахівців цивільного захисту в основному зводиться до вивчення дисциплін правового характеру. Однак у зв'язку зі зміною тих чи інших нормативних правових актів раніше освоєна інформація не тільки втрачає актуальність, але може стати принципово невірною. У зв'язку з цим формування правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту в сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Правова компетентність фахівця із цивільного захисту – це базова характеристика професійної діяльності, яка включає як професійно-особистісний, теоретичний і практичний компоненти, і має головні сутнісні ознаки: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності, стійкість правової позиції і критичність мислення, які мають різні рівні прояву. Під рівнем розуміють відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур певних об'єктів або процесів [1, с. 89–93].

Таким чином, мова йде про підготовку фахівців, здатних оперативно вирішувати нестандартні професійні завдання з максимально значимим ефектом, як для себе, так і в цілому для держави.

Суттєвою особливістю навчання у вищій школі, як стверджує Т. Алексєєнко, є свобода дій якою користується студент при самостійному вивченні матеріалу [2, с. 12]. Система самостійної роботи курсантів повинна спрямовуватися на формування високого професіоналізму майбутніх фахівців цивільного захисту, їхньої готовності до застосування набутих професійних знань, умінь та навичок. Визначальним елементом цієї системи є зорієнтованість на формування у них правової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині активізувався інтерес дослідників до окремих аспектів професійної підготовки і формування професійної (зокрема правової) компетентності фахівців цивільного захисту, про що свідчить аналіз наукової літератури. Це дослідження, які стосуються концептуальних положень теорії та практики професійної підготовки фахівців (Т. Алексєєнко, В. Василенко, І. Зязюн, Я. Кічук, О. Мещанінов, Н. Ничкало, Я. Цехмістер та ін.), професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту (О. Бикова, Н. Вовчата, Л. Горіна, Ф. Гільманов, О. Горохівський, Г. Грибенюк, І. Гуріненко, Л. Дідух, О. Іващенко, Л. Ішичкіна, М. Купчак, А. Майборода, Ю. Ненько, О. Парубок, Ю. Приходько, А. Хрипунова та ін.). Різні аспекти проблеми компетентності розглядають С. Гончаренко, Н. Гончарова, Л. Горіна, І. Драч, Ю. Нещеретний, О. Панфілов, Дж. Равен, Ю. Стрельников, Т. Ткаченко, О. Хуторський, О. Цільмак, М. Чобітько, О. Шапран, Ю. Шапран, Е. Шорт, В. Ягупов та ін.

Окремі питання професійної підготовки фахівців цивільного захисту висвітлено у працях В. Доманського (державне управління пожежною безпекою України (організаційно-правовий аналіз за матеріалами діяльності державного департаменту пожежної безпеки), А. Підгайного (становлення та розвиток системи підготовки офіцерських кадрів МНС України наприкінці ХХ – початку ХХІ століття) та ін. У працях українських науковців (Я. Кічук, І. Коваленко, Ю. Козенко, О. Косаревська, В. Райко та ін.) та роботах представників російських шкіл правової педагогіки (А. Жигулін, І. Рябко, С. Саламаткін, Є. Татарінцева та ін.) обґрунтовуються теоретико-методологічні аспекти морально-правової відповідальності, визначається необхідність вирішення проблеми правової підготовки сучасних фахівців. При цьому простежується дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених розробці теоретичних основ формування й удосконалення правової компетентності фахівців із цивільного захисту у процесі їх професійної підготовки, які представлено переважно в окремих наукових статтях (М. Купчак, К. Пасинчук, О. Повстин, А. Саміло та ін.), які актуалізують дану проблему.

Мета статті полягає в аналізі ролі самостійної роботи майбутніх фахівців цивільного захисту у процесі формування їхньої правової компетентності.

Виклад основного матеріалу. Посилення ролі самостійної роботи продиктовано сучасними соціально-економічними та політичними умовами, що склалися в нашій державі. Тому необхідним є впровадження відповідної методичної підтримки з боку професорсько-викладацького колективу. Значення методичного змісту самостійної роботи курсантів має зводитися до розв'язання конкретних ситуацій та проблем із використанням правових знань із різних дисциплін.

Сучасний науковець В. Огнев'юк доводить, що «для нинішнього етапу розвитку суспільства важливо сформулювати вміння поєднувати поля знань і наукових дисциплін, які раніше були ізольованими або вивчалися ізольовано. Міжпредметність та інтегративність як в освіті, так і в науці все більш стають прикметною ознакою сьогодення» [3, с. 217].

Інтеграція змісту освіти курсантів у структурі методичної системи навчання дисциплін професійної та практичної підготовки припускає: змістовність і значущість знань для студентів; системне уявлення про навчальний матеріал, який вивчається; реалізацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; правову спрямованість дисциплін професійної та практичної підготовки.

Фахівці із цивільного захисту повинні знати: Конституцію України; основні положення Цивільного кодексу України, акти законодавства, нормативно-правові акти, що регулюють напрями роботи державної інспекції з охорони праці; постанови, розпорядження, накази керівництва; вимоги Бойового статуту пожежної охорони, положень, наказів, інструкцій та інших документів, що регламентують організацію пожежної безпеки; основні технологічні процеси виробництва продукції; особливості експлуатації машин, устаткування тощо; систему стандартів безпеки праці; методи і форми пропагування інформації з охорони

праці, техніки безпеки; основи економіки, організації праці, виробництва і управління; основи трудового законодавства; правила ділового етикету; заходи, відповідно до законодавства, щодо запобігання корупційним діям та іншим правопорушенням серед осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту, державних службовців і працівників ДСНС України.

У ході опитування курсантів Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля ми з'ясували, що до спеціальних правових умінь, необхідних для фахівця цивільного захисту, респонденти віднесли:

- врахування прав, свобод і обов'язків людини і громадянина, що закріплені Конституцією України (63,5%);
- врахування правового статусу і повноважень державних органів законодавчої влади та органів виконавчої влади різних рівнів, що закріплені Конституцією України (52,5%);
- врахування правового статусу і повноважень органів місцевого самоврядування, з якими виникають юридичні стосунки (32 %);
- проведення аналізу нормативно-правових та інших документів у галузі та конкретного підприємства (установи) щодо відповідності положенням цивільного права (35%);
- використання положення цивільного права при підготовці нормативних та інших документів конкретного підприємства (установи) (26%);
- використання положення цивільного права при регулюванні майнових стосунків (43,5%);
- використання положення цивільного права при регулюванні (здійсненні) трудових відносин на виробництві (13,5%);
- використання основних положень законодавства з охорони праці, цивільного захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій та екологічного права (17,5%).

Принципово важливим є визначення змісту самостійної роботи курсанта з кожної конкретної навчальної дисципліни, яка визначається робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача і може складатися з таких видів роботи:

- підготовка до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних, співбесіди з лектором тощо);
- виконання індивідуальних завдань;
- самостійне опрацювання окремих тем навчальної дисципліни згідно робочої програми навчальної дисципліни;
- підготовка до усіх видів контролю, в тому числі до курсових, контрольних робіт та підсумкової державної атестації (державних іспитів, виконання випускової кваліфікаційної роботи);
- робота у студентських наукових проблемних групах;
- участь у роботі наукових і науково-практичних конференцій, семінарів, олімпіад з фаху або навчальної дисципліни тощо;
- виконання завдань, які базуються на використанні сучасних інформаційних технологій і комп'ютерних засобів навчання тощо.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується навчальним планом і повинна становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу загального обсягу навчального плану, відведеного для вивчення конкретних навчальних дисциплін. З тих навчальних дисциплін, де передбачено не лише засвоєння навчального матеріалу, а й вироблення необхідних практичних умінь і навичок, обсяг аудиторних занять становить, як правило, близько 2/3, а з інших навчальних дисциплін – близько 1/3 загального обсягу часу [4, с. 60].

В умовах науково-технічного прогресу, розвитку глобальних комп'ютерних мереж роль викладача полягає не так у контролі за самостійною роботою курсанта, як у стимулюванні навчальної діяльності, спрямуванні її на самостійний пошук додаткової інформації. Уміла організація самостійної роботи курсантів потребує чіткого узгодження цілей навчально-виховного процесу, а ефективність – навчально-методичного забезпечення.

У ході організації самостійної роботи курсантів викладачем вирішуються такі завдання:

- поглиблювати і розширювати професійні знання;
- формувати інтерес до професійної діяльності;
- розвивати самостійність, активність, відповідальність;
- розвивати пізнавальні здібності майбутніх фахівців.

Технологія виконання самостійної роботи курсантом залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, підготовки рефератів, доповідей тощо. Організація самостійної роботи планується викладачем, він визначає вид самостійної роботи (план, тези, завдання), що повинен виконати курсант, де і яким чином він повинен звітувати про виконання завдань для самостійної роботи.

Курсант має навчитися самостійно використовувати свої ресурси (передовсім мотиваційні). Йому необхідно допомогти перейти від «формального» мотиву (до прикладу, вивчити матеріал, щоб не отримати незадовільну оцінку) до цілком усвідомленої самостійної роботи (у нашому випадку – вдосконалення правових знань і умінь). Тому мотивація є важливим складником ефективності самостійної роботи.

Аналіз програм підготовки майбутніх фахівців із цивільного захисту показав, що реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання в навчальному процесі інтерактивних методів навчання (проектна діяльність, робота в малих групах, ділові ігри, кейс-стаді, інтерактивні завдання та ін.).

Курсантам доцільно пропонувати аналізувати ситуації щодо розслідування нещасних випадків невинуватного характеру, розслідування нещасних випадків тощо. До прикладу, курсанти повинні : обстежити місце нещасного випадку», опитати свідків і причетних осіб та отримати пояснення потерпілого, якщо це можливо; визначити відповідність умов і безпеки праці вимогам нормативно-правових актів про охорону праці; з'ясувати обставини і причини, що призвели до нещасного випадку, визначити, пов'язаний чи не пов'язаний цей випадок з виробництвом; визначити осіб, які допустили порушення нормативно-правових актів, а також розробити заходи щодо запобігання подібним нещасним випадкам; скласти акт розслідування нещасного випадку; підготувати експертні висновки щодо адміністративних правопорушення щодо порушення вимог пожежної безпеки, але й самостійно розробляли інформаційні документи для посадових осіб.

Важливим при цьому є співвіднесення навчальних ситуацій з реальною професійною діяльністю, що сприятиме формуванню правової компетентності. Необхідним, на наше глибоке переконання є дотримання таких організаційних умов:

- наявності та відповідного обладнання навчальної кімнати управління пожежогасінням, де відпрацьовуються навички оперативної роботи з відеоспостереженням, пультом управління, тренажерами тощо;
- створення оперативного штабу та органів управління гасінням пожежі з проведенням розрахунку часу, розподілом обов'язків, постановкою бойових завдань, виконанням ролей керівника гасіння пожежі, начальника оперативного штабу, начальника тилу, члена пожежного підрозділу тощо.
- використання тренажерних комплексів (комп'ютерних, механічних, медичних, силових і ін.) з відпрацювання навичок інтерпретації ситуацій, близьких до реальних умов пожежогасіння, і оперативного прийняття рішення щодо їх нейтралізації;
- інформаційного обміну оперативними даними і встановлення доцільної комунікативної взаємодії між учасниками гасіння пожежі.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що процес формування правової компетентності представляє собою не механічне поєднання процесів навчання та виховання, аудиторної та позааудиторної роботи, теоретичної та практичної підготовки, а є якісно новим утворенням, яке підпорядковується певним принципам. Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми [5–7] дозволив виокремити такі принципи організації самостійної роботи курсантів:

- принцип інтерактивності, що визначає необхідність співпраці курсантів і обміну інформацією не тільки з викладачем, а й з іншими курсантами.

– принцип індивідуалізації навчання, що виявляється в урахуванні індивідуальних психологічних особливостей курсанта при здійсненні навчально-методичного забезпечення самостійної роботи.

– принцип ідентифікації, що обґрунтовує необхідність контролю за самостійною роботою курсанта.

– принцип регламентації навчання, що відображає необхідність вибору стратегії планування організації самостійної роботи курсанта.

– принцип опори на базові знання і вміння, що передбачає вміння раціонально використовувати вільний час для організації самостійності роботи.

– принцип зовнішнього контролю та самооцінки, що включає обмін інформацією не тільки з викладачем, а й з іншими курсантами.

– принцип науковості, що дозволяє учасникам самостійної роботи вирішувати поставлені завдання на сучасному рівні наукових знань.

– принцип зв'язку теорії з практикою, що дає можливість вирішувати ситуаційні завдання.

Сукупність чинників професійної підготовки курсантів в умовах вищого навчального закладу мають комплексний позитивний вплив на формування правової компетентності на основі цілеспрямованого взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Висновки. Процес реформування та розвитку системи вищої освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи курсантів. Самостійна робота курсантів повинна носити системний і безперервний характер. Основною метою самостійної роботи в умовах вищого навчального закладу є підвищення якості професійної підготовки курсантів, спрямованої на формування дієвої системи фундаментальних і професійних знань, умінь і навичок, які вони могли б вільно і самостійно застосовувати в практичній діяльності.

Визнавши самостійну діяльність курсантів органічним компонентом діяльності сучасної вищої школи, наголошуємо на вагомості формування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Список використаної літератури

1. Порхун І. В. Критерії, показники та рівні сформованості правової компетентності у військовослужбовців за контрактом / І. В. Порхун // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ. – 2012. – № 64. – С. 89 – 93.
2. Алексеєнко Т. А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті болонської декларації / Т. А. Алексеєнко // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2004. – Вип. 1. – С. 12.
3. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
4. Лебідь І. В. Освіта і сучасне суспільство: посібник / І. В. Лебідь. – Умань : Сочінський, 2012. – 98 с.
5. Козловська І. М. Формування професійного мислення майбутнього фахівця: інтегративно-компетентнісний підхід: навч.-метод. посіб. / І. М. Козловська. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 128 с.
6. Корх М. В. Управління самостійною та індивідуальною роботою курсантів (студентів) / М. В. Корх // Судовые энергетические установки 2010. – № 26. – С. 15–19.
7. Райко В. В. Теоретичні і методичні засади формування правової культури офіцерського складу державної прикордонної служби України: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. В. Райко. – Тернопіль, 2009. – 44 с.

References

1. Porhun, I. V. (2012). Criteria, indicators and levels of legal competence of contract. *Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Khmelnytsky, 64, 89–93*, Series: Pedagogical and Psychological Sciences. (in Ukr.).
2. Alekseenko, T. A. (2004). Quality management training at the university in the context of the Bologna Declaration. *Teaching Process: Theory and Practice, 1, 12*. (in Ukr.).
3. Ognevuyuk, V. A. (2003). *Education in the value system of sustainable human development: monograph*. Kyiv, Ukraine Knowledge. (in Ukr.).
4. Lebed, I. V. (2012). *Education and Modern Society: manual*. Uman: Publisher "Sochi". (in Ukr.).
5. Kozlovskaya, I. M. (2013). *Formation of professional thinking of the future expert: integrative and competence approach: Textbook*. Kyiv, Educational Thought. (in Ukr.).
6. Korh, M. V. (2010). Management of independent and individual work of students (students). *Ship Power Plants, 26, 15–19*. (in Ukr.).
7. Rajko, V. V. (2009). Theoretical and methodological principles of formation of legal culture of officers of the State Border Service of Ukraine. (Doctor of Science dissertation). *Theses.Ternopil*. (in Ukr.).

ROTAR VasyI,

Ph.D, associate Professor Department of technology and means of civil protection,
Cherkasy Institute of fire safety named Heroes of Chernobyl
e-mail: mnc_ok@mail.ru

SELF-STUDY AS A MEANS OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION

Abstract. *The peculiarities of self-study of future specialists of civil protection in a higher educational establishment are revealed. It is proved that legal competence of specialists of civil protection is the basic feature of professional activity.*

The purpose of the article is to analyze the role of self-study of future specialists of civil protection in the process of formation of their legal competence.

Methods: method of theoretical synthesis for defining the notions of "self-study", "legal competence"; method of system-structural analysis, implementation of which helped to single out the basic principles for organization of self-study of cadets.

It is determined that it is necessary to implement the appropriate methodical support from the teaching staff in the organization of self-study of cadets both in the classroom and during extracurricular activities in a higher educational establishment. The importance of methodical content of self-study of cadets has to be limited to solving specific situations and problems using legal knowledge obtained from different disciplines.

It is found out that the integration of educational content of cadets in the structure of methodical system of training including professional disciplines and practical preparation involves: the significance and importance of knowledge for cadets; understanding the material under study as a system; implementation of intra-subject and inter-subject relationships; legal orientation of professional courses and practical training.

It is proved that all the factors of professional training of cadets in a higher educational establishment have complex positive impact on the formation of legal competence based on purposeful interaction of subjects in the educational process.

Conclusions. *The process of changing and development of higher education at present stage is characterized by increased emphasis on enhancing the role of self-study of cadets. The main purpose of self-study in a higher educational establishment is to improve the quality of professional training of cadets aimed at establishing the efficient system of basic and professional knowledge and skills that can be freely and independently applied in practice.*

Key words: *legal training; self-study; legal knowledge; legal skills; specialist of civil protection; the process of forming legal competence; principles of self-study of cadets; educational and methodical support of self-study.*

Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 30.01.2017

УДК 378

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
іноземних мов,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: ivannarudenko@mail.ru

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ

Статтю присвячено дослідженню досвіду реформування системи підвищення педагогічних кадрів Японії, розглянуто основні функції системи підвищення професійної кваліфікації вчителів, розглянуто особливості реалізації освітнього процесу, що лежать в основі системи післядипломної педагогічної освіти, схарактеризовано умови успішного досягнення усіх запланованих цілей у ході процесу підвищення кваліфікації, з урахуванням соціальних і психофізіологічних особливостей дорослої людини. Схарактеризовано процес підвищення кваліфікації як цілеспрямовану систему, яка

має свою специфіку і розвивається під впливом чинників різного рівня й масштабу. У статті висвітлено основний зміст та цілі процесу підвищення кваліфікації освітян країни, виявлено провідні тенденції неперервної освіти педагогів, з метою вдосконалення національної освітньої системи.

Ключові слова: освіта; підвищення кваліфікації; вчитель; професійна компетентність; педагог.

Постановка проблеми. Післядипломна освіта педагогічних кадрів як структурант системи неперервної освіти вможливорює постійний професійний та особистий розвиток дорослого населення з огляду на регулярні соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві.

Посилене зацікавлення питаннями, що належать до сфери підвищення кваліфікації педагогів, аргументувало необхідність у зосередженні уваги на більш чітких вимогах до підготовки педагогів, що слугує запорукою якісної діяльності, зважає на цільові й ціннісні установки та вікові особливості дорослої людини.

Аналізуючи перебіг освітніх процесів упродовж кількох десятиліть, дослідники акцентували увагу на нові підходи до педагогічної діяльності, тому навчання викладачів повинно виходити за межі викладання дисципліни й передбачати засвоєння модерних технологій, осмислення способів мотивування учнів та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вищої педагогічної освіти Японії перебуває у центрі уваги українських і зарубіжних дослідників (О. Железняк, О. Озерська, В. Родіонов, Т. Свердлова та ін.). Проблеми підвищення кваліфікації вчителів в Японії студіювали А. Галаган, Н. Клясен, Г. Мікабрідзе, І. Савенкова та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних функцій процесу підвищення кваліфікації, що забезпечують високу якість післядипломної освіти педагогічних кадрів Японії.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення Японія планомірно впроваджує власну модель модернізації післядипломної педагогічної освіти. На сучасному етапі система вищої професійної освіти в Японії зазнає кардинальних змін. Ознайомлення з досвідом цієї країни, відомої вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів, – актуальне й затребуване завдання і в контексті розвитку української педагогіки.

Успіхи Японії, яка посідає друге місце у світі як держава з добре розвиненою економічною базою, суттєвою мірою зумовлені високим рівнем освіти. У країні завжди надавали великого значення її поступові, сьогодні в умовах кардинальних соціально-економічних змін уряд ставить перед освітою нові масштабні завдання. В епоху інформатизації, венчурного бізнесу потрібні не стільки працьовиті кадри, скільки фахівці, які мають оригінальне мислення. Завдання їх підготовки окреслюють у ході поточної реформи освіти.

Безперервний професійний розвиток є вкрай необхідним в учительській професії, тому японські педагоги протягом своєї кар'єри постійно рухаються вперед. На кожному етапі вчителі отримують певну заробітну плату за підсумками роботи й отриманого досвіду. Професійні програми розвитку доступні на національному рівні в межах школи, кожна місцева рада з освіти затверджує ту мінімальну кількість годин, що необхідна вчителю кожного року для професійного розвитку.

На місцевому рівні заходи з підвищення кваліфікації охоплюють програми підготовки вчителів кожні п'ять, десять і двадцять років роботи. На національному рівні Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології (МПКСНТ) проводить центральні семінари для заступників із навчальної роботи та адміністраторів. Керуючись новою системою, реалізованою МПКСНТ із 2009 р., японські вчителі кожні десять років повинні доводити відповідність рівня своєї професійної компетенції сучасним вимогам освіти шляхом відновлення навчальних сертифікатів.

Крім офіційних програм підвищення кваліфікації, японські викладачі підвищують власну компетентність у формі так званого «вивчення уроку», навчання в колег у

неформальних обставинах, організовують зустрічі, під час яких педагоги різного рівня досвіду обговорюють методи навчання, створюють плани-зразки уроків. Один учитель використовує цей план-зразок у класі на відкритому занятті як приклад для інших педагогів. Після проведення уроку-зразка група вчителів збирається знову, щоб внести корективи до плану, проаналізувати позитивні й негативні моменти заняття.

Для підвищення освітнього рівня педагогів щороку Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології спрямовує понад 400 стипендій для продовження освіти в аспірантурі педагогічних університетів і на педагогічних факультетах звичайних університетів. У Японії помітна тенденція до включення університетів у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Деякі університети організовують і проводять семінари, читають курси й лекції для вчителів на основі грантів, які надає Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології [1].

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогів у Японії регламентована Законом про атестацію педагогічного персоналу, що набув чинності з періодичними змінами й доповненнями з 1949 р. Згідно із законом педагогічні кадри повинні в обов'язковому порядку проходити підвищення кваліфікації кожні п'ять років.

Нинішня система підвищення кваліфікації ставить за мету вдосконалення професійної майстерності, опанування широких знань, глибоке усвідомлення педагогом свого призначення. Щороку директори шкіл, їхні заступники та керівники методичних об'єднань повинні відвідувати семінари, які організовує Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології на ротацийній основі. Педагогічні центри функціують у кожній із 47 префектур країни, а також у великих містах (Токіо, Осака, Хіросіма та ін.). Процес підвищення кваліфікації в педагогічних центрах проходить шляхом організації семінарів і різних курсів, тривалість яких коливається від кількох тижнів до одного року (із відривом та без відриву від роботи). Зміст курсів безпосередньо залежність від спеціальності вчителя, кількості років роботи; передбачає як предметну, так і психолого-педагогічну підготовку. Усі педагогічні центри оснащені на достатньо високому рівні, побудовані гуртожитки, дібраний кваліфікований склад лекторів і викладачів. Такі центри працюють і як науково-дослідницькі установи, тому підготовка відбувається на сучасному науковому рівні з огляду на нові досягнення у сфері педагогіки, психології та приватні методики.

Муніципальні ради відповідають за організацію нетривалих курсів зі шкільного адміністрування, з окремих предметів та морального виховання. У Японії існує близько 3500 муніципальних рад за освітою, це дає підстави стверджувати, що система підвищення кваліфікації на муніципальному рівні досить розгалужена. Муніципальні програми підвищення кваліфікації вчителів фінансують із бюджету Міністерства освіти.

Починаючи з 1959 р., у Японії під керівництвом Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології була розроблена програма ознайомлювальних відряджень учителів за кордон, яка мала на меті формування в педагогів міжнародного світогляду й підвищення їхнього професійного рівня. Щорічно в цій програмі бере участь близько 5000 учителів шкіл із різних районів Японії [2; 3].

У Японії панує усвідомлення, що успіх ефективного функціонування системи освіти суттєвою мірою залежить від якості педагогічних кадрів. З огляду на це особлива увага в країні зосереджена на підвищенні кваліфікації вчителів, а також на модернізації кваліфікаційних вимог і програм підготовки вчителів. Для створення гідних умов підвищення кваліфікації, за фінансового сприяння національного уряду з 1960 р. по всій країні були організовані наукові освітні центри та з 1965 р. – освітні навчальні центри. Починаючи з кінця 1950-х рр., учителі також самостійно створювали добровільні групи з опанування конкретних предметів. Стимулюючи добровільні заходи в межах цієї програми, із 1960 р. уряд надавав фінансову допомогу.

У 1984 р. був створений Державний комітет із реформи освіти, що розробив низку заходів для вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів. У документах, які регламентували реформування освіти, серед нагальних завдань назване суттєве покращення системи підвищення кваліфікації вчителів. Крім того, було актуалізоване налагодження більш тісного зв'язку навчання в системі підвищення кваліфікації та розв'язання проблем повсякденної педагогічної роботи вчителя [4; 5].

За висловом І. Савенкової, у системі підвищення кваліфікації акцентовано на вчителів, які лише починають свою творчу діяльність. Відповідно до рекомендацій Державного комітету з реформи, із 1989 р. в Японії набула чинності система обов'язкової післядипломної освіти вчителів-початківців, які щойно закінчили вищі педагогічні навчальні заклади. Згідно з чинним положенням, усі вчителі-початківці протягом одного року мають підвищити свою кваліфікацію під керівництвом директора школи (стажування). Частину часу такий педагог зобов'язаний провести в педагогічному центрі, слухаючи курси, лекції та беручи участь в індивідуально-групових консультаціях. Ця форма підвищення кваліфікації відбувається без відриву від роботи.

Стимулюючи підвищення кваліфікації вчителів старшої середньої, молодшої середньої, початкової школи та вихователів дитячого садка, у Японії видають спеціальні сертифікати, які дають юридичне право працювати в установі системи освіти. Ці сертифікати бувають вищого, першого й другого класу, що залежить від рівня освіти (диплом бакалавра або магістра, диплом випускника молодшого спеціаліста коледжу). Законом передбачена можливість змінювати клас сертифіката в бік його зростання, що відіграє важливу роль, оскільки допомагає вчителю не тільки підвищувати престиж, але й отримувати більшу зарплату. Механізм зміни класу сертифіката досить простий, оскільки вимагає підвищення рівня освіти (допідготовки) у затвердженому обсязі та наявності потрібного стажу роботи. Обсяг допідготовки залежить від необхідної кількості залікових одиниць. Одна одиниця дорівнює 45 годинам навчального часу, зокрема й самостійної роботи [6, с. 98–99].

Нині до створення й розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів докладають багато зусиль уряд і місцева влада Японії. Їхні спільні заходи спрямовані на об'єднання навчальних закладів різних типів, що належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада організовує взаємодію та координацію громадських програм і програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, а з іншого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, стимулювання педагогічної праці, а також надає консультаційні послуги завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

У Японії під кваліфікацією розуміють обсяг знань, практичних навичок і вмінь, необхідних насамперед для розв'язання нагальних педагогічних проблем. Японські педагоги усвідомлюють, що їх зараховують на роботу не тільки за вміння провадити освітню діяльність, а й передовсім за бажання та готовність постійно вчитися, підвищувати свою професійну майстерність [7, с. 187–190].

Висновки. Отже, проведене дослідження дає змогу з'ясувати особливості змісту і структури навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти Японії. Характеристика сучасних тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в країні дає змогу акумулювати досвід Японії у руслі організації навчального процесу, змісту й методів навчання, сприяти посиленню конкурентоспроможності вітчизняних педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Center of international education benchmarking learning from the High Performing Education System [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japanoverview/japan-teacher-and-principal-quality/>.
2. Commission of the European Communities. Analysis of in-service teacher training strategies in the Member Countries of the EC: Case studies and synthesis. – Brussels, 1989. – 378 p.
3. Development of Modern system of Education in Japan. – Tokyo, Japanese National Commission for UNESCO, 1960. – 96 p.
4. Council of European Union. Education and training 2010 – the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. – Belgium, Brussels : Council of European Union, 3 March, 2004. – 42 p.
5. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries [Electronic resource]. – Access mode : <http://euryc.org>.
6. Савенкова И. Э. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых зарубежных странах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Э. Савенкова ; Академия повышения квалификации и переподготовки кадров. – М., 2002. – 114 с.

7. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика / Н. Клясен // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 187–190.

References

1. *Center of international education benchmarking learning from the High Performing Education System*. Retrieved 27/01/2017, from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japanoverview/japan-teacher-and-principal-quality/>.
2. *Commission of the European Communities*. (1989). Analysis of in-service teacher training strategies in the Member Countries of the EC: Case studies and synthesis. Brussels.
3. *Development of Modern system of Education in Japan*. (1960). Tokyo, Japanese National Commission for Unesco.
4. Council of European Union. (2004). *Education and training 2010 – the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Belgium, Brussels : Council of European Union, 3 March.
5. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. Retrieved 27/01/2017, from <http://eurydice.org>.
6. Savenkova, I. (2002). *Comparative analysis of teacher training in Russia and in other developed foreign countries* (PhD dissertation). Moscow: Academy of teacher training (in Rus.).
7. Kljasen, N. (2014). Postgraduate Education: foreign experience and contemporary practice, *New pedagogical thought, 187–190*. (in Ukr.).

RUDENKO Ivanna,

Ph.D in Pedagogy, lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: ivannarudenko@mail.ru

MAIN FUNCTIONS OF TEACHERS' QUALIFICATION UPRAISING IN JAPAN

Abstract. *Introduction. The article enlighten the way of the peculiarities of the educational process which lies in the system of pedagogical postgraduate education in Japan. In the article are presented the main content and objectives of the process of qualification upraising of educational specialists in the country, identified major trends of continuing education of teachers to improve national education system.*

Purpose. The purpose of this article is to substantiate the main functions of the process of qualification upraising, providing high quality of postgraduate education of teachers in Japan.

Results. Article concretizes peculiarities of pedagogical process of qualification upraising in Japan, where there are a variety of institutions and organizational forms of qualification upraising. In the country were organized scientific educational centers to create proper conditions for qualification upraising, (from 1960) educational centers (were founded from 1965). Since the end of 1950, Teachers volunteers created groups to mastery of specific subjects.

From the beginning of 1989, pedagogical process of qualification upraising acquired for the beginners start-binding character. Taking into account the recommendations of the State Committee on Reforms, teachers should pass training under the supervision of the school director for one year. Also required component of qualification upraising of junior specialists is participation in courses, lectures and individual and group consultations.

Teachers of senior secondary, junior secondary, primary schools and teachers in the kindergartens, which should improve their professional competence, after qualification upraising get certificate (Bachelor's degree and master's degree, graduate diploma of junior specialist college), which give the right to work at the institution of education. The law allows to change the certificate of the lower class to a higher, to influence not only on the status of the teacher, but also on the level of profits.

Originality. The author defines basic functions of qualification upraising of teachers in Japan; analyzes the content and structure of the educational process and teacher training at the present stage of development.

Conclusion. This study allows to find the peculiarities of the content and structure of the educational process in the system of postgraduate education in Japan. Characteristics of modern development trends in the system of teachers postgraduate education in this country, allows to accumulate this experience in the line of the educational process, content and teaching methods, to strength the competitiveness of local teachers.

Key words: *education; qualification upraising; teacher; professional competency; educational specialist.*

Одержано редакцією 24.01.2017
Прийнято до публікації 26.01.2017

УДК 378.091

СЛЮСАР Тетяна Антонівна,

аспірант кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: tatyana.slyusar@bk.ru

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СПОСІБ ПРОГНОЗУВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

В умовах розвитку демократичного суспільства триває етап модернізації системи освіти, який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці, що визначають основні вимоги до професійної підготовки вчителя початкової школи. Сучасний педагог має формувати в учнів не лише навчальні вміння та навички, а й готувати їх до активної пізнавальної діяльності, життя в нових економічних умовах. Це вимагає від учителя особливої уваги до своїх вихованців, а саме: вивчення їх індивідуальних особливостей і навчальних можливостей, встановлення пізнавальних потреб та інтересів, визначення перспектив особистісного розвитку, передбачення й подолання труднощів у навчанні та вихованні, здійснення особистісного підходу шляхом суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Педагогічне діагностування – це вид діяльності, мета якої полягає у встановленні і вивченні ознак, що характеризують стан і результати процесу навчання, і що дозволяє на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення якості його результату. У поняття «діагностування» вкладається ширший і глибший зміст, ніж у поняття «перевірка знань, умінь і навичок» студентів. Останнє тільки констатує результати, не пояснюючи їх походження. У той час як діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, розглядає результати з урахуванням способів їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку дидактичного процесу.

Ключові слова: педагогічна діагностика; професійна підготовка; компетентність, педагогічна діяльність; діагностування.

Постановка проблеми. Згідно державної програми «Вчитель» стрижневими умовами якісної освіти є професійне забезпечення учительської діяльності та вдосконалення діагностики професійної компетентності майбутніх педагогів. Сам процес професійної підготовки, безперечно вимагає підвищення якості освітніх послуг у вищих навчальних закладах, розробки вимог і критеріїв для оцінювання їх рівня, впровадження ефективної системи забезпечення якості вищої освіти.

Наразі Україна відкриває широкі перспективи для фахівців різних напрямів, натомість потребує високого рівня професіоналізму. Перенесення основних акцентів з когнітивної сфери особистості на розвиток її творчих можливостей зумовило змін у концептуальних засадах сучасної освіти і навчання. Зросла потреба в педагогічних кадрах, здатних до створення оптимальних умов для саморозвитку, самоосвіти і самореалізації особистості протягом навчання її в різних типах закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історичний аспект розвитку педагогічної діагностики відображено у працях таких вітчизняних, науковців як П. Блонський, О. Залужний, Г. Костюк, Я. Чепіга, К. Ушинський. Вивчення наукової літератури засвідчило, що вітчизняні вчені активно досліджують підходи з проблем педагогічної діагностики й закономірності в системі підготовки майбутнього вчителя (В. Бондар, В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Савченко, В. Сластьонін).

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні сутності педагогічної діагностики професійної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах велика увага в процесі професійної підготовки вчителя надається проблемі педагогічної діагностики. Основним завданням педагогічної діагностики є виявлення оптимальних сукупностей фіксованих показників стану педагогічних явищ і процесів, де кожний окремо взятий показник тільки з певною мірою ймовірності свідчить про цей стан [1].

Історичний аспект розвитку педагогічної діагностики відображено у працях таких вітчизняних, науковців як П. Блонський, О. Залужний, Г. Костюк, Я. Чепіга, К. Ушинський.

П. Підласий розкрив сутність основних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностування начальних досягнень, вихованості, розвитку пізнавальних здібностей особистості

Педагогічна діагностика – це система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя, що сприяє визначенню як реальних досягнень вчителя, так і факторів, що гальмують його розвиток у професії. До основних завдань педагогічної діагностики відносяться: виявлення позитивних і негативних якостей вчителя; розробка критеріїв ефективності його роботи; фіксація професійно-необхідного рівня знань і умінь [2].

Формування професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів представляє собою цілісний безперервний процес, який реалізується в умовах освітнього середовища професійної підготовки даних фахівців та є дієвим за умов: комплексного підходу до проектування освітнього середовища, тобто врахування змін, що відбуваються в соціальних умовах, у самій особистості, яка розвивається; системного підходу, з яким пов'язана єдність і різноманітність педагогічних процесів, їх взаємовплив, взаємозв'язок; безперервності в організації педагогічного проектування середовища; постійного вдосконалення, введення додаткових умов, які б дозволяли покращити систему, виключивши з неї умови, що створюють перешкоди розвитку; оптимальності, що визначає врахування пріоритетів у процесі проектування, визначення основної ланки на тому або іншому етапі, орієнтацію на кінцевий результат – формування професійної компетентності; нелінійного розвитку освітнього середовища, що спричиняє динамічність, різноманіття педагогічних явищ та процесів [3].

Педагогічна діяльність учителя – це похідне поняття від категорії професійна діяльність, яку розглядають, як пізнавальну, комунікативну та організаційно-методичну; як процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань, виявлення, формування і розвиток рефлексивної позиції учителя. Його ефективне здійснення неможливе без належного володіння учителем методикою та інструментарієм педагогічної діагностики як складової професійної діяльності, що зумовлює необхідність її цілеспрямованої підготовки [4].

Діагностування професійної компетентності майбутніх вчителів допомагає максимально точно визначити позитивні риси в роботі викладача і проблеми, для вирішення яких необхідна допомога. Науково обґрунтований аналіз роботи викладача є основою вдосконалення навчального процесу. Аналізуючи діяльність викладачів, визначаємо головну мету - побачити зв'язок між діяльністю педагога і результатами його праці, які проявляються у розумовому розвитку студентів, їх культурі, ерудованості, умінні використовувати теорію на практиці. При цьому не можна розривати єдність змісту діяльності викладача і результати. Нерідко акцентують увагу на нових методах і прийомах, модернізації попереднього досвіду, знахідки викладача без аналізу того, як все це впливає на студентів, як при цьому змінилася працездатність студентів, що вони запам'ятали і як використовували знання. Все це - результат нововведень, а тому їх необхідно фіксувати в першу чергу. Важливо також аналізувати дію вже випробуваних часом методів навчання, традиційних методик, які також можуть позитивно впливати на показники успішності або негативно відбиватися на ставленні студентів до навчання. Діагностика покликана визначити розумне поєднання нового і старого в роботі викладача.

Слід чітко виділити вимоги до аналізу роботи викладача.

По-перше, будь-які факти, отримані під час аналізу його роботи, повинні бути осмислені, приведені до нової ідеї, з якою пізніше виокремлюються рекомендації.

По-друге, завжди важливо виявити співвідношення між витраченими педагогічними зусиллями і результатами роботи викладача. Іноді педагог досягає високих результатів за рахунок додаткових занять, перевантаження студентів домашніми завданнями, тобто успіх здобувається завдяки перенапрузі сил викладача та студентів. Високі результати в даному випадку не можуть бути оцінені позитивно, тому що досягаються за рахунок зниження якості навчання з інших предметів, вносять дисгармонію в навчальний процес.

По-третє, вивчається виховний вплив викладача, рівень його педагогічної майстерності [5].

Важливо визначити здібності викладача до самоаналізу і самооцінку загальної діяльності, тому що від цього залежить зростання його педагогічної майстерності, ставлення до критики на свою адресу, вимогливість до своєї праці.

Слід визначити чотири напрямки діагностики роботи викладача:

- 1) раціональне використання досвіду, традиційних методик;
- 2) оволодіння новими методами і прийомами навчальної діяльності;
- 3) гармонійне поєднання їх під час викладу змісту матеріалу;
- 4) здійснення зворотного зв'язку через самоаналіз, самооцінку викладання свого предмету.

Якість роботи викладача визначається його майстерністю. У процесі навчання основним критерієм ефективності педагогічної праці є засвоєння і використання студентами провідних ідей науки на основі розвитку творчого мислення. Удосконалення навчального процесу, підвищення вихованості студентів і майстерності викладача прийнято вважати основними показниками ефективності заняття.

До основних критеріїв оцінки діяльності викладача відносяться:

- професійне знання предмета викладання;
- знання основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології;
- рівень оволодіння методикою викладання;
- вміння використовувати професійний і новаторський досвід, методичне новаторство, особисті інноваційні розробки;
- власні професійні якості (здатність до творчості, імпровізації, індивідуальний творчий пошук, неординарність, комунікативність, гуманізм, демократизм, організаторські здібності).
- результативність навчання;
- ставлення до педагогів.

Важливим показником професійної компетентності є знання, якими повинен володіти викладач для раціональної організації навчальної діяльності:

- 1) чітко визначити і ставити перед студентами мету і завдання їх діяльності на занятті;
- 2) правильно підібрати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених завдань, раціональне їх використання;
- 3) скласти продуманий, чіткий, точний план роботи на занятті; кожен етап заняття точно запланувати за часом; у процесі навчання здійснювати диференційований підхід до студентів;
- 4) нормувати самостійну роботу студентів по часу і вчити їх справлятися з виконанням робіт в точно зазначений час;
- 5) систематично здійснювати облік роботи і контроль роботи студентів; ширше вводити в практику різні види обліку знань з усіх дисциплін;
- 6) удосконалити систему стимулювання праці, ефективно її використовувати.

Ефективність організації викладачем навчальної діяльності по засвоєнню студентами знань і використання їх на практиці оцінюється на основі таких критеріїв:

- вільна орієнтація в навчальному матеріалі, знання головного і вміння виокремити його від другорядного;
- вміння аналізувати реальні явища за допомогою провідних ідей [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, варто зауважити, що на сучасному етапі формування та розвитку педагогічної науки гостро стоять питання, які нерозривно пов'язані з дослідженням проблем педагогічної діагностики у вітчизняній та зарубіжній практиці.

Список використаної літератури

1. Битинас Б. П. Педагогічна діагностика: сутність, функції, перспективи / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 5–14.
2. Експериментальна модель процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_20/?print

3. Войтовська О. М. Педагогічна діагностика професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення базових дисциплін : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Войтовська. – К., 2014. – 232 с.
4. Педагогічна діагностика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://marganets-school5.eduikit.dp.ua/storinka_psihologa/vchitelyam/
5. Гребенникова Л. В. Діагностика професійної компетентності учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kopilkaurokov.ru/zavuchu/planirovanie/diagnostika-professional-noi-kompetientnosti-uchitelia>
6. Педагогічна діагностика як один із найважливіших етапів виховних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-13485.html>

References

1. Bytynas, B. P., Kataeva, L. I. (1993). Educational Diagnosis: nature, functions, perspectives. *Pedagogy*, 2, 5–14.
2. Experimental model of the process of organizational competence of future teachers (2010). Retrieved from http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_20/?print
3. Voytovska, O. M. (2014). *Pedagogical diagnostics of professional competence of future teachers of physical education in the study of basic disciplines* (Ph.D Dissertation). K., 2014. - 232 p.
4. *Teaching diagnosis* (2016). Retrieved from http://marganets-school5.eduikit.dp.ua/storinka_psihologa/vchitelyam/
5. Grebennikov, L. (2015). *Diagnosis Professional competence teacher*. Retrieved from <https://kopilkaurokov.ru/zavuchu/planirovanie/diagnostika-professional-noi-kompetientnosti-uchitelia>
6. *Pedagogical diagnostics as one of the most important stages of educational technology*. Retrieved from <http://ua.textreferat.com/referat-13485.html>

SLYUSAR Tatiana,

postgraduate student of primary education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: tatyana.slyusar@bk.ru

PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS A WAY FORECASTING AND CORRECTION OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *With the development of democratic society continues stage of modernization of education, accompanied by significant changes in educational theory and practice, defining the basic requirements for the training of primary school teachers. The modern form teacher has the students not only academic skills, but also prepare them for active learning of life in the new economic conditions. This requires the teacher special attention to their pets, namely to study their individual characteristics and educational opportunities, establish cognitive needs and interests, determine the prospects for personal development, foresight and overcome difficulties in training and education, implementation of personal approach by subject-sub of the object interaction.*

Teacher diagnosis - an activity whose purpose is to establish and learning features that characterize the status and results of the learning process, and allows on this basis to forecast possible changes, identify ways to prevent and correct the learning process to improve the quality of its results . The concept of "diagnosis" fit wider and deeper meaning than the term "test knowledge and skills" students. Other states only results without explaining their origin. While diagnosing includes monitoring, verification, evaluation, accumulation of statistical data analysis, considering the results considering ways to achieve them, identifies trends, the dynamics of the didactic process.

Under the state program "Teacher" cornerstones terms of quality education is to provide professional teachers' work and improve diagnosis of professional competence of future teachers. The process of training, of course requires improving the quality of educational services in higher education, the development of requirements and criteria for evaluating their level, implementation of effective quality assurance system for higher education.

Currently, Ukraine is a good ground for specialists in different areas, while demand a high level of professionalism. Shift of focus from the individual to the cognitive development of creative possibilities led to changes in the conceptual foundations of modern education and training. The increased need for teachers, able to create optimal conditions for self-development, self-education and self-identity during her training in various types of educational institutions.

Key words: *pedagogical diagnostics, training, competence, educational activities, diagnostics.*

Одержано редакцією 24.01.2017
Прийнято до публікації 26.01.2017

УДК 37.013.77

СТРОМИЛО Анна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: stromilo.anya2016@yandex.ua

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ СКРУТНУ ЖИТТЄВУ СИТУАЦІЮ

У статті розглядаються питання насильства над дітьми, негативні наслідки насильства, які детермінують когнітивні, емоційні та поведінкові відхилення в розвитку особистості дитини. Проаналізовані види насильства: фізичне насильство; нехтування; емоційне насильство; сексуальне насильство; повторюване статево розбещення у родині; сексуальна експлуатація та дитяча порнографія; насильство над дітьми-інвалідами.

Ключові слова: насильство; фізичне насильство; нехтування; емоційне насильство; сексуальне насильство; повторюване статево розбещення у родині; сексуальна експлуатація та дитяча порнографія; насильство над дітьми-інвалідами; насильницька дія; відхилення в розвитку.

Постановка проблеми. В останні роки зросла роль соціально-педагогічної діяльності. Значний контингент осіб, які потребують допомоги, є діти, які пережили скрутну життєву ситуацію, серед них – діти, жертви насильства. Тому дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з означеними дітьми набуває пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку суспільства.

Україна, ставши на шлях розбудови демократії в умовах утвердження ринкових відносин, переживає негативні соціальні явища. До таких явищ належить і насильство, яке значною мірою загрожує життєдіяльності людини. Між тим Конституція України визнає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей.

Закон України «Про загальну і середню освіту» одним з головних визначає завдання захисту неповнолітніх від різних форм насильства в контексті Всесвітньої декларації прав дитини.

Ступінь розробленості проблеми. Профілактиці насильства присвячено ряд досліджень. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано у працях М. Ганді, А. Гусейнова, М. Кінга, Л. Толстого та ін.

Психологічні-педагогічні аспекти насильства розроблялися у дослідженнях А. Асмолова, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Зинов'євої, Л. Зюбіна, Н. Левітова, Н. Максимової, Н. Михайлової, К. Сельченка та ін. Проблему насильства та агресії досліджували соціологи Р. Арон, К. Вільсон, Ш. Волін, Г. Ковганич, Г. Моргентау, Р. Нібур, Д. Стей.

Попри наявність багаточисленних досліджень питання у ракурсі заявленої проблематики, пов'язані з підготовкою майбутніх педагогів до роботи з дітьми, які пережили скрутну життєву ситуацію, залишаються недостатньо розкритими.

Метою статті є висвітлення знань про різні види насильства та впливу на формування особистості дитини, якими має оволодіти педагог для ефективної співпраці з дітьми, які пережили скрутну життєву ситуацію, а саме насильство.

Виклад основного матеріалу. Акт насильницької дії або бездіяльності, що призводить до завдання шкоди, а також до сильнішої шкоди, що становить підґрунтям для прийняття рішення щодо втручання.

Фізична жорстокість та суворі покарання, або ж погане харчування простіше виявити, ніж більш непомітні ушкодження, що виникають через недбале виховання / ставлення або сексуальні домагання [1, с. 64].

Одними із найважливіших психолого-педагогічних сигналів до підозри сексуальних домагань є свідчення самої дитини щодо спроб самого домагання. Коли дитина свідчить кому-небудь із дорослих про факт насильницьких дій, за законом ця людина має повідомити

про це владних структур. Виключення становлять випадки так званої «виховної бесіди». Це – по суті таке спілкування з дитиною, метою якого є конфіденційність: таке визнання стосується таємниці сповіді, і тому церковні служіння відносяться до числа осіб, які мають офіційні повідомлення про кримінальні дії проти неповнолітніх.

Громадянське інформування щодо кримінальної дії стосовно неповнолітніх значною мірою залежать від громадянської свідомості та готовності до співпраці із владними органами. Втім, статистикою виявлено, що значна кількість випадків поганого ставлення до дітей залишається нерозголошеною [3, с. 87].

Фізичне насильство – не випадкове діяння, це фізичний вплив. Фізичне насильство є очевидними, слідами такого впливу є зазвичай суворе тілесне покарання, яке розглядається як невинуватене. Фізичне насильство класифікується як навмисна дія, яка шкодить (загрожує) здоров'ю (життю) дитини.

Аналіз даних про факти жорстоких дій або знущання щодо дітей з боку оточуючих засвідчив, що найбільше діти піддавались жорстоким діям з боку ватажків та членів дитячих груп (серед них хлопці – 56%, дівчата – 53%); старших братів або сестер (відповідно 42 і 39 відсотків); батьків або вітчимів (34 і 28 відсотків); незнайомих дорослих (38 і 42 відсотки); учнів старших класів школи (26 і 17 відсотків); вчителів (23 і 16 відсотків). Найменше страждають підлітки від працівників поліції (хлопці – 11%, дівчата – 7%); однокласників (відповідно 16 і 12 відсотків). Зокрема, фізичному насильству (побиття дитини, смикання за волосся, щипання, по дряпання, штовхання, ляпаси) піддаються з боку батьків, рідних – 81%, 12% – з боку вчителів, 73% – з боку шкільного оточення і 62% з боку «вулиці» [7].

Індикаторами поведінки жертв фізичного насильства є: надмірна пасивність, байдужість, дитина дуже боїться та впадає в крайнощі, є надмірно агресивною, виявляє фізичну агресивність; батьки або опікун намагаються приховати сліди побиття, або дитина одягнена надто щільно (на дитині надто багато одягу), особливо в спеку, дитина часто відсутня на заняттях у школі; дитина боїться батьків/опікунів, або ж, у іншому крайньому випадку, одержує надмірну увагу від батьків / опікунів; дитина боїться йти до дому; дитина боїться, коли інші діти плачуть; дитина остерігається фізичного контакту з дорослими; дитина дуже погано поводить, часті зміни у поведінці у присутності і за відсутності батьків / опікунів; дитина скоює суїцид, зловживає шкідливими речовинами, порушення сну та вживання їжі [2, с. 34–36].

Нехтування зазвичай кваліфікуються як недостатній догляд за дитиною з боку одного з батьків / опікуна, що призводить до погіршення здоров'я дитини. Таке нехтування передбачає: виключну ступінь недогляду, у разі, коли дитину надовго залишають без їжі, одягу, притулку або медичної допомоги; за ступінь недогляду передбачається відсутність належного утримання, що не призводить до фізичної шкоди дитини. Приклади таких порушень є невміння і небажання батьків правильно організувати дозвілля дитини у період часу між перебуванням дитини у школі і дома.

Емоційне насильство шкодить дитині і викликає зміни у її поведінці, емоційному стані та інтелектуальному розвитку, призводить до заниження самооцінки, шкодить формуванню соціальних та мовних навичок; такі діти є соціально обмеженими і потерпають від неможливості захищатись від інших.

Обов'язком педагогів – є своєчасне сповіщення про факти емоційного насильства, що може бути результатом родинних негараздів, батьківських сварок, принципового невміння поводитися з дітьми. Брак емоційного впливу з боку батьків виявляється у тому, що дитина не в змозі відчувати, що її люблять, цінують і захищають. Такі діти потерпають від надмірних вигаданих фобій; очікують уваги від сторонніх дорослих, вдаються до наркоманії або вандалізму, виказують розумову, фізичну емоційну відсталість [4, с. 89].

Сексуальне насильство передбачає цілу низку моделей поведінки, у тому числі гвалтування, інцест, розбещення. Ці незаконні дії стосуються, переважно, підлітків віком до 14 років особами, що принаймні на 10 років старші та дітей-підлітків віком до 16 років особами, що досягли 21 року.

Подробиці актів сексуального насильства зазвичай не визнаються потерпілими та не сповіщають про них. Подекуди постраждалі діти не сповіщають про акти насильства, побоюючись недовіри з боку дорослих або відверто скептичного ставлення до того, що сталося. За статистикою, майже третя частина випадків сексуального насильства залишається не оприлюдненою через страх жертви або погрози з боку винуватця.

Зовнішніми проявами сексуального насильства є: свідчення самої дитини, ушкоджена або забруднена білизна, вагінальні травми, свідчення про повторюваність актів насильства, розбіжності та плутанина у свідченнях звинувачення на адресу третьої сторони, пояснення, що не збігаються з медичним діагнозом, рання вагітність, випадки захворювань, що передаються статевим шляхом.

Повторюване статеве розбещення у родині. Такі родинні проблеми виникають як у дівчат, так і у хлопців, причому і ті, і інші однаково часто бояться повідомляти про акти насильства. Діти переймаються вигаданою тривогою за родинний спокій, що призводить до небажання розголошувати родинних справ.

Сексуальна експлуатація та дитяча порнографія – протиправні дії, що кримінально караються; призводять до втеч із дому і дитячої проституції [4, с. 90–91].

Дитяча порнографія у мережі інтернет – протиправні дії, що полягають у вилученні персональної інформації з веб сайту, підозріле листування в режимі онлайн, знайомство в мережі. Усі ці випадки передбачають негайне втручання дорослих у діяльність підлітків та їхню роботу з комп'ютером. Позитивні бесіди та об'єктивні пояснення повинні мати на меті систематизацію знань підлітків про можливості комп'ютерної мережі.

Особливо загрозливим є вплив насильства через екран (телевізійне насильство), вплив відеоігор, насильство через Інтернет тощо. Український телеглядач сцени агресії бачить у середньому кожні 16 хвилин, а в період з 19.00 до 23.00 цей умовний інтервал скорочується до 12 хвилин. Численні сцени погроз, насилля, громадського безладу на екрані постійно зростають. Найнебезпечнішим є те, що насильство має дуже серйозні негативні соціальні наслідки. Воно породжує терор, напади депресії, помсти, наркотичну (алкогольну) залежність, відчуття відсутності допомоги, безнадійності або безсилля, брак самоповаги тощо. Діти починають вважати насильство припустимою моделлю поведінки і навіть способом розв'язання своїх проблем.

Прояви насильства у поведінці дітей мають вікові, гендерні й індивідуальні особливості. Це спричинено труднощами і складнощами розвитку дітей: їх надмірною збудливістю, потребами у стихійно-груповому спілкуванні, критичному осмисленні себе і навколишніх, прагненні до протесту, особливістю природи дитячої агресивності (фізичної, вербальної, непрямої, негативізму), гендерними відмінностями та ін. [5, с.180].

Виділено п'ять типів дітей підліткового віку залежно від їх видів ставлень, системи цінностей, типів поведінки, видів і ступенів проявів агресії: активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативно-нестійкий, пасивно-негативний, активно-негативний. Це дало можливість проаналізувати ситуації, що порушують процес особистісного становлення, створюють об'єктивні передумови для виникнення і прояву таких рис особистості, які стають основою її поведінки як об'єкта чи суб'єкта насильства.

До першого типу (активно-позитивні) належить 14,5% дітей підліткового віку. Це просоціально налаштовані учні, які є принциповими противниками насильства. Другий тип (26,1%) – пасивно-позитивні – відрізняються своєю байдужістю до поведінки однолітків і є потенційно спроможними скоїти насильницькі дії. Значна кількість дітей підліткового віку – 31,2% відноситься до третього типу – ситуативно-нестійких. Вони, зазвичай, періодично скоюють насильницькі дії, потрапивши у відповідні ситуації. Четвертий тип – пасивно-негативні (таких 23,0%) часто скоюють насильницькі дії, проявляючи частіше психічну, ніж фізичну агресію. П'ятий тип – активно-негативний. Їхня кількість незначна – на 770 учнів таких виявилось 5,2% [6].

Насильство над дітьми – інвалідами. Серед протиправних дій, спрямованих проти дітей з фізичними і розумовими вадами, розрізняють фізичне насильство, а також емоційні

образи та нехтування фізичним станом потенційної жертви. Більшість таких випадків припадають на недогляд або брак достойних вимог у навчальному середовищі, серед незнайомих людей або в транспорті.

Також дитину можуть образити розбіжності у національно – культурному вихованні: із цією метою працюють соціальні служби проходять спеціальну підготовку, щоб мати певний досвід у практикуванні в цій сфері.

Насильство над дитиною набуває різних аспектів: культурного, етнічного, професійного, соціального, економічного характеру. Насильниками можуть бути як батьки, так і особи поза родинним колом: друзі родини, сусіди, знайомі і незнайомці. Ними також можуть бути люди, яким дитина довіряє: вчителі, прийомні батьки, опікуни. Дітей можуть скривдити не лише дорослі, а також і старші діти, і діти їхнього віку [9, с. 134].

Найважливішими є своєчасне повідомлення про випадки насильства: адже, той хто раз його вчинив, безкарно може його повторювати. Фактори насильства над дітьми – ніколи не містять лише одну причину, зазвичай розглядаються сукупність обставин, що призводять до насильства. Майже завжди певний комплекс таких факторів спричинюють складні важелі ситуацій, наприклад: проблеми шлюбу чи професійні проблеми завдають емоційного стресу, який в свою чергу, не знаходить виходу, а призводить до злостивості та агресії тощо.

Проблеми родинного насильства над дітьми зазвичай відбивають деструктивну ситуацію, яка склалася у родині, не дивно, що ця ситуація може повторюватися із покоління в покоління. Фізичне покарання зазнає принципової критики, надмірні родинні побиття породжують мотивацію дитини до ефекту фізичного впливу та призводить до виникання конфліктів. Також дитина може бути залучена або ж вороже мотивована у результаті споглядання з'ясування батьківських стосунків. У таких випадках мотивації подальшої дитячої поведінки можуть бути розглянуті як підсвідоме провокування до можливого сексуального насильства.

Традиції родинного виховання, спрямованні до так званого раннього дорослішання, без сумніву шкодять дитині; адже соціальна реакція дитини, вмотивована у такий спосіб, що можуть спровокувати ранню дитячу реакцію на можливе сексуальне насильство [8, с. 312].

Велика різноманітність можливих наслідків значним чином визначає наше уявлення про вплив насильства.

Висновки. Таким чином, розглянута проблема дає можливість стверджувати, що досвід пережитого насильства детермінує емоційні, поведінкові та когнітивні відхилення в розвитку особистості суб'єкта. Відхилення на когнітивній сфері – змінюються думки, установки, погляди на світ. В емоційній сфері спостерігаються напруження, зневірення в оточуючому світі, зниження самооцінки, чутливість особистості. На поведінковому рівні проявляється агресія, самозахист. Зважаючи на це, перспективами подальшого дослідження є вивчення напрямів роботи педагогів з дітьми, які пережили скрутну життєву ситуацію, а саме насильство.

Список використаної літератури

1. Бондаровська В. М. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / В. М. Бондаровська – К. : СДМ – Студіо, 1999. – 63 с.
2. Бугера О. І. Вплив засобів масової інформації на процес формування особистості неповнолітнього (за матеріалами соціологічного дослідження) / О. І. Бугера // Підприємництво, господарство і право. – 2004. – № 6. – С. 117–120.
3. Громадська програма запобігання насильства в сім'ї (проект «Гармонія»). – Львів, 2004. – 95 с.
4. Дмитренко М. І. Попередження насильства у сім'ї: Методичні рекомендації / М. І. Дмитренко, П. О. Власов, М. В. Тропін. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський юридич. ін-т МВС України, 2001. – 56 с.
5. Єрмолаєва Т. В. Екстремальне існування в сім'ї: злочинець і жертва / Т. В. Єрмолаєва // Сім'я та шлюбно-родинні стосунки в Україні. – 2001. – С. 177–180.
6. Ролінський В. І. Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика / В. І. Ролінський. – Одеса : Ветаком, 2003. – 220 с.

7. Ролінський В. І. Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх / В. І. Ролінський. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 250 с.
8. Ролінський В. І. Вікові, гендерні та індивідуальні особливості проявів насильства у поведінці неповнолітніх / В. І. Ролінський // Педагогіка та психологія – Чернівці : Рута, 2005. – С. 15–17
9. Фурманов И. А. Агрессия и насилие. диагностика, профилактика и коррекция. / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.

References

1. Bondarovskaya, V. M. (1999). *What we can do to prevent home violence*. Kyiv: SDM-Studio. (in Ukr.).
2. Bugera, I. O. (2004). Influence of mass media on the formation of the personality of the minor (a study of sociological research). *Business, economy and law*. 6, 117–120. (in Ukr.).
3. *Public program to prevent violence in the family*. (2004). Harmony" project. Lviv. (in Ukr.).
4. Dmytrenko, M. I., Vlasov, P. O., Tropin, M. V. (2001). *Preventing violence in the family: guidelines*. Dnipropetrovsk. (in Ukr.).
5. Yermolayeva, T. V. (2001) Extreme existence in the family: the offender and the victim. *Family and marriage-family relationships in Ukraine*. 177–180. (in Ukr.).
6. Rolinskyi, V. I. (2003) *Violence against minors: problems, prevention*. Odessa. Vetakom. (in Ukr.).
7. Rolinskyi, V. I. (2004). *Aggression on television and problems of minors*. Kyiv-Zhytomyr. ZhSU. (in Ukr.).
8. Rolinskyi, V. I. (2005) Age, gender, and individual specific features of manifestations of violence in juveniles' behavior. *Pedagogy and psychology. Chernivtsi: Ruta*. 15-17. (in Ukr.).
9. Furmanov, I A. (2007). *Aggression and violence. Diagnosis, prevention and correction*. Saint Petersburg. Speech. (in Rus.).

STROMYLO Anna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Elementary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: stromilo.anya2016@yandex.ua

TRAINING TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WHO HAVE EXPERIENCED A CRISIS SITUATION

Abstract. *The article deals with the abuse of children, the negative consequences of violence, which determine the cognitive, emotional and behavioral abnormalities in the development of the child. Analyzed types of violence: physical violence; neglect; emotional abuse; sexual violence; repeated sexual abuse in the family; sexual exploitation and child pornography; violence against children with disabilities.*

Formulation of the problem. In recent years, the role of social and educational activities. A significant contingent of people who need help are children who have experienced a difficult life situation, among them - children, victims of violence. Therefore, the study on training future teachers to work with children becomes definite priority in modern society.

Despite the availability of numerous research questions stated in perspective issues related to the preparation of future teachers to work with children who have experienced a difficult life situation, are not disclosed.

The article is to highlight knowledge about different types of violence and the impact on the formation of the child, which has master teacher for effective cooperation with children who have experienced a difficult life situation, such as violence.

Conclusions. Thus, the problem of giving the opportunity to argue that the experience of experiencing violence determines the emotional, behavioral and cognitive abnormalities in the development of the personality of the subject. Deviations in cognition - changing opinions, attitudes, views of the world. As there are emotional stress, znevirennia in the surrounding world, reduced self-esteem, sensitivity of the individual. At the behavioral level is shown aggression, self-defense. Therefore, the prospects for further research is to study the areas of teachers with children who have experienced a difficult life situation, such as violence.

Key words: *violence; physical violence; neglect; emotional abuse; sexual violence; repeated sexual abuse in the family; sexual exploitation and child pornography; violence against children with disabilities; violent act; deviations in development.*

*Одержано редакцією 18.01.2017
Прийнято до публікації 22.01.2017*

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: Toniabida@ukr.net

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Зроблено екскурс в історію розвитку вищої педагогічної освіти Великої Британії, починаючи з 40-х років XX століття.

Виокремлено основні завдання ВНЗ Великої Британії, які полягають у наступному: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку в процесі одержання вищої освіти; збереження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства; задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях з вищою освітою; організація й проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень.

Наголошено, що сучасний розвиток освітньої системи Великої Британії визначається законодавчо-нормативною базою, що була сформована впродовж останніх 20–25 років.

Конкурентоспроможність, підходи ринку й причетність приватного сектору розглядалися не лише як засіб зниження витрат, а й як засіб управління й підвищення якості освітньої діяльності.

Ключові слова: освітня система Великої Британії; розвиток; конкурентоспроможність; основні завдання ВНЗ; перебудова системи освіти.

Постановка проблеми. Зробимо екскурс в історію розвитку вищої педагогічної освіти Великої Британії, починаючи з 40-х років XX століття.

Мета статті. Виокремлено основні завдання ВНЗ Великої Британії, які полягають у наступному: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку в процесі одержання вищої освіти; збереження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства; задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях з вищою освітою; організація й проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Ю.Струнка, підготовка вчителів середньої школи після другої Світової війни у Великій Британії у вищих навчальних закладах характеризувалася створенням бінарної системи педагогічної освіти. З 60-х років XX ст. була введена ступінь бакалавра освіти (Bachelor of Education Degrees, BEd). Упродовж трьох років студенти навчалися на одному з факультетів відповідно до обраного фаху і одержували академічну ступінь бакалавра гуманітарних, природничих чи математичних наук. Хто бажав після цього одержати педагогічну підготовку, щоб працювати в школі, вступали на педагогічне відділення університету й продовжували навчання упродовж року, одержуючи Свідоцтво післядипломної освіти (Postgraduate Certificate of Education, PGCE) [1, с. 91–92].

У період виходу з кризи Великої Британії, відповідно до нових цілей і завдань упродовж 60-70-х років XX століття в країні відбувалася кардинальна перебудова системи освіти. Основними її рисами виявилися структурні зміни, фундаменталізація, індивідуалізація та гуманітаризація педагогічної освіти. Основним методом одержання знань та формування особистості стала самостійна, творча робота студента. Педагогічні коледжі, як і інші навчальні заклади Великої Британії у той час, не мали єдиного навчального плану та єдиних навчальних програм. У зв'язку із зазначеним, відміни у кількості годин, що передбачаються на вивчення предметів, різний обсяг змісту сприяли неоднаковій підготовці студентів у різних коледжах [1, с. 94–95].

Слід відмітити, що у 70-ті – 80-ті роки XX століття являли собою переломний момент у розвитку британської педагогічної освіти. Зміни, що відбулися в системі середньої освіти у зв'язку із закриттям різних типів шкіл і появою єдиної середньої школи слугували своєрідним поштовхом до наступних значних змін у системі педагогічної освіти і зміни її аксіологічних пріоритетів: орієнтація на підготовку вчителя, здатного навчати й виховувати

рівноправного громадянина британського суспільства; розширилася університетська освіта; піднявся статус, поліпшилася підготовка вчителів початкової й середньої школи; педагогічна освіта перемістилася у вищу освіту.

Реформи 1988 р. сприяли формуванню тенденцій:

- освіта вчителя – у ВНЗ університетського сектору;
- підвищення вимоги до підготовки вчителя;
- збільшення кількості освітніх програм;
- запрацювала модель «партнерства університетів із школами» [1, с. 96–97].

Однією з тенденцій розвитку освіти на кінець XX століття (90-ті роки) став перехід від елітарної до масової вищої освіти [1, с. 99]. В цей період у Великій Британії шкільних учителів готували загальні й педагогічні коледжі, педагогічні відділи університетів та не університетських сектор вищої освіти. В секторі вищої освіти річну педагогічну підготовку проходили після трьох років навчання на будь-якому факультеті, тобто засвоївши певний академічний курс і одержавши спеціалізацію з 1–2 дисциплін [1, с. 104–105]. Отже, освітні заклади, які здійснюють підготовку вчителів у Великій Британії:

- загальні й педагогічні коледжі;
- педагогічні відділення університетів;
- не університетський сектор вищої освіти, який як зазначає Ю. Струнка, створювався у 60-ті роки за рахунок реорганізації політехнічних коледжів, інститутів подовженої освіти і ВНЗ заочного навчання [1, с. 119].

Альтернативні шляхи підготовки вчителів:

- схема контрактного навчання вчителів;
- схема ліцензійного навчання вчителів;
- схема навчання вчителів, які пройшли педагогічну підготовку в країнах, які не входять до Європейського Співтовариства;
- шкільні центри з початкової педагогічної підготовки вчителів [1, с. 119].

Поступово у ВНЗ Великої Британії збільшується кількість студентів що пов'язано з демократизацією, яка здійснюється за декількома напрямками: загальний допуск замість відбору, перехід від елітної до масової вищої освіти, зміни у віці студентів, рівність доступу й освітніх можливостей. У зв'язку з тим, що зросли вимоги до навчання упродовж усього життя по причині короткого «життєвого циклу» знань, навичок та необхідності регулярного оновлення індивідуальних здібностей і кваліфікацій, а отже, збільшилась кількість дорослих студентів, більшість з яких навчається на вечірніх та заочних відділеннях або дистанційно. Як зазначає Б. Вульфсон, в європейських країнах названі форми навчання обирають 15–20% всіх людей, що одержали вищу освіту [2, с. 111].

Вищі навчальні заклади Великої Британії мають значну автономію у визначенні змісту освіти, стандартів навчання. Основні завдання ВНЗ полягають у наступному:

- задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку в процесі одержання вищої освіти;
- збереження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства;
- задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях з вищою освітою;
- організація й проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень [3, с. 67; 4; 5, с. 17].

Сучасний розвиток освітньої системи Великої Британії визначається законодавчо-нормативною базою, що була сформована впродовж останніх 20-25 років. До неї належать: «Закон про реформу освіти» (1988), згідно з яким проводиться структурне реформування всіх ланок освіти, а її метою є передача основних знань та навичок. Цей закон, а також «Закон про стандартизацію шкільної освіти» (1988) закріплює право уряду визначати державні вимоги до змісту освіти і вказує обов'язкові для всіх шкіл навчальні предмети. Законом «Про подальшу та вищу освіту» (1992) вивільнено коледжі з-під залежності місцевої влади та перетворено їх на незалежні самоврядні заклади, які контролюються державою через централізоване фінансування й інспектування [6, с. 76].

Отже, вища освіта у Великій Британії можна отримати в наступних видах навчальних закладів: університетах, інститутах, коледжах вищої освіти [3, с. 70].

Освітні програми засвоюються при навчанні в освітніх закладах у очній, вечірній (очно-заочній) та заочній формах. Різниця між ними полягає у обсязі аудиторного навантаження і самостійній роботі студента. У Великій Британії поширений різновид заочної форми – дистанційне навчання. Поза освітніми закладами здійснюється освіта у формі сімейного навчання (лише загальноосвітні програми засвоюються) та самоосвіти [3, с. 70].

Як зазначає А. Шмакова, у Великій Британії абітурієнти заповнюють анкету для прийому в ВНЗ за рік до вступу, щоб зарезервувати місце (подаються характеристики вчителів та до 6 варіантів ймовірних навчальних закладів (у вересні-січні)) через Національну Службу прийому в університети й коледжі. Національна служба прийому у ВНЗ дає відповіді абітурієнту після прийняття рішення освітньою установою: або наявності місця, або наявності місця при умові, або пропозиція місця згідно черги [3, с. 75–76;].

У Британських університетах і коледжах студенти одержують вищу освіту. 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 [7].

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 у назване агентство 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 [2, с. 88].

Що стосується фінансово-економічної діяльності системи педагогічної освіти Великої Британії, то зазначимо, що основним джерелом фінансування системи педагогічної освіти в країні до 1980-х років було державне фінансування, з 1980 років стан соціально-економічного фінансування (приватизація навчальних закладів – комерціалізація освіти, децентралізація структури розподілу бюджетних коштів, залежність фінансування від рейтингів якості навчальних закладів і результатів перевірок комісії з освітніх стандартів) обумовив перехід на ринкові механізми і самостійний пошук джерел додаткового прибутку, зокрема; відбулася диверсифікація джерел:

- державне фінансування здійснювалося через систему державних рад і місцевих Департаментів освіти;
- оплата за навчання й надання платних освітніх послуг;
- недержавне фінансування у вигляді грошових пожертвувань або грантів від приватних осіб, фондів різних комерційних структур.

Слід зазначити, що якщо до 1990-х років повна компенсація платні за навчання здійснювалася від місцевих органів освіти, то з 1990 року відбувається призупинення субсидування й збільшення долі позик на освіту, держава все більше орієнтується на студентське самофінансування. В результаті, стипендія на оплату проживання в університетських кампусах замінюється на видачу освітнього кредиту всім, кому необхідно, сама ж освіта переважно залишається безоплатною і фінансується із бюджету країни [1, с. 88–89].

Висновки. На основі аналізу літературних наукових джерел можна висновити:

- 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 організовують 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.

Перспективи подальших розвідок із напрямку. Розробити і впровадити у навчальний процес навчально-методичний комплекс, до складу якого мають увійти спецкурс та посібники для студентів ВНЗ та слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів, що сприятимуть вдосконаленню підготовки вчителя в Україні.

Список використаних джерел

1. Стрункіна Ю. В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. В. Стрункіна. – Ставрополь, 2012. – 169 с.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
3. Шмакова А. П. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX–XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Шмакова. – Омск, 2006. – 214 с.
4. Шкатулла В. И. Образовательное право / В. И. Шкатулла. – М. : Норма, 2001. – 688 с.
5. Dias M. Higher Education: vision and action for coming century / M. Dias // Магістр. – 2001. – №1 – С. 13–29.
6. Авшенюк Н. М. Велика Британія. Енциклопедія освіти / Н. М. Авшенюк ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. The Future of Higher Education (2003). Retrieved from www.parliament.the-stationary-office.co.uk/pa/pabills.htm
8. 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 / К. Е. Зискин. – Москва, 2002. – 157 с.

Reference

1. Vulfson, B. L. (1999). *The Strategy of development of education in the West on the threshold of XXI century*. Moscow: URAO. (in Rus.).
2. Ziskin, K. E. (2002). *Professionally-pedagogical training of secondary school teachers at the pedagogical departments of the universities in Great Britain in the second half of the XX century*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
3. Shmakova, A. P. (2006). *Experience of development of legal relations in Great Britain education system at the turn of XX–XXI centuries*. (Ph.D Dissertation). Omsk. (in Rus.).
4. Shkatulla, V. I. (2001). *Education law*. Moscow: Norma. (in Rus.).
5. Dias, M. (2001). Higher Education: vision and action for coming century. *Master*, 1, 13–29.
6. Avshenuc, N. M. (2008). *UK. Encyclopedia of education*. In V. G. Kremen (Ed.). Kyiv: Inter Yurinkom. (in Ukr.).
7. *The Future of Higher Education*. (2003). Retrieved from www.parliament.the-stationary-office.co.uk/pa/pabills.htm
8. Ziskin, KE (2002). *Is 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

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM IN GREAT BRITAIN

Abstract. Made digression to history of development of higher pedagogical education in Great Britain, starting from 40-ies of XX century. Training secondary school teachers after the second World war in Great Britain in higher education was characterized by the creation of a binary system of pedagogical education. In the 70s – 80s years of the twentieth century was a turning point in the development of the British teacher education. One of the trends of development of education in the late twentieth century (90 years) was the transition from elite to mass higher education. The modern development of the educational system in Great Britain is determined by legislative and regulatory base, which was formed in the last 20–25 years. It includes: «the Law on education reform», «Law on standardization of school education», «On further and higher education» and so on.

In Great Britain there are teaching faculty are of two types – the first type function of the department, which organizes educational and scientific activities; in the second type operate in the following departments: teacher education, teacher training, department of graduate and doctoral programs. Recently, the department of pedagogy have a structure approaching to the second type.

The main objectives of universities in Great Britain, which are as follows: meeting the needs of the individual in intellectual, moral, and cultural development in the process of obtaining higher education; the preservation of the moral, cultural and scientific values of the society; addressing the needs of the economy and society in qualified specialists with higher education; organization and conducting fundamental and applied research.

Competitiveness, market approaches and the involvement of the private sector was considered not only as a means of reducing costs but also as a means to control and improve the quality of educational activities.

Key words: educational system in Great Britain, competitiveness, the main objectives of universities, the restructuring of the education system.

Одержано редакцією 24.01.2017
 Прийнято до публікації 26.01.2017

УДК 377:656.2

ШАРГУН Тетяна Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
 кафедри гуманітарної та соціально-економічної
 підготовки,
 Львівська філія Дніпропетровського національного
 університету залізничного транспорту імені
 акад. В. А. Лазаряна
 e-mail: tshargun@mail.ru

ЗНАЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ГАЛУЗЕВОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті досліджено форми і методи початкової галузевої освіти фахівців залізничного транспорту в Україні на початку ХХ століття, визначено її місце у загальній системі підготовки та ролі у профорієнтаційній роботі з підготовки кадрів для залізничної галузі. Показано ключову роль галузевого підпорядкування навчальних закладів Міністерству шляхів сполучення у їх становленні.

Ключові слова: залізнична галузь; початкова освіта; профорієнтаційна робота; відомче підпорядкування навчальних закладів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в умовах демографічної кризи, зниження освітнього, фізичного, духовно-морального рівня потенційних працівників залізничної галузі особливу актуальність набуває завдання, яке полягає у забезпеченні залізничного транспорту

якісними кадрами. Воно пов'язано як із загальними проблемами в освітній галузі та станом ринку праці, так із ситуацією, яка склалась у системі підготовки кадрів залізничного транспорту [1, с. 206]. З метою забезпечення ефективного розвитку кадрового потенціалу повинні бути внесені суттєві зміни в систему його підготовки. Аналіз історико-педагогічної літератури показав доцільність використання історичного досвіду організації системи підготовки кадрів для галузі. При цьому слід зазначити особливу роль у підготовці та забезпеченні кадрами, яку відіграє профорієнтаційна робота, а також досвід її організації в минулому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми професійної підготовки фахівців залізничного транспорту висвітлено у працях І. Агієнко, С. Богатчука, А. Бабичкова, А. Веселова, В. Виргинського, І. Гурія, В. Кізченко, В. Компанійця, С. Кульчицького, Е. Луценко, А. Погребинського, М. Пузанова, В. Сологубова, Е. Степанович, Г. Терещенко, Ф. Ткаченка. У статті ми також спиралися на архівні документи Державного архіву Російської федерації, Обласного Державного Архіву Дніпропетровської області, фонди Науково-технічної бібліотеки Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені В. А. Лазаряна, архівні документи Центрального народного музею історії Придніпровської залізниці тощо.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект практично відсутні публікації вітчизняних науковців, які містять узагальнюючий аналіз початкової галузевої освіти, її місця у загальній системі підготовки фахівців залізничного транспорту, а також у профорієнтаційній роботі з підготовки фахівців залізничної галузі в Україні на початку ХХ ст.

Метою статті є аналіз форм і методів початкової галузевої освіти, її місця у загальній системі підготовки фахівців залізничного транспорту та ролі у профорієнтаційній роботі з підготовки кадрів для залізничної галузі в Україні на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХ століття на території Царської Росії, до складу якої на той час входила Україна, була створена мережа галузевих залізничних навчальних закладів та вперше на той час застосована ступенева система підготовки фахівців. Тож одночасно з технічними училищами та вищими навчальними закладами Міністерством шляхів сполучення (МШС) відкривалися спеціальні школи-училища для підготовки нижчого обслуговуючого персоналу залізниць, у яких в першу чергу надавалася *початкова освіта*. Такими закладами стали *Загальноосвітні залізничні училища 1 та 2 класу*.

1. Загальноосвітні залізничні училища 1 класу давали дітям службовців початкову освіту і релігійно-моральне виховання.

2. Загальноосвітні залізничні училища 2 класу крім початкової професійної освіти, готували хлопців до вступу до технічних залізничних училищ МШС. З цією метою при училищах навіть були відкриті спеціальні підготовчі курси. Навчальна частина в училищах підпорядковувалася Міністерству Народної Освіти на основі затверджених цим Міністерством 25 вересня 1898 р. «Правил для двохкласних і однокласних училищ, які відкриваються на лініях залізниць на кошти Управління залізниць» та додаткових статей до нього затверджених 14-го червня 1902р. [2, с.12].

Діяльність загальноосвітніх залізничних училищ того часу можна проаналізувати на прикладі Єкатерининської залізниці. Перші школи на дорозі виникли у 1889–1890 роках на станціях Катеринослав та Гришино, при чому ініціаторами цього були самі службовці, які виявили готовність добровільно відраховувати на утримання шкіл частину свого заробітку (наприклад службовець, який отримував 20 крб. на місяць, жертвував 10 коп.). Така низька плата була встановлена для того, щоб навчання у школах було доступно службовцям всіх категорій. Ці відшкодування становили половину вартості утримання училищ, друга половина щорічно виділялася казною у вигляді грошової допомоги, приміщень для училищ з опаленням та освітленням.

Грошові відшкодування службовців були значним доповненням до грошової допомоги казни на навчання дітей, що давало можливість Управлінню дороги: а) збільшувати щорічно кількість шкіл на лініях; б) краще оплачувати викладацький труд, відповідно запрошувати більш кваліфікованих та досвідчених вчителів; в) вводити в курс

навчання такі практичні заняття як рукоділля і кулінарна справа для дівчат та столярне і слюсарне ремесла для хлопців. *Долучаючи службовців до участі в утриманні шкіл, Управління дороги ніколи не обмежувало кількості вступників до училища. Тому на тих станціях, де були відкриті школи, або можна було користуватися школами сусідніх станцій, Єкатерининською дорогою вже на той час була надана можливість отримання загальної освіти* [2, с. 4–7]. З даної таблиці ми можемо бачити наскільки стрімко зросла кількість учнів на Єкатерининській дорозі.

Період (роки)	1900/01	1901/02	1902/03	1903/04	1904/05
Кількість учнів	2196	2788	3405	4207	5146
Збільшення у % відношенні	–	27%	22%	23%	23%

Кількість відділень в училищах збільшувалась наступним чином: у 1902/3 – 95, у 1903/4 – 122, у 1904/5 – 140. Розвиток шкільництва на Єкатерининській дорозі був дуже високим навіть у порівнянні з таким швидко ростучим містом як Катеринослав, міське управління якого при 130 000 населення, щорічно відкривало тільки по 2 школи на 100–120 учнів. Витрати на освіту у 1905 р. не перебільшили 70 000 крб., в той час як Єкатерининська залізниця витратила 100 000 крб., не враховуючи вартості опалення та освітлення шкільних приміщень. На початок 1904р. на Єкатерининській залізниці було: 6 двох-класних та 20 однокласних училищ, із загальною кількістю 5167 учнів.

На 12 січня 1904 року на дорозі був зроблений облік всіх дітей шкільного віку від 8 до 16 років. На початок 1904–1905 навчального року їх кількість приблизно склала 11 312 осіб. Навчалось у залізничних школах та інших учбових закладах тільки 7945 осіб, що складає 70,4%. Відповідно 30% дітей службовців не отримували освіти.

В училищах була встановлена наступна тривалість навчального курсу: для двохкласних шкіл 6 років (4 роки для першого класу та 2 роки для другого) і 4 роки для однокласних шкіл; тобто, курс було збільшено на один рік проти аналогічних училищ Міністерства Народної Освіти. Додавання одного року навчання було викликано тим, що викладання загальноосвітніх предметів в училищах Єкатерининської залізниці велося за розширеною програмою Міністерства Народної Освіти, а переважна більшість учнів поступала до училища без будь-якої домашньої підготовки і, як показав досвід, один викладач з 40–45 учнями у класі не міг за три роки ретельно пройти необхідний курс навчання.

В училищах викладалися наступні загальноосвітні предмети: у двохкласних – Закон Божий, російська та слов'янська мови, арифметика, історія, географія, природознавство («естественная история»), чистопописання; в однокласних – Закон Божий, російська та слов'янська мови, арифметика, важливі відомості з вітчизняної історії і географії, чистопописання. Крім цих дисциплін у всіх школах для розвитку елементарного естетичного почуття велося навчання співу як окремий предмет [2, с. 8–13].

До 1900 р. на Південно-Західних залізницях було відкрито 31 училище, де здобували освіту діти службовців. Малолітніх навчали основам грамоти, арифметики, а молодь готували до роботи на залізничному транспорті. Подібні училища засновувалися в Катеринославі, Полтаві, Кременчуці, Попасній та інших містах [3, с. 10].

Міністерство Шляхів Сполучення здійснювало заходи для того, щоб службовці на залізницях мали можливість надавати своїм дітям початкову освіту, навіть не зважаючи на віддаленість місця їхнього проживання. З цієї метою Міністерство в одних випадках вносило в існуючі нижчі загальноосвітні заклади оплату за навчання в них дітей службовців залізниць (у видачі субсидій стороннім початковим загальноосвітнім закладам за навчання дітей службовців залізниць, а також у видачі допомог службовцям на забезпечення внесків за навчання та навчальні посібники), у інших випадках – відкривались на лініях залізниць власні (відомчі) училища загальноосвітнього типу, з гуртожитками та бібліотеками, вчительськими та учнівськими кімнатами, що належали до них. Таких училищ станом на 1 січня 1912 року по всій мережі залізниць Імперії нараховувалось 567, із чисельністю учнів більш 100 000 у тому числі: на казенних залізницях – 451 (з 25 відділеннями), із 80 550

учнями і на приватних – 116 училищ, із 19 500 учнів [4, с. 238]. Зазначені училища утримувались частково за кошти залізниць, а частково – за власні кошти самих службовців.

У мережі залізниць на той час була відсутня будь-яка певна система надання дітям службовців та робітників загальної початкової освіти. Але постійне зростання кількості загальноосвітніх залізничних училищ 1 та 2 класу було особливо важливим у зв'язку із запланованим Урядом введенням загальної безкоштовної початкової освіти в Імперії [4, с. 240]. Але для того щоб прискорити цей процес, вирішення цього питання взяло на себе МШС. Воно почало збір необхідних для розробки відповідного проекту попередніх статистичних даних про чисельність учнів та про потрібність кредитування зазначеного проекту.

Видатки МШС на допомогу приписному залізничному населенню на казенних залізницях у звітному 3-річчі за 1909–1911 рр. відображено наступним чином: [4, с. 239] на утримання початкових училищ – 5 880 123 руб.; на видачу субсидій та допомог – 179 190 руб.; на гуртожитки – 569 890 руб.; на бібліотеки для вчителів та учнів – 43 212 руб.

На початок звітної періоду на лініях казенних доріг нараховувалося 418 початкових училищ і при них 20 відділень. У 1909 р. вперше було відкрито 11 училищ, в 1910 р. – 15 училищ, у 1911 р. – 7 училищ і 5 відділень. Таких училищ станом на 1 січня 1912 року по всій мережі залізниць Імперії нараховувалось 567, із чисельністю учнів більш 100 000 у тому числі: на казенних залізницях – 451 (з 25 відділеннями), із 80 550 учнями і на приватних – 116 училищ, із 19 500 учнів [4, с. 238]. Зазначені училища утримувались частково за кошти залізниць, а частково – за власні кошти самих службовців. Крім того, за навчання дітей залізничників було видано субсидій стороннім училищам: у 1909 р. – 101-му, у 1910 р. – 109-ти й у 1911 р. – 102-ом училищам.

У початкових училищах на казенних залізницях навчалось: у 1909 р. – 78 525 дітей, у 1910 – 79 500, а у 1911 р. – 80 550. Із зазначеної кількості дітей мешкало у гуртожитках: у 1909 р. – 3 095, у 1910 р. – 3 700 [4, с. 240].

Створені Міністерством при початкових училищах гуртожитки мали за ціль полегшити малозабезпеченим службовцям, які проживали на лініях у малонаселених пунктах, можливість надати дітям початкову освіту. Число гуртожитків у 1909 році було 107, а у 1910 році – 122.

У вигляді навчально-допоміжних закладів при початкових училищах були організовані бібліотеки для вчителів та учнів. Таких бібліотек у 1909 р. було 774, у 1910 р. – 808 та у 1911 р. – 821 бібліотека.

У початкових училищах відомства МШС для полегшення поступлення до технічних залізничних училищ у 1909 році були здійснені заходи з розширення курсу двокласних училищ (з п'яти до шести років) та організації короткотривалих курсів під час літніх канікул.

Дбаючи про фізичний розвиток дітей службовців залізниць, у 1910 році МШС зробило розпорядження про запровадження у початкових училищах викладання гімнастики та військового строю.

Більше третини усього персоналу залізниць складали кваліфіковані кадрові робітники залізничних майстерень і депо. Наприкінці XIX - на початку XX ст. поповнення кадрів залізничників значною мірою відбувалося за рахунок їх сімей. На деякі залізничні вузли (Козятин, Жмеринка) наймали стрілочниками, ремонтниками, вугільниками, кондукторами виключно мешканців навколишніх сіл, які були менш вимогливими щодо умов праці та її оплати [5, с. 353].

Проблема кадрового забезпечення в ті часи мала багато спільних аспектів із сучасною системою формування кадрового потенціалу, а саме: навчання, підготовка фахівців та боротьба з плинністю кадрів. Застосування складних механізмів та систем управління технологічними процесами на залізничному транспорті вимагало не тільки відповідної підготовки фахівців різного профілю, а й формування сталого кадрового потенціалу на підприємствах залізниць.

На 1-му З'їзді Начальників та Управляючих Російськими залізницями, який відбувся 15–23 травня 1900 року у м. С.-Петербурзі, де розглядалося питання «Міри по забезпеченню належної підготовки до служби середніх агентів (видання підручників, вказівок, тощо)», підкреслювалось, що турбота про навчання у залізничних училищах дітей службовців є

необхідною в багатьох відношеннях. Перш за все, воно складає одну із значних мір для збереження кадрів на службі. Ті хто закінчили курс навчання в цих закладах залишаються і далі працювати на тій самій залізниці. Тому що діти є під моральним впливом батьків, які піклуються саме про це. Таким чином і утворюється найбільш надійний контингент службовців [6, с. 28]. Тож забезпечення кадровим потенціалом відбувалося вже на рівні початкової освіти. Через турботу про початкову освіту МШС здійснювало профорієнтаційну роботу. На нашу думку, на сучасному етапі розвитку профорієнтаційну роботу слід проводити системно, також починаючи з початкової школи. В. В. Компанієць у своєму дослідженні пропонує здійснювати її вже у дошкільних навчальних закладах: «Для забезпечення залізничного транспорту якісними кадрами необхідно розширити цільову аудиторію роботи з профорієнтації за рахунок включення у систему підготовки майбутніх кадрів для залізничного транспорту дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл (у тому числі введення в навчальні плани шкіл факультативу «Загальний курс залізниць», організації у період літніх та зимових канікул корпоративного профорієнтаційного табору, участі навчальних закладів у конкурсах із залізничної тематики)» [1, с. 206]. *По суті це означає поступове відновлення соціальної інфраструктури залізничного транспорту, яка була створена раніше.*

На нашу думку, вирішення цих проблем на той час стало можливим за умови галузевого підпорядкування системи навчання та підготовки кадрів залізничного профілю. Залізниці створювали умови та всебічно опікувалися закріпленням кадрів. Вперше на рівні спеціальних програм відомством МШС почали заохочуватися такі суспільні явища як династії, а сама ідея відомчої освіти й підготовки фахівців залізничного транспорту мала виражену соціальну, демократичну просвітницьку спрямованість. Складалася ступенева система галузевої освіти (2-ох класні залізничні училища – технічні залізничні училища – інститут), у якій застосовувалися різноманітні, інноваційні на той час форми й методи навчання. *Ключову роль у формуванні системи професійної підготовки фахівців для залізничної галузі відіграло відомче підпорядкування навчальних закладів Міністерству Шляхів Сполучення.* На сучасному ж етапі галузеві заклади освіти передані у підпорядкування Міністерству освіти і науки України, що певним чином впливає на окремі фактори якості освіти. За словами Компанійця В. В., «*болючим питанням є виключення вищих навчальних закладів, які готують спеціалістів для залізничного транспорту зі сфери впливу Укрзалізниці, що не дає можливість фінансування оновлення матеріально-технічної бази вузів, здійснення галузевих експериментів зі зміни процесу підготовки кадрів*» [1, с. 206].

Висновки і перспективи подальших досліджень. На початку ХХ століття на території Царської Росії, до складу якої на той час входила Україна, було створено мережу залізничних галузевих навчальних закладів та ступеневу систему підготовки фахівців (загальноосвітні залізничні училища 1, 2 класу, технічні училища, інститути). Ключову роль у формуванні цієї системи відіграло відомче підпорядкування навчальних закладів Міністерству шляхів сполучення.

Заклади початкової освіти стали не тільки підґрунтям для подальшої неперервної професійної підготовки фахівців залізничного транспорту, але і важливим чинником у профорієнтаційній роботі з метою формування кадрового потенціалу фахівців всіх рівнів залізничної галузі, створенні сімейних династій залізничників.

Тож використання сукупності кращих вітчизняних традицій підготовки фахівців, зокрема залізничного транспорту, може бути доцільним на сучасному етапі. Подальші розвідки вбачаємо у дослідженні стану галузевої науки того часу, її вплив на професійну підготовку фахівців залізничного транспорту.

Список використаної літератури

1. Компанієць В.В. Стратегія людського розвитку та зміни у підготовці кадрів залізничного транспорту / В.В Компанієць // Економічна психологія, етика, мораль і культура бізнесу. Вісник економіки транспорту і промисловості. – Харків, 2010. – № 31 – 206 с.
2. Учебное дело на Екатерининской железной дороге. – 1905. – С. 4–14.
3. Вестник Екатерининской железной дороги. – 1914. – № 341. – 10 с.
4. Учебные заведения и просветительная деятельность Министерства / Всеподданнейший отчет министра путей сообщения о деятельности министерства путей сообщения за 1909–1911 гг. – Глава V. – С.-Петербург, 1912. – С. 220–242.

5. Железнодорожное дело. – 1890. – № 4. – 353 с.
6. Протоколы заседаний 1-го съезда Начальников и Управляющих Российских железных дорог (15–23 мая 1900 г.). – СПб. : Типография П. П. Сойкина, 1900. – С. 27–31.

References

1. Kompaniets, V.V. (2010). The Human Development Strategy and Changes in the Staff Training for the Railways Transport. *Economic psychology, ethics, morality and culture business. Transport and Economics Bulletin. Kharkiv*, 31, 206.
2. *Teaching at Ekaterininskaya Railway*. (1905), 4–14.
3. *Bulletin of Ekaterininskaya Railway* (1914), 341, 10.
4. Education Establishments and Elucidative Activity of Railways Ministry (1912). *Railways Minister's Report about the Activity of Railways Ministry for the 1909–1911 yrs. Ch. V. S.-Peterburg*, 220–242.
5. *Railway Industry*. (1890), 4.
6. *Sitting Protocols of the 1-st Meeting of the Heads and Managers of the Russian Railways* (15–23 May 1900). S.-Petersburg: P.P. Soikin's Publishing, 27–31.

SHARGUN Tetyana,

Ph.D, Assistant Professor, Head of the Humanities and Social-Economic Training Department,
Lviv Branch of the Dnipropetrovsk National University of the Railway Transport named after Academician
V. A. Lazaryan
e-mail: tshargun@mail.ru

IMPORTANCE OF THE BRANCH PRIMARY EDUCATION IN THE GENERAL SYSTEM OF TRAINING OF RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Abstract. *Introduction. Nowadays particular actuality takes the task, which provides railway transport with quality staff. Analysis of historical and pedagogical literature shows that using of the historic experience of vocational training system is expedient for solving this problem.*

Purpose. The aim of this research is analysis of forms and methods of the branch primary education, its place in the General system of vocational training specialists of railway transport and its role in the vocational guidance work at training staff for the railway industry in Ukraine at the beginning of the twentieth century.

*Results. At the beginning of the XX century during the period of Tsarist Russia governing in the modern State «Ukraine» frontiers the system of the railway transport specialists' vocational training was formed. At the same time with the technical schools and higher educational establishments the special schools for the lower staff training for railways were established by the Railway Ministry. Their main task was providing with primary education. Such establishments were **railway secondary schools of the first and the second form**.*

1). The railway secondary schools of the first form gave primary education and religious-moral education to children of the employees. 2). The railway secondary schools of the second form in addition to the initial professional education prepared boys to entering to the technical railway schools of the Railway Ministry.

In the vocational schools had been installed next duration of the course: for the railway secondary schools of the second form 6 years (4 years for the first class and 2 years for second) and 4 years for the railway secondary schools of the first form.

On the first of January 1912 such schools in the Empire railway network were 567, with the number of pupils over 100,000 including: at the state railways were 451 schools (with 25 departments) and with 80.550 pupils and at the private railways were 116 ones with 19.500 pupils.

Originality. The key role of branch subordination of educational institutions to the Ministry of railway communication in the system formation of the railway transport specialists' vocational training, in the creating of the branch education graded system (railway secondary schools of the first and the second form – a railway technical school – an institute), in creating the conditions for the strengthening of the staff and in the formation of the railwaymen's dynasties is demonstrated.

Conclusion. Establishments of primary education were not only the basis for further continuous professional training of rail transport specialists, but also an important factor in vocational guidance work to formation the staff for all levels of the railway branch, to creation of railwaymen family dynasties.

Key words: railway branch; primary education; vocational guidance work; branch subordination of educational institutions.

Одержано редакцією 28.01.2017
Прийнято до публікації 31.01.2017

ЗМІСТ

БЕРЛАДИН Ольга Богданівна МОДЕРНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	3
БІДА Олена Анатоліївна ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	8
БЛАГОСМИСЛОВ Олександр Сергійович ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	13
ВОВЧАСТА Наталія Ярославівна ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	19
ГРИЦАЙ Яна Олегівна ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІМЕЦЬКИЙ ПІДХІД	25
DANYLYUK Serhiy ELECTRONIC CONFERENCES AS A MEANS OF MODERN SPECIALISTS’ PROFESSIONAL COMPETENCE	32
ЗАГНИБІДА Раїса Павлівна ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ	36
ІСЛАМ Аліна Володимирівна ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДІЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	42
KAMENOVA Dimitrina, ARKHYPOVA Svitlana “SOFT” SKILLS DEVELOPMENT OF YOUNG ENTREPRENEURS THROUGH EDUCATIONAL-TRAINING ENTERPRISES	47
КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПОГЛЯДАХ БРИТАНСЬКИХ ТЕОРЕТИКІВ ОСВІТИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)	53
КОРОЛЬ Валентина Миколаївна РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ У МИНУЛОМУ СТОЛІТТІ	60
КУРОК Віра Панасівна РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ	67
ЛОДАТКО Евгений Александрович ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. В. ФИРСОВА	74

ЛУГІНА Олена Віталіївна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 88

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, РАХМАНІНА Аліна Сергіївна

ГЕНЕЗА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ
МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ..... 93

МАЙБОРОДА Артем Олександрович

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ АКМЕОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТА..... 99

NESTORUK Nataliya, ZINOVIEV Serhii

TOOLS FOR ADAPTATION OF FUTURE MAJORED IN ELECTROMECHANICS
TO CONSTANTLY CHANGING CONTENT OF EXPERIMENTAL RESEARCH..... 106

НОЖКО Ігор Олегович

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ 110

ОВСЕПЯН Саак Погосович

КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 114

РОТАР Василь Борисович

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ 120

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ
ОСВІТИ В ЯПОНІЇ..... 125

СЛЮСАР Тетяна Антонівна

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЯК СПОСІБ ПРОГНОЗУВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ..... 130

СТРОМИЛО Анна Петрівна

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ
СКРУТНУ ЖИТТЄВУ СИТУАЦІЮ 134

ЧИЧУК Антоніна Петрівна

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ..... 139

ШАРГУН Тетяна Олексіївна

ЗНАЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ГАЛУЗЕВОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ
НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. 143

ЗМІСТ 149

CONTENT

BERLADYN Olha

MODERNIZATION ASPECTS OF PRIMARY SCHOOLS DEVELOPMENT
IN RURAL AREAS (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY).....3

BIDA Olena

UPBRINGING OF CIVIL RESPONSIBILITY IN THE SYSTEM
OF EDUCATIONAL WORK OF STUDENTS OF THE LYCEUM..... 8

BLAHOSMYSLOV Oleksandr

HISTORICAL-AND-THEORETICAL BASIS OF NON-FORMAL
ADULT EDUCATION 13

VOVCHASTA Nataliya

THE PROBLEM OF FORMING THE CONTENTS OF TEACHING
PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF LIFELONG
PROFESSIONAL EDUCATION..... 19

GRYTSAY Yana

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: GERMAN APPROACH 25

DANYLYUK Serhiy

ELECTRONIC CONFERENCES AS A MEANS OF MODERN SPECIALISTS’
PROFESSIONAL COMPETENCE32

ZAGNYBIDA Raisa

TO THE QUESTION OF FORMATION OF FUTURE TOURISM MANAGERS’
PROFESSIONAL MATURITY 36

ISLAM Alina

FORMATION OF ECOLOGICAL JUSTICE OF FUTURE EXPERTS
OF THE LEGAL SCOPE IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION.....42

KAMENOVA Dimitrina, ARKHYPOVA Svitlana

“SOFT” SKILLS DEVELOPMENT OF YOUNG ENTREPRENEURS THROUGH
EDUCATIONAL-TRAINING ENTERPRISES.....47

KOVALENKO Svitlana

ANDRAGOGICAL PRINCIPLES IN WORKS OF BRITISH EDUCATORS
(RETROSPECTIVE ANALYSIS)..... 53

KOROL Valentina

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES
IN THE LAST CENTURY 60

KUROK Vira

IMPLEMENTING THE INTEGRATIVE APPROACH TO ACADEMIC DISCIPLINES
ELABORATING AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS..... 67

LODATKO Eugene

PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN VIKTOR FIRSOV’s SCIENTIFIC
PEDAGOGICAL HERITAGE..... 74

LUGINA Helen

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN UKRAINIAN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL ASPECT	88
--	----

LYAKHOVETS Olesya, RAKHMANINA Alina

GENESIS AND CONCEPTUAL FRAMEWORK OF UNIVERSAL PERSONAL VALUES.....	93
---	----

MAYBORODA Artem

FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF A CADET'S ACMEOLOGICAL COMPETENCE	99
---	----

NESTORUK Nataliya, ZINOVIEV Serhii

TOOLS FOR ADAPTATION OF FUTURE MAJORED IN ELECTROMECHANICS TO CONSTANTLY CHANGING CONTENT OF EXPERIMENTAL RESEARCH.....	106
--	-----

NOZHKO Igor

THE ROLE OF SCIENTIFIC-RESEARCH WORK IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION	110
---	-----

OVSEPYAN Saak

CONSTRUCTOR AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' TECHNICAL CREATIVITY	114
---	-----

ROTAR Vasyl

SELF-STUDY AS A MEANS OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION	120
--	-----

RUDENKO Ivanna

MAIN FUNCTIONS OF TEACHERS' QUALIFICATION UPRAISING IN JAPAN	125
---	-----

SLYUSAR Tatiana

PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS A WAY FORECASTING AND CORRECTION OF EDUCATIONAL PROCESS.....	130
---	-----

STROMYLO Anna

TRAINING TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WHO HAVE EXPERIENCED A CRISIS SITUATION	134
--	-----

CHYCHUK Antonina

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM IN GREAT BRITAIN	139
--	-----

SHARGUN Tetyana

IMPORTANCE OF THE BRANCH PRIMARY EDUCATION IN THE GENERAL SYSTEM OF TRAINING OF RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY	143
---	-----

CONTENT	151
---------------	-----

Шановні автори журналу!

Закордонні партнери і міжнародні бази даних висувають дуже високі вимоги до написання анотацій (**Abstract**) не тільки в українських журналах, а й у закордонних виданнях.

Із резюме до статті повинна бути зрозуміла її суть, актуальність і наукова новизна. Інформаційна відкритість анотації полегшить багатьом авторам включення їхніх статей в індекс-бази даних і підвищить рівень цитування автора.

Сподіваємося, що наведені нижче рекомендації допоможуть Вам правильно скласти авторське резюме.

Основні вимоги до Abstract

Цілі та завдання авторського резюме

Авторське резюме (Abstract) є коротким викладом більшої за обсягом роботи наукового характеру. **Авторське резюме може публікуватися самостійно, у відриві від основного тексту, а отже, повинне бути зрозумілим без звертання до самої публікації.**

Авторське резюме до статті є основним джерелом інформації у вітчизняній і закордонній інформаційній системах і базах даних, що індексують журнал, а також у пошукових системах.

Авторське резюме англійською мовою (Abstract) розміщується в англomовному блоці інформації про статтю, що завантажується на англomовній версії сайту журналу і готується для закордонних реферативних баз даних та аналітичних систем (індексів цитування).

Авторське резюме українською (російською) мовою є основою для підготовки авторського резюме англійською мовою, але англomовне резюме *має бути більшим за обсягом і не повторювати українську анотацію*. Abstract – це фактично стислий виклад статті англійською мовою, її реферування.

Структура і зміст авторського резюме (не менше 250 слів або одна сторінка інтервалом 1 рядок)

ПІБ

Назва статті

- Проблема – *Introduction*
- Мета – *Purpose*
- Методи дослідження – *Methods*
- Основні результати дослідження – *Results*
- Наукова новизна результатів дослідження – *Originality*.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – *Conclusion*

Методологію доцільно описувати лише в тому випадку, якщо вона містить новизну і становить інтерес з погляду представленої статті.

Результати роботи треба описувати точно та інформативно. Наводяться основні теоретичні й експериментальні результати, фактичні дані, виявлені взаємозв'язки і закономірності. При цьому віддається перевага новим результатам і даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Висновки можуть супроводжуватися рекомендаціями, оцінками, пропозиціями, гіпотезами, описаними у статті. Відомості, що містяться в назві статті, *не повинні* повторюватися в тексті авторського резюме.

Варто уникати зайвих вступних фраз (наприклад, «автор статті розглядає...»). Історичні довідки, якщо вони не складають основний зміст документа, опис раніше опублікованих робіт і загальновідомі положення в авторському резюме не наводяться.

У тексті авторського резюме слід вживати синтаксичні конструкції, властиві мові наукових документів, уникати складних граматичних конструкцій, застосовувати ключові слова з тексту статті. Текст авторського резюме має бути лаконічним і чітким, вільним від другорядної інформації, зайвих вступних слів, загальних і незначних формулювань. Скорочення й умовні позначки, крім загальноновживаних, застосовують у виняткових випадках.

Авторське резюме (Abstract) має бути написане якісною англійською мовою.

Якщо автор не в змозі підготувати Abstract, що відповідає викладеним вище вимогам, він може звернутися до редакції, яка за окрему плату зробить цю роботу.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 2. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 02.02.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 13

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.