

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)
2524-2660 (Online)

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 2. 2018

Черкаси – 2018

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 проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

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. 2018 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 № 3 від 14.12.2017).

*Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus (ICV 2016: 58,82), Research Bible, Scientific Indexing Services** та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».*

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк С.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна 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.; *Гриценко 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 (напрямок «Професійна освіта»)

УДК 373.5: 53

БОНДАРЕНКО Тетяна Володимирівна,кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини
e-mail: tanyabond2006@gmail.com**ТКАЧУК Галина Володимирівна,**кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини
e-mail: galanet82@gmail.com**ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

Хмарні технології мають широкі можливості та різноманітні інструментальні засоби для організації різного виду діяльності студентів, зокрема науково-дослідницької діяльності. Авторами пропонується організувати дослідницьку діяльність у процесі виконання навчальних проектів при використанні хмарних технологій. Зокрема, у статті наведено різні види навчальних проектів, які можна організувати в межах навчальних дисциплін: інформаційно-пошукові, дослідницькі, творчі, практико-орієнтовані, міжпредметні, ігрові. Авторами наведено приклади реалізації практико-орієнтованих проектів в межах вивчення дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі» та проходження практики з виготовлення мультимедійних засобів навчання. У процесі реалізації проектів використовувались такі хмарні сервіси та платформи як Prezi, Youtube, подкасти (платформа Soundcloud.com), MindMeister та Timeline.JS, Google-таблиці, а також соціальні сервіси (Facebook, Instagram). Використання хмарних технологій дає змогу сформувати у студентів алгоритми дослідницької діяльності, які передбачають постановку проблеми, планування дослідження, науковий пошук, побудову концепції дослідження, удосконалення проекту на основі отриманих зауважень та корекцій тощо.

Ключові слова: дослідницька компетентність; науково-дослідницька діяльність; хмарні технології; хмарні сервіси; учитель інформатики; Prezi; Youtube; подкаст; MindMeister; Timeline.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується значними змінами, що вимагають використання нових підходів до організації навчання та впровадження прогресивних освітніх технологій, що засновані на досягненнях науково-технічного прогресу та підвищують навчальний процес загалом. В зв'язку з цим підвищуються вимоги до сучасного фахівця, зокрема учителя інформатики, що володіє широким спектром компетентностей, які передбачають вміння ставити професійні цілі та завдання, визначити етапи їх реалізації, бути здатним до співробітництва, бути динамічним, професійно мобільним, вміти оновлювати свої знання, вміння та навички, мати здатність до інноваційної діяльності та розв'язання нестандартних фахових завдань. Готовність майбутнього учителя інформатики до інноваційної діяльності визначається рівнем його дослідницьких компетентностей, яка є однією із складових його професійної компетентності і є основою творчого пошуку в будь-якій діяльності [1, с. 3].

Здійснення учителем інформатики дослідницької діяльності в галузі інформатики як науки і навчального предмета у школі передбачає пошукову та наукову діяльність, вивчення досвіду учителів-новаторів [2, с. 4], аналіз законодавчих документів, використання комп'ютера як універсального технічного засобу автоматизації досліджень [3, с. 52] тощо.

На важливість формування дослідницьких компетентностей учителя інформатики вказує розроблений Стандарт вищої освіти України [4, с. 6]. Зокрема, одним з компонентів предметної компетентності учителя інформатики вказано «ПК 7. Здатність до проведення досліджень», а в програмних результатах навчання виділено такі знання як «ПРЗ 3. Знати психолого-педагогічні теорії навчання, розуміти актуальні проблеми розвитку педагогіки та методики навчання, здатність інтегрувати знання, аналізувати і порівнювати педагогічні технології, експериментувати в педагогічній діяльності» та «ПРЗ 8. Володіти методологією наукового пізнання та формування інформаційної картини світу, розуміти закони, методи та

методики проведення наукових та прикладних досліджень». Серед умінь визначено такі «ПРУ 9. Здатність до самостійного вивчення нових питань інформатики та методики навчання інформатики; інтегрувати знання, здійснювати аналіз і порівняння педагогічних технологій, застосовувати логічні принципи побудови гіпотез і доведень».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна компетентність як невід’ємний компонент підготовки майбутнього учителя інформатики розглядається у працях таких учених як В.Ю. Биков, О.М. Гончарова, М.І. Жалдак, Є.М. Смирнова-Трибульська, С.О. Семеріков, О.М. Спірін, Н.В. Морзе, С.А. Раков, М.В. Рафальська, Ю.С. Рамський, В.І. Ключко, З.С. Сайдаметова, Ю.В. Триус, Т.В. Тихонова та ін. Аналіз фундаментальних праць зазначених науковців вказує на потребу продовження пошуку ефективних методик формування професійних компетентностей, розгляду окремих складових, використання сучасних методів та форм у процесі підготовки майбутнього учителя. Зокрема, мало вивченим залишається питання формування дослідницьких компетентностей майбутніх учителів інформатики в умовах використання хмарних технологій.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх вчителів інформатики кафедрою інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини в умовах застосування хмарних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницька компетентність належить до числа ключових та може бути сформована в ході науково-дослідної діяльності. В роботі [5, с. 8–9] автор виділяє декілька рівнів ІКТ-компетентності, зокрема, IV рівень, дослідницький є найвищим і передбачає повне володіння предметною галуззю, новітніми методами незалежного дослідження, вміти розв’язувати інноваційні професійні задачі теоретичного і практичного характеру тощо. Таким чином, можна стверджувати, що дослідницька компетентність є інтегративною системою інтелектуальних, практичних знань, умінь та навичок, необхідних для самостійного проведення дослідження або його частини. Підготовка фахівця передбачає формування в особистості здатності до цілеспрямованої наукової діяльності, організації і самостійного планування етапів розв’язування наукової проблеми, а також адекватної оцінки результатів своєї діяльності.

Як показує практика підготовки майбутніх учителів інформатики, маючи необхідні знання, студенти не вміють застосувати їх у свої професійній діяльності, не володіють методами пошуку та отримання нових знань. Отримавши завдання, що передбачає дослідницьку та творчу діяльність, намагаються виконати його за стандартним алгоритмом, що не передбачає залучення додаткових зусиль, знань та дій.

На нашу думку, дослідницьку діяльність найкраще доцільно організовувати у процесі виконання навчальних проектних завдань при використанні хмарних технологій. Хмарні технології, маючи широкі можливості та різноманітні інструментальні засоби, дають змогу організувати групову та індивідуальну роботу, представити результати своєї діяльності, контролювати виконання певних етапів проекту, оцінювати вклад кожного студента при роботі над спільним проектом.

В межах навчальних інформатичних дисциплін можна організувати різні види навчальних проектів:

- інформаційно-пошукові проекти, що дають змогу навчитись здійснювати пошук, отримання та аналіз інформаційних ресурсів;
- дослідницькі проекти, зазвичай використовуються при написанні кваліфікаційних робіт та передбачають формулювання актуальності проблеми, визначення об’єкта та предмета, мети та завдань, підбір методів дослідження, планування експерименту;
- творчі проекти дають змогу висловити власне бачення щодо певної проблеми, запропонувати нові шляхи реалізації певного підходу;
- практико-орієнтовані проекти передбачають створення певного продукту на основі власних досліджень;
- міжпредметні проекти передбачають залучення комплексних знань студента, що стосуються не лише інформатики, але й інших дисциплін, що вивчаються;

– ігрові проекти передбачають розподілення ролей в групі та виконання кожним учасником відповідної функції загального «механізму» для отримання конкретного результату.

Зокрема, при вивченні навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі» та проходження практики з виготовлення мультимедійних засобів навчання студенти напряму підготовки 014.04 Середня освіта. Інформатика виконують **практико-орієнтовані проекти**, які передбачають розробку певного програмного продукту та застосування відповідних технічних і програмних засобів для його реалізації.

Так, під час розробки презентацій студенти використовують спеціалізований онлайн-сервіс Prezi, вбудований функціонал якого дозволяє групове редагування і управління показами слайдів через комп'ютер, планшет чи мобільний телефон. Під час практичного відпрацювання навчального заняття, студентам ставиться проектне завдання, в ході якого здійснюється спільний аналіз основних і додаткових інформаційних джерел, редагування та керування власним мультимедійним продуктом.

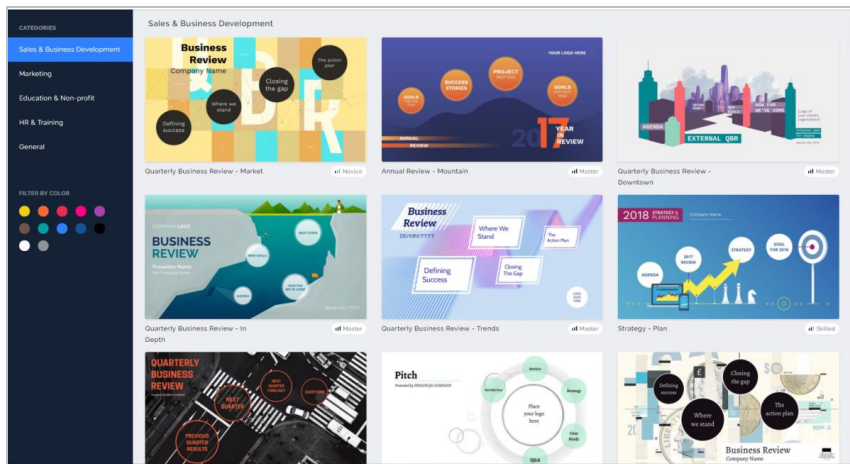


Рис. 1. Головне вікно сервісу Prezi

Створення студентського радіо та навчального Youtube-каналу також передбачає певну роботу в хмарному середовищі. Розроблені подкасти публікуються в мережі Інтернет на платформі Soundcloud.com, а навчальні відеосюжети редагуються у творчій студії та зберігаються на платформі Youtube.

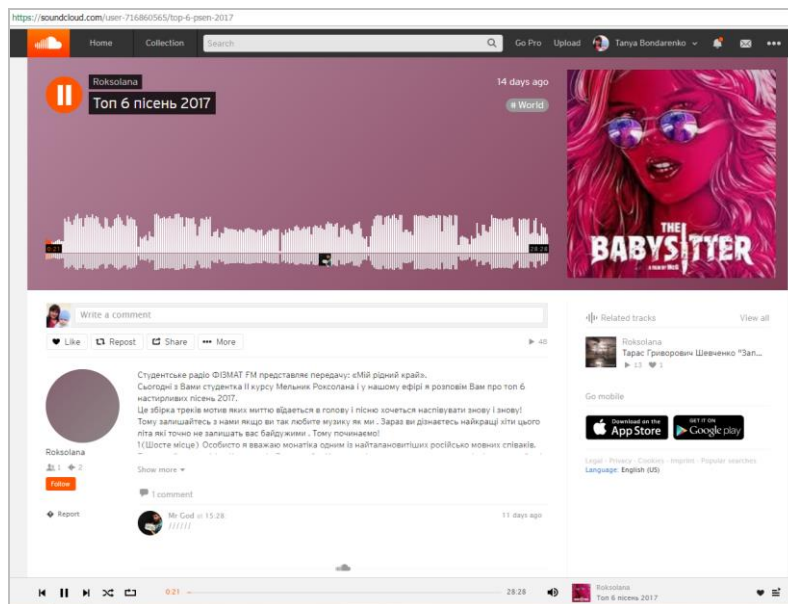


Рис. 2. Подкаст студентського радіо ФІЗМАТ-FM на платформі Soundcloud.com (<https://soundcloud.com/user-716860565/top-6-psen-2017>)

Для забезпечення якості розробки обраного виду проекту передбачаються наступні вимоги до них:

- підбір тематики, аналіз інформаційного контенту та накопичення мультимедійних ресурсів, які знадобляться для розробки проекту;
- вибір хмарної технології з необхідним рівнем доступності;
- розробка мультимедійного продукту та розподіл спільної роботи учасників проекту;
- використання розроблених мультимедійних засобів за призначенням та повсюдний і зручний доступу до них;
- висвітлення результатів проекту в мас-медіа та в мережі Інтернет (сайт факультету, кафедри, особистий блог, соціальні мережі тощо).

Наприклад, трансляція студентських аудіо-подкастів проходить на радіохвилі «ФІЗМАТ-FM». А найкращі авторські аудіо-програми, стрічки часу, подкасти і панорами зібрані у розділі «Навчання – Проекти» на сайті кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (<http://informatika.udpu.org.ua>). Студентські роботи пропонуються на розгляд всього колективу факультету та беруть участь у змаганнях, виборюючи першість у голосуванні на кращий проект. Конкурси зазвичай проводяться методом опитування або ж голосуванням на сайті факультету, кафедри та в мережі Facebook.

Таким чином, за результатами нашого дослідження, з'ясовано, що використання хмарних технологій в поєднанні з методом проектів дає змогу сформувати у студентів наступні алгоритми дослідницької діяльності:

- постановка проблеми, що передбачає вміння сформулювати проблемне питання, визначити суть дослідження та обґрунтувати його актуальність;
- планування дослідження – характеризується вмінням визначити ключові точки експерименту, розумінням кожного етапу дослідження та завдань, які необхідно виконати на кожному етапі;
- науковий пошук, що передбачає самостійну роботу студентів щодо пошуку інформації, необхідної для розв'язання завдань дослідження;
- побудова концепції дослідження, характеризується вмінням проектувати основні компоненти кінцевого продукту у вигляді схем, моделей, ескізів з описом кожного елемента;
- виконання проекту, тобто, виготовлення кінцевого продукту дослідження, що передбачає не тільки вміння використання різноманітних програмних та технічних засобів, але й дослідження тих функцій, які не були відомі;
- обговорення кінцевого продукту; виявлення недоліків, прогалин та шляхів їх подолання;
- удосконалення продукту на основі отриманих зауважень та корекцій;
- самооцінка та оцінювання проектів або їх частин, виконаних іншими учасниками;
- розуміння критеріїв оцінювання проекту, процедури публічного захисту, виявлення можливих запитань до проекту тощо;

Висновки. Таким чином, впровадження методу проекту передбачає переорієнтацію всього навчального процесу на підготовку та самостійне розв'язання студентом дослідницьких завдань, розвиток творчого потенціалу особистості, виявленню індивідуальних особливостей в процесі розробки власного продукту. Це дає змогу розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних та інтенсивних методик, яка сприяє досягненню високих результатів навчання загалом та відповідних дослідницьких компетентностей зокрема. Хмарні технології додають динаміки в традиційне навчання і мотивують студентів до дослідницької діяльності.

Подальших досліджень потребує реалізація моделі мобільного навчання у процесі формування дослідницьких компетентностей майбутніх учителів інформатики.

Список бібліографічних посилань

1. Морзе Н.В., Золочевська М.В. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 3 (17). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/239>.

2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей учителя інформатики. *Інформатика*. 2009. №20 (500) URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/895/1/1.pdf>.
3. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
4. Стандарт вищої освіти України, ступінь вищої освіти – бакалавр. Предметна спеціалізація – 014.09 Середня освіта (Інформатика). *Міністерство освіти і науки України*. 2017. 10 с.
5. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>.

References

1. Morze, N.V. & Zolocheska, M.V. (2010). Methodical training of future teachers to apply information technology research methods in schooling. *Information Technologies and Learning Tools*, 17(3). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/239>. (in Ukr.).
2. Zhaldak, M.I., Ramskyi, Y.S. & Rafalska, M.V. (2009) Model of the system of social-professional competencies of the teacher of informatics. *Informatics*, 20 (500) Retrieved from <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/895/1/1.pdf>. (in Ukr.).
3. Holovan, M.S. (2007) Informative competence: essence, structure and formation. *Informatics and information technologies in educational institutions*. 4. 62-69. (in Ukr.).
4. The standard of higher education of Ukraine, the degree of higher education – the bachelor's degree. Specialization – 014.09 Secondary education (Informatics). Ministry of Education and Science of Ukraine. 10 s. (in Ukr.).
5. Spirin, O.M. (2010). Information and communication and informatic competences as komponents of the system of professional-specialized competences of informatics teacher. *Information Technologies and Learning Tools*, 13(5). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>. (in Ukr.).

BONDARENKO Tetiana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: tanyabond2006@gmail.com

TKACHUK Halyna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: galanet82@gmail.com

EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-AND-RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF CLOUD TECHNOLOGIES

Abstract. *Cloud technologies have wide opportunities and various tools for organizing various types of students' activities, including scientific-and-research activities. The authors propose to organize research activities in the course of implementation of educational projects using cloud technologies. In particular, the article provides various types of educational projects that can be organized within the educational disciplines: information-and-retrieval, research, creative, practical-oriented, inter-subject, game. The authors present examples of implementation of practical-oriented projects within the discipline "Information-and-communication technologies in the field" and during practice in producing multimedia learning tools that involve the development of a specific software product and the use of appropriate technical and software tools for its implementation. In the process of project implementation, such cloud services and platforms as Prezi, Youtube, podcasts (Soundcloud.com platform), MindMeister and Timeline.JS, Google tables, as well as social services (Facebook, Instagram) were used. In particular, the Prezi platform was used to present the results of its research, the podcasts developed on the Soundcloud.com platform were used to create student radio, which is broadcast on the site of the faculty, the video hosting Youtube allowed publishing the results of its activities. Dynamic and interactive online services MindMeister and Timeline.JS allow to focus on background knowledge and key points, present in the form of diagrams or schemes the whole study process. All project tasks were performed in the following sequence: subject selection, analysis of informational content, accumulation of materials for project development; choice of cloud technology for presentation of research results; development of the ultimate multimedia product; organization of access to the developed projects; submission of projects in the mass media and the Internet (site of the faculty, department, personal blog, social networks, etc.). To determine the best development, student work is offered for consideration by the entire staff of the faculty by voting in social networks. This competition contributes to enhancing student motivation and developing high-quality multimedia learning tools.*

The use of cloud technologies enables students to formulate algorithms of research activities that include problem solving, research planning, scientific research, construction of a research concept, project improvement based on received comments and corrections, etc.

Implementation of the project method involves reorienting the entire educational process to the preparation and independent resolution of the student's research tasks, the development of creative potential of the individual, the identification of individual characteristics in the process of developing their own product. This makes it possible to consider project training as one of the most productive and intensive techniques, which contributes to the achievement of high learning results in general and relevant research competencies in particular. Cloud technologies add dynamics to traditional learning and motivate students to research.

Key words: research competence; scientific-and-research activities; cloud technologies; cloud services; teacher of informatics; Prezi; Youtube; podcast; MindMeister; Timeline

Key words: дослідницька компетентність; науково-дослідницька діяльність; хмарні технології; хмарні сервіси; учитель інформатики; Prezi; Youtube; подкаст; MindMeister; Timeline.

*Одержано редакцією 03.12.2017
Прийнято до публікації 09.12.2017*

УДК 37.078

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор,
Донбаський інститут техніки та менеджменту
ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая»
e-mail: borysow13@gmail.com

БОРИСОВА Світлана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»
e-mail: borisova@gmail.com

ТОРУБАРА Олексій Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
e-mail: torubara@gmail.com

ВПЛИВ ДОСВІДУ УЧАСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТАХ НА РУХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗМІН

У статті висвітлюється взаємозв'язок між досвідом участі керівників закладів загальної середньої освіти у міжнародних проектах і заохоченням учителів закладів освіти до участі у міжнародних проектах. Участь учителів і керівників закладів загальної середньої освіти у міжнародних проектах сприяє формуванню готовності до провайдингу інновацій і підсилює мотивацію до розбудови школи як навчальної спільноти, що об'єднана спільним моральним обов'язком і відповідальністю.

***Ключові слова:** керівник; заклад загальної середньої освіти; проект; професійні стосунки; відповідальна спільнота.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Потужні зміни в системі освіти України зумовили тенденцію до зміни парадигми управління освітою, необхідність якої теоретично обґрунтовано в державних постановках і документах. Один із принципів освітньої діяльності це – «прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень» [1].

Інтенсивний розвиток теорії і практики менеджменту освіти зумовив накопичення величезного емпіричного матеріалу про процеси в сфері освіти, про поведінку учасників освітнього процесу. Однак «...залишаються практично не розкритими питання формування

системи управління інноваційним розвитком закладів освіти на рівні територіальних громад та обґрунтування значення менеджменту освіти для зміцнення інноваційного потенціалу муніципального утворення шляхом запровадження кластерної моделі розвитку регіональної економіки; застосування антикризових технологій для переходу освіти на рейки сталого, збалансованого розвитку; визначення індикаторів управління «сталим інноваційним розвитком навчального закладу», про який все частіше йдеться у науковій літературі, і розроблення на їх основі системи оцінювання успішності управління освітніми установами» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми ... У сучасному світі відбувається становлення нової парадигми освіти, основою якої є визнання пріоритетним розвиток і творчу самореалізацію особистості у глобалізованому світі. Відомий новатор та лідер в сфері освіти М. Фуллан вважає, що у ХХІ сторіччі переважатимуть ті організації та спільноти, що ґрунтуються на неперервному навчанні та неперервному викладанні [3]. «Сучасна трансформація мети освітньої діяльності призводить до все більшого використання у педагогічній практиці релятивістсько-плюралістичного напрямку <розвитку> освіти. Пріоритетними ідеями педагогіки стають теорії, спрямовані на вивчення унікальності кожного учня, врахування його інтересів та систем цінностей, що вимагає індивідуалізувати процес навчання» [4].

«Керування освітою як наука і практика перебуває в постійному розвитку. На початку двадцятого сторіччя домінували теорії піраміди та залізниці, а потім на противагу їм з'явилася теорія високо рівня успішності. Незважаючи на прогресивні риси цієї теорії, <слід зазначити, що вона, як і перші дві> ..., ґрунтується на загальній теорії «обмеженості» людської природи. А от теорія школи як моральної спільноти є втіленням учення про «необмеженість» людської природи» [5, с. 49].

Справжній світ шкільної освіти, на думку М. Стельмаховича, залежить від того, на яких засадах побудовано школу, які моральні принципи є провідними для спільноти. «Концепція української школи-родини» є яскравим прикладом втілення учіння про «необмеженість» людської природи. М. Стельмахович вважав, що для ефективного функціонування школи-родини необхідна довіра до дітей, учителів, директора, батьків. Вони повинні довіряти один одному. Діяльність такої школи ґрунтується на демократичних зобов'язаннях, що спрямовують процес прийняття рішень у школі і спонукають до змін [6].

Ми погоджуємося із позицією науковців і практиків які вважають, що для успішного функціонування закладу освіти керівники повинні вміти підтримувати належний рівень довіри і реагувати на зовнішні виклики.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи із системної цілісності професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти та її органічної єдності з корпоративною культурою, доцільно простежити, як досвід участі у міжнародних проектах керівників закладів загальної середньої освіти впливає на рух учителів до змін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасні заклади загальної середньої освіти змушені швидко реагувати на зовнішні виклики та ставати відкритими і підзвітними громадянському суспільству з погляду на результати своєї діяльності.

Однією з головних причин актуалізації проблеми ефективного й успішного керування закладами освіти є усвідомлення того, що в Україні були і є суттєві стратегічні прорахунки на різних рівнях управління освітньою системою. Наявність таких прорахунків – це не виняткова особливість функціонування закладів освіти в Україні. Багато розвинених країн світу стикаються з проблемою керування освітою. Важливі освітні проблеми, зокрема зв'язків школи із громадськістю та творення освітньої політики на місцевому рівні висвітлено у колективній праці дослідників із США «Керування освітою і шкільне врядування» [5].

Керування освітою – це розв'язання проблеми: як за допомогою обмежених ресурсів, задовольнити необмежені потреби особистості і зробити правильний вибір, щоб не нашкочити її самореалізації.

Аналіз літератури з проблеми керування освітою [5–8], дозволяє зробити висновок, що проблеми, які впливають на формування шкільної політики й керування освітою, є схожими у суспільств різного типу. Так, зокрема, у США й Україні точаться дискусії щодо основних видів діяльності, якими повинні займатися шкільні керівники і як оцінювати їх роботу. В США проводилися дослідження з метою встановити зв'язок між тим, що роблять директори, і різними аспектами успішного навчання учнів та як це віддзеркалюється в оцінці діяльності керівника закладу. Немає підстав не погоджуватися із тим, що діяльність освітніх закладів та інших видів організацій ґрунтується на схожих процесах. «Арджіріс (1964) називає їх основними організаційними заходами, які забезпечують функціонування організації. До таких заходів належить *вирішення організаційних завдань, утримання цілісності організаційної системи та пристосування до сил, які діють у шкільному докільлі, школи* (Argyris, 1964, 315).

Кожен із відповідних видів діяльності має організаційні імперативи для школи, на які мають зважати і керівники, і шкільні ради. До трьох вищезгаданих видів діяльності можна додати ще один, особливо важливий для школи, – *дотримання культурних традицій* (Parsons, 1951, 1960)» [5, с. 77]. Є сенс вважати, що освітній заклад може і мусить стати місцем творчого розвитку і самореалізації, де створені умови для комунікації індивіда з оточуючим світом на засадах партнерства.

Зустрічаючись із керівниками закладів загальної середньої освіти Донецької області на тренінгах спілкування і особистісного зростання під час занять на курсах підвищення кваліфікації, ми виявили, що такі тренінги не дають у повному обсязі очікуваних результатів, на яких наголошували методологи й теоретики та емпірично перевіряли практики. Виявилось, що позитивний ефект і перенесення досвіду виконання навчальних вправ у реальне життя не є безперечним. Це нашоємує на думку про те, що саме вирішення організаційних завдань – занадто спрощене уявлення сучасних керівників закладів загальної середньої освіти про обов'язки шкільного керівника. А зміна уявлень про принципи, зміст і практику керування освітою – це інновація.

«Будь-яка інновація має певний ефект від своєї появи. Це може бути економічний, соціальний, екологічний, виробничий ефект та багато інших. Який із них є більш бажаним у більшості випадків залежить від суб'єкта інноваційного процесу. І досить часто виникає ситуація, коли бажана інновація для одного суб'єкта не приймається іншим. У цьому випадку з'являються певні бар'єри на шляху створення та розповсюдження інновацій, які породжені зазвичай неготовністю того чи іншого суб'єкта інноваційного процесу сприймати неминучі зміни» [9, с. 119].

Усвідомлення цього спонукало нас до вивчення питання про те, як досвід участі у міжнародних проектах керівників закладів загальної середньої освіти впливає на рух учителів до змін.

В опитуванні брали участь 50 керівників закладів загальної середньої освіти, які були поділені на дві групи. Перша група (25 осіб) – керівники, які мають досвід участі у міжнародних проектах і друга група (25 осіб) – керівники у яких такий досвід відсутній. Їм була запропонована анкета, що охоплювала 12 питань. Ми припустили, що керівники закладів загальної середньої освіти, які мають досвід безпосередньої участі в міжнародних проектах, орієнтовані на розбудову школи як навчальної спільноти, об'єднаної спільним моральним обов'язком і відповідальністю, і більш схильні до заохочення учителів до участі у міжнародних проектах.

Результати опитування дозволили дійти висновку, що керівники закладів загальної середньої освіти, які досить часто висловлюють думку про жорсткі адміністративні обмеження, доволі рідко враховують їх у процесі прийняття рішень. Але треба визнати, що буває і навпаки. Всупереч власним консервативним деклараціям деякі керівники демонструють у конкретних ситуаціях інноваційний підхід до розв'язання завдань, що забезпечують задоволення нагальних потреб особистості або громади. Отже, чи можна вважати, що керівники закладів загальної середньої освіти, які мають досвід участі у проектах, більш схильні до розробки і впровадження інновацій, ніж ті директори у яких такий досвід відсутній?

З огляду на сформульоване питання, будемо вважати, що «ефект наявний», якщо респондент дає позитивну відповідь на питання, щодо розробки і впровадження інноваційного проекту, і що «ефект відсутній», якщо респондент дає негативну відповідь.

Отримані відповіді внесемо в таблицю, зауваживши, що з другої групи 18 респондентів не дали відповідь на питання.

Таблиця 1.

Групи	«Ефект наявний»	«Ефект відсутній»	Суми
1 група керівники, які мають досвід	10 (66,7%)	5 (33,3%)	15
2 група – керівники, які не мають досвіду	3 (42,9%)	4 (57,1%)	7
	13	9	22

Для опрацювання отриманих результатів можемо використовувати кутове перетворення Фішера (критерій φ^*), бо в комірках немає 0. При зменшенні обсягу вибірок загроза появи 0 у комірках зростає, тому контроль є необхідним.

Сформулюємо гіпотези.

H_0 : Відсоток відповідей «ефект наявний» в групі керівників закладів загальної середньої освіти, які мають досвід участі у міжнародних проектах не більше, ніж у групі керівників закладів загальної середньої освіти у яких такий досвід відсутній.

H_1 : Відсоток відповідей «ефект наявний» в групі керівників закладів загальної середньої освіти, які мають досвід участі у міжнародних проектах більше, ніж у групі керівників закладів загальної середньої освіти у яких такий досвід відсутній.

Визначимо значення φ_1 і φ_2 і розрахуємо емпіричне значення φ^* :

$$\varphi_{1(66,7\%)} = 1,911; \quad \varphi_{2(42,9\%)} = 1,428;$$

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{(n_1 + n_2)}};$$

$$\varphi^*_{krit} = 1,64 (p \leq 0,05) \text{ і } \varphi^*_{krit} = 2,31 (p \leq 0,01).$$

Оскільки $\varphi^*_{emp} < \varphi^*_{krit}$, то приймається гіпотеза H_0 .

Отже, можемо зробити висновок, що частка керівників, схильних до розробки і впровадження інновацій не більша, ніж у групі керівників, у яких такий досвід відсутній. Зазначимо, що до таблиці 1 було внесено лише тих респондентів двох груп, які дали відповідь на це питання. Якщо ж підрахувати частки позитивних і негативних відповідей щодо загальної кількості респондентів у вибірці, то результат є буземовно достовірним ($\varphi^*_{emp} = 2,34; p < 0,01$).

Тепер з'ясуємо, чи можна вважати, що директори закладів загальної середньої освіти які мають досвід участі у міжнародних проектах, схильні до мотивації своїх учителів до участі у міжнародних проектах.

Критерієм виділення серед респондентів тих, у кого «ефект наявний», будемо вважати їхню участь у міжнародних проектах. Респондентів, що не беруть участь у міжнародних проектах, віднесемо до категорії тих, у кого «ефект відсутній». Відповідні дані згрупуємо у таблицю.

Таблиця 2

Групи	«Ефект наявний»	«Ефект відсутній»	Суми
1 група керівники, які мають досвід	15 (60%)	10 (40%)	25
2 група – керівники, які не мають досвіду	7 (28%)	18 (72%)	25
	22	28	50

Як і в попередньому випадку сформулюємо гіпотези.

H_0 : Відсоток керівників, заклади яких продовжують участь у міжнародних проектах в групі осіб з наявним досвідом участі у проектах не більше, ніж в групі керівників, у яких такий досвід відсутній.

H_1 : відсоток керівників, учителі яких продовжують участь у міжнародних проектах в групі осіб з наявним досвідом участі у проектах більше, ніж в групі керівників, у яких такий досвід відсутній.

Визначимо значення φ_1 і φ_2 і розрахуємо емпіричне значення φ^* :

$$\varphi_{1(60\%)} = 1,772; \quad \varphi_{2(28\%)} = 1,115$$

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{(n_1 + n_2)}};$$

$$\varphi^*_{krit} = 1,64 (p \leq 0,05) \text{ і } \varphi^*_{krit} = 2,31 (p \leq 0,01)$$

$$\varphi^*_{emp} > \varphi^*_{krit}.$$

Оскільки $\varphi^*_{emp} < \varphi^*_{krit}$, то гіпотеза H_0 відкидається і приймається гіпотеза H_1 .

Це дає підстави зробити висновок, що відсоток керівників закладів загальної середньої освіти, учителі яких беруть участь у міжнародних проектах в групі осіб з наявним досвідом участі у проектах більше, ніж у групі керівників, у яких такий досвід відсутній.

Керівники закладів загальної середньої освіти, які мають досвід участі у міжнародних проектах, більше уваги звертають на психологічний мікроклімат у колективі і прагнуть працювати в команді. Залучення учителів закладів загальної середньої освіти до участі в міжнародних проектах сприяє формуванню готовності до провайдингу інновацій і підсилює мотивацію до розбудови школи як навчальної спільноти, об'єднаної гуртовим моральним обов'язком і відповідальністю.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Зважаючи на результати, викладені вище, можна дійти висновку, що керівники закладів загальної середньої освіти, які мають досвід участі у міжнародних проектах схильні підтримувати учителів до розробки і реалізації проектів. У такій ситуації цілком природно формуються спільні цінності, цілі і професійні стосунки, що є першим кроком до розбудови відповідальної спільноти. Подальшого вивчення потребують питання мотивації прийняття рішення керівником закладу загальної середньої освіти як діяльнісного процесу та дослідження впливу індивідуальних властивостей мислення на процеси прийняття рішень.

Список бібліографічних посилань

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Абизов В., Борисов В., Бобилева Я. Про якісні та кількісні тенденції участі навчальних закладів Донецької області в міжнародних проектах: аналітичний огляд. URL: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/nauka/6_3_abizov_borisov_bobilev.pdf.
3. Фуллан М. Сила змін: Вимірювання глибини освітніх реформ / пер. с англ. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
4. Кулик Є.В. Концептуальні зміни в змісті професійної і технологічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2016. №1. С. 6–10.
5. Серджіованні Т., Барлінгейм М., Кумз Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування / пер. з англ. О. Щур. Львів: Літопис, 2002. 440 с
6. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. Київ: ІСДО, 1996. 288 с.
7. Калашнікова С.А. Еволюційні рівні та професіоналізація управління. *Освітологічний дискурс*, 2010. №2. 23 с. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/osdys/2010_2/10ksarpu.pdf
8. Генсон М.Е. Керування освітою та організаційна поведінка / пер. з англ. Х. Проців. Львів: Літопис, 2002. 384 с. (Серія «Освіта»)
9. Борисов В.В. Провайдинг інновацій в системі післядипломної педагогічної освіти. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів I-ї Міжнародної науково-практичної конференції* / [ред.-упоряд. А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2016. С. 119–120.

References

1. The Law of Ukraine "On Education" (2017). Bulletin of the Verkhovna Rada No. 38–39. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (in Ukr.).
2. Abizov, V., Borisov, V., Bobyleva, Y. About qualitative and quantitative tendencies of participation of educational institutions of Donetsk region in international projects: analytical review. Retrieved from http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/nauka/6_3_abizov_borisov_bobilev.pdf. (in Ukr.).

3. Fullan, M. (2000). *The Power of Change: Measuring the Depth of Educational Reform* / trans. with English. Lviv: Chronicles. 269 p. (in Ukr.).
4. Kulik, E.V. (2016). Conceptual changes in the content of vocational and technological education. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: pedagogics*, 1, 6–10. (in Ukr.).
5. Sergirovaniya, T., Barlingame, M., Kumz, F., Tarston, P. (2002). *Management of Education and School Governance* / trans. with English O. Shchur. Lviv: Chronicle, 440 p. (in Ukr.).
6. Stelmakhovich, M.G. (1996). *Ukrainian family pedagogy*. Kyiv: ISDO, 288 p. (in Ukr.).
7. Kalashnikova, S.A. (2010). Evolutionary levels and professionalization of management. *Educational discourse*, 2, 23 p. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdys/2010_2/10ksarpu.pdf (in Ukr.).
8. Genson, M.E. (2002). *Educational Management and Organizational Behavior* / trans. with English H. Procs. Lviv: Chronicle, 384 p. (in Ukr.).
9. Borisov, V.V. (2016). Providing innovations in the system of postgraduate pedagogical education. *Fundamental and applied research: modern scientific and practical solutions and approaches: a collection of materials of the 1-th International Scientific and Practical Conference* / [editors-compilers A. Dushny, M. Makhmudov, V. Ilynitsky, I. Zimomrya]. Baku-Uzhgorod-Drohobych: Enlightenment, 372 p. (in Ukr.).

BORYSOV Viacheslav,

Doctor in Pedagogy, Professor,

Donbass Institute of Engineering and Management PHEI «International Scientific and Technical University named after Academician Yuriy Buhay»

e-mail: borysow13@gmail.com

BORYSOVA Svitlana,

PhD in Pedsagogy, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University

e-mail: borisova@gmail.com

TORUBARA Oleksii

Doctor in Pedagogy, Professor, National University T.H. Shevchenko “Chernihiv Collegium”

e-mail: torubara@gmail.com

**INFLUENCE OF THE EXPERIENCE OF PARTICIPATION OF HEADS OF
GENERAL SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS
IN UKRAINIAN PROJECTS ON MOVEMENT OF TEACHERS TO CHANGES**

Abstract. *Modern institutions of general secondary education are forced to respond quickly to external challenges and become open and accountable to civil society in terms of the results of their activities.*

One of the main reasons for updating the problem of effective and successful monitoring of the quality of education is the realization that there were significant strategic miscalculations in Ukraine at different levels of management of the educational system. The presence of such failures, this is not a feature of the functioning of the educational system of Ukraine. Many developed countries face the challenge of managing education.

Management of education is the solution to the problem: how with the help of limited resources, to satisfy the unlimited needs of the individual and make the right choice, so as not to hurt its self-realization. I meet with the leaders of the institutions of general secondary education in the Donetsk region on the courses on advanced training courses, in communication training and personal growth, we have found that such trainings do not give the full scope of those expected results, which were written by methodologists and theorists, empirically checked practices. It turned out that the positive effect and transfer of experience in the implementation of educational exercises in real life is not indisputable. This suggests that the very decision of organizational tasks is too simplistic representation of modern heads of institutions of general secondary education on the responsibilities of the school head. And changing ideas about the principles, content and management of education is innovation. Any innovation has a certain effect from its appearance. It can be economic, social, ecological, productive and many others. Which of them is more desirable in most cases depends on the subject of the innovation process. And quite often there is a situation where the desired innovation for one subject is not accepted by others. In this case, there are certain barriers to the creation and dissemination of innovations that are generated by the unwillingness of a particular subject of the innovation process to perceive the inevitable changes. Awareness of this led us to study the issue as the experience of participation in international projects of heads of institutions of general secondary education influences the movement of teachers to change. The survey was attended by 50 heads of institutions of general secondary education, which were divided into two groups of 25 people. The first group-leaders who have experience in international projects and the second group-leaders who do not have such experience. They were offered a questionnaire that covered 12 questions. We have suggested that managers of

institutions of general education with experience of direct participation in international projects are aimed at building a school as an educational community, united by a common moral obligation and responsibility.

Consequently, managers of institutions of general education with experience in international projects tend to support teachers to develop and implement projects. In this situation, it is entirely natural to create common values, goals and professional relationships, which is the first step towards building a responsible community. Further study needs a motivation issue decision-making by the head of the institution of general secondary education as an activity process and the study of the influence of individual properties of thinking on decision-making processes.

Keywords: *manager; institution of general secondary education; project; professional relations; responsible community.*

*Одержано редакцією 06.12.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017*

UDC [811. 11 : 004] : 378

VANIVSKA Oleksandra,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of Foreign Languages Department,
Ukrainian National Forestry University,
e-mail: vanivskaoleksandra@gmail.com

**ON THE ISSUE OF IMPLEMENTING LANGUAGE LEARNING STRATEGIES
IN THE PRACTICE OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN ACCORDANCE WITH
THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS**

У статті акцентується увага на необхідності оновлення змісту та методів реалізації мовних стратегій, досліджено поняття “інформаційна культура”, охарактеризовано Болонський процес, як індикатор трьох основних глобальних тенденцій. Проаналізовано впровадження мовних стратегій у практику навчання студентів, що дозволяє здійснювати більш інтенсивне спілкування.

Ключові слова: *інформаційні технології; іноземна мова; мовні стратегії; Болонський процес; вища школа; навчальний процес.*

Introduction. The rapid changes which occur in the Ukrainian society, modernization of the education system, achievements in the theory and practice of professional education have necessitated the Ukrainian higher education system updating the content and methods of implementation of language learning strategies. It follows from what has been said that the modern language learning strategies require their implementation, continuous developing and boosting. Ukrainian universities use such strategies primarily by implementing the Bologna agreement. This involves the introduction of modern information technologies in the implementation system of language learning strategies. The main directions of intensification of such process are establishing intensive professional contacts both in this country and in the European education space, which leads to increasing motivation of students for professional education; greater access of students to foreign "language matrix" that is being studied; the establishment of international language telecommunication, which is implemented through new content of educational material; democratization of subject-subject relations in the higher education; increasing the opportunities for ensuring student-centered approach in the process of learning foreign languages, which enables future professionals to implement in practice their professional skills acquired during higher learning; ensuring a permanent control of the quality of education, etc.

Analysis of recent research and publications. The issue of implementing language learning strategies in the practice of the higher education system by means of information technologies is constantly in the focus of scientists' attention. The twentieth century not only improved foreign language studies, but it also mainstreamed language learning strategies in their diverse aspects. In particular, significant contributions to their study were made by V.von Humboldt, F. De Saussure, O. Potebnya, N. Khomsky, L. Shcherba and others. Among modern

researchers of these problems are the scientists such as S. Veselovsky, M. Bilousov, I. Burakivsky, L. Gaidukov, L. Gubersky, S. Godun, A. Dugin, V. Kopyyka, V. Krushynsky, V. Manzhola, I. Mingazutdinov, G. Nemyria, O. Pavlyuk, D. Sidzhansky, M. Srezhniova, and also Z. Brzezynsky, B. Gumenyuk, A. Zlenko.

The basis for solving problems of information technology use in the higher learning is laid in the works by B.Hershunsky, V.Glushkov, A.Gokun, M.Zhaldak, T.Kodzha, and others. The analysis of issues of using information technologies in the educational process and ways of addressing them is the subject of many works by foreign and domestic experts, in particular P. Agoyants, S. Alessi, Yu. Schreider, N. Alpatova, V. Cohen, N. Merrill, P. Atkinson, E. Nosenko, V. Bepalko, Yu. Ramsky, I. Chambers, B. Slipak, V. Mikhalevich, O. Kartashova.

This article aims at analyzing the main lines of intensification of introducing modern information technologies into the implementation system of language learning strategies in higher education institutions.

Presentation of the basic material. The introduction of information technologies into the implementation system of language learning strategies has certain specific features that determine the essential aspects of this process development. The key ones among these are internationality, parallelism, accessibility, flexibility, modularity, shareability, cost effectiveness, adaptability, teacher's proficiency, positive effect on the listener, quality, etc. Consider them in detail, since the theory of professional education involves participation of students in the global education space according to the requirements of the Bologna process.

Internationality of information technologies in the implementation system of language learning strategies determines an opportunity for students to acquire professional knowledge of a foreign language in educational institutions overseas, as well as the provision of appropriate educational services to foreign citizens and compatriots living both in Ukraine and abroad.

Parallelism of information technologies in the implementation system of language learning strategies shows that learning foreign languages is carried out simultaneously with professional activities (or training in other areas), that is, on-the-job training or without interruption of other activities.

Accessibility to information technologies in the implementation system of language learning strategies emphasizes equal opportunities for learning foreign languages, regardless of place of residence, state of health, and social status.

Flexibility of information technologies in the implementation system of language learning strategies involves, first of all, learning foreign languages not only in higher education institutions, but also without attending regular classes. Such technologies create the conditions for language learners to study at a convenient time and in a convenient location.

Modularity of information technologies in the system of implementation of language learning strategies suggests that the foreign language teaching programme should be based on the modular principle. Its essence lies in the fact that each separate course builds for a student or participant a holistic view of the individual subject discipline. This allows a set of independent courses-modules to be organized to draw upon education programme that meets individual or group needs.

Shareability of information technologies in the system of implementation of language learning strategies involves simultaneous access of a large number of participants to many sources of educational communication information by means of a telecommunication link between students themselves and with teachers as well.

Cost effectiveness of information technologies in the system of implementation of language learning strategies is evident given effective use of training space and technical resources, concentrated and unified presentation of information, use and development of computer modeling, etc. The implementation of these learning process aspects always leads to a decrease in the cost of specialist training.

Adaptability of the information technologies in the implementation system of language learning strategies is based on the use in educational process of new achievements, which facilitates the entry of a person into the world information space.

Proficiency of teachers who use information technologies during the implementation of language learning strategies is increased significantly because their role in the educational process is rising and being updated to meet new requirements of present-day society. The use of information technologies for learning foreign languages makes the teacher a mentor and advisor who will coordinate the educational process, continually improve the course which he/she teaches, intensify their creative activities and improve skills in accordance with the innovations being implemented.

The positive influence of information technologies in the system of implementation of language learning strategies on the person who is learning occurs by increasing the creative and intellectual potential of the person receiving distance education owing to self-organization, anxiety for knowledge, the use of modern information and telecommunication technologies, the ability to make their own responsible decisions.

The quality of information technologies in the system of implementation of language learning strategies is at the highest level as the preparation of didactic means involves participation of the best members of academic staff, and the most modern educational and methodological materials are used; it is expected to introduce a specialized distance education quality control to meet educational standards.

Widespread application of new information and communication technologies in all spheres of human activity has given prominence to the issue of training professionals who are able to work effectively in the conditions of informational society, where information and knowledge become an important resource as well as a genuine driving force for socio-economic, technological and cultural development. In view of this, an indispensable attribute of high professionalism of the teacher is mastery of foreign languages. And with respect to modern requirements for the knowledge of a foreign language by specialists in different fields, mastering it is seen as a process of acquisition of communicative competence, the level of which should not be lower than that which allows you to use the language practically. Therefore, one of the priorities in modern education should be learning of foreign language to the level when it becomes a means of expressing one's own thoughts. When mastering professional communication, students learn to use the foreign language taking into account the given situation of communication and pragmatic effect on the partner during the communication activity. "The established" teacher should have a good command of a foreign language so that to have the knowledge of all the elements that make up the text – both linguistic (knowledge of phonemic composition, knowledge of words, grammatical forms, etc.) and non-linguistic (awareness of social norms, cultural background knowledge, etc.). The implementation of communicative principle implies preservation in the speech training practice of all the main characteristics and conditions of the natural process of communication: motivation of statements, their focus on a particular person, contextuality, variability, emotional colouring, etc. [6, c. 42].

While a few years ago, it was specialist linguists who were mostly interested in the problem of implementing language learning strategies, now due attention is being paid also by representatives of Information Service. On their part, there is a new perception of this problem, especially in the field of higher education. However, the main attention of researchers is being paid to introduction of information technologies into the implementation of language learning strategies first of all in technical education institutions.

At the same time, one can observe an insufficient level of information culture in future teachers of foreign language [1, c. 47; 2, c. 34], in fact, almost in all graduates of teachers' training colleges. After all, information culture is, first of all, the ability to work purposefully with information and to use modern information technologies, modern technical means and methods for receiving, processing, and transferring this information. Consequently, the level of information culture of a person is largely responsible for the feasibility of establishing intensive professional educational contacts in modern educational space.

One important component of information culture is teachers' ability to anticipate the consequences of their own actions, to subordinate their interests to society-accepted standards of behaviour, which are developed by the "collective intelligence". This is of particular importance for foreign language teachers who need to comply not only with generally accepted in their own country behavioural norms, but also with information culture principles of the country whose language is studied. Therefore, already at the stage of formation of communicative competence in specialists, there is a need to train a person to be a communication-active personality, who is able to

provide adequate intercultural communication, dialogue of cultures [3, с. 11–12]. They need to know and understand the specifics of the country whose language is studied, its culture, history, traditions, mentality. The ignorance of the realities of culture and social behaviour can lead to mutual misunderstandings and contact loss by the parties of the communication. Language learning should be approached to different situations of real communication under conditions of the socio-cultural environment of the people – native speakers. That is why the communicative, cultural, and sociological aspects of communication in a foreign language take on particular importance in view of the implementation of language learning.

It is immediately apparent from the foregoing that the existing information technologies, modern structure of information resources, information-intensive forms of teaching activity require a different level of the teacher's background in information technology, as well as higher quality of information knowledge and teaching skills. Therefore, it is imperative that information culture of foreign language teachers be purposefully shaped as an important component of their general pedagogical culture and its development [4, с. 78–79].

The European higher education space offers tremendous opportunities. Respecting our national identity, we, however, must make an effort to destroy the boundaries in order to develop the structure of teaching and learning which would increase mobility and close cooperation. Students must have access to a variety of educational programmes, including the opportunity for multidisciplinary learning, develop language skills and use new information technologies [5, с. 12].

However, despite the fact that not all higher education institutions have accepted and understood the requirements of the Bologna process, Ukraine gradually begins to adapt to more mobile Western education market and train highly qualified specialists with a deep inherent knowledge of foreign languages.

From this point of view, the Bologna process is indicative of three major global trends that actively influence the establishment of intensive professional contacts in Ukraine and abroad.

Firstly, we can speak of a broader process which creates a global intellectual climate, the international academic mobility. A large amount of information is transmitted through a computer network, but knowledge is also carried across the planet by more conventional methods: by the mobility of students and teachers, academic programmes, standards and teaching methods. The most versatile carriers of information are people. Therefore, the processes of academic mobility, exchange and standardization are an important component of intensification of language learning strategies. Ukraine cannot remain isolated from these intensification processes, as well as nobody can ignore the deepening of professional educational contacts both in this country and in the European educational space.

Secondly, the Bologna process is part of the knowledge-based economy that is emerging. In today's world, knowledge has become a major factor of production, giving the highest return on investment. Regarding competitiveness and sustainability in general, the economy of any country requires openness and internationalization of its knowledge potential, brain and innovation markets, as well as investment in the education sector. Owing to the expansion of economic, political and cultural relations between the countries, a perfect knowledge of foreign languages has become an urgent need. Therefore, one of the incentives to heighten interest in learning foreign languages is bridging the economic gap in general and tapping into the vast opportunities presented by the knowledge-based economy in particular.

Thirdly, the emergence of the Bologna process is closely connected with changes in the established forms of power and influences in the modern world. Traditional categories of state power – territory, natural resources, armed forces, etc., "yield their positions to the competitive economy, effective management, active diplomacy and moral authority, an attractive international image of the nation, as well as the quality of its human potential. The fact that Europe brings together all the resources in the field of higher education, indicates the priority of the tools of "soft power" [6, с. 22–23]. Historically, in Ukraine, there has been a very strong dependence on the existing geopolitical situation, territories and natural resources. This means that the Bologna process for Ukraine is one of the manifestations of "soft power", a means of increasing attractiveness and competitiveness on a global scale and feasibility of using the most valuable national resource – human potential.

With the proclamation of Ukraine's independence, an access to foreign "language matrix" that is being studied has been greatly expanded for students at Ukrainian higher education institutions. Although the majority of secondary schools still require only one foreign language for the study, but in gymnasiums, lyceums, specialist schools, the study of two foreign languages is gaining pace.

However, the quality of teaching foreign languages in the Ukrainian higher educational institutions over the past decade has been going downward – there are no system and multi-faceted approaches, integrity, and good textbooks. Sometimes even postgraduates are now not able to make themselves understood in a foreign language, although the domestic methods of teaching are not inferior to foreign ones. However, we should not think that the educational process abroad is organized perfectly and that everyone should look up to it without question. According to experts, the United States and Canada have recently seen a big regression in foreign language studies [7].

Conclusions. The above actualizes the problem of using new information technologies in teaching foreign languages. Today, multimedia training programmes allow you to teach and practice pronunciation in a higher education institution, to master grammar, and listen to "native speakers" at a high professional level. Mastering computer networks makes it possible to obtain many useful materials from training centers via the Internet. The use of foreign experience to implement language learning strategies by means of information technologies in the practice of higher education institutions will make it possible to intensify training of students according to the Bologna agreements.

References

1. Belyaeva, A.S. (1997). The use of intrasubject and intersubject communications for special purposes in the study of a foreign language. *Strategies and teaching methods for languages for special purposes*. Kyiv (in Ukr.)
2. Pidkurganna, G.O. (2000). New technologies of teaching in the artistic and pedagogical preparation of future specialists in preschool education. Kyiv: Vol. 27 (in Ukr.)
3. Gubersky, L. (2002). Culture, ideology, personality: Methodological and ideological analysis. Kyiv (in Ukr.)
4. Alfimova, N.A. (2000). Psychological conditions for the formation and mastering of language as a sign system: (PhD dissertation in Psychology). Kharkiv (in Ukr.)
5. Sorbonne Declaration (2003) "Harmonization of the structure of the higher education system in Europe (concluded by four ministers of France, Germany, Italy and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland). Kyiv-Ternopil (in Ukr.)
6. The Bologna process and its significance for Russia (2005). *Integration of higher education in Europe*. Moscow (in Rus.)
7. Lyulya, V. (2003). In the United States, the relativity of democracy is striking. Lviv (in Ukr.)
8. Ogurtsov, A.P. (2000). Training of Graduates of Higher Educational Institutions for Work in the Conditions of the Formation of a Market Economy. Kyiv: Vol. 26 (in Ukr.)

VANIVSKA Oleksandra,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department,

Ukrainian National Forestry University,

e-mail: vanivskaoleksandra@gmail.com

ON THE ISSUE OF IMPLEMENTING LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN THE PRACTICE OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. *Introduction. Modern conditions for the development of European higher education lead to the integration of knowledge of foreign languages and innovative technologies. An important place and role among the factors that provide innovative development of education belongs to 'linguistic strategies', the implementation and updating of which is now given the highest priority in different countries of the world, since it broadens contacts between people, provides communication, promotes understanding and establishes international contacts. Language strategies today are one of the components of intercultural communication, therefore the ability to apply them in real professional work is relevant and expedient.*

Purpose of the article is to analyze the main aspects of modern information technologies into the system of language learning strategies in higher education institutions.

Results. The introduction of information technologies into the implementation system of language learning strategies has certain specific features that determine the essential aspects of this process development.

The key ones among these are internationality, parallelism, accessibility, flexibility, modularity, shareability, cost effectiveness, adaptability, teacher's proficiency, positive effect on the listener, quality, etc.

The article focuses on the need of examining the concept of "information culture", as the ability to work purposefully with information and to use modern information technologies, modern technical means and methods for receiving, processing, and transferring this information. Consequently, the level of information culture of a person is largely responsible for the feasibility of establishing intensive professional educational contacts in modern educational space. One important component of information culture is teachers' ability to anticipate the consequences of their own actions, to subordinate their interests to society-accepted standards of behaviour, which are developed by the "collective intelligence".

The Bologna process is indicative of three major global trends that actively influence the establishment of intensive professional contacts in Ukraine and abroad, so we can speak of a broader process which creates a global intellectual climate, the international academic mobility, it is part of the knowledge-based economy that is emerging and it is closely connected with changes in the established forms of power and influences in the modern world.

Conclusions. On the basis of analysis of the modern state of education, it is established multimedia training programmes allow to teach and practice pronunciation in a higher education institution, to master grammar, and listen to "native speakers" at a high professional level. Mastering computer networks makes it possible to obtain many useful materials from training centers via the Internet. The use of foreign experience to implement language learning strategies by means of information technologies in the practice of higher education institutions will make it possible to intensify training of students according to the Bologna agreements.

Key words: *information technologies; foreign language; language learning strategies; Bologna process; higher education system; educational process.*

Одержано редакцією 26.11.2017
Прийнято до публікації 02.12.2017

УДК 378.147

ГЕВКО Ігор Васильович,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: gevko.i@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Запропонована робота присвячена аналізу просторової-часової та функціональної структури системи освіти, як однієї з найбільш розвинутих регіональних освітніх підсистем нашої держави. В статті розглянуті теоретико-методичні основи дослідження системи освіти, визначено та обґрунтовано дію чинників, що впливають на формування та функціонування системи освіти регіону. Сучасне українське суспільство переживає достатньо суттєві зміни під впливом світових глобалізаційних процесів, формуючи основи інформаційного суспільства. Важливою умовою його розбудови є перехід до стійкого розвитку, основою якого є формування інтелектуального потенціалу соціуму, що неможливе без розбудови якісно нового рівня системи освіти у відповідності до вимог єдиного світового освітнього простору. В статті наголошується, що освіта впливає на всі без виключення рівні організації макросоціальної системи: суспільство, державу, окремі інститути особистості – на всі її структурні елементи. Жоден державний або соціальний інститут не може ефективно функціонувати без кваліфікованих кадрів та інновацій.

Ключові слова: *система освіти; соціальна сфера; регіон; освіта; галузь знань; освітній пункт; регіон.*

Постановка проблеми. Процеси демократизації та гуманізації українського суспільства, які розпочалися в 1991 році, після отримання Україною незалежності, сприяють побудові суверенної, соціально-правової держави, в якій людина визнається найвищою соціальною цінністю. Це положення, задеклароване у статті 3 Конституції України [1], потребує побудови такого суспільства, яке здатне забезпечити творчий розвиток окремого індивіда, що, в цілому, буде сприяти економічному зростанню держави, соціальному, інтелектуальному та духовному піднесенню української нації.

Суспільство такого типу розбудовують країни, які перейшли у постіндустріальну стадію розвитку. В них найбільша частка зайнятого в суспільному виробництві населення та висока частка у показниках ВВП припадає на галузі соціальної сфери. Прагнення високорозвинених країн побудувати інформаційне суспільство, яке є наступним етапом розвитку постіндустріальної цивілізації, спонукає їх приділяти значну увагу розвитку інтелектуальних галузей соціальної сфери – освіті та науці, які сьогодні стали ключовою ланкою й найефективнішим ресурсом розвитку суспільства. Безсумнівно, освіта впливає на всі без виключення рівні організації макросоціальної системи: суспільство, державу, окремі інститути особистості – на всі її структурні елементи. Жоден державний або соціальний інститут не може ефективно функціонувати без кваліфікованих кадрів та інновацій. Тому суспільство, яке не піклується про розвиток свого інтелектуального потенціалу, приречене на деградацію. Таким чином, система освіти (далі – СО) виступає важливим ресурсом подальшого розвитку будь-якого суспільства, в тому числі й інформаційного, до якого прагне й українська держава.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З розвитком техніки та технологій, збільшенням наукоємності всіх сфер людської діяльності постійно зростають вимоги не тільки до загальної професійної підготовки і майстерності населення, а й до інших, не менш важливих, компетентностей особистості, як фахових, так і загальнолюдських.

Не випадково В. Вернадський зазначав, що саме той народ «...який зуміє по можливості повно, по можливості швидко, по можливості досконально оволодіти новим знанням, що відкривається у людському житті, досконально розвинути і застосувати його до свого життя – отримає ту міць, досягнення якої і напрямом якої на загальне благо є основним завданням будь-якої розумної державної політики...» [2].

У науковій літературі можна зустріти різні визначення поняття «система освіти». Оскільки СО виступає об'єктом наукового дослідження різних наук, то для більш об'єктивного аналізу термінологічного апарату доцільно проаналізувати міжпредметні зв'язки цих наук.

Термін «освіта» запропонував один із основоположників теорії навчання Іоганн Генріх Песталоцці ще у 1780 році [3]. З другої половини XIX ст. поняття освіта вживалось практично тільки у педагогіці і розглядалось як результат педагогічного впливу на формування особистості. Економічна функція освіти ще не виявлялась, бо у господарстві переважала проста фізична праця.

З початком науково-технічної революції, у середині XX ст. відбувається суттєве зростання вимог до рівня освіти населення, його кваліфікації та духовно-культурного рівня. Відповідно зростає інтерес до СО, яка забезпечує подальший соціальний прогрес суспільства. Науковці починають досліджувати не тільки педагогічну та культурологічну функції освіти, а і її вплив на розвиток господарства.

Початок дослідженням економічної результативності освіти був покладений в 30-х роках С. Струмилінім. Надалі ці питання отримали подальший розвиток у працях В. Марцинкевича, В. Жаміна, В. Щетиніна та інших науковців. У 60-х роках XX століття у США виникає концепція «людського капіталу». Її засновники Т. Шульц і Г. Беккер [4] обґрунтували інвестиційну природу витрат на освіту і професійну підготовку працівників, розробили методику проведення аналізу витрат і віддачі освіти як сфери інвестування.

Постановка завдання. Мета статті розглянути теоретико-методичні основи дослідження системи освіти, визначити та обґрунтувати дію чинників, що впливають на формування та функціонування системи освітніх.

Виклад основного матеріалу Поняття «освіта» має широкий зміст і об'єднує кілька значень. Зокрема, її можна розглядати як процес навчання, який виступає предметом дослідження педагогіки. З цієї точки зору освіта – це цілеспрямований процес, що представляє собою єдність навчання, виховання, розвитку та саморозвитку особистості, створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства.

Освіта також виступає важливим соціокультурним феноменом. З цих позицій вона визначається як рівень загальної культури і освіченості підростаючого покоління, засвоєння духовного, матеріального й інтелектуального потенціалу, який був накопичений людською

цивілізацією в процесі еволюційного розвитку і який націлений на подальший суспільний прогрес.

I. Каленюк вбачає зміст освіти у наступних аспектах:

- 1) освіта як результат суспільно значущих знань;
- 2) освіта як процес передавання знань та інформації, втілення навичок та вмінь, тобто як навчальний процес;
- 3) освіта як організаційно-економічна система, тобто як галузь соціально-економічної діяльності [5].

Б.С. Гершунський виділяє чотири аспекти змістовного трактування поняття «освіта»: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат [6].

Зазначені вище визначення відображають тільки можливість і необхідність акцентування уваги на тих чи інших аспектах функціонування освіти.

У сучасних наукових доробках СО виступає об'єктом дослідження не тільки педагогіки й психології, а й економіки, соціології, філософії, історії, права, державного управління, тощо. Предметні ж області перелічених вище наук суттєво відрізняються, тому досліджуються різні аспекти розвитку СО.

Система освіти, як суспільний феномен, у гносеологічному відношенні переживає період з'ясування різних аспектів функціонування на основі вже сформованих областей наукового знання [7]. Цілком логічним є розвиток окремих галузевих напрямків аналізу СО (за виключенням педагогічної науки, у якій освітній процес посідає особливе місце) у загальноприйнятій системі вже сформованих наук (рис. 1). Наприклад, у межах філософії логічним виглядає розвиток такої галузі наукового пізнання як філософія освіти; у межах історії – історія освіти; у межах психології – психологія освіти; у межах соціології – соціологія освіти; у межах економіки – економіка освіти; у межах права – правові аспекти освіти; у межах державного управління – проблеми організації та управління освітою; у рамках географії – географії освіти, особливо в умовах зростання ролі та значення СО при переході до інформаційного суспільства, тощо. Деякі із зазначених вище напрямків, що орієнтуються на аналіз СО як специфічного суспільного явища, можуть претендувати на перетворення в специфічні сфери наукового знання. До кола таких, на нашу думку, можуть бути віднесені економіка, соціологія, філософія та історія освіти.

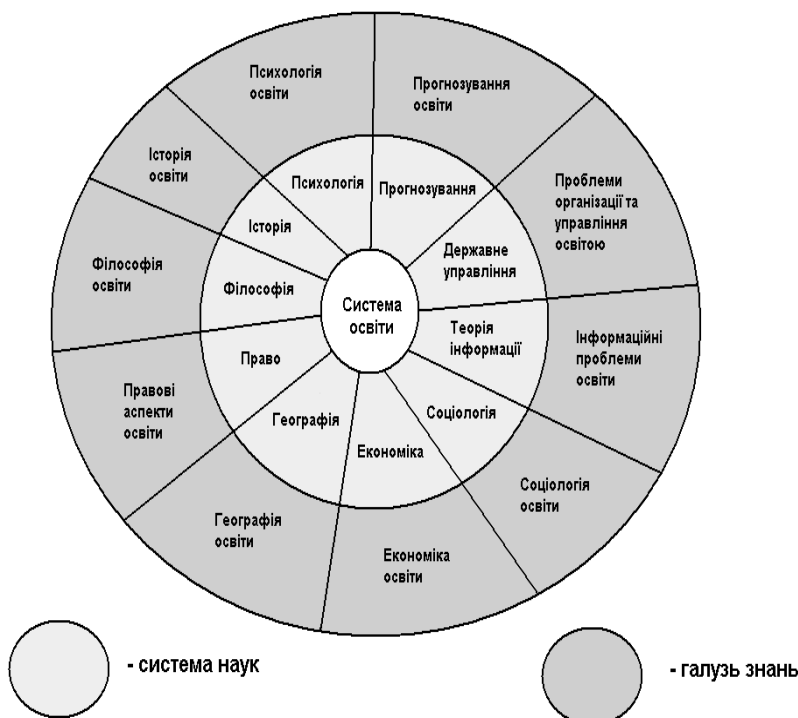


Рис. 1. Галузеві напрямки наукового дослідження системи освіти

У роботах теоретиків і практиків освіти, а також численних виданнях міжнародних організацій роль СО у сучасному суспільстві зводиться до наступного:

- СО виступає ключовим розв'язком інформаційної моделі суспільства;
- ефективна СО, побудована на основі сучасних технологічних інновацій прямо та опосередковано позитивно впливає на соціально-економічні, демографічні та господарські показники будь-якої країни, незалежно від рівня її розвитку;
- соціальний ефект від капіталовкладень в СО зростає, що, зокрема, нарощує рівень суспільної продуктивності праці;
- зростання інтелектуальної праці свідчить про підвищення ролі СО як для окремої особистості, так і для держави в цілому;
- окрім цього, в умовах загострення глобальної нестабільності і глобальної конкуренції, освіта виступає важливим елементом національної безпеки держави;
- скорочення термінів амортизації знань виводять СО на відносно новий рівень її функціонування, відомий як «навчання протягом життя»;
- за допомогою СО відбувається поширення та передача від покоління до покоління знань, інформації, духовних та інтелектуальних надбань, накопичених людством;

Крім того, СО виступає у якості головного механізму соціокультурної спадкоємності розвитку суспільства, відтворення і розвитку суспільного інтелекту, фундаменту збереження історичної і національної самоідентифікації народу тощо. Вона є родовою потребою особистості, а в умовах розбудови інформаційного суспільства – безумовною формою життя кожної людини. Таким чином, СО представляє цінність державну, суспільну і особисту. У Законі України «Про освіту» освіта визначається як «...основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави».

Схематично всі функції СО у сучасному суспільстві можна поділити на наступні групи (рис. 2):

- соціально-економічні (пов'язані з формуванням та розвитком науково-технічного, інтелектуального та кадрового потенціалу суспільства);
- інституціональні (пов'язані з забезпеченням національної безпеки суспільства та його стійким розвитком);
- духовно-культурні (пов'язані з формуванням культури і духовності окремої особистості та всього суспільства);
- освітні (пов'язані з ретрансляцією знань та суспільно-корисних компетентностей).

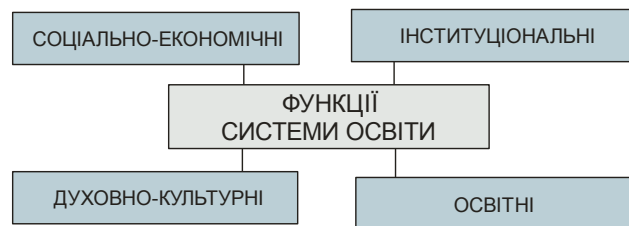


Рис. 2. Функції системи освіти у сучасному суспільстві

Зростання ролі освіти в сучасних умовах визначається й іншими чинниками, які виходять за рамки внутрішніх (національних) оцінок.

СО завжди вважалась частиною соціальної сфери. Але за роки незалежності, коли господарський комплекс нашої держави трансформувався від командної економіки до ринкової, відбулися суттєві зміни в її компонентному складі.

Під терміном «освіта» розуміють «...спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини» [8].

Таким чином, освіта виступає загальним поняттям, яке одночасно означає і педагогічний процес, і важливе соціальне явище без якого неможливий подальший соціальний прогрес, і велику суспільну систему, яка забезпечує загально-цивілізаційний рух людства.

За характером знань розрізняють загальну та спеціальну освіту, а за рівнем знань – дошкільну, середню та професійну освіту.

З підписанням Болонської декларації у 1999 році у межах Європи було розпочато формування єдиного загальноєвропейського освітнього простору, до складу якого з 2005 року долучилась Україна. Одним з головних завдань цього процесу є забезпечення привабливості європейської системи освіти для залучення до Європи більшої кількості студентів з інших регіонів світу та підвищення її конкурентоспроможності. Таким чином можна стверджувати, що РСО Одещини є одночасно невід’ємною складовою національного та європейського освітнього простору.

Національне законодавство про освіту базується на Конституції України та складається з наступних законів: Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», Закону України «Про професійно-технічну освіту», Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про позашкільну освіту», Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» та інших законодавчих актів.

Згідно з Законом України «Про освіту» держава «...визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства» [9]. Метою освіти в нашій державі проголошено «...всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [9].

У статті 28 Закону України «Про освіту» подається наступне визначення поняття «*система освіти*»: «...система освіти складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти» [9]. Дане тлумачення освіти розкриває її суть з правової точки зору. На його основі можна сформулювати більш розгорнуте визначення цього поняття, яке враховує просторові аспекти СО. *Система освіти* – це сукупність закладів освіти різних рівнів, типів і форм власності та установ їх обслуговування, які взаємодіють у межах певного освітнього простору і утворюють безперервну систему освіти населення, цілісність якої забезпечується ефективною системою управління, взаємозв'язками і взаємовідносинами зі спорідненими установами, підприємствами і організаціями (методичними, науково-методичними, науково-виробничими, науковими), що надають юридично визначені освітні послуги, і через модернізацію навчально-виховного процесу сприяють інтелектуальному розвитку як окремої особистості так і всього суспільства в цілому [10].

Основними ланками (підсистемами) СО є дошкільна освіта, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, аспірантура, докторантура та самоосвіта [7].

Головними завданнями СО у сучасному інформаційному світі є не просто передача знань, накопичених попередніми поколіннями, а створення умов для розкриття творчої сутності людини, її інтелектуального потенціалу, інноваційних здібностей. Ці умови сприятимуть підвищенню культурно-освітнього рівня не тільки окремої особистості, а й подальшому соціальному прогресу всього суспільства.

В залежності від ієрархічного рівня СО визначається рівень її організації. У межах країни можна виділити чотири рівні просторової організації СО: локальний, регіональний, макрорегіональний та національний (рис. 3).

Просторова організація СО суттєво відрізняється від територіальної структури промисловості, що пов'язано з особливістю функцій СО.

На локальному рівні СО переважно складається з НЗ дошкільної освіти, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти, які розміщуються в освітніх пунктах та освітніх центрах районного рангу. Вони, в свою чергу, можуть утворювати освітні округи.

Освітній пункт – це населений пункт, у якому розташований один або два навчальних заклади, які виступають первинними ланками системи дошкільної та середньої

освіти, у яких надаються освітні послуги базового компоненту, а територія обслуговування обмежується даним населеним пунктом. Найчастіше до освітніх пунктів відносяться сільські поселення, де зазвичай може функціонувати ДНЗ певного типу (дитячий садок або ясла) та ЗНЗ підсистеми загальної середньої освіти (ЗНЗ I ступеню (початкова школа), ЗНЗ I–II ступенів (основна школа) або ЗНЗ I–III ступенів (старша школа)). Кілька освітніх пунктів, які близькі територіально і функціонально можуть утворювати освітній округ.

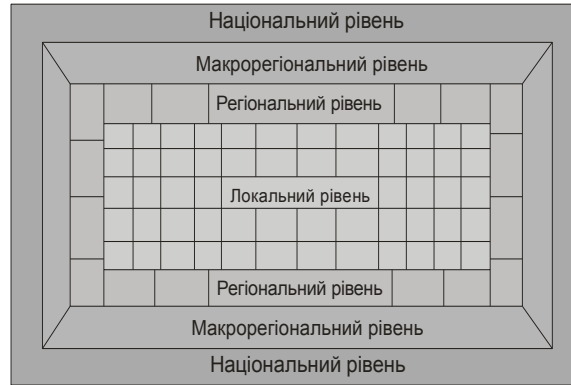


Рис. 3. Рівні просторової організації системи освіти України

Ідея створення освітніх округів виникла на початку XIX ст. у Російській імперії. Для дієвого управління НЗ, що функціонували на теренах імперії, у її межах було створено шість освітніх округів (Віленський, Дерптський, Казанський, Московський, Санкт-Петербурзький, Харківський), які об'єднували значні за площею території. За часів радянського періоду освітні округи було скасовано. Однак, у середині 90-х років XX століття ідея їх створення виникла знов [8]. Проте, цього разу головною метою їх організації була територіальна прив'язка окремих населених пунктів, у яких відсутні ДНЗ та ЗНЗ, до освітніх пунктів або освітніх центрів, щоб забезпечити надання освітніх послуг у їх межах. Таким чином, освітні округи створювались на локальному рівні, переважно, в межах селищних рад. Передумовою запровадження сучасних освітніх округів було кілька чинників, головні з яких наступні:

- несприятлива демографічна ситуація, яка призвела до скорочення кількості шкіл, особливо у сільській місцевості;
- недостатнє бюджетне фінансування системи освіти під час економічної кризи 90-х років XX століття, що в свою чергу погіршувало якість освіти та інші фактори.

За визначенням «Енциклопедії освіти» освітній округ – це «...добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами і установами, яке створюється для забезпечення культурно-освітніх потреб громадян, що проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста чи їх частини) [8]. З географічної точки зору поняття «округ» охоплює значно більші територіальні межі ніж район, місто чи їх частини. Тому, ми вважаємо, що у суспільній географії дане визначення коректніше замінити на «освітній куш» і пропонуємо його визначення з урахуванням впливу на формування просторових зв'язків СО на локальному рівні. Під *освітнім куцем* ми розуміємо освітній простір локального рівня, в межах кількох селищних рад, де функціонують НЗ кількох освітніх пунктів на основі територіальної близькості та функціональної спільності. Найчастіше освітні округи створюються у сільській місцевості, де його ядром є населений пункт у якому знаходиться не менше ніж один НЗ дошкільної освіти та середня загальноосвітня школа I–III ступенів з сучасною освітньою інфраструктурою. При виборі центру освітнього округу враховується зручність транспортно-географічного положення по відношенню до освітніх пунктів, які входять до його складу.

Освітній центр – це населений пункт у якому розташовано кілька НЗ, які є елементами системи дошкільної, середньої, позашкільної, професійно-технічної та (або) вищої освіти, де надаються освітні послуги, які значно перевищують базовий компонент.

Серед освітніх центрів спостерігаються суттєві відмінності щодо наявності в них НЗ різних структурних рівнів СО (особливо вищої) та території реалізації освітніх послуг, яка

може виходити за межі населеного пункту, і в окремих випадках досягати макрорегіонального рівня. Виходячи з цих міркувань, пропонуємо запровадити певну диференціацію серед освітніх центрів. Зокрема, якщо в освітньому центрі відсутні заклади вищої освіти взагалі, а територія реалізації освітніх послуг обмежується переважно межами адміністративного району, то такий населений пункт варто відносити до освітніх центрів локального рангу.

Таким чином, локальний рівень просторової організації СО визначається не межами конкретного населеного пункту, а враховує радіус впливу освітніх пунктів, центрів та кущів, які функціонують у межах адміністративного району.

Освітні центри у межах яких функціонують НЗ дошкільної, середньої, позашкільної освіти та ПТНЗ і ЗВО I–II р. а., але за відсутності ЗВО III–IV р. а., з радіусом надання освітніх послуг, що виходить за межі адміністративного району, варто відносити до категорії освітніх центрів регіонального рангу.

До окремої групи варто відносити населені пункти, в яких розміщені НЗ усіх ступенів та рівнів акредитації, а також навчально-наукові, науково-методичні та науково-дослідні установи, радіус реалізації освітніх послуг яких не обмежується адміністративною областю, а поширюється і на суміжні регіони. Такі освітні центри пропонуємо називати **освітніми вузлами**.

Таким чином, регіональний рівень просторової організації СО формують освітні вузли разом з освітніми центрами регіонального рангу, включаючи всі елементи локального рівня (рис. 4), які забезпечують надання освітніх послуг фізичним та юридичним особам у межах адміністративної області.

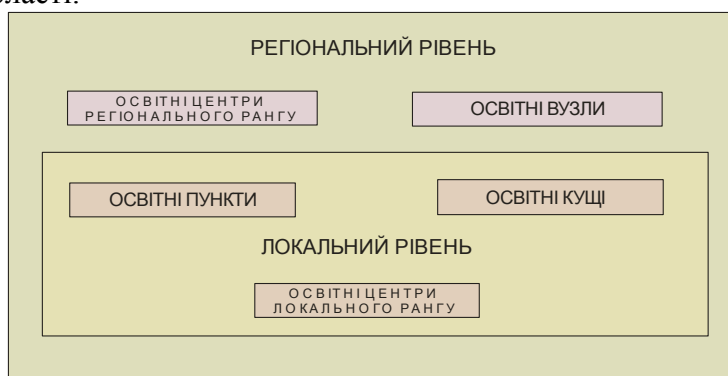


Рис. 4. Просторова ієрархія системи освіти регіону

Таким чином, під **регіональною системою освіти (PCO)** ми пропонуємо розуміти складову частину суспільного комплексу регіону, яка складається з освітніх пунктів, освітніх кущів, освітніх центрів та освітніх вузлів, що забезпечує надання якісних і доступних освітніх послуг фізичним та юридичним особам у межах адміністративної області.

Освітні вузли можуть одночасно виступати ядром формування просторової організації національної СО не тільки на регіональному, а і на макрорегіональному рівнях. Великий освітній вузол, такий, наприклад, як Київ, Одеса, Харків або Львів, беззаперечно є центральним елементом СО регіонального (обласного) рівня. Але, в той же час, вони суттєво впливають на функціонування СО суміжних регіонів, зона реалізації їх освітніх послуг може охоплювати кілька адміністративних областей. Це дає підстави говорити про вагомую роль освітнього вузла у функціонуванні СО не тільки на регіональному, а й на макрорегіональному рівні.

Незалежно від того на якому шаблі просторової організації національної СО функціонують освітні заклади, всі вони надають населенню певні **освітні послуги**.

З суспільно-економічної точки зору послугу можна розглядати як «...особливу споживну вартість процесу праці, виражену в корисному ефекті, що задовольняє потреби людини, колективу й суспільства» [7]. Особливістю послуг є те, що вони корисні не як матеріальні об'єкти, а як діяльність. Тому процес споживання послуг збігається з процесом їх створення. Їх не можна зберігати, транспортувати або накопичувати.

Систематизувати послуги можна і за іншими ознаками. Зокрема В. Юрківський поділяв послуги на наступні групи:

- за соціальним значенням: соціально-культурні та соціально-побутові;
- за джерелами фінансування: приватні, підприємницькі, держбюджетні та муніципальні;
- за характером користування: масові, для спеціальних контингентів;
- за ступенем стаціонарності – мобільності: стаціонарні, тимчасові, пересувні;
- за відомчим підпорядкуванням;
- за прив'язкою до адміністративно-територіального поділу;
- за регулярністю споживання: послуги кожного дня, регулярні послуги (різної періодичності), епізодичні та разові послуги [11].

Заклади та установи СО переважно пропонують населенню та суспільству соціальні послуги нематеріального характеру, регулярність яких залежить від освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня, що здобуває громадянин.

Під **освітньою послугою** пропонуємо розуміти діяльність юридичних та фізичних осіб, в основі якої є процес навчання, що виражається у задоволенні потреб окремої особистості, групи людей чи всього суспільства через отримання нових знань, умінь, навичок, певної професійної компетентності та досвіду, через розвиток індивідуальних здібностей та хисту. Ця діяльність здійснюється у закладах СО особами, які мають відповідний кваліфікаційний рівень, підтверджений відповідним дипломом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи аналіз основних рис та властивостей систем ми вважаємо, що СО можна охарактеризувати як складну, відкриту, ієрархічну, багаторівневу, універсальну систему, що динамічно розвивається і представляє сукупність закладів освіти різних рівнів, типів і форм власності та установ їх обслуговування, які взаємодіють у межах певного освітнього простору і утворюють єдину СО населення, цілісність якої забезпечується прямими та зворотними інформаційними зв'язками, потоками речовин та енергії.

Список бібліографічних посилань

1. Конституція України. К.: Преса України. 1997. 80 с.
2. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / Сост., вступ. ст., комент. М. С. Бастрковой, И. И. Мочалова, В. С. Неаполитанской. М.: Сов. Россия. 1989. 704 с.
3. Економічний енциклопедичний словник: у 2 т. / За ред. С. В. Мочерного. Львів: Світ, 2006. Т. 2. 568 с.
4. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход: Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ. 2003. 596 с.
5. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізми розвитку: монографія. Київ: Кадри, 2001. 326 с.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: уч. пособ. для самообр. Изд. 2-е, переработ. и доп. М.: Педагогическое общество России. 2002. 512 с.
7. Гевко І. В. Професіоналізм педагогічних кадрів як одна із умов якісної підготовки майбутніх учителів технологій. *Journal of Education, Health and Sport. Poland.* 2017. Vol. 7. №5. P. 797–807.
8. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>.
10. Пірожков С. І. Ринок освіти у глобальному вимірі: Європейський досвід для України. *Стратегічна панорама*, 2002. № 2. С. 201–204.
11. Юрковский В. М. География сферы обслуживания: монография. Киев: УМК ВО, 1989. 82 с.

References

1. Constitution of Ukraine. Kyiv: Press of Ukraine. 1997. 80 p.(in. Ukr.).
2. Vernadsky, V. I. (1989), The Beginning and Eternity of Life. In M. S. Bastrakova, I. I. Mochalov, V. S. Neapolitan (Comp.). Moscow: Sov. Russia. 704 p. (in.Rus.).
3. Mycherny, S. V. (2006). Economic Encyclopedic Dictionary. Lviv: World, Vol. 2. 568 p. (in. Ukr.).
4. Becker, G. (2003). Human Behavior: An Economic Approach: Selected Works on Economic Theory. Moscow: State University Higher School of Economics. 596 pp. (in.Rus.).
5. Kaleniuk, I. S. (2001). Education in the Economic Dimension: Potential and Developmental Mechanisms. Kyiv: Kadri Ltd., 326 p. (in. Ukr.).
6. Gershunsky, G. S. (2002). The philosophy of education for the 21st century. Moscow: The Pedagogical Society of Russia. 512 pp. (in Rus.).

7. Hevko, I. V. (2017). Professionalism of pedagogical staff as one of the conditions for qualitative training of future technology teachers. *Journal of Education, Health and Sport. Poland. Vol. 7. №5. Pp. 797–807.* (in Ukr.).
8. Kremen, V. G. (2008). Encyclopedia of Education. Kyiv (in Ukr.)
9. Law of Ukraine «On Higher Education». Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>. (in Ukr.)
10. Pirozhkov, S. I. (2002). The Education Market in a Global Dimension: European Experience for Ukraine. *Strategic panorama*, 2, 201–204. (in Ukr.).
11. Yurkovskii, V. N. (1989). Geography of the sphere of service. Kyiv: UMKVO. 82 p. (in Rus.).

HEVKO Ihor,

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Computer Technologies Department,
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University
e-mail: gevko.i@gmail.com

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF THE EDUCATION SYSTEM

Abstract. Introduction. The desire of highly developed countries to build an information society, which is the next stage in the development of post-industrial civilization, urges them to devote considerable attention to the development of intellectual branches of the social sphere - education and science, which today have become a key link and the most effective resource for the development of society. The education system is an important resource for the further development of any society, including the information, to which the Ukrainian state also seeks.

Purpose. The purpose of the paper is to consider the theoretical and methodological foundations of the study of the education system, to determine and justify the effect of factors influencing the formation and functioning of the educational system.

Methods. The general scientific methods were used in this work: comparison, generalization, analysis and synthesis. The paper uses computer methods for processing and visualization of research results using the Microsoft Office software package.

Results. The article deals with the theoretical and methodological foundations of the study of the education system, the factors influencing the formation and functioning of the education system of the region are determined and grounded. It is proved that education affects all without exception the level of organization of the macro-social system: society, state, individual institutes of personality - on all its structural elements. No state or social institution can function effectively without skilled personnel and innovations.

The scientific novelty of the research The analysis of the spatial-temporal and functional structure of the education system as one of the most advanced regional educational subsystems of our state has been carried out.

Conclusions. The education system can be characterized as a complex, open, hierarchical, multilevel, universal system that dynamically develops and represents a set of institutions of education of different levels, types and forms of ownership, and institutions of their services, which interact within a certain educational space and form a united population of the population, the integrity of which is provided by direct and reverse information links, flows of substances and energy.

Key words: education system; social sphere; region; education; branch of knowledge; educational point; region.

*Одержано редакцією 04.12.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017*

UDC 378

DANYLYUK Serhiy,

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

**MANAGEMENT OF AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION
BY MEANS OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

General directions of improving the management of educational organizations are studied in the paper. Obtaining and applying information resources for education is also analyzed. Development of information technology for objectives of education and for management purposes is shown. Transfer of knowledge in educational and managerial processes is highlighted. The use of information units as components of technology and information resources is grounded.

Keywords: *establishment of higher education; information-and-communication technologies; quality of education; management factors; knowledge management.*

Modern society is characterized by increasing the role of social institutions of education. Hence, education appears as an aggregate of spaces: informational, educational, sociocultural, and others, which covers both separate individuals, social groups, organizations of the industry and the state. In the process of modernizing education, gradually accumulating experience and its analysis are important for improving the efficiency of education. The solving of the problem of increasing the efficiency of education necessitates the development of a strategy for optimizing the management of the establishment of higher education. This problem can not be solved without the use of information-and-telecommunication technologies. Information-and-communication technologies (ICT) can serve as one of the key tools for improving the management efficiency of establishments of higher education.

Modernization and optimization of higher education management requires analysis of experience and practical recommendations for establishments of higher education with a view to choosing the most effective and optimal solutions for implementation of the developed strategy as an integral part of the complex of measures on the participation of Ukraine in the Bologna Process on the entry of Ukrainian establishments of higher education into the international educational space.

The necessity to improve the modernization of the management of establishments of higher education in the university environment, the provision of information-and-methodological support of specialists and administrative-and-managerial personnel, who carry out modernization of management processes, as well as the improvement of the qualifications of specialists and management personnel in the field of modern university administration, require a corresponding justification. Such justification is possible based on the study of the practice and experience of existing management solutions using ICT.

Information-and-communication technologies are a broad concept, including systems, processes and people involved in communication through technology. Information-and-communication technologies imply technological means and resources used to provide communication, creation, dissemination, storage and management of information. Some areas of application of these technologies in the field of education can be singled out: a) development of organizational management technologies; b) obtaining and applying information resources for educational purposes; c) development of information technologies for educational and management purposes; d) transfer of knowledge in educational and managerial processes; e) application of information units as components of technologies and information resources; f) development of organizational management technologies.

For modern education, the notion and indicator of the competitiveness of an educational organization is characteristic. Increasing the competitiveness of an educational organization is possible through research and development of mechanisms for forming the competitiveness of an educational organization on the basis of the organization of intellectual resources.

Competitiveness of an educational organization is also associated with its innovation [1]. However, innovation is not an end in itself, but it plays the role of the basis of its reaction to the variability of the external environment, that is, the adaptability of the organization. The need for innovative development, changes in the organization arises in any case, regardless of the target orientation adopted by the top management in its operation. Competitiveness of an educational organization is also inextricably linked with the level of competence [2].

Experience shows that an effective mechanism for managing the university and enhancing competitiveness is a balanced system of indicators, which, in relation to the management problem of the university, has developed in the individually balanced system of indicators. Such an individual system allows us to consider the indicators of the organization and the individual as an interconnected complex. The Personal Balanced Scorecard (PBSC) is currently considered an effective coaching method (mentoring, work with staff, including individual training and counseling).

The special role of this method is to change the behavior of the teacher in order to increase the effectiveness of the university. PBSC is considered as an integral part of the Total Performance Scorecard (TPS).

In its ideology, the concept of TPS can be considered a systematic process of continuous, step-by-step learning and development, aimed at shaping the competitiveness of both the individual

and the organization's staff as a whole. The main components of this process which are improvement, development, training, are closely interconnected and should balance each other.

Modern trends in the development of higher education reflect the transformation of establishments of higher education from the classical to the innovative model of education. In connection with these trends, there is a problem of management of innovative processes in the educational environment. Transforming the typization of innovations into education, one can identify factors influencing innovation activity and management of innovations, namely: organizational, technological; motivational, informational, intellectual, technical. These factors correspond to the management factors of the establishment of higher education, as defined above.

Organizational factors of management are determined by the structure of the organization, which affects the quality of education. Technological factors are conditioned by the possibility of introducing other educational technologies into the learning process. Motivational factors are one of the most important factors. On the one hand, without the awareness of the necessity of developing and introducing innovations at all levels of the educational system, both teachers and heads of educational establishments, the progress of modern education is impossible.

The information aspects of the management of education are related to the availability of information resources and a high level of information culture of pedagogical staff. These include the availability of electronic libraries and educational portals. For modern high schools, innovative methods of innovation are becoming topical for quality training.

Intellectual factors are related to the need for human resources management (HR) [3]. Abroad, in many organizations, there is a HR Director, Head of the HR Department or HR Manager. In Ukrainian education, there are no such types of management yet. Personnel management and human resource management are essentially different technologies. It is human resources and their management that create intellectual capital [4], which is not included in the field of personnel accounting and accounting.

The development of a single information-and-educational space of Ukraine envisages the creation of a system of integrated network educational resources. These educational resources have different scales and functions. Managing networked educational resources includes strategy, tactics and operational actions.

Virtual resource resources are a special type of resource. The problem of the use of informational educational resources is receiving these resources or the transformation of educational resources from information.

The use of information technologies for managing education is an actual topic that is regularly covered in various sources. At the same time, the coverage of these issues always applies to certain aspects: methodological, organizational, technical, innovation, etc. It is possible to speak about the levels of the hierarchy of issues of informatization of education, which are considered in various sources. The general characteristic of educational processes can be given using the model introduced by I. V. Robert: "disclosure; development; realization" [5]. The specification of educational processes by groups makes it possible to distinguish the next level of the "group of processes" hierarchy. These groups of processes include: marketing of educational services; management of an educational establishment; personnel management; educational content management; innovative technologies; management of educational process, etc.

In general, we can talk about information management in relation to the education system. One of the innovations of the information management for universities is the use of information-defined indicators [6]. They are indicators whose value is explicitly determined on the basis of the collection of information or measurements. Experience shows that an effective mechanism of management of the university and personnel is a balanced system of indicators, which, in relation to the management of the high school, has developed in the individual balanced system of indicators [7]. These indicators can be informally defined, but may not be. This situation depends on the application of indicators. The use of a system of indicators for management can be applied on conceptual (theory), formal (complex indirect calculations and analysis) and real levels. The conceptual level defines the principles, and the indicators themselves can be calculated in each case in different ways and in each case there can be a specific set of these indicators. The formal level will involve complex calculations and indicators will be obtained on the basis of calculations, which entails the appearance of errors. In both cases, indicators are calculated. The real level of use of indicators is possible only with their information certainty. It is based on their direct measurement. Information indicators of the university are an instrument of direct or explicit

management. Such a system of indicators allows us to consider the activities of the organization and the individual as an interconnected complex and simplifies the calculation of management influences.

The transfer of knowledge in educational and managerial processes involves two technologies: knowledge extraction and knowledge management. Nowadays, technologies that use knowledge are becoming topical. One of the most urgent problems is the study of the theoretical basis for representing knowledge both for storage in the database and in the knowledge base, and for application in educational technologies. Therefore, the general technologies of knowledge extraction are relevant. The methods used in the theory of learning are actively based on knowledge. Therefore, the perception of knowledge as learning is the boundary field between sciences developing outside the sphere of education, and those methods that are characteristic of educational systems. Typically, learning methods are procedures based on the use of verified information stored in the database.

Knowledge management refers to any processes and principles associated with the creation, acquisition, capture, exchange and use of knowledge or experience. In some definitions it is emphasized that this is the process of acquiring collective experience for its comprehensive use by the company where it can be useful for achieving the highest return. Collective experience or "knowledge resources" is defined as key competencies, common practice or key art. Some definitions emphasize that knowledge management is based on the use of people, processes or technologies that allow organizations to optimize knowledge sharing and conservation.

In modern literature, knowledge management is treated as a new managerial function, which consists in the purposeful formation, updating and application of knowledge to increase the efficiency of an educational establishment and educational processes. In the same context, knowledge management is defined as a new type of management activity aimed at the intensive use of intangible assets as the main resources of the knowledge economy and the stimulation of innovation with the aim of maximizing the efficiency of the economy and the individual enterprise and building on this basis real competitive advantages.

The essence of knowledge management in education is the targeted influence of the subjects of management on the development of corporate human capital with the goal of expanded reproduction of new knowledge and educational information products, providing the university with strategic competitive advantages. It is possible to note a number of key aspects arising from the interpretation of the essence of knowledge management.

Firstly, the leadership of an educational establishment should have such managerial knowledge and competences that would be adequate to the requirements of reproduction of human capital of high quality. These management subjects, or managers in the field of corporate knowledge retrieval, must have the skills of managerial activity that would be the leader's basis for the highly efficient functioning of their managerial capital.

Secondly, if the object of the appropriate management influence is human capital, represented by the complex and contradictory unity of human personalities and characters, then the expected high quality of this management should be a function of purposeful influences on the corresponding sociocultural, socio-psychological, sociological and other humanitarian and economic aspects and spheres of collective corporate activity.

Consequently, the final product of an educational establishment, acting in the form of educational services, is not only a function of direct professional knowledge and competencies of managers and staff of the university, but an integral result of social, institutional, and other knowledge of this establishment. Therefore, existing approaches to the management of educational knowledge are closely linked to the cognitive model of human capital of an enterprise.

The main functions of the educational knowledge management system are to solve two common interrelated tasks. Firstly, in the formation of an innovative and self-taught corporate human capital capable of high speed creative-labor, creative "converting". Secondly, in the creation of social conditions in which the corporate human capital of innovative quality implements itself in the creation of innovations demanded by the market and other consumers in the form of educational products.

Recently, information units are widely used in various scientific and technological fields. They serve as a tool for describing and forming: processes, models, situations. At present, a systematic

approach is used widely to model management technologies, educational systems, educational technologies and educational resources.

In different learning methods, traditional, informational, virtual, and remote information units are used as elements of knowledge transfer. These informational units, unlike the information units used, for example, in communication theory, can be defined as informational educational units. Analysis and study of these units is relevant and especially important in the distance and virtual education in which they are the elements and basis for the transfer of knowledge and learning. The process of education and the quality of education depends on the correct accounting and use of these units. Informational educational units are informational bricks in the system of constructing educational scenarios, technologies and resources.

From the standpoint of a systematic approach, information units are elements of a complex system that describes management processes. In the management aspect, interest groups of information units are: structural, semantic, procedural; operational, visual, transactional. All groups of information units are a means of describing different management technologies or management support technologies.

The structural unit of the information units includes means for describing the structures of management models and structures of situations in which the managed object is located. The semantic group of information units includes means for transmitting the content of control and corrective actions. The procedural group includes tools for describing management processes at the formal level of management.

The operating group of information units includes tools for describing management processes at the operational level of management. It essentially implements management processes in practice. The visual group of information units includes means for presenting the results of information processing in the form of images, presentations, visual dynamic models, models of virtual reality. It serves as a support function for management decisions. The transaction group includes tools for describing transaction exchange when working with databases and vaults.

Analysis of management methods with the use of information units provides an opportunity not only to improve the quality of management, but also to implement interdisciplinary knowledge transfer. The applied technique with the use of information units makes it possible to conduct a comparative analysis of different methods and control technologies.

From a formal point of view, information units enable the use of a structured programming device to analyze management technologies, which improves the quality of management, since it uses the method of generating grammars.

Application of information-and-communication technologies is the basis of modern education management. However, unlike the original approach, at present, such a management is diversified and includes a more complex set of control technologies and models. At the same time, the management of the university itself and the management of knowledge transfer are divided. All this relies on the concept of information units and integrated information technology. Also, information resources for educational purposes are organized in a new way. They are more structured and formed using cognitive models.

References

1. Tsvetkov, V. Ya., Obolyaeva, N. M., Romanov, I. A. (2012). Features of Educational Innovations. *Remote and Virtual Learning*, 8, 53-58. (in Rus.)
2. Tsvetkov, V. Ya., Pushkaryova, K. A. (2010). Competency and Competitiveness of Personnel. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 1, 85-86. (in Rus.)
3. Solovyov, I. V., Filatov, S. V. (2014). Integral Assessments of the Quality of Education. *Integration of Education*, 2, 14-19. (in Rus.)
4. Stuart, T. A. (2007). Intellectual capital. A New Source of Organizational Wealth. Moscow: Generation, 368 p. (in Rus.)
5. Robert, I. V. (2012). Major Trends of Fundamental Scientific Research, Defining Development of Domestic Education Informatization. *European Journal of Contemporary Education*, Vol.(1), No 1, 48-53. (in Eng.)
6. Pushkaryova, K. A. (2014). Information-Determined Indicators for Personnel Management of the University. *Educational Management: Theory and Practice*, 2 (14), 130-139. (in Rus.)
7. Rampersad, H. K. (2005). Personal Balanced Scorecard. *Scriptum Management*, July. (in Eng.)

Одержано редакцією 06.12.2017
Прийнято до публікації 11.12.2017

УДК 37.013.46

ДАНІК Надія Андріївна,

асистент кафедри іноземних мов та методики їх викладання

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

e-mail: nadiiadanik@ukr.net

ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНУ «МЕТОДИ НАВЧАННЯ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті викладено трактування визначення терміну «методи навчання» у сучасній педагогіці, введено визначення поняття, що зв'язує об'єктивну і суб'єктивну сторони методів навчання. Витлумачуючи методи навчання як способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності, обґрунтовується, що методи навчання є способами взаємопов'язаної діяльності тих, хто навчає і тих, хто навчається, що дає останнім змогу оволодівати соціальним досвідом і переосмислювати власний.

Зазначається, що методи навчання сприяють визначенню найефективніших у конкретних умовах способів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на досягнення мети навчання. Підкреслюється, що сучасні методи навчання створюють потрібні умови для розвитку умінь самостійно думати, орієнтуватися в новій ситуації, віднаходити свої підходи до рішення проблем, установлювати ділові контакти з аудиторією. В результаті використання сучасних методів в навчальному процесі удосконалюється емоційний відгук учнів на процес пізнання, мотивацію навчальної діяльності, інтерес на оволодіння новими знаннями, вміннями і практичному їх застосуванні сприяють розвитку творчих здібностей учнів, усного мовлення, вміння формулювати і висловлювати свою точку зору, активізують мислення.

Ключові слова: методи навчання; сучасна педагогіка.

Постановка проблеми. Проблема методів навчання у педагогічній практиці залишається досить актуальною. Метод навчання – поняття складне та неоднозначне. Досі вчені, які займаються вивченням цього питання, не прийшли до єдиного розуміння і тлумачення суті цієї педагогічної категорії. Проблема полягає в багатогранності цього поняття. У перекладі з грецької *methodos* означає «шлях дослідження, теорія», інакше – спосіб досягнення будь-якої мети або вирішення конкретного завдання. І. Харламов розуміє під методами навчання «способи навчальної роботи вчителя і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів за рішенням різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння досліджуваним матеріалом» [1, с. 194–195].

Н. Савін вважає, що «методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на вирішення завдань навчання» [2, с. 124]. Учені-педагоги, спостерігаючи за процесом навчання, звернули увагу на величезну різноманітність видів діяльності педагогів і учнів. Методам навчання, від яких значною мірою залежить результативність навчальної роботи, присвячений не один десяток фундаментальних досліджень як у загальній теорії педагогіки, так і в методиках викладання окремих предметів. Однак, не зважаючи на різноманіття педагогічних досліджень, проблема методів навчання залишається, як і раніше, актуальною. До теперішнього часу тривають спроби теоретиків-педагогів створити наукову систему методів навчання та розробити технологічні підходи до їх застосування у вищій школі.

Сучасні досягнення комп'ютерної техніки переконливо доводять нам, що під методами навчання можна розуміти і «спосіб організації пізнавальної діяльності учнів» (Т. Ільїна) взагалі без участі вчителя [3, с. 270]. Отже, на сучасному етапі розвитку педагогіки найбільш точними вважаємо наступне визначення: методи навчання – це способи організації навчально-пізнавальної діяльності учня із заздальгідь визначеними завданнями, рівнями пізнавальної активності, навчальними діями і очікуваними результатами для досягнення дидактичних цілей [4, с. 129].

У підручнику педагогіки С. Пуймана знаходимо уточнення цього поняття: це система упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованих

на вирішення дидактичних завдань [5, с. 116]. За цими визначеннями, метод навчання органічно включає в себе навчальну роботу вчителя (викладання) й організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів (вчення) у їх взаємозв'язку. Відображаючи двоєдиний характер процесу навчання, методи є одним із механізмів здійснення педагогічної доцільної взаємодії вчителя й учнів у навчальному процесі, який будується на основі провідної та спрямовуючої ролі вчителя.

У сучасній дидактиці відомі десятки класифікацій. Методи навчання класифікували А. Алексюк, Г. Ващенко, Ю. Бабанський, І. Харламов та інші.

Метою нашої статті є огляд методів навчання у сучасній педагогічній науці.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані наступні *завдання*:

- розглянути теоретичні основи методів навчання;
- виокремити характерні риси деяких методів навчання у сучасній педагогіці.

Слово «метод» у перекладі з грецької означає «дослідження, спосіб, шлях досягнення мети». Етимологія цього слова позначається і на його трактуванні як наукової категорії. Вибір методів є вирішальним у побудові процесу едукації. На думку Г. Ващенка, який присвятив цій проблемі ґрунтовну працю «Загальні методи навчання», тенденція від пасивних до активних методів є провідною в історії педагогіки [6, с. 116–117].

З іншого боку, саме визначення методів і їх класифікація, без чого вдалий вибір зробити важко, зачіпають так багато аспектів процесу едукації та настільки піддаються змінам, що «класичне», суто наукове вирішення цього завдання видається неможливим. Зважаючи на цю обставину, Г. Ващенко ґрунтує свій підхід до проблеми на двох важливих моментах.

По-перше, на протиставленні діяльності учня, з одного боку, і діяльності вчителя – з іншого. Різницю в природі цих двох діяльностей він, як і ми сьогодні, вбачав у тому, що учень є центральною фігурою едукації; він працює, а вчитель його працю організовує.

По-друге, головним критерієм визначення методу він обирає співвідношення пасивності й активності, але трактує ці терміни як рівні ініціативи та самостійності учня в роботі. На його думку, «поділяючи методи за принципом активності учня в процесі навчання, ми разом з тим подаємо, так би мовити, історію методики навчання» [6, с. 116–117].

Під терміном «метод» Г. Ващенко розуміє засіб, або систему засобів, для досягнення спеціальної мети. Унікаючи, однак, надто широкого трактування цього поняття (весь навчальний процес – теж засіб досягнення певної мети), він вносить уточнення: «метод визначає головну техніку навчального процесу», яку беремо відокремлено від змісту. Відтак, конкретизуючи поняття методів ще глибше, він зауважує, що вони «стосуються безпосередньої роботи вчителя з учнями над розв'язанням дидактичного матеріалу» [6, с. 103–104].

Г. Ващенко [7] подав зміст загальних методів навчання і їх класифікацію. На його думку, метод навчання – це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес.

А. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, який передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

В. Онищук для дефініції методу навчання використовує видове поняття «прийом»: «Методи навчання – це впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів, які спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвиткових цілей» [8, с. 54]. У педагогіці до цього часу не припиняються дискусії щодо розкриття сутності методів навчання та їх класифікацій. Поняття «метод навчання» органічно включає в себе:

- 1) навчальну роботу педагога (викладання);
- 2) навчально-пізнавальну діяльність учнів (учіння);
- 3) специфіку їхньої діяльності щодо досягнення цілей навчання.

Метод навчання – важлива ланка в дидактичній системі «мета – зміст – методи – форми – результат навчання». У підручнику «Основи дидактики» В. Чайки знаходимо такі визначення методу навчання:

- форма руху змісту навчального матеріалу;
- упорядкована сукупність методичних прийомів, дій та операцій, за допомогою яких організовується навчальна діяльність учнів і процес засвоєння знань;
- форма обміну навчальною інформацією між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться;
- форма руху пізнавальної діяльності учнів;
- упорядкована сукупність прийомів, дій і логічних операцій;
- спосіб співробітництва вчителя й учнів;
- спосіб роботи вчителя й учнів, за допомогою якого досягається засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток їх пізнавальних здібностей [9, с. 93].

Таким чином, методи навчання – це способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.

Методи навчання – це такі способи взаємопов'язаної діяльності тих, хто навчає і тих, хто навчається, які дають останнім змогу оволодівати соціальним досвідом і переосмислювати власний, сприяють визначенню найефективніших у конкретних умовах способів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на досягнення мети навчання.

Серед методів навчання виокремлюють два види: метод навчання як інструмент діяльності вчителя для виконання керівної функції – наuczіння, а також метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, вміннями та навичками – учіння. Загальні методи навчання є багатовимірним педагогічним явищем, що містить у собі низку аспектів:

- гносеологічний (відповідність закономірностям пізнання);
- логіко-змістовний (використання методів навчання відповідно до законів мислення та змісту навчального матеріалу);
- психологічний (врахування психологічних механізмів пізнання);
- педагогічний (досягнення навчальної мети).

В. Оконь трактує методи навчання як доцільний і систематичний спосіб роботи учителя з учнем, який уможливорює учням оволодіти знаннями разом із вмінням користуватися ними на практиці, а також розвиток здібностей і зацікавленості пізнання в учнів [10].

Підбір методів навчання залежить від:

- віку учнів;
- змісту навчання;
- кваліфікації та досвіду вчителя;
- часу навчання;
- цілей і завдань навчально-виховної роботи;
- організації та ресурсів, які вчитель задумує використати.

З іншого боку, В. Зачинський пояснює методи навчання як доцільно та систематично застосовуваний спосіб керування роботою учнів у дидактичному процесі; можливий при свідомому його застосуванні (відноситься до видів сприйняття знань і контролю).

Отже, сучасні методи навчання створюють необхідні умови для розвитку умінь самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свої підходи до вирішення проблем, встановлювати ділові контакти з аудиторією. В результаті використання сучасних методів у навчальному процесі підвищується емоційний відгук учнів на процес пізнання, мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх застосуванні сприяють розвитку творчих здібностей учнів, усного мовлення, вміння формулювати та висловлювати власну точку зору, активізують мислення.

Визначення поняття «методи навчання» українськими дидактами

Автори	Структура поняття											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ващенко Г.Г. [7]	+	+										
Алексюк А.М. [12]			+									
Онищук В.О. [13]			+	+	+	+						
Фіцула М.М. [14]			+	+								
Чайка В.М. [9]			+					+	+	+	+	+

Примітка. 1 – засіб, система засобів для досягнення спеціальної мети; 2 – техніка навчального процесу; 3 – спосіб спільної діяльності вчителя та учнів; 4 – впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів; 5 – навчальна робота педагога; 6 – навчально-пізнавальна діяльність учня (учіння); 7 – способи навчальної роботи вчителя; 8 – форма руху змісту навчального матеріалу; 9 – упорядкована сукупність методичних прийомів, дій та операцій, за допомогою яких організовується навчальна діяльність учнів і процес засвоєння знань; 10 – форма обміну навчальною інформацією між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться; 11 – форма руху пізнавальної діяльності учнів; 12 – упорядкована сукупність прийомів, дій і логічних операцій; 13 – спосіб співробітництва вчителя й учнів.

Як видно з таблиці, чотири автори дали визначення «методу навчання» як «способу спільної діяльності вчителя та учнів», двоє дидактів трактують це визначення як «впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів».

Таблиця 2

Визначення поняття «методи навчання» зарубіжними вченими

Автори	Структура поняття					
	1	2	3	4	5	6
Харламов І.Ф. [1]			+	+		
Савін Н.В. [11]	+					
Пуйман С.А. [5]	+	+				
Ільїна Т. А. [3]	+					
Оконь В. [10]	+				+	
Зачинський В. [15]						+

Примітка. 1 – спосіб спільної діяльності вчителя та учнів; 2 – впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів; 3 – навчально-пізнавальна діяльність учня (учіння); 4 – способи навчальної роботи вчителя; 5 – розвиток здібностей і зацікавленості пізнання в учнів; 6 – спосіб керування роботою учнів.

Таблиця ілюструє, що чотири зарубіжні педагоги визначають методи навчання як «спосіб спільної діяльності вчителя та учнів».

Висновки. Отже, українські та зарубіжні вчені висвітлюють дефініцію «методи навчання» як «спосіб спільної діяльності вчителя та учнів» з одного боку, та як «впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів» [1; 3; 5; 10; 11; 16].

Отже, тема методів навчання є досить складною і потребує подальшого вивчення, порівняння вітчизняного та зарубіжного досвіду, ретроспективної оцінки розвитку проблеми.

Список бібліографічних посилань

1. Харламов І.Ф. Педагогіка: учеб. пособие для ун-тов и пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1990. – 575 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: пед. нариси. Львів : Львівський обл. наук.-метод. Ін.-т освіти: Львівське обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
3. Ильина Т.А. Педагогіка. Курс лекцій [для пед. ин-тов]. М.: Просвещение, 1984. 495 с.
4. Волохова Е.А., Юкіна І.В. Дидактика: конспект лекцій. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 282 с. (Серія «Сессия без депрессии»).
5. Пуйман С.А. Педагогіка: основные положения курса: Справоч. пос.. Минск: ТетраСистемс, 1999. 128 с.

6. Вулканова В.В. Понятійний словник організатора навчального процесу. *Завучу для роботи*. 2010. № 23–24. С. 30.
7. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Київ: Укр. видав. спілка, 1997. 415 с.
8. Пидкасистий П.И., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Академия, 2014. 624 с.
9. Чайка В.М. Основы дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
10. Okoń W. Słownik pedagogiczny. Wydanie 3 poprawione. Warszawa: Żak, 2001. 468 s.
11. Савин Н.В. Педагогика: учеб. пособие для пед. уч-щ. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1978. 351 с.
12. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. 2-е вид., перероб. і допов. Київ: Радянська школа, 1981. 206 с.
13. Дидактика современной школы: пособие для учителя / под ред. В. А.Онищука. Київ: Радянська школа, 1987. 350 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 3-є вид., перероб. і доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 232 с
15. Zaczyński W. Metodologiczna tożsamość dydaktyki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988. 182 p.
16. Сікорський П. До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2003. Вип.17. С. 89–98.

References

1. Kharlamov, I. F. (1990). *Pedagogy: Textbook for Universities and Pedagogical Institutes*. 2nd ed., revised and updated. Moscow: High school, 575 p. (in Rus.).
2. Vishnevskiy, O. (1996). *Modern Ukrainian education: pedagogical essays*. Lviv: Lviv Regional Scientific-Methodical Institute of Education: Lviv: G. Vashchenko Regional Pedagogical Society, 238 p. (in Ukr.).
3. Ілюїна, Т.А. (1984). *Pedagogics. Course of lectures [for teacher training institutes]*. Moscow: Enlightenment, 495 p. (in Rus.).
4. Volokhova, E. A., Yukina, I. V (2004). *Didactics: a summary of lectures*. Rostov n/D: Phoenix, 282 p.
5. Puiman, S.A. (1999). *Pedagogy: the main provisions of the course: reference Guide*. Minsk: TetraSystems, 128 p.
6. Volkanova, V.V. (2010). *Concept dictionary of the organizer of the educational process. For head teacher for work*, 23–24, P. 30. (in Ukr.).
7. Vashchenko, G. (1997). *General teaching methods: A textbook for teachers*. Kyiv: Ukrainian Publishing Union, 415 p. (in Ukr.).
8. Pidkasty, P.I., Mizherikov, V.A, Yuzefavichus, T.A. (2014). *Pedagogy: a textbook for students of institutions of higher professional education*. In P.I. Pidkastyi (Ed.). 2nd ed., revised and updated/ Moscow: Publishing Center "Academy", 624 p. (in Rus.).
9. Chaika, V.M. (2011). *The basis of didactics: tutorial*. Kyiv: Akademiavidav, 238 p. (in Ukr.).
10. Okon, V. (2001). *Pedagogical Dictionary*. 3rd edition. Warsaw: Żak, 468 p. (in Poland.).
11. Savin, N.V. (1978). *Pedagogy: A manual for pedagogical schools*. 2nd, ext. Moscow: Education, 351 p. (in Rus.).
12. Aleksyuk, A.M. (1981). *General teaching methods at school*. 2nd ed., processed and supplemented. Kyiv: Soviet school. 206 p. (in Ukr.).
13. *Didactics of the modern school* (1987). A handbook for teachers. In V.A. Onishchuk (Ed.). Kyiv: Soviet school. 350 p. (in Ukr.).
14. Fitsula, M.M. (2005). *Pedagogy: A manual for students of higher pedagogical educational institutions*. 3rd edition, revised and supplemented. Ternopil: Educational book – Bogdan. 232 p. (in Ukr.).
15. Zaczyński W. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988. 182 p. (in Poland.).
16. Sikorsky, P. (2003). *To the problem of classification of teaching methods*. *Bulletin of Lviv University. Series Pedagogical*, Issue17, P. 89–98. (in Ukr.).

DANIK Nadiia,

Assistant of Foreign Languages and their Teaching Methods Department,
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets
e-mail: nadiiadanik@ukr.net

DEFINITION OF THE TERM "TEACHING METHODS" IN MODERN PEDAGOGY

Abstract. *The interpretation of the definition of "teaching methods" in modern pedagogy is studied in the article, definition that connects the objective and subjective sides of methods is introduced. The author concludes that the method of learning – methods and ways of co-ordered, interrelated activities of teachers and students aimed at mastering the knowledge, skills and abilities comprehensive development of mental and physical abilities, formation of the qualities necessary for a full life and future professional activity. The article explains that teaching methods are the ways interrelated activities of those who teach and those who learn, that give the latter the opportunity to master social experience and rethink their own.*

The author agrees with those scholars who point out that techniques are one of the mechanisms for the implementation of pedagogically appropriate interaction between teachers and students in the educational

process, which is based on the leading and guiding role of the teacher. The author emphasizes that the determination of methods and their classification affect so many aspects of the learning process and so prone to change, "classical", purely scientific solution to this problem seems impossible. The article examines the approach of G. Vashchenko to this problem.

The author notes that the teaching methods contribute to the identification of the most effective in specific circumstances methods of management of educational-cognitive activity of pupils aimed at achieving the learning objectives. The author comes to the conclusion that modern teaching methods create the necessary conditions for the development of skills to think independently, to navigate in the new situation, finding their approaches to solving problems, to establish business contacts with the audience. The use of modern methods in the educational process improves the emotional response of students to the learning process, motivation of educational activity, interest to learn new knowledge, skills and their practical application contribute to the development of creative abilities of pupils, speech, ability to formulate and Express their point of view, stimulate thinking.

Keywords: teaching methods; modern pedagogy.

Одержано редакцією 18.09.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017

УДК 378.016:376

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики
технологічної освіти, Глухівський національний
педагогічний університет імені О. Довженка
e-mail: mr.dya69@gmail.com

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуто систему підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Підготовка до професійної діяльності майбутніх фахівців розглядається як розвиток особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів треба розглядати не тільки як розвиток операційно-технічних умінь і навичок, але і таких визначальний параметр готовності майбутніх фахівців, як формування позитивної мотивації щодо впровадження технології фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації; професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок; здатності до осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми; формування творчих, самостійних умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту професійно здійснювати фізичну терапію, ерготерапію, фізичну реабілітацію.

Тобто система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями складається з мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та професійного критеріїв готовності до професійної діяльності майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів.

Ключові слова: система; фахівці; фізичної терапія; ерготерапія; фізична реабілітація; професійна підготовка.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі.

Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Захворюваність дітей і молоді України обумовлено перш за все низькою руховою активністю, несприятливими екологічними умовами, відсутністю раціонального харчування, погіршенням соціально-економічних умов життя, частими стресовими ситуаціями, надмірністю шкідливих звичок, і т. д. [1, с. 63].

Система підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями є досить складною, витратною, однак дуже перспективною справою, оскільки (як показують дані американських фахівців), один долар, вкладений у відновлення здоров'я постраждалої людини, повертається десятикратним прибутком.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систему професійної підготовки майбутніх фахівців, розглядали у своїх роботах вітчизняні та іноземні вчені за різними питаннями підготовки, а саме:

– професійну підготовку майбутніх фахівців розглядали Ю.Д. Бойчук, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, В.І. Наумчук, В.В. Ягупов й інші;

– професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту Т.М. Бугеря, Л.Б. Волошко, А.М. Герцик, М.В. Дутчак, Р.П. Карпюк, Т.Ю. Круцевич, Р.В. Клопов, А.П. Конох, О.С. Куц, В.М. Платонов, Є.Н. Приступа, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій;

– реалізацію принципу безперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, В.О. Кукса, Л.П. Сущенко й інші;

– проблему дітей з обмеженими фізичними можливостями та корекційну роботу з такими дітьми розглядали І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.В. Засенко, Д.В. Лубовський, О.В. Гузій, О.С. Куц, Є.М. Мастюкова, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, Л.В. Фомічова, О.П. Хохліна, М.Д. Ярмаченко;

– особливості реабілітаційної роботи засобами фізичної реабілітації з людьми, що мають обмеження в розвитку, досліджували І.М. Башкін, Т.В. Бойчук, О.М. Вацеба, А.С. Вовканич, Т.В. Д'яченко, Ю.О. Ляной, О.К. Марченко, В.М. Мухін;

– особливості навчання та майбутньої життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями опрацьовували І.В. Дмитрієва, В.В. Золотоверх, С.Ю. Конопляста, В.І. Ляшенко, В.А. Липа, Н.О. Мирошніченко, Л.К. Одинченко, В.В. Тарасун, Д.І. Шульженко;

– соціально-педагогічному захисту дитинства в Україні на державному, регіональному та місцевому рівнях присвятили свої роботи В.М. Алфімов, Л.С. Волинець, О.М. Бондаренко, І.Д. Зверева, О.Г. Зінченко, В.П. Зінченко, Л.І. Міщик.

Формулювання цілей статті. Розглянути систему підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фахівця з фізичної реабілітації до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка до професійної діяльності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації розглядається в контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності розглядають не тільки як розвиток операційно-технічних умінь і навичок, але і такий визначальний параметр готовності майбутніх фахівців, як: формування позитивної мотивації щодо впровадження технології фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації; професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок; здатності до осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми; формування творчих, самостійних умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту професійно здійснювати фізичну терапію, ерготерапію, фізичну реабілітацію [2].

Готовність фахівця, як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на реабілітаційну й педагогічну діяльність з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами і мотивами професійної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити

лише за умови розвиненості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких професійних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості й т. д. [3].

Попередній аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що вчені по-різному підходять до визначення понять «готовність», «готовність до професійної діяльності».

Термін «готовність» у науковій літературі визначається у двох значеннях: як згода будь-що робити, або як стан, при якому все зроблено та підготовлено для чогось. У психологічних словниках виявлено певні відмінності тлумачення терміну «готовність», яка:

1) визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій і припускає наявність певних знань, умінь і навичок у майбутніх фахівців;

2) розглядається як сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння професійною діяльністю;

3) визначає активно-дієвий стан фахівця, установку на певну поведінку, мобілізацію сил для виконання завдань з фізичної реабілітації;

4) факт, при якому фахівець з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації краще пристосовується до асоціювання певних поєднань стимулів і реакцій;

5) фактор, що визначає стан готовності майбутнього фахівця до дії як з'єднання чинників, які характеризують різні рівні та якості професійної готовності [4].

Сутність системи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями відображає розуміння підготовки як складного особистісного утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Готовність майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів спрямована на прояв професіоналізму, що дає можливість максимально реалізувати себе в конкретній діяльності, сприяє самовдосконаленню, саморозвитку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту [5].

Система підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у нашому трактуванні складається з наступних структурних компонентів (критеріїв готовності до професійної діяльності):

1) мотиваційний – передбачає формування позитивної мотивації щодо впровадження технології фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації у майбутній професійній діяльності;

2) когнітивний – наявність отриманої цілісної професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації;

3) рефлексивний – визначається здатністю до осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми, до самоуправління;

4) професійний – формування творчих, самостійних умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту професійно здійснювати фізичну терапію, ерготерапію, фізичну реабілітацію.

Мотиваційний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями характеризується мотиваційно-ціннісним ставленням майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до професійної діяльності фізичного терапевта, ерготерапевта, фізичного реабілітолога.

Мотиваційний компонент готовності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації до роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями визначається установкою на реалізацію особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, особистою потребою фахівця з фізичного виховання і спорту до ведення здорового способу життя, що визначає його соціальну і професійну позицію (інтерес і схильність до педагогічної управлінської діяльності, усвідомлення цінності та престижності своєї праці для суспільства, бажання займатися саме цією діяльністю) [6, с. 54].

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо зросла потреба підвищення професійної компетентності фахівців з фізичного виховання і спорту у реабілітаційному, фізкультурно-оздоровчому, здоров'я-зберігаючому напрямку роботи. Майбутні фахівці з фізичного виховання повинні формувати динамічний стереотип діяльності та поведінки, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих людей, насамперед дітей.

Доведено, що здоров'я людини на 60–70 % залежить від соціальних чинників. Для студентів такими виступають оздоровчі технології, стиль і особистий приклад роботи фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів, реалізація установки на потребу в здоровому способі життя [6, с. 54].

Актуальним на сьогодні є створення здоров'язберігаючого простору в освітньо-реабілітаційних установах, тому що саме в них (на жаль, із ряду причин набагато меншою мірою в сім'ї) можна довести до свідомості дітей та молоді цінності здорового способу життя.

Майбутнім фахівцям з фізичного виховання і спорту під час професійної діяльності з дітьми з обмеженими фізичними можливостями необхідно впроваджувати в практику роботи дитячих реабілітаційних установ фізкультурно-оздоровчі, здоров'язберігаючі технології, моделювати для кожної дитини з вадами «запас міцності» здоров'я. На жаль, сьогодні турбота про здоров'я дітей відходить на другий план порівняно з такими цінностями, як високий рівень навчання, вихованість, розвиток особистості.

Студентський вік характеризується щонайвищою соціальною активністю, високим рівнем пізнавальної мотивації, що і створює сприятливі передумови для формування і самого здоров'я, і потреби в здоровому способі життя. Виховання культури здоров'я майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту зараз є пріоритетним мотиваційним напрямком у професійній підготовці фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації. Під культурою здоров'я ми розуміємо не тільки інформованість студента у реабілітаційній, фізкультурно-оздоровчій, здоров'язберігаючій сфері, що досягається в результаті мотивації до навчання, а й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я і здоров'я оточуючих, а також мати оптимальний рівень фізичної підготовленості [4].

Під час навчання у вищому навчальному закладі викладачі повинні не тільки озброїти студента знаннями з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації, а й сформувані в нього мотиваційно-ціннісні орієнтири, у тому числі потребу в підвищенні рівня власного здоров'я і здоров'я дітей з обмеженими фізичними можливостями, сприяти мотиваційному напрямку у постійному удосконаленні професійних знань і умінь.

Когнітивний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями визначає рівень сформованості когнітивного компонента реабілітаційної, фізкультурно-оздоровчої, здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації; рівень знань основних положень реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Когнітивний критерій містить у собі базовий рівень теоретичної та практичної готовності майбутніх фахівців фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації до роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Це означає засвоєння студентами певної інформації та перетворення її у знання. Уміння застосовувати отримані знання у процесі фізичної реабілітації, знання фізіологічних основ використання фізичних вправ, фізкультурно-оздоровчих та здоров'язберігаючих технологій. Майстерно володіти:

- методиками самоконтролю фізичного і психічного здоров'я;
- інформаційно-рецептивним, репродуктивним, евристичним методами роботи;
- самоаналізом когнітивної адаптованості до професійної діяльності [6, с. 54].

Когнітивна готовність майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями оцінюється за допомогою базових знань навчальних дисциплін або системи навчальних курсів. Доцільним є вибір меж знань у рамках системи навчальних курсів. Це дає можливість охоплення знань як нормативних навчальних дисциплін, так і вибіркових.

Рефлексивний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями характеризується рівнем сформованості рефлексивного компонента готовності до професійної діяльності фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації. Рефлексивність – це здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з якими-небудь подіями, особами [7].

Рефлексивність характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають усі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм малоефективними, приймають рішення обдуманно, зважено, враховуючи різні варіанти рішення необхідної мети у професійній діяльності. Рефлексія спрямована на осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми з обмеженими фізичними можливостями та їх оточенням, їх корекція, здатність до самоуправління, тобто на самопізнання шляхом самоспостереження; на визначення аналітичних здібностей; професійно значущих особистісних якостей; вміння здійснювати самоаналіз власної діагностично-прогностичної діяльності, за характером оволодіння способами й засобами рефлексії; схильність до самоаналізу [4].

Рефлексивний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями припускає необхідність обліку трьох головних видів рефлексії: ситуативна (актуальна), ретроспективна і перспективна.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до умов, що змінюються, і власного стану. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обдумування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він прибігає до аналізу того, що відбувається; час розкриття процесів ухвалення рішення; схильність до самоаналізу конкретних життєвих ситуацій [3].

Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також його результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що сталися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в нім.

Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням вірогідних результатів та ін. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Рефлексії сприяє розвиток безумовного самосприйняття, ґрунтованого на усвідомленні і розумінні своїх слабких і сильних сторін, прийняття інших, ціннісного (шанобливого) відношення до людей з обмеженими фізичними можливостями.

Професійний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями характеризується готовністю до використання методів діагностики фізичного, психологічного та духовного здоров'я дитини з вадами в розвитку; готовністю до застосування у своїй професійній діяльності реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих технологій за допомогою широкого спектра засобів які дозволяють кваліфіковано проводити реабілітаційну роботу (навчальні посібники, навчальні програми, тестові завдання, навчально-методичні комплекси, комп'ютерні та технічні) з метою відновлення втрачених функцій організму дитини [3].

Професійний критерій готовності це – ступінь засвоєння професійних теоретичних і методичних знань майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації; високий рівень практичної підготовки (володіння вміннями та навичками реабілітаційної роботи); постійний розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутнього фахівця, що до вимог професійного реабілітолога; особистий рівень фізичної підготовленості та стану здоров'я фахівця.

Професійна готовність майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями аналізується науковцями, як цілісне явище, інтегральної ознаки, якісного утворення, що включає до свого складу наявність професійних знань, умінь і навичок, здатність до життєдіяльності на засадах здорового способу життя. Формування і розвиток специфічних здібностей, зацікавленості фахівця у обміні знань з колегами, позитивне ставлення до професійної діяльності, постійний розвиток професійних умінь, оволодіння способами та прийомами навчання й виховання, розвиток самоконтролю й самооцінки своєї діяльності основна застава професійної готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями [3].

В.Т. Чичикін у своїх роботах (1998) визначив професійну готовність як інтегральне, особистісне утворення на основі потреб і здібностей. Воно характеризується нормативним рівнем перетворення суспільних відносин у систему функцій індивіда і визначає ставлення до діяльності, її результативність. Досягнення такої освіти позначає факт наявності професійної готовності фахівця, створює початкові уявлення про готовність і відображає момент регуляції в організації професійної підготовки.

Використання поєднання термінів «нормативний рівень» позначає ознаку заходу, що має мінімальне і максимальне вираження, об'єктивно детерміноване конкретно-історичними відносинами, конкретизоване у професійній діяльності. Система функцій індивіда відображає соціальний запит розвитку особистості, інтеграцію здібностей і потреб, що проявляється в соціально значущому ставленні до діяльності та соціально необхідній її результативності. Виділення у визначенні потреб і здібностей (як основи інтеграції), фіксує її базовий компонентний склад [4].

Майбутній фахівець з фізичного виховання і спорту в контексті готовності до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями повинен володіти такими професійними вміннями та навичками, як:

- технікою виконання рухів, що використовуються в реабілітаційній роботі з дітьми з обмеженими фізичними можливостями;
- грамотне планування реабілітаційної роботи з урахуванням вікового контингенту дітей;
- постійно вдосконалювати свою професійну майстерність;
- досконало володіти методами контролю за забезпеченням достатніх і допустимих навантажень для дітей з обмеженими фізичними можливостями;
- вміти проводити діагностику рухового розвитку та фізичного стану дітей з вадами в розвитку;
- аналізувати отримані результати рухової підготовленості дітей, розвиток фізичних якостей;
- формулювати завдання фізичної реабілітації та визначати першорядні з них;
- застосовувати нетрадиційні методи реабілітації;
- бути готовим проводити професійну діяльність як у дошкільних так і в шкільних навчальних закладах різного типу;
- застосовувати у роботі з дітьми з обмеженими фізичними можливостями сучасні апаратурні технології та обладнання;
- організовувати процес фізичного виховання в дошкільному та шкільному навчальному закладі за певною системою, вибираючи найдоцільніші засоби, методи, форми роботи, з урахуванням рівня розвитку дітей;
- забезпечити профілактику травматизму;
- організувати власну діяльність і поведінку;
- помічати зміни у психофізичному стані дітей;
- визначати та формулювати мету майбутньої діяльності;
- планувати свою діяльність, добір вправ і послідовність подання їх дітям;
- продумувати раціональне використання інвентарю, підручних засобів, допоміжних та підводячих вправ;

- створювати педагогічні умови для успішного розвитку дітей;
- здійснювати навчання дітей необхідним рухам, рухливим іграм;
- організовувати і проводити всі форми активного відпочинку дітей;
- організовувати та проводити семінари, практикуми, консультації для вихователів та батьків дітей;
- здійснювати зв'язок дошкільного навчального закладу із сім'єю з питань фізичного виховання, пропаганду серед батьків знань з основ здорового способу життя дітей [6, с. 56–57; 8–11].

Висновки. Сутність системи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями відображає розуміння підготовки як складного особистісного утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Система підготовки майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів спрямована на формування позитивної мотивації щодо впровадження технології фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації; професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок; здатності до осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми; формування творчих, самостійних умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту професійно здійснювати фізичну терапію, ерготерапію, фізичну реабілітацію то б то на формування мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та професійного критеріїв готовності до професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Прихода І.В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2007. Вип. 15. Ч. 1. С. 60–66.
2. Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 450 с.
3. Демінська Л. О. Междисциплинарные связи в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2004. 208 с.
4. Серова А.Д. Организационно-содержательное обеспечение процесса формирования готовности будущих педагогов физической культуры к учебно-воспитательной деятельности с трудными подростками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009. 224 с/
5. Жуков Г.Н. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: РГППУ, 2003. 336 с.
6. Коваленко Ю.О. Формування професійної готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Фізичне виховання та спорт*. Запоріжжя, 2009. С. 53–58.
7. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
8. Башкін І., Макарова Е., Різик А., Кавакадзе Х. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 2006. № 3. С. 25–29.
9. Гайволя, Р.Ю. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. *Молодіжний науковий вісник: Фізичне виховання і спорт: зб. наук. пр.* Луцьк, 2007. С. 3–7.
10. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
11. Романишин М.Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.

References

1. Prihoda, IV (2007). Organizational and methodological approaches to the professional training of specialists in physical rehabilitation in Ukraine. *Problems of modern pedagogical education*. Issue 15, Part 1, 60–66. (in Ukr.).
2. Belikova, N.O. (2012). *Theoretical and methodological principles of training future specialists in physical rehabilitation to healthcare* (Doctor of Science dissertation). Kyiv: National University of Life Sciences and Natural Resources of Ukraine, 450 p. (in Ukr.).
3. Deminska, L.O. (2004). Interpersonal connections in the process of training future teachers of physical culture. (PhD dissertation). Donetsk, 208 p. (in Ukr.).

4. Serova, A.D. (2009). Organizational and substantive maintenance of the process of forming the readiness of future teachers of physical culture for educational and educational activities with difficult adolescents (PhD dissertation). Moscow. 224 p. (in Rus.).
5. Zhukov, GN (2003). Formation of professional readiness of students for the activity of the master of professional training (PhD dissertation) *Theses*. Yekaterinburg: RSPPU, 336 p. (in Rus.).
6. Kovalenko, Yu.O. (2009). Formation of professional readiness of future specialists in physical education of preschool children in higher educational establishments. *Bulletin of Zaporizhzhya National University: Collection of scientific articles. Physical education and sports*. Zaporizhzhya National University. 53–58. (in Ukr.).
7. Sociology: Encyclopedia (2003). In A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshchenko (Compilers). Minsk: Book House, 1312 p. (in Rus.).
8. Bashkin, I., Makarova, E., Rizik, A., Kavakadze, H. (2006). The role and place of physical rehabilitation in the general system of public health care. *Theory and methods of physical education and sport*, 3, 25–29. (in Ukr.).
9. Derkach, AA (2004). Acmeological basis of professional development. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEC, 752 p. (in Rus.).
10. Hayvolya, RY (2007). On the issue of professional training of future specialists in physical education. *Youth Scientific Bulletin: Physical Education and Sports: A Survey of Scientific Papers*. Lutsk: Volyn national university named after Lesia Ukrainka, 3–7. (in Ukr.).
11. Romanishin, M.Ya. (2009). Professional training of specialists in physical rehabilitation for work with athletes (PhD dissertation) *Theses*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after. I. Franko 20 p. (in Ukr.).

DOLYNNYI Yurii,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Doctoral Student of Pedagogy and Methods of Technological Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: mr.dya69@gmail.com

SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED PHYSICAL ABILITIES

Abstract. *The system of training of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical abilities is considered in the article.*

Preparation of future specialists to professional activity is examined as development of personality. In this connection basis of forming of readiness to professional activity of future physical internists, ergotherapist physical rehabilitation specialist is needed to examine not only development of operation technical abilities and skills but also such determining parameter of readiness of future specialists, as forming of positive motivation in relation to introduction of technology of physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation; professionally directed system of theoretical knowledge, special abilities, and practical skills; capacities for the comprehension of own actions, conduct, acts, intercourse and relations with people; formation of creative, independent abilities and skills of future specialists in physical education and sports to carry out physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation professionally.

That system of preparation of future specialists in physical education and sports to rehabilitation work with children with limited physical abilities consists of motivational, cognitive, reflexive and professional criteria of readiness to professional activity of future physical internists, ergotherapists, physical rehabilitation specialists.

Professional readiness of future specialists in physical education and sports to physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation of children with limited physical abilities analyses research workers, as the integral phenomenon, integral sign, high-quality education, which plugs in the composition the presence of professional knowledge, abilities and skills, capacity for vital functions on principles of healthy way of life. Formation and development of specific capabilities to the personal interest of a specialist in the exchange of knowledge with colleagues, positive attitude toward professional activity, permanent development of professional abilities, capture methods and receptions of studies and education, development of self-control and self-appraisal of the activity, basic mortgage of professional readiness of future specialist in physical education and sports to physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation of children with the limited physical possibilities.

Essence of the system of preparation of future specialists in physical education and sports to rehabilitation work with children with limited physical abilities represents understanding of preparation as difficult personality education, integral description of personality, which is the complex reflection of a number of personality lines and professional qualities, necessary for successful professional activity.

Readiness of future physical internists, ergotherapists, physical rehabilitation specialists is directed on the display of professionalism, which maximally enables to realize itself in concrete activity, in instrumental self-perfection, self-development of future specialists, in physical education and sport.

Keywords: *system; specialists; physical therapy; ergotherapy; physical rehabilitation; professional training.*

*Одержано редакцією 15.11.2017
 Прийнято до публікації 10.12.2017*

УДК 37.042.1

КОНДРАШОВ Микола Миколайович,
кандидат педагогічних наук, методист,
автотранспортний коледж ДВНЗ «Національний
технічний університет», м. Кривий Ріг
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНЬ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

У статті розкриваються основні положення менеджменту знань як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів, сутність понять «менеджмент знань», «управління якістю менеджменту знань», структура змісту, види менеджменту знань, форми і методи його реалізації.

Ключові слова: менеджмент знань; процес реалізації менеджменту знань; процес управління якістю знань.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У Національній доктрині розвитку освіти України говориться, що освіта «є стратегічним ресурсом поліпшення благополуччя людей, забезпечення авторитету і конкурентоздатності держави на міжнародній арені» [1, с. 137]. Сьогодні необхідно професійно мобільний фахівець у різних сферах діяльності. Мобільність його базується на здатності до моделювання професійного успіху, до самоосвіти і саморозвитку, на вмінні швидко орієнтуватися в потоках нових знань, готовності до різноманітних видів діяльності, програванню професійних ролей, швидкого прийняття рішень і високої відповідальності за їх наслідки.

Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Управлінському аспекту підготовки педагогічних кадрів присвячені роботи дослідників В. Афанасьєва, Л. Гаєвської, К. Гнезділової, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Касьянкової, В. Лазарева, А. Майорова, Д. Новикова, В. Маслова, О. Орлова, Г. Попова, Н. Тализіної, П. Третьякова, К. Ярьсько та ін. Серед зарубіжних науковців, які розробляли проблему управління освітою, підготовкою кадрів особливий інтерес представляють роботи С. Бернарда, Р. Дафта, Е. Єлліота, Р. Левіса, Р. Макклєндона, Г. Мініцберга, Періса Дж. Скатта, А. Тума, А. Файоля.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати про потребу в новій системі управління процесом засвоєння предметних знань, що забезпечує наявність різних підходів до розв'язання порушеної проблеми і спроб віднайти, окреслення умов, від яких залежить її успішність, с тим, щоб використати предметні знання не тільки як джерело інформації, але і як засіб управління процесом творчого становлення особистості сучасного вчителя.

Проблема полягає в тому, щоб забезпечити єдність усіх аспектів менеджменту знань як засобу професійного становлення майбутніх учителів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Віддаючи належне проведеним дослідженням, слід замітити, що питання менеджменту знань як важливої ланки фахової підготовки майбутніх учителів висвітлено в незначній кількості наукових досліджень. Біля того, особливості можливостей його реалізації у навчальному процесі потребує більш детального дослідження, зумовлюють необхідність самоорганізації студентів, пошуку форм і способів його активізації в практиці ВНЗ.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ менеджменту знань як творчого процесу професійного становлення студентів, пошук форм і методів його активізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичною основою стратегії підготовки майбутніх учителів в умовах університетської освіти є концепція самореалізації особистості в активній навчальній діяльності. У зв'язку з модернізацією вищої освіти актуальність набуває проблема менеджменту знань майбутніх фахівців, пошук технологій розвитку студента як суб'єкта навчальної діяльності.

У вирішенні цієї проблеми О. Леонтьєв і С. Рубінштейн відводили важливу значущість усвідомленої активності, яка забезпечує досягнення запланованих цілей, і самореалізації, що спрямована на забезпечення психічними засобами процесу досягнення позитивного результату.

Методологічно значущим є твердження Н. Тализіної про необхідність організації діяльності, що адекватна цілям навчання і специфіці засвоєних знань [2, с. 10–14]. Це твердження є підґрунтям формування суб'єктної позиції за концепцією залучення студентів до діяльності (В. Рогачов). Залучення до діяльності – це особистісний стан стосовно діяльності, яка об'єднує в собі об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивним

компонентом є власна діяльність особистості, а суб'єктивним компонентом – відношення особистості до цієї діяльності [3, с. 10].

Навчальна діяльність вирізняється базовими характеристиками: 1) ціннісно-орієнтаційної спрямованістю структури, яка об'єднує мотиви, цілі й завдання; 2) умовами здійснення; 3) системою способів і тактичних прийомів; 4) плануванням; 5) способами прийняття рішення; 6) перевіркою результатів; 7) функціями; 8) змістом; 9) формами організації. Її специфіка обумовлюється такими чинниками: особистісними якостями суб'єкта, специфікою об'єкта, власним змістом і двоспрямованістю, тобто її об'єктами одночасно є особистість студента і навчальний предмет. Вона здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії та реалізується в ситуаціях організації та управління пізнавальною діяльністю студентів, у зв'язку з чим означені чинники співвідносяться з: а) характером взаємодії; б) характером організації діяльності; в) предметно-професійною компетентністю викладача; г) характером спілкування [4].

Педагогічна практика у різних типах навчальних закладів свідчить про те, що великі резерви, в цьому плані, має управлінський аспект пізнавального процесу, оптимізація педагогічного впливу на процес професійного становлення майбутніх учителів, розвиток творчого потенціалу кожної особистості. У науковій літературі поняття «управління» розглядається як процес прийняття та реалізації управлінських рішень і як інформаційний процес тобто процес постійного руху інформації за напрямками і зворотними зв'язками у процесі управління, зокрема управління пізнавальною діяльністю студентів. Процес управління навчальною діяльністю – це система управлінських дій викладача по досягненню цілей професійної підготовки майбутніх фахівців.

Менеджмент знань студентів обумовлює постійне удосконалення змісту, форм, способів організації і управління навчальною діяльністю. «Управління - це діяльність, що спрямована на реалізацію рішень, організацію, контроль і оцінку досягнутих результатів [5, с. 498].

Управління навчальною діяльністю – це усвідомлення регулювання діяльності, відношень і поведінки студентів, що забезпечує якість їх професійної підготовки і формування готовності до успішної професійної праці.

Менеджмент знань – динамічний процес впливів на ефективність пізнавальної діяльності, які передбачають:

- двоаспектність цілепокладання навчального процесу, засвоєння теоретичних основ менеджменту і реалізації індивідуальних стратегій професійного розвитку майбутніх учителів;
- використання новітніх досягнень науки і передового професійного досвіду в навчальному процесі;
- за допомогою управлінських дій викладача активізацію пізнавальної позиції студентів і їхню потребу в самоуправлінні пізнавальної діяльності;
- надання своєчасної допомоги і психологічної підтримки кожному учаснику навчальної діяльності, які її потребують;
- створення емоційно сприятливого середовища для прояву творчих здібностей і креативних дій студентів по досягненню проєктованих цілей навчання;
- гармонізацію інтелекту і емоцій у навчальній діяльності з метою активізації управління і самоуправління, підвищення якості навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Менеджмент знань – це комплекс управлінських дій по організації пізнавальної діяльності, управлінню і самоуправлінню оволодінням професійними знаннями, уміннями, навичками, розвитком і саморозвитком професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі навчання для продуктивної професійної діяльності та її організації в самостійній професійній практиці.

Менеджмент знань студентів слугує основою якісного оволодіння програмним матеріалом, технологіями навчальної діяльності, прийомами моніторингу розвитку професійних якостей, знань, умінь і навичок, досягнення запланованих результатів навчальної діяльності.

Менеджмент знань полягає у здійсненні процесу планування, організації, мотивації та контролю пізнавальної діяльності студентів з метою ефективного та результативного виконання навчальних завдань. Результативність цього процесу відображає наскільки

вдалося досягти поставлених цілей. Активність – це спосіб досягнути власних мрій та задовольнити власні потреби. Дії – це створення нових освітніх продуктів

Процес управління якістю підготовки студентів до успішної професійної діяльності – це комплекс взаємопов'язаних дій, що виконуються в певній послідовності й спрямовані на розв'язання конкретних проблем та досягнення поставлених цілей. Результатом менеджменту знань є формування нових знань про навчальний предмет і його роль у професійному становленні майбутніх фахівців.

Менеджмент знань – це процес постановки і досягнення цілей за допомогою мобілізації розумової праці, інтелекту, мотивів поведінки студентів, за допомогою методів активізації управлінських дій; як спеціальний вид управління пізнавальної діяльністю, заснований на взаємодії викладача і студентів; як уміння добиватися поставлених цілей, використовуючи знання, інтелект, мотиви поведінки інших людей; як управлінська функція, як галузь професійного знання, що забезпечує можливість успішно здійснювати професійні функції.

Функції менеджменту знань об'єднують у себе планування, організування, мотивування, контролювання і оцінку результативності освітнього процесу в підготовки майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності. Активізація менеджменту знань стимулює роботу по оволодінню способів набуття нових знань і навичок роботи з інформацією, самостійного мислення; формування професійної компетентності, інформаційної культури.

Названі функції управлінських дій викладача і забезпечення умов, які підвищують їх ефективність, позитивно впливають на активізацію менеджменту знань студентів. Ці функції дозволяють викладачу стати посередником у:

- проясненні студентами власних пізнавальних інтересів і потреб у навчальній роботі;
- організації і сприйнятті пізнавального процесу;
- наданні кожному студенту можливості самореалізації [6];
- збереженні сприятливого емоційного фону в спілкуванні;
- виявленні можливих труднощів навчально-пізнавальної діяльності і професійному становленні студентів;
- демонстрації досягнутого результату навчання.

Управлінські функції викладача допомагають:

- виробити норми спілкування і характер дидактичної взаємодії;
- знайти нову ідею, перспективу пізнання;
- виявити власну особистісну позицію кожному студенту;
- створити ситуацію успіху в навчанні;
- прояснити перспективи професійного становлення майбутніх фахівців.

Механізм управління формується сукупністю методів впливу викладача на студентів, їх стосунків у процесі фахової підготовки, забезпеченням функціонування всіх видів діяльності керуючих й керованих, тобто тих, хто є учасником процесу професійного становлення майбутніх фахівців. Керівництво здійснюється через рольову діяльність, спрямовану на реалізацію прийнятих рішень.

Механізмом управління навчальної діяльності є зворотній зв'язок у системі «викладач – студенти». Завдяки зворотного зв'язку забезпечується динаміка навчального процесу. Реалізується його основна ціль – активізація менеджменту знань як важлива ланка професіоналізму сучасного фахівця.

Менеджмент знань – це усвідомлення регулювання навчальної діяльністю, відношень і поведінки студентів, що забезпечує професійне становлення студентів. Процес менеджменту знань – це система управлінських дій викладача по досягненню дидактичних цілей. Об'єктом менеджменту знань є навчальна діяльність, яка спрямована на оволодіння загальними способами навчальних дій і способів рішення навчальних задач з метою їх професійного розвитку. Менеджмент знань має складну структуру (див. рис. 1).

Менеджмент знань об'єднує у своєму змісті: управління процесом засвоєння знань; оволодіння способами пізнавальних дій; обробкою прийомів і способів оволодіння навчальними програмами, алгоритмом навчальних дій; змінами інтелектуальних здібностей суб'єкта навчальної діяльності.

Менеджмент знань передбачає створення оптимальних внутрішніх і зовнішніх умов для успішного формування особистості фахівця, раціонального використання освітніх

технологій і виховних можливостей викладання, всіх видів форм і методів навчально-пізнавальної діяльності.

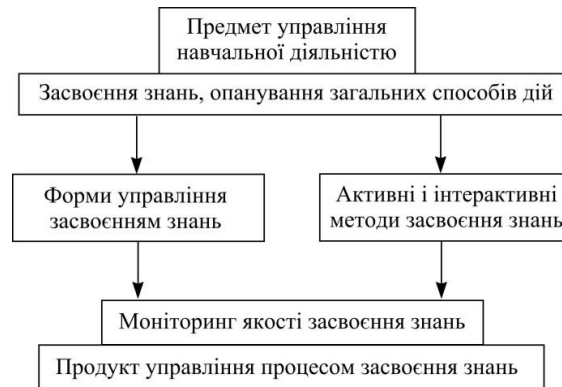


Рис. 1. Структура менеджменту знань

Менеджмент знань розглядається як творчий процес послідовних управлінських дій викладача, спрямованих на створення продукту навчання. Цей процес реалізується на основі принципів:

- диференційованості змісту навчальних завдань, який передбачає своєчасну діагностику рівнів готовності студентів до навчально-пізнавальної діяльності; розроблення системи різнорівневих навчальних завдань; стимулювання пізнавальної активності; створення ситуацій успіху, реалізації психологічної підтримки і педагогічної допомоги кожному учаснику навчального процесу;

- зростання інтелектуального навантаження, що дозволяє працювати в «зоні ближчого розвитку» студента і керувати його навчальною діяльністю;

- планомірного перетворення викладача в пасивного учасника процесу навчальної діяльності студентів;

- переходу від контролю до самоконтролю навчальної діяльності, що є не тільки критерієм успішності в управлінні навчальною діяльністю, але і показником суб'єктності майбутнього фахівця, його спрямованості на професійне становлення.

Процес засвоєння знань об'єднує в собі концептуально-аналітичну, емоційно-почуттєву, а не тільки інформаційну ланку навчання. Це обумовлює єдність і взаємозв'язок когнітивних і поведінських реакцій як основу професійного успіху на шляху досягнення цілей професійної підготовки. Управлінські дії викладача мають бути спрямовані на вирішення задач:

- корекція, удосконалення знань, вмінь, навичок;
- розвиток і зміна установок на процес навчання;
- адекватне формування «Я-концепція» фахівця.

При вирішенні цих задач важливо забезпечувати єдність практичної підготовки студентів і розвиток їх професійної свідомості. Студент як майбутній фахівець має бачити себе як теоретик і як практик одночасно.

Менеджмент реалізується через систему форм і методів, спрямованих на управління освітніми процесами і пов'язаних з умінням використовувати силу самоуправлінських дій, умінням активізувати зусилля на досягнення запланованого результату у вигляді освітнього продукту. Основою цих форм і методів є здатність до підтримки вольових зусиль і внутрішньо напруженого стану особистості.

Менеджмент знань обумовлює активність пізнавальних дій студентів у навчальному процесі і його реалізація можлива за допомогою ситуаційних методів, серед яких особливу роль виконує моделювання подієво-рольових ситуацій.

Моніторинг якості менеджменту знань свідчить, що різноманітність форм і методів активізації процесу засвоєння знань забезпечує: підвищення пізнавальної активності і самостійності дій студентів, культури дидактичної взаємодії в системі «викладач - студенти»; розвиток принципів самоуправління; використання набутих знань у формуванні професійних якостей, навичок і свідомості майбутніх фахівців.

Управлінські зусилля викладачів спрямовані на забезпечення реальної структури управління пізнавальною діяльністю в процесі навчання і забезпечення взаємодії всіх освітніх

процесів у професійному становленні майбутніх учителів, визначення об'єктів управління і призначення суб'єктів діяльності. Використання комплексу форм і методів активізації менеджменту знань студентів орієнтовано на:

- економне використання навчального часу;
- формування власної системи поглядів і положень на розвиток професійної свідомості студентів;
- системне використання особливостей управління і самоуправління в процесі навчальної діяльності;
- розвиток творчих здібностей, вмінь приймати рішення в нестандартних умовах за допомогою активних і інтерактивних методів навчання;
- формуванні і закріплення вмінь активізації знання для підвищення інтелектуального рівня вмінь студентів.

Менеджмент знань реалізується через різні форми і методи, які активізують позицію студентів у навчальному процесі. До них належать: метод аналізу конкретних ситуацій, які моделюють на заняттях зразки педагогічної діяльності; метод дискусії – вільного обміну судженнями; метод полеміки як спосіб утвердження власної точки зору; метод «круглого столу» як спосіб колективного розв'язання метод «мозкового штурму» (мозкової атаки) як пошук групового розв'язання проблемних ситуацій і стимулювання творчої активності майбутніх учителів філологічних спеціальностей; метод тренінгу як активний спосіб усвідомлення і закріплення знань і властивостей, що слугують підґрунтям активної професійної позиції майбутніх учителів філологічних спеціальностей; метод ділової гри, коли навчальна інформація передається за допомогою сценарію й визначених правил гри; метод рішення навчальної проблеми; метод зустрічі «за круглим столом», який дозволяє слухати різні точки зору фахівців з обговорюваної проблеми;

Підґрунтям цих методів є подієво-рольова ситуація, яка здійснюється в різних формах і різними методами та забезпечує, з одного боку, формування позитивної мотивації й установки на професійну діяльність, а з другого – активізацію самоорганізації майбутніх фахівців, їх установку на формування індивідуального стилю управління власної пізнавальної діяльністю.

Висновок. Від ступеня участі студентів у навчальній діяльності залежить результативність їх підготовки до успішної професійної діяльності. Тільки в діяльності здійснюється усвідомлення необхідності професійного успіху, індивідуальних можливостей і здібностей, проектування студентами власної траєкторії розвитку готовності до успішної професійної діяльності, яка є важливою ланкою менеджменту знань. Менеджмент знань як творчий процес має значні можливості в підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Список бібліографічних посилань

1. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7–9 жовтня 2001 року / Редкол.: В.Г. Кремень (гол. редкол.), В.О. Зайчук, В.П. Романенко. Київ: ЗАТ НІЧЛАВА, 2002. 230 с.
2. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). Изд. 2-е, доп. и испр. М.: Изд-во МГУ, 1984. 345 с.
3. Рогачев В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1994. 20 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
6. Конопкин О.Я. Общая способность к самореализации как фактор субъектного развития. Вопросы психологии, 2004. № 2. С. 127–135.

References

1. II All-Ukrainian Congress of Education Workers. October 7–9. (2001). In V.G. Kremen (head of the Ed.), V.O.Zaichuk, V.P. Romanenko (Ed.)/ Kyiv: JSC NICHLAWA, 2002. 230 p. (in Ukr.).
2. Talyzina, N.F. (1984) Management of the process of mastering knowledge (psychological foundations). Edition 2, supplemented and amended. Moscow: Moscow State University Press, 1984. 345 p. (in Rus.).
3. Rogachev, V.V. (1994). Pedagogical conditions of inclusion of senior pupils in social activity: the author's abstract (PhD dissertation) *Theses*. Yaroslavl: K.D.Ushinsky YASPU, 1994. 20 p. (in Rus.).
4. Rean, A.A., Kolominsky, Ya.L. (1999). Social Pedagogical Psychology. St. Petersburg: Peter, 416 p. (in Rus.).
5. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyonov, E.N. (2002). Pedagogy: Textbook. manual for universities. In V.A. Slastenin (Ed.). Moscow: Academy, 576 p. (in Rus.).
6. Konopkin, O.Ya. (2002). General ability to self-realization as a factor of subject development *Questions of psychology*, 2, 127–135. (in Rus.).

KONDRASHOV Mykola,
 PhD in Pedagogy, Methodist,
 Motor Vehicle College of State Technical University "National Technical University",
 Kryvyi Rih city
 e-mail: kondrashovmm@ukr.net

KNOWLEDGE MANAGEMENT AS A CREATIVE PROCESS

Abstract. *The article reveals the main provisions of knowledge management as an important component of vocational training for future teachers, concretizes the essence of concepts: "knowledge management", "knowledge quality management", content structure, types of knowledge management, forms and methods of its implementation.*

Introduction. *The analysis of the scientific literature confirms the need for a new system for managing the quality of knowledge assimilation, which ensures their use not only as a source of information, but also as a way of managing the process of the creative formation of the personality of the modern teacher.*

The problem is to ensure the unity of all aspects of knowledge management as a way of professional development of future teachers. The issues of knowledge management as an important link in the special training of future teachers are covered in a small number of scientific studies. Its implementation in the learning process requires a more detailed study of the various aspects of student self-organization.

Purpose consists in justifying the theoretical foundations of knowledge management as a creative process of professional development of students, the diversity of forms and methods of its activation in the practice of university.

Results. *Knowledge management is considered as a creative process of professional development of future teachers in the system of university education. The complex of administrative actions on organization of cognitive activity of students, management and self-management by mastering professional knowledge, skills, skills, development and self-development of professional qualities of future teachers in the process of training is substantiated. The set of functions is characterized (awareness of one's own cognitive interests and needs in the teaching work, giving each student the opportunity to realize himself, maintaining a favorable emotional background in communication, identifying possible difficulties in teaching and cognitive activity and professional development of students, demonstrating the result achieved) and principles, methods and forms of activation of knowledge management.*

Conclusion. *The degree of participation of students in educational activity depends on the effectiveness of their preparation for successful professional activity. Only in activity is realized the necessity of professional success, individual opportunities and abilities, designing by students of the self-developed trajectory of development of readiness for successful professional activity, which is an important link in knowledge management. Knowledge management as a creative process contains great opportunities for the preparation of competitive specialists.*

Keywords: *knowledge management; process of implementing knowledge management, and the process of managing; quality of knowledge.*

Одержано редакцією 28.11.2017
 Прийнято до публікації 05.12.2017

УДК 378.147:378.22:17.022.1

КОРКІШКО Артем Володимирович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи,
 ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
 університет»
 e-mail: Korkishko.a.b@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПВШ

У статті розглянуто критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) діагностики сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і характеризують його. Визначено методи та засоби діагностики щодо показників кожного критерію. Зазначено, що всі критерії сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів є тісно пов'язаними між собою та взаємообумовленими.

Ключові слова: *критерії; показники; методи; засоби; діагностика; професійний імідж; майбутні магістри.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Необхідність формування професійного іміджу майбутніх педагогів у сучасних соціально-політичних умовах постає дуже гостро. По-перше, це пов'язано зі зростаючою конкуренцією та вимогами ринку праці до працівників цієї професії. По-друге, перед суспільством стоїть задача – формування нового стилю соціальної поведінки та міжособистісних відносин. По-третє, освітні заклади очікують педагога, який не лише знає свій предмет, а й здатний організувати навчальний процес, володіє комунікативними вміннями, позитивно ставиться до роботи, надає педагогічної підтримки для розвитку та самовдосконалення особистості молодій людині в умовах демократизації та гуманізації освіти, за яких відбувається максимальне поєднання особистісних, суспільних і державних інтересів, тобто педагог є ключовим чинником запоруки успішного розвитку суспільства. Отже, зазначені вимоги викликають нагальну потребу у вивченні питань, пов'язаних із формуванням професійного іміджу, який є одним з основних чинників ефективної та успішної діяльності та сприяє молодій людині стати не лише висококваліфікованим спеціалістом, а й творцем культури з творчою уявою, креативними здібностями, продуктивним інтелектом – представником інтелігенції нового типу.

Однією з важливих проблем педагогічного дослідження є діагностика сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи (далі – ПВШ), а також результативності, ефективності педагогічного процесу, який забезпечує його зміни. Розв'язання цієї проблеми передбачає визначення критеріїв і показників сформованості тих особистісних якостей, розвиток і становлення яких відбувається в процесі спеціально організованої педагогічної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У результаті аналізу психолого-педагогічних наукових досліджень встановлено, що діагностику професійного розвитку майбутніх спеціалістів варто проводити за допомогою спеціально розроблених критеріїв і показників, що є цінними для нашої роботи (Ю. Бабанський, Г. Нойнер, Л. Путляева, В. Петров, В. Сидоренко, Л. Шилова та ін.).

На разі є безліч різних поглядів сучасних учених, науковців, дослідників на критерії та показники діагностики сформованості професійного іміджу: критерії розглядали В. Бондаренко, О. Горovenko, С. Гура, Ю. Дзядевич, Л. Загородня, В. Ісаченко, О. Марченко, І. Размолодчикова, М. Сперанська-Скарга та ін.; показники визначали О. Горovenko, Л. Данильчук, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Г. Макарова, І. Размолодчикової, Л. Серман, Н. Тарасенко, І. Черьомушникова та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення та характеристика основних критеріїв, показників і діагностик сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Продовжуючи аналізувати проблему формування професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ, доцільно виокремити й обґрунтувати критерії та показники діагностики досліджуваного явища, що має принциповий характер, зважаючи на його недостатню вивченість.

Поняття «критерій» (у перекладі з грецької *kriterion* – засіб судження, переконання, міра) – це мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [1, с. 196].

У педагогіці є загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до такого [2; 3]: повинні відображати основні закономірності становлення особистості студентів; носити інформативний та нейтральний характер; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу організації навчально-виховного середовища вищого навчального закладу в процесі професійної підготовки студентів; повинні розкриватися, бути якісно описаними та конкретизованими через низку показників, за ступенем вияву яких можна судити про більший чи менший ступінь вираженості цього критерію; бо йдеться про формування узагальнених умінь, то критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні бути в єдності з кількісними.

Дослідники виділили різні критерії сформованості професійного іміджу (В. Бондаренко, О. Горovenko, С. Гура, Ю. Дзядевич, Л. Загородня, В. Ісаченко, О. Марченко,

І. Размолодчикова, М. Сперанська-Скарга та ін.). Так, О. Марченко виділила такі критерії сформованості професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків: особливості професійного самовизначення; схильність до обраної професії та наявність професійно важливих якостей; володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; наявність професійних задатків та необхідний рівень фахових знань, а також теоретичні знання про професійно-особистісний імідж (його сутність, роль у професійній діяльності, складові, методи формування), бажання (прагнення) до позитивних змін у своєму іміджі [4, с. 214].

О. Горovenko в розробленій факторно-критеріальній моделі визначила основні чинники та критерії чинників іміджу педагога: мотиваційно-ціннісний (умотивованість до професійного розвитку та саморозвитку; ціннісне ставлення до професійно-педагогічної самореалізації; соціально активна життєва та педагогічна позиція); компетентнісний (продуктивна співпраця з різними соціальними групами; наявність і поповнення знань із педагогіки, психології, іміджології; креативність та ініціативність); діяльнісний (прагнення до цілепокладання в діяльності, здатність до самоорганізації та самоконтролю, здатність до рефлексії); комунікативний (культура мовлення, комунікативні поведінка, емоційна стабільність) [5, с. 18].

Під критерієм професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ ми розуміємо ступінь для порівняння якісних і кількісних показників освітнього процесу з погляду одержуваних результатів.

Зазначимо, що імідж не формується спонтанно, а є результатом цілеспрямованої роботи майбутнього магістра над собою в контексті вибудови взаємопоєднаних компонентів: особистісного та професійного. Спираючись на отримані результати під час аналізу поглядів науковців на визначення критеріїв сформованості професійного іміджу, ми пропонуємо виокремити такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний.

З урахуванням особливостей та сутності професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ здійснено змістове наповнення виділених критеріїв та надано їх характеристику. Так, мотиваційно-ціннісний (мотив, в основі якого лежить бажання змінити себе (досягти гармонії внутрішньої та зовнішньої культури), включає в себе професійно значущі потреби інтегративної педагогічної діяльності, що сприяють перетворенню набутих знань в особистісно-стійкі професійні погляди, переконання й ідеали; усвідомлення важливості формування професійного іміджу); когнітивний (відображає знання про себе, професію, структуру інтегративної педагогічної діяльності, загальнопедагогічні та методичні знання теорії та практики, наявністю знань про сутність індивідуального іміджу, усвідомленням його як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності, використання яких допоможе майбутньому магістру вдосконалювати власний або створювати новий імідж; наявність психолого-педагогічних знань щодо особливостей та чинників формування професійного іміджу); операційно-діяльнісний (характеризується використанням професійно-педагогічних і методичних знань у безпосередній роботі над собою, що сприяє вияву творчості та реалізації задуму щодо створення власного іміджу та визначає рівень володіння професійною майстерністю; умінням упроваджувати прийоми та методи формування професійного іміджу в освітній діяльності; здатність передати знання про засоби формування індивідуального іміджу); оцінно-рефлексивний (характеризується саморегуляцією особистості, об'єктивною самооцінкою професійно значущих якостей особистості й оцінкою проведеної роботи та створеного професійного іміджу, наявністю умінь організації самовиховання, самовдосконалення, упевненості в собі як педагога (погляд на себе з боку та оцінка іншими), установкою на активні та доцільні дії в умовах розв'язання професійних завдань).

Виділені критерії відображають теоретичний рівень опису об'єкта вимірювання – рівня сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ. Оцінка кожного критерію здійснюється на основі комплексу показників. При цьому показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [6, с. 10].

Зважаючи на результати наукових досліджень І. Богданової [7], О. Самборської [8] щодо критеріїв, ми поділяємо тезу, що це поняття ширше, ніж показник. Один критерій може вміщувати декілька показників. Загальновідомо, між показником та критерієм є тісний зв'язок, та оскільки якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію [7, с. 145; 5, с. 240]. Зазначимо, що в межах досліджуваної проблеми показник уможливорює виокремити найбільш суттєві аспекти сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ.

Показники сформованості виділених критеріїв щодо професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ визначені з опорою на праці О. Горovenко, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, Л. Ковальчук, О. Марченко, І. Размолодчикової, Л. Серман, М. Сперанської-Скарги та ін.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- ціннісна орієнтація на особистісно-професійний розвиток;
- мотивація на формування власного професійного іміджу;
- бажання справляти на оточуючих позитивне враження в галузі своєї професійної діяльності.

Для визначення означених показників використовуємо такі методи та засоби: методику «Ціннісні орієнтири особистості – 8» (ЦОО-8 Г. Е. Леєвіка), модифікований варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки (спрямованої на вибір і ранжування за ступенем значущості майбутніми магістрами мотивів формування позитивного іміджу), експрес-анкету „Імідж і взаємодія” (модифікація О. Б. Перелигіної).

За когнітивним критерієм розглянемо такі показники:

- рівень засвоєння знань з іміджології (обізнаність про зміст поняття іміджу, професійного іміджу, його основні компоненти, функції, класифікації; стратегії, умови та технології формування іміджу тощо);
- розуміння специфіки та ролі іміджу в майбутній професії;
- планування системи дій щодо побудови професійного іміджу з урахуванням власних інтересів та особливостей.

Для визначення показників цього критерію застосуємо такі методи та засоби: анкету для вивчення сформованості уявлень студентів про сутність, елементи та складові професійного іміджу, метод «Твір» (модифікований варіант методики І. П. Андріади, С. Н. Ромашова), авторський опитувальник «Послідовність створення професійного іміджу».

Операційно-діяльнісний критерій передбачає такі показники:

- вияв досвіду іміджотформувальної діяльності (культура зовнішнього вигляду; навички вербального та невербального спілкування тощо);
- рівень сформованості якостей професійного іміджу;
- наявність іміджевих складових у продуктивній діяльності (наукові статті, тези; участь у наукових гуртках, конференціях, тренінгах тощо).

Показники цього критерію визначаються такими методами та засобами: авторським опитувальником «Імідж викладача», «Ваш імідж» (модифікованим варіантом методики М. Г. Подопрігори), методом аналізу продуктів діяльності, бесідою «Виявлення ставлення майбутнього магістра ПВШ до продуктивної діяльності як складової професійного іміджу».

Показниками оцінно-рефлексивного критерію є такі:

- сформованість рефлексивних умінь;
- здатність до оцінки власного професійного іміджу;
- готовності до ефективної самопрезентації в умовах професійно-педагогічних ситуацій.

Визначення цих показників здійснюється за рахунок таких методів та засобів, як: методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», модифікований варіант методики «Опитувальник діагностики інтегральної задоволеності іміджем» (модифікація О. Б. Перелигіної), спостереження, складання рекомендацій для педагогів щодо створення професійного іміджу «Імідж як презентаційна складова особистості сучасного педагога».

Зазначимо, що всі критерії та критеріальні показники є тісно пов'язаними між собою, взаємообумовленими, необхідними для формування професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ, який вони будуть застосовувати в майбутній педагогічній діяльності. Водночас, фахова підготовка спонукає студентів до опанування нових професійних знань і вмінь, до саморозвитку та самовдосконалення.

Так само, зазначені критерії та показники сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ передбачають формування загальних і фахових компетенцій, якими має володіти випускник магістратури вищого навчального закладу:

– загальні: здатність – проводити наукові дослідження на рівні доктора філософії, приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати проблеми та науково-прикладні завдання; до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, обґрунтування та моделювання об'єктів, процесів і систем; до пошуку й аналізу інформації з різних джерел, до використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, комп'ютерних засобів і програм; працювати із сучасними бібліографічними та реферативними базами даних, а також наукометричними платформами; генерувати нові науково-теоретичні та практично спрямовані ідеї, шукати власні шляхи розв'язання проблеми; здійснювати критичний аналіз власних матеріалів, брати участь у критичному діалозі;

– фахові: здатність – прогнозування розвитку педагогічних процесів; розуміти правила іміджології, що виражаються в рішеннях; формулювати іміджеві цілі та стратегії, складати імідж-портрет, вибирати засоби та канали просування особистого іміджу; конструювати технології професійного іміджу педагога; розробляти програму самопрезентації; до вільного володіння різними видами мовлення в побудові особистого позитивного іміджу; використовувати особливості вербального та невербального спілкування в побудові професійного іміджу педагога; до ділового спілкування; самооцінювати власну зовнішню виразність, здійснювати доцільне невербальне самовираження, читати невербальну інформацію; розвивати техніку усного мовлення (якості голосу, інтонацію, дикцію, темпоритм); розпізнавати та аналізувати стилі педагогічного спілкування; використовувати практичні можливості фізіогноміки; використовувати інструментальні засоби в діяльності з метою створення позитивного іміджу тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що визначення критеріїв (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного) сформованості професійного іміджу студентів є складною педагогічною системою, ефективність якої залежить від критеріальних показників. Отже, кожен із критеріїв описано та конкретизовано за допомогою відповідних показників. Для оцінки ступеня вияву того чи того показника кожного з критеріїв визначено методи та засоби, які дозволяють виявити зміни, що відбуваються в навчально-виховному процесі щодо формування професійного іміджу в майбутніх магістрів ПВШ.

Досвід практичного застосування системи формування професійного іміджу майбутніх магістрів у педагогічному університеті дав змогу констатувати, що визначені критерії та показники сприяють формуванню загальних і фахових компетенцій, якими має володіти випускник магістратури вищого навчального закладу. Обраний напрям дослідження має продовження в розробці рівнів діагностики сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ.

Список бібліографічних посилань

1. Философский словарь. 2-е изд. / под ред. М. Розенталя, П. Юдина. М. : Политиздат, 1968. 432 с.
2. Макарова Г. Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2013. Вип. 113. С. 178–183.
3. Терещук Г. В., Сидоренко В. К. Основи педагогічних досліджень. Ольштин: WSiE NWP, 2010. 328 с.
4. Марченко О. О. Критерії сформованості професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків. *Международная научно-теоретическая конференция студентов и аспирантов «Украина и мир: гуманитарно-техническая элита и социальный прогресс».* Харьков: НТУ «ХПИ», 2015. С. 213–215.

5. Горovenko O. A. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами само презентації: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 23 с.
6. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. 343 с.
7. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: монографія / за ред. І. Зязюна. Одеса : Учбова книга, 1997. 289 с.
8. Самборська О. В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 239–244.

References

1. Philosophical dictionary. 2nd edition (1968). In M. Rosenthal, P. Yudin (Ed.). Moscow: Politizdat, 432 p. (in Rus.).
2. Makarova G.G. (2013). Criteria, indicators and levels of professional development of students of pedagogical universities. *Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University: a collection of scientific works. Series: Pedagogical Sciences*. Chernihiv, Issue 113, 178–183. (in Ukr.).
3. Tereshchuk, G.V., Sidorenko, V.K. (2010). Fundamentals of pedagogical research. Olsztyn: WSiE NWP, 328 p.
4. Marchenko, O.O. (2015). Criteria for the formation of a professional-personal image of future engineers-mechanics. International scientific and theoretical conference of students and postgraduates "Ukraine and the world: humanitarian elite and social progress". Kharkiv: NTU "KhPI", 213–215. (in Ukr.).
5. Gorovenko O.A. (2013). Formation of personality-professional image of a teacher of a comprehensive educational institution by means of the presentation itself (PhD dissertation). *Theses*. Pereyaslav-Khmelnytsky, 23 p. (in Ukr.).
6. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol. (1970–1980) In I. Belodid (Ed.). Kyiv: Scientific Thought, Vol. 8. 343 p. (in Ukr.).
7. Bogdanova, I. (1997). Modular technology in teacher training: monograph. In I. Zyazyun (Ed.). Odessa: Educational book, 289 p. (in Ukr.).
8. Samborskaya, O.V. (2015). Criteria, Indicators and Levels of Readiness of Masters of Technology Education to Monitor Students' Learning Achievements. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov: a collection of scientific works. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*. Kyiv: Publishing House of MP Drahomanov National Pedagogical University, Issue 51, 239–244. (in Ukr.).

KORKISHKO Artem,

Postgraduate Student of Higher School Pedagogy Department,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
e-mail: korkishko.a.b@gmail.com

CRITERIA AND INDICATORS OF DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL IMAGE FORMATION OF FUTURE MASTERS OF HSP

Abstract. *The need to form the professional image of future pedagogues under today's socio-political conditions is very acute. One of the most important problems of any pedagogical research is the diagnostics of the formation of the professional image of future masters of PHS (Pedagogic of Higher School), as well as effectiveness, efficiency of the pedagogical process, which ensures its changes. The solution of the given problem involves the definition of the criteria and indicators of the formation of those personal qualities, the development and formation of which occur in the process of the specially organized pedagogical activities.*

The aim of the article is to define and characterize the main criteria, indicators and diagnostics of the formation of the professional image of future masters of Pedagogic of Higher School.

On analyzing the problem of forming the professional image of future masters of PHS, it is advisable to isolate and justify the criteria and indicators of the diagnostics of the investigated phenomenon, which is of a principle nature due to its lack of being studied.

The notion of “criterion” is a basic concept in determining, evaluating an object or phenomenon; a feature taken as the basis for classifications. Many researchers distinguish various criteria for the formation of the professional image (V. Bondarenko, O. Horovenko, S. Hura, Yu. Dzyadevych, L. Zahorodnya, V. Isachenko, O. Marchenko, I. Razmolodchikova, M. Speranska-Skarha and others). Under the criterion of the professional image of the future masters of PHS, we understand the measure for comparing the qualitative and quantitative indicators of the educational process from the point of view of the results. Based on the results obtained while analyzing the views of the scientists on determining the criteria for the formation of the professional image, the following are singled out: motivational-valuable, cognitive, operational-activity and evaluative-reflexive.

The distinguished criteria reflect the theoretical level of description of the object of measurement – the level of formation of the professional image of future masters of PHS. The evaluation of each criterion is based on a set of indicators. At the same time, the indicator is a testimony, evidence, a sign of something; visual data on the results of some work, a process; data about achievements in something. The indicators of the formation of the selected criteria regarding the professional image of future masters of PHS are determined on the basis of the

works of O. Horovenko, Yu. Dzyadevych, V. Isachenko, L. Kovalchuk, O. Marchenko, I. Razmolodchykovoy, L. Serman, M. Speranska-Skarha and others.

To determine the indicators of the criteria used, many different means and methods are used: techniques, express questionnaires, surveys, interviews, diagnostics, observations, etc. It should be noted that all the criteria and indicators are closely interconnected, interdependent, necessary for the formation of the professional image of future masters of PHS, which they will use in their future pedagogical activities.

To sum up, it should be noted that determining the criteria for the formation of the professional image of students is a complex pedagogical system, the effectiveness of which depends on the criterion indicators. Consequently, each of the criteria is described and specified by means of the appropriate indicators. In order to assess the degree of manifestation of the indicator of each criterion, the methods and tools that make it possible to detect changes that occur in the educational process regarding the formation of the professional image of future masters of PHS are identified.

Key words: criteria, indicators; methods; means; diagnostics; professional image; future masters.

Одержано редакцією 01.12.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017

УДК 378.1

KUZMENKO Vasyl,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Pedagogy and
Management of Education Department,
Kherson Academy of Continuing Education
e-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com

KUTSENKO Iryna,

Teacher of English Faculty,
Kherson State Maritime Academy
e-mail: sevilia19771@gmail.com

REVIEWING SPECIFIC FEATURES OF MONITORING MARITIME STUDENTS' LEARNING OUTCOMES

Визначені основні особливості організації моніторингу навчальних досягнень студентів у морських ВНЗ, основні нормативні документи та організації, що регламентують моніторинг навчальних досягнень студентів у морських ВНЗ.

Ключові слова: навчальні досягнення студентів морських спеціальностей; Міжнародна морська організація; моніторинг; Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків; морська освіта та навчання; оцінювання; компетентність; модельні курси.

Introduction. Globalization has emerged as one of the most powerful socio-economic and political forces shaping the world today. With the rapid growth of globalization in world maritime trade, standardization of maritime education and training has become more important to achieve better service quality. The impact of globalization on shipping has been most phenomenal. International and regional cooperation and integration has become a policy instrument for attaining accelerating economic development all over the world. The world merchant fleet is improving both in quality and quantity to meet the demands and requirements of the shipping industry.

As a consequence, the level and the extent of automation and human element in the use of automation have also increased for both economic and efficient use of well qualified and competent manpower. It is now clearly understood that to ensure safety at sea, in addition to technical measures, the studies on human element are also deemed necessary. However, the world is still facing shortage of qualified and efficient officers. This shortage of officers is likely to severely affect the future of shipping. The International Maritime Organization (IMO) in cooperation with maritime community has started initiative to overcome the lack of the qualified seafarers' problem. Furthermore, with the application of new and advanced technologies, ship crews are kept to minimum levels. Therefore highly qualified seafarers are required to run these advanced ships. In this context the process of monitoring maritime students' learning outcomes is a key problem of Maritime Education and Training.

Theoretical framework and research methods. The problem of monitoring maritime students' learning outcomes is multifaceted and multifaceted. A number of studies have been conducted to discover the monitoring learning outcomes influences on effectiveness of Maritime Education and Training, its peculiarities regarding maritime specification.

The research done by V. Andreev [1] indicates that monitoring of education quality is effective in terms of high quality learning with a high level of taxonomic knowledge among the students. A study by S. Bauk, T. Dlabač and Ž. Pekić [2] describes monitoring in a positive way as a method in final assessment of competence certification.) I. Boychuk [3] clarifies in his study the importance of quality monitoring of modern specialist's training.

E. Gholamreza, M. Wolff [4] defines main contradictions in the practices of training for seafarers and assessment of professional competency. In the context of our research the thesis of M. Kadioglu [5], who reviews the main specifications of Maritime Education and Training institutions. These studies describe the monitoring of as an effective tool, both in learning and competence evaluation perspectives. However, the problem of monitoring maritime students' learning outcomes in Ukrainian institutions hasn't been discovered.

The aim of the research is to describe the main peculiarities of monitoring maritime students' learning outcomes.

Main part. Nowadays everyone recognize the importance of quality for any institutions. So, the maritime education and training organizations came into situation to recognize the national standards and the special maritime requirements. So the creation and implementation of quality management systems in maritime higher education institutions is provided in accordance with international standards, ISO 9002: 2000 quality standards. However, the training of marine specialists is also guided by the requirements of the International Maritime Organization, such as Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers Convention (STCW) an IMO Model Courses for operational and management levels, which states, that one of the effective ways to reduce the risks associated with human error in the vessel navigation is to implement the highest standards of training, certification and competence of seafarers into the education process. This hierarchy is shown in the figure 1.

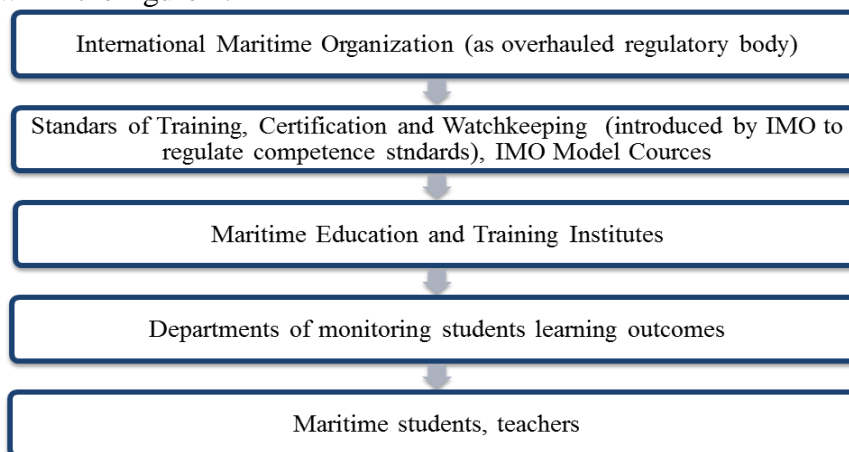


Figure 1. The scheme of monitoring maritime student's learning outcomes

In the context of our research we will describe the elements of the monitoring system more detailed.

The International Maritime Organization (IMO) was established in 1948 as a specialized agency of the United Nations and, in the process, has been charged with the regulation of international shipping from the safety, security and environmental protection points of view. It has 173 Member States, three Associate Member States, some 400 staff and is based in London, United Kingdom. During its existence, IMO has established a comprehensive body of international conventions, supported by hundreds of recommendations governing every facet of the shipping industry. This organization as overhauled regulatory body complies different conventions and codes, model courses.

In the context of our research, the most significant are Model Course 3.12 – Assessment, examination and certification of seafarers. S. Bauk, T. Dlabáč and Ž. Pekić describe it so as participants, upon successful completion of the course, should be able to:

- apply the international provisions concerning the training, assessment, examination and certification of masters, officers and ratings of merchant ships;
- interrogate the provisions of the STCW Convention and Code with a view to optimally implementing these provisions in the national context;
- analyze national assessment, examination and certification needs;
- determine appropriate assessment procedures and methods;
- organize, administer and conduct assessments/examination;
- issue and control certificates [2, p. 253].

The STCW has been revised in 2010, the amendments, to be known as The Manila amendments to the STCW Convention and Code are set to enter into force on 1 January 2012 under the tacit acceptance procedure. It is aimed at bringing the Convention and Code up to date with the developments since they were initially adopted in 1978 and further revised in 1995; and to enable them to address issues that are anticipated to emerge in the foreseeable future.

There are a number of important changes to each chapter of the Convention and Code, as follows:

- improved measures to prevent fraudulent practices associated with certificates of competency and strengthen the evaluation process (monitoring of Parties' compliance with the Convention);
- revised requirements on hours of work and rest and new requirements for the prevention of drug and alcohol abuse, as well as updated standards relating to medical fitness standards for seafarers;
- new certification requirements for able seafarers;
- new requirements relating to training in modern technology such as electronic charts and information systems (ECDIS);
- new requirements for marine environment awareness training and training in leadership and teamwork;
- new training and certification requirements for electro-technical officers;
- updating of competence requirements for personnel serving on board all types of tankers, including new requirements for personnel serving on liquefied gas tankers;
- new requirements for security training, as well as provisions to ensure that seafarers are properly trained to cope if their ship comes under attack by pirates;
- introduction of modern training methodology including distance learning and web-based learning;
- new training guidance for personnel serving on board ships operating in polar waters;
- new training guidance for personnel operating Dynamic Positioning Systems [6].

Seafarers can acquire professional competence in workplace settings on board ships and in METs under academic guidance as the training structure of a seafarer is divided into college and sea-based training. In the seafaring industry, global, minimum competence standards were established through STCW by the IMO. The IMO is the over-arching regulatory body that, together with national maritime regulators, enforces the requirements of STCW on maritime nations (or States) that have ratified the convention.

As E. Gholamreza, M. Wolff noted, countries fully complying with the provisions of STCW and its training and education practices are listed as the 'white list' of nations in the maritime industry. IMO has authorized the national maritime regulators to grant approval to METs for conducting STCW-approved courses if, after a thorough inspection of their facilities, they are found to be in full compliance with the provisions of STCW [4, p. 261].

Figure 1 describes the roles of the key stakeholders in the implementation of STCW. The STCW applies to seafarers who are working or intending to work on commercial vessels on domestic (coastal) or international voyages but not to those serving on naval vessels, Government-owned or operated vessels engaged in non-commercial service, fishing vessels, pleasure yachts not engaged in trade and wooden ships of primitive build.

In his research M. Kadioglu states, that STCW provides guidance to stakeholders about the competence that needs to be developed to safely operate ships, with an aim to create consistent and uniform competence standards in a global industry. STCW has been revised twice (1995 and 2010) since it was concluded in 1978. Currently, the revised STCW is referred to as STCW'95 including 2010 Manila Amendments [5, p. 111].

The references made by STCW Convention to quality standards are related to quality assurance: all training; assessment of competence; certification; endorsement; revalidation activities. All the above have to be continuously monitored through a quality standards system to ensure the achievement of defined objectives, including those concerning the qualifications and experience of instructors and assessors. In keeping with the requirements of IMO – STCW and Vocational Standards applied by maritime nations for higher qualifications, Kherson State Maritime Academy as an example of Maritime Education and Training Institute employs Quality Management processes and procedures. Quality Standards developed by International Professional Institutions are included for both the students and teachers.

Kherson State Maritime Academy (KMA) promotes itself as a leading maritime education institution in Kherson, with well-educated teachers possessing extensive practical experience as marine officers. Although traditional teaching methods such as lectures, group assignments and ordinary theoretical exercises still form a large part of the education, there is now a greater part that is related to simulators than previously, which demonstrates the harmonization with the new requirements of STCW. This is now done to provide the students not only with theoretical considerations but also to provide them with a better knowledge, understanding and skills in problem-based learning situations. It should be noted that monitoring process in KSMA has some peculiarities of its organization. Students have to demonstrate competence by compulsory tests in different forms, both written tests and simulator tests, throughout the year. If they pass the tests they will be permitted to sit the final exam. The final exam form consists only of a one-hour and twenty minutes computerized test where the students have to demonstrate their total competence in the function. A passed or failed exam result determines if the students are ready to start their seagoing career, and finally are allowed to be issued with certificates. The reason for using this exam form may be related to economic reasons, logistics, availability of simulators during the exam period, or simply that the teachers' opinion are related to a computerized exam form as the best solution to demonstrate competence.

The requirements for organization of monitoring students' learning outcomes are found in STCW minimum standards of competence for assessment. (See the extract in Table 1.)

Table 1

STCW minimum standards of competence for assessment (extract)

Competence	Knowledge, understanding and proficiency	Methods for demonstrating competence	Criteria for evaluating competence
Carriage of dangerous goods	International regulations, standards, codes and recommendations on the carriage of dangerous cargoes, including the International Maritime Dangerous Goods (IMDG) Code and the International Maritime Solid Bulk Cargoes (IMSBC) Code Carriage of dangerous, hazardous and harmful cargoes; precautions during loading and unloading and care during the voyage	Examination and assessment of evidence obtained from one or more of the following: 1. Approved in-service experience 2. Approved simulator training, where appropriate 3. Approved specialist	1. Planned distribution of cargo is based on reliable information and is in accordance with established guidelines and legislative requirements 2. Information on dangers, hazards and special requirements is recorded in a format suitable for easy reference in the event of an incident
Respond to a distress signal at sea	Search and Rescue Knowledge of the contents of the International Aeronautical and Maritime Search and Rescue (IAMSAR) Manual	Examination and assessment of evidence obtained from practical instruction or approved simulator training, where appropriate	1. The distress or emergency signal is immediately recognized 2. Contingency plans and instructions in standing orders are implemented and complied with convention

The extract shows that competence for carrying out an effective search and rescue at the operational level can be assessed without identifying and testing for essential underpinning skills, such as: the ability to report information without distortion or filtering; the ability to prioritize according to urgency of the situation, and so on. Competencies are skills distinct from technical and work-related skills which, when used singularly or in various combinations integrally with the technical skills, support the performance that defines competence. Investigations into shipping accidents have often indicated seafarers lacking such skills. The assessments designed should ensure that such underlying competencies are identified and suitably assessed in a unit of competence to develop the skills in the seafarers. The extract above also highlights that STCW encourages assessment for individual competence units and not a holistic approach to assessment. Students should be able to integrate the competence gained from individual units in STCW into a successful performance reflecting workplace standards. Using the example from Table 1, the competence to respond to distress signals at sea should be simultaneously assessed with the ability to carry out routine duties of navigation and vessel passage monitoring, as may be required at the workplace.

Conclusion. Monitoring maritime students' learning outcomes is a significant component of education along with learning and teaching. It can be conducted at various stages of the learning cycle with its outcomes providing feedback about: a student's progress and achievements; the effectiveness of the teaching and instruction methods; and the course outcomes while fulfilling the overall goal of improving student learning. In the context of professional education and training, such as seafaring, monitoring also provides feedback about the achievement of professional standards by students that are essential for the workplace. Attainment of such standards provides evidence of an ability to combine knowledge, skills, values and attitudes into behaviour required to perform in the real world which defines the maritime student's professional competence.

References

1. Andreev, V.I. (2001). Problems of pedagogical monitoring of education quality. *Proceedings of the Russian Academy of Sciences*, 1, 35–42 (in Rus).
2. Bauk, S., Dlabač, T. and Pekić, Ž. (2012), Implementing E-learning Modes to the Students and Seafarers Education, *Transport Policy*, 16 (5), 251–258.
3. Boychuk, I. K. (2014). Education quality monitoring of modern specialist's training. *Problems of engineering and pedagogical education*, 45, 145–149 (in Ukr).
4. Gholamreza, E., Wolff, M. (2008). Contradictions in the practices of training for and assessment of competency, *Education & Training*, 50, 260–272.
5. Kadioglu, M., (2008), Information and Communication Technology (ICT) Training Application for MET Institutions, *International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transport*, 2(1), 111–116.
6. STCW Convention with the Manila Amendments (2011), London: International Maritime Organization.

KUZMENKO Vasyl,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Chair of Pedagogy and Management of Education Department,
Kherson Academy of Continuing Education
e-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com

KUTSENKO Iryna,

Teacher of English Faculty,
Kherson State Maritime Academy
e-mail: sevilia19771@gmail.com

REVIEWING SPECIFIC FEATURES OF MONITORING MARITIME STUDENTS' LEARNING OUTCOMES

Abstract. *Introduction. Maritime education is one of the key factors for the stable development of the state. The fundamental task of Maritime Education and Training institutes is effective seafarer's education in a way that they acquire applicable knowledge, skills and competencies. Such results cannot be done without monitoring of students' learning outcomes. Comparing to other institutions maritime education and training institutions have special peculiarities of monitoring students' learning outcomes which should be review for better understanding of this process.*

Purpose. The aim of the thesis is to describe the main peculiarities of monitoring maritime students' learning outcomes.

Results. The creation and implementation of quality management systems in maritime higher education institutions is provided in accordance with international standards, ISO 9002: 2000 quality standards. However, the training of marine specialists is also guided by the requirements of the International Maritime Organization, such as Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers Convention (STCW) an IMO Model Courses for operational and management levels, which states, that one of the effective ways to reduce the risks associated with human error in the vessel navigation is to implement the highest standards of training, certification and competence of seafarers into the education process. The references made by STCW Convention to quality standards are related to quality assurance: all training; assessment of competence; certification; endorsement; revalidation activities. All the above have to be continuously monitored through a quality standards system to ensure the achievement of defined objectives, including those concerning the qualifications and experience of instructors and assessors. In keeping with the requirements of IMO – STCW and, Vocational Standards applied by maritime nations for higher qualifications, Kherson State Maritime Academy as an example of Maritime Education and Training Institute employs Quality Management processes and procedures. Quality Standards developed by International Professional Institutions are included for both the students and teachers.

Originality. Author analyzes the main peculiarities of monitoring of maritime students' learning outcomes.

Conclusion. Monitoring of students' learning outcomes will allow finding optimal ways of training highly skilled and competitive specialists in the maritime sphere in accordance with requirements of maritime documents and techniques required for the modern on board ship management, but also to be prepared for the development of global shipping as a whole.

Key words: maritime students' learning outcomes; IMO; monitoring; STCW; Maritime Education and Training, assessment; competence; Model Courses.

Одержано редакцією 08.12.2017
Прийнято до публікації 12.12.2017

УДК 378.1:37.022:355/359.07

КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри військової психології та політології,
Військовий інститут Київського національного
університету імені Тараса Шевченка
e-mail: ankuchalex@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Упровадження дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах України супроводжується низкою труднощів, пов'язаних із певною неготовністю до цього науково-педагогічних, інженерних працівників та управлінців окремих військових освітніх установ. На нашу думку, це зумовлюється проблемою низького рівня технологізації процесів проектування, розробки дистанційних курсів та впровадження дистанційного навчання в систему військової освіти України. Вирішенню складової цієї проблеми щодо технологізації саме процесу розробки дистанційного курсу й присвячене це дослідження.

Метою дослідження є визначення технологічних особливостей розробки дистанційних навчальних курсів у системі вищої військової освіти. Досягнення мети вимагає виконання таких завдань: визначення цілей та завдань технологізації розробки, структури відповідної технології та змісту її окремих компонентів.

У ході дослідження використано такі методи, як теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання та прогнозування.

Встановлено, що використання технології розробки дистанційних курсів зумовлено необхідністю скоординувати діяльність різних суб'єктів цього процесу, алгоритмізувати їх дії та запровадити сплановані систематизовані моніторингові процедури процесу розробки дистанційних курсів.

Метою технології розробки дистанційного навчального курсу у вищому військовому навчальному закладі визначено упорядковану сукупність всіх технічних, організаційних та адміністративно-дозвільних процедур під час його створення і набуття навчальним продуктом готовності до використання навчальному процесі.

Встановлено, що завданнями технологізації є структурування технології через чітке визначення її етапів, а також послідовності їх виконання, деталізація кожного з етапів та забезпечення обґрунтування, наявності прикладів чи ілюстрування виконання окремих процедур суб'єктами розробки дистанційного курсу.

Технологія розробки дистанційних курсів представлена в дослідженні як сукупність шести етапів, які визначають її структуру. Цими етапами є реєстрація курсу, отримання його розробником прав адміністратора; створення структури курсу за темами і модулями; підготовка навчальних і методичних матеріалів до використання в дистанційному курсі; наповнення його модулів навчальними і методичними матеріалами; сертифікація дистанційного курсу; створення облікових записів користувачів.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що технологізація процесу розробки дистанційного курсу дозволяє вирішити той аспект проблеми дослідження, про який йшлося вище. Задля цього необхідно визначити етапи технології та їх послідовність, а також деталізувати ці етапи та навести приклади її проілюструвати їх реалізацію. У статті визначено й схарактеризовано шість етапів технології від реєстрації курсу до створення облікових записів користувачів.

Уперше визначено сутність, структуру і зміст технології розробки дистанційних навчальних курсів у вищій військовій школі.

Ключові слова: дистанційний навчальний курс, технологія, розробка, етапи, військові.

Постановка проблеми. Поступове впровадження дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах України зумовлено відповідними тенденціями розвитку вищої освіти в нашій країні та в світі, затребуваністю цього виду навчання при підготовці військових фахівців у державах-членах НАТО, з яким Україна налагоджує тісні стосунки. Проте використання дистанційного навчання супроводжується низкою труднощів, пов'язаних із певною неготовністю до цього науково-педагогічних, інженерних працівників та управлінців окремих військових освітніх установ. Проблема цього, на нашу думку, полягає в недостатньому рівні технологізації процесів проектування, розробки дистанційних курсів та впровадження дистанційного навчання в систему військової освіти України. Саме вирішенню зазначеної проблеми в аспекті технологізації процесу розробки дистанційних навчальних курсів й призначене це дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і світовій науковій літературі в останнє десятиріччя висвітлено значний досвід розробки дистанційних курсів. У тому числі зустрічаються роботи щодо моделювання цього процесу. Зокрема, на підставі вже спроектованого навчального курсу В. Биков та інші члени авторського колективу навчального посібника «Технологія створення дистанційного курсу» [1] визначають особливості та послідовність наповнення дистанційного курсу навчальними матеріалами. Ними висвітлюються такі складові роботи з інформаційними матеріалами: проектування змісту, структурування заняття та робота з текстом, яка передбачає його оформлення, використання опорних елементів, ілюстрування, написання HTML-коду та ін. Дещо схожі погляди на розробку дистанційних курсів зустрічаємо в роботах й інших вчених [2–5].

Типовим прикладом дидактичних вимог до електронних навчальних матеріалів є ті, що представлені у навчальному посібникові О. Герасимчука «Е-learning. Технології електронного навчання» [5]. До них, зокрема, відносяться: науковості, доступності, забезпечення проблемного навчання, наочності, свідомості, самостійності й активізації діяльності, адаптивності, інтерактивності навчання, реалізації можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації та ін. На наш погляд вельми значущою для технологізації розробки дистанційного курсу є детально схарактеризована фахівцем вимога *забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання*, яка припускає можливість виконувати всі ланки дидактичного циклу в межах одного сеансу роботи з електронним курсом.

Крім того, О. Герасимчук для розробників електронних навчальних курсів сформулював декілька слушних рекомендацій, а саме: наявність спеціальних засобів для мотивації студентів і підтримки їх уваги та інтересу; градування ступенів важкості і складності матеріалу; наявність процедур для полегшення процесів узагальнення; наявність підсумкових узагальнюючих схем; використання значків («іконок») та інших спеціальних символів, що забезпечують чітке розпізнавання (специфікацію) різних компонентів навчального матеріалу; супровід теоретичних описів практичними прикладами; опис зв'язку навчального матеріалу з додатковими дидактичними діями з підтримки самостійної

пізнавальної діяльності студентів (оглядовими лекціями, консультаціями викладачів, відеоконференціями, списками розсилки, форумами і т.д.); доступність і дружність мовного стилю, його орієнтацію на цільові групи студентів; простоту навігації за навчальним матеріалом; збереження загальноприйнятих позначень і термінології; довідковий режим, що містить визначення всіх задіяних об'єктів і відносин; можливість відміни студентом помилкових дій в ході самостійної роботи.

Окремі дослідники надають свої поради щодо розробки дистанційних курсів вже в контексті використання певних платформ дистанційного навчання, зокрема платформи Moodle [6–8]. В таких працях йдеться про особливості та способи подання навчальних матеріалів, використання тестів, активних елементів курсу тощо. Відмітимо, що навчальний посібник, підготовлений та виданий у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського є [8], є чи не єдиним навчальним виданням з питань дистанційного навчання саме для військових педагогів.

Таким чином, у науковій літературі розкрито окремі питання дидактики дистанційного навчання, його технологізації, описані певні процедури при роботі з електронними платформами, але можна констатувати, що, по-перше, в цій літературі немає єдиних технологій розробки дистанційних курсів, які були б чітко прописані та набули широкого використання у вищій школі, а, по-друге, розробка дистанційних курсів у вищій військовій школі характеризується певними особливостями, пов'язаними з роботою з інформацією з обмеженим доступом, рівнем підготовленості викладачів щодо створення дистанційних курсів тощо. А ці обставини вимагають розглянути питання технологізації розробки дистанційних курсів саме у вищих військових навчальних закладах, що й здійснюватиметься нами в цій роботі.

Метою статті є визначення технологічних особливостей розробки дистанційних навчальних курсів у системі вищої військової освіти, що вимагає виконання таких завдань: визначення цілей та завдань технологізації зазначеного процесу, структури відповідної технології та змісту її окремих компонентів.

Виклад основного матеріалу. Розробка дистанційного курсу, в нашому розумінні, є тією частиною процесу його створення, яка відбувається на підставі визначеного проекту курсу (його програми та сукупності завдань до користувачів), та передбачає реалізацію процедур щодо адміністрування, створення, добору та розміщення на електронній платформі навчальних матеріалів, засобів контролю його засвоєння, сертифікації дистанційного навчального курсу тощо. Тобто процедура безпосередньої розробки такого курсу бере початок з моменту, коли завершилося його планування на папері, розпочинаються технічні процедури навколо створення електронного навчального продукту і закінчується отриманням дозволу щодо його запровадження у навчальний процес. Відповідно *метою технології розробки дистанційного навчального курсу* у вищому військовому навчальному закладі є визначення упорядкованої сукупності всіх технічних, організаційних та адміністративно-дозвільних процедур під час його створення і набуття навчальним продуктом готовності до використання навчальному процесі.

Схарактеризована нами сутність процесу розробки дистанційного курсу, як зазначено вище, знаходила своє відображення в науковій та навчально-методичній літературі. Проте жодними фахівцями з цього питання не здійснено обґрунтування необхідності технологізації цього процесу, зокрема щодо застосування дистанційних курсів у вищій військовій школі. Ми вважаємо, що існують, як мінімум, три підстави для такої технологізації. По-перше, технологія розробки дистанційних курсів дозволить скоординувати діяльність різних суб'єктів, задіяних у цьому процесі. Мова йде про науково-педагогічних працівників, інженерів, що забезпечують технічні умови функціонування дистанційного навчання, фахівців із захисту інформації з обмеженим доступом, представників навчально-планувальних підрозділів тощо. По-друге, зазначена технологія дозволить швидко опанувати алгоритм власних дій тим суб'єктам розробки курсів, які залучаються до цього вперше. Також вони матимуть можливість відразу побачити в системі увесь цей процес та усвідомлять місце й функції кожного з його учасників. Вважаємо, що особливо корисною з цієї позиції зазначена технологія буде для викладачів, адже перші кроки у створенні дистанційних курсів викликають безліч запитань технічного й організаційного характеру, які

технологізація цього процесу може зняти. По-третє, розгляд процесу розробки дистанційного курсу у вимірах технології дозволяє на кожному з її етапів запровадити сплановані та систематизовані моніторингові процедури. Таким чином, у разі виникнення певних труднощів при реалізації якогось з етапів технології стає можливим прийняття своєчасних і ефективних управлінських рішень з боку керівництва закладу освіти чи його окремих підрозділів, що беруть участь у створенні дистанційних курсів.

Зазначене вище дозволяє визначити такі цілі технологізації процесу розробки дистанційних курсів:

1) забезпечення координації дій суб'єктів цього процесу та впорядкування їх взаємодії;

2) створення методичних умов виконання зазначеними суб'єктами окремих етапів процесу розробки дистанційних курсів;

3) структуризація вказаного процесу та набуття ним доступності й зрозумілості для всіх його учасників.

Реалізація зазначених цілей, які між собою певним чином взаємопов'язані та можуть розглядатися цілісною сукупністю, можлива, за нашим переконанням, лише за умови виконання таких завдань:

– структурування технології через чітке визначення її етапів, а також послідовності їх виконання;

– деталізація кожного з етапів, що забезпечить змістову визначеність технології в цілому;

– забезпечення обґрунтування, наявності прикладів чи ілюстрування виконання окремих процедур суб'єктами розробки дистанційного курсу.

Розглянемо структуру та зміст технології в загальному вигляді. Оскільки мова йде про розробку саме дистанційного курсу, то *перший етап* повинен бути пов'язаний з *реєстрацією цього курсу на сайті дистанційного навчання та отриманням розробником відповідних прав адміністратора курсу*. Суб'єктами реалізації цього етапу виступають кафедра та підрозділ, який забезпечує технічний супровід функціонування дистанційного навчання в установі військової освіти (в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського це, наприклад, науковий центр дистанційного навчання). Отже, кафедра має звернутися до нього з відповідною заявою (рапортом). Така процедура є суто технічною і повинна бути передбаченою внутрішнім документом вищого військового навчального закладу, наприклад, Положенням про дистанційне навчання, які прийняті в багатьох вищих навчальних закладах України та інших країн.

Далі, на *другому етапі* технології, розробник курсу (частіше за все науково-педагогічний працівник) повинен здійснити *створення його структури за темами і модулями* на зареєстрованій сторінці курсу. Реалізація цього етапу не повинна викликати особливих труднощів, адже попередньо було створено програму дистанційного курсу в ході його проектування, в якій визначені всі теми та модулі. Зауважимо, що ця і наступні процедури роботи в електронному середовищі повинні відбуватися з використанням електронної платформи Moodle, адже саме вона прийнята за основну у вищих навчальних закладах Міністерства оборони України.

Черговий, *третій етап*, призначений *підготовці навчальних і методичних матеріалів до використання в дистанційному курсі*. В ході його проектування попередньо було визначено сукупність навчальних завдань, які повинен виконати користувач курсу, наприклад, ознайомитися з теоретичним матеріалом, виконати практичну вправу, пройти контрольну перевірку за підсумками вивчення теми. Відповідно повинні бути підготовлені для подальшого розміщення на сторінці дистанційного навчання ті матеріали, в яких викладено теорію навчальної теми, визначено практичне завдання, контрольні чи тестові запитання. Такі матеріали можуть бути представлені у вигляді електронних документів Word, картинок, фотографій, електронних навчальних посібників, аудіо- та відеоматеріалів. Підготовлені мають бути і посилання до сайтів, з матеріалами яких повинен буде ознайомитися користувач дистанційного курсу.

На *четвертому етапі* технології розробки дистанційного навчального курсу відбувається *наповнення його модулів навчальними і методичними матеріалами*. Для цього

використовуються можливості електронної платформи, наприклад Moodle, зокрема такого її елементу як «Урок», який є багатофункціональним. За підсумками цього етапу відбувається повне завантаження дистанційного курсу навчальними і методичними матеріалами, тестовими завданнями, корисними посиланнями тощо. Тобто курс стає підготовленим для випробувань у тестовому режимі та оцінці його якості.

Відповідно *п'ятим етапом* технології має бути *сертифікація дистанційного курсу*. Її процедура повинна бути докладно прописана в Положенні про дистанційне навчання. За нашим переконанням, ця процедура вимагає здійснення таких кроків:

- призначення двох рецензентів з кафедри та одного з підрозділу, який забезпечує технічний супровід функціонування дистанційного навчання в установі;
- опрацювання рецензентами програми дистанційного курсу та сукупності навчальних завдань, які розроблялися ще під час його проектування, на відповідність цілям навчальної дисципліни взагалі та вивчення окремих тем (модулів) зокрема;
- оцінка рецензентами якості підготовки курсу під час апробації веб-ресурсу (дистанційного курсу) шляхом пробної експлуатації, яка закінчується отриманням рецензії та висновку рецензента з технічного підрозділу. В процесі апробації перевіряється:
 - відповідність структури та змісту дистанційного курсу його навчальній програмі;
 - наявність усієї сукупності навчальних завдань, визначених у ході проектування курсу;
 - зручність роботи із завантаженими файлами (чи відкриваються вони, чи завантажуються, якщо це потрібно; чи відповідає зміст та якість файлів задуму розробника та потребам користувача у сприйнятті навчального матеріалу);
 - коректність роботи тестів (чи працюють вони взагалі та чи не містять помилок у відповідях);
 - системність методичного забезпечення (чи має місце пояснювальна записка до курсу взагалі; чи надані методичні рекомендації для вивчення кожної теми (модуля); чи достатня повнота методичних рекомендацій для успішного виконання окремих навчальних завдань);
- отримання висновку експертизи на предмет відсутності інформації з обмеженим доступом, яка проводиться експертною комісією з питань таємниць відповідного органу;
- обговорення на засіданні кафедри висновків рецензентів;
- розгляд курсу на засіданні комісії з експертизи веб-ресурсів навчальних дисциплін;
- прийняття рішення Вченою радою вищого військового навчального закладу щодо використання веб-ресурсу (дистанційного курсу) в освітньому процесі.

У разі позитивного рішення дистанційний навчальний курс вважається сертифікованим. У випадку виявлення невідповідності веб-ресурсів (дистанційних курсів) зазначеним вимогам, вони повертаються авторам (розробникам) на доопрацювання із зазначенням виявлених недоліків, після виправлення яких процедура сертифікації повторюється.

На останньому *шостому етапі* технології розробки дистанційного навчального курсу відбувається *створення облікових записів користувачів*. Ця робота складається з двох частин: створення в електронному середовищі дистанційного навчання списків навчальних груп та прикріплення останніх до конкретних дистанційних курсів. Власне ці процедури виконуються зусиллями фахівців з підрозділу, що забезпечує технічну підтримку дистанційного навчання, працівників навчальних частин (деканатів) та науково-педагогічних працівників у порядку, визначеному Положенням про дистанційне навчання вищого навчального закладу.

Після цього дистанційний курс є повністю готовим до використання.

Висновки. Таким чином, до встановлених нами в ході дослідження технологічних особливостей дистанційних курсів відносяться: цілі такої технологізації (забезпечення координації дій суб'єктів цього процесу та впорядкування їх взаємодії; створення методичних умов виконання зазначеними суб'єктами окремих етапів процесу розробки дистанційних курсів; структуризація вказаного процесу та набуття ним доступності й зрозумілості для всіх його

учасників); її завдання (структурування технології через чітке визначення її етапів, а також послідовності їх виконання; деталізація кожного з етапів, що забезпечить змістову визначеність технології в цілому; забезпечення обґрунтування, наявності прикладів чи ілюстрування виконання окремих процедур суб'єктами розробки дистанційного курсу); структурні особливості технології, зумовлені шістьма етапами (реєстрація курсу, отримання його розробником прав адміністратора; створення структури курсу за темами і модулями; підготовка навчальних і методичних матеріалів до використання в дистанційному курсі; наповнення його модулів навчальними і методичними матеріалами; сертифікація дистанційного курсу; створення облікових записів користувачів). Перспективи використання результатів цього дослідження полягають у розробленні наступної технології – впровадження дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах і розробці концептуальних засад системи військової дистанційної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Технологія створення дистанційного курсу : Навчальний посібник / [В. Ю. Биков, В. Ф. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова та В. Ф. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
2. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Издательство МЭСИ, 2012. 196 с.
3. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навчальний посібник. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.
4. Тверезовська Н. Т. Технологічні підходи до розробки педагогічного наповнення курсів дистанційного навчання. *Вісник Національного університету оборони України*, 2014. №4 (41). С. 111–116.
5. Герасимчук О. E-learning. Технології електронного навчання. URL: http://lutsk-ntu.com.ua/sites/default/files/1_gerasimchuk_tehnologiyi_elektr_navchannya.pdf
6. Осадча К. П., Осадчий В. В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4: Навчальний посібник. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.
7. Методичні вказівки до розробки дистанційних курсів в системі MOODLE / уклад.: О. М. Анісімов, Б.П. Бочаров, М. Ю. Воеводіна. Харків: ХНУМГ, 2014. 61 с.
8. Організація та використання технологій дистанційного навчання у Збройних Силах України : навч.-метод. посіб. / [С. Ю. Гогоняц, Р. А. Миколайчук, А. О. Кучерявий та ін.]; за заг. ред. С.М. Салкуцана. Київ: НУОУ, 2017. 124 с.

References

1. Bykov, V. Yu., Kukharenko, V. F. et al. (2008). In V. Yu. Bukov and V. F. Kukharenko (Eds). The Technology of Distance Course's Creation. Kyiv: Milenium (in Ukr.).
2. Andreev, A.A., Soldatkin, V.I. (2012). The Distance Learning: the Essence, the Technology, the Organization. Moscow: MESI Publishing House (in Rus.).
3. Vyshnivskiy, V.V., Gnidenko, M.P. et al. (2014). Organization of Distance Learning. Creating of Electronic Learning Courses and Electronic Tests. Kyiv: DUT (in Ukr.).
4. Tverezovska, N.T. (2014). The Technological Approach for Working Out of Distance Learning Courses' Pedagogical Filling. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 4 (41), 111-116 (in Ukr.).
5. Gerasymchuk, O. E-learning. *The Technologies of Electronic Learning*. Lutsk National Technical University. Retrieved from http://lutsk-ntu.com.ua/sites/default/files/1_gerasimchuk_tehnologiyi_elektr_navchannya.pdf (in Ukr.).
6. Osadcha, K.P., Osadchyi, V.V. (2014). The Technologies of Distance Learning. Work with Moodle 2.4. Melitopol: B. Khmelnytskyi MDPU Publishing House (in Ukr.).
7. Anisimov, O.M., Bocharov, B.P., Voevodina, M.Yu. (2014). The Methodical Instructions for the Working Out of Distance Courses in the System Moodle. Kharkiv: KhNUMG (in Ukr.).
8. Gogoyants, S.Yu., Mykolaichuk, R.A. et al. (2017). Organization and Use of Distance Learning Technologies in the Armed Forces of Ukraine. In S. M. Salkutsan (Ed.). Kyiv: NUOU (in Ukr.).

KUCHERIAVYI Andrii,

Doctor in Pedagogy, Professor of Military Psychology and Political Science Department,
Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv
e-mail: ankuchalex@gmail.com

THE TECHNOLOGICAL FEATURES OF DISTANCE LEARNING COURSES WORKING OUT FOR A MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. Introduction. The research problem is the low level of technologization of planning and working out of distance learning courses processes and the introduction of distance learning in the Ukraine's military education system. The aspect of the research problem that is relating to the creation of a technology of distance learning course working out is considered in this article.

Purpose. This is the determination of the technological features of the working out of distance learning courses for the system of higher military education. Achievement of the purpose requires the solution of such tasks: the definition of goals and tasks of technologization, the structure of the technology and the content of its components.

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

Results. Use of the technology of the distance learning courses working out is caused by the need to coordinate the activities of various this process's subjects, to algorithm their actions and to implement planning systematic monitoring procedures for the working out of distance courses.

The aim of the technology of working out distance training course at a higher military educational institution is to determine of the order of all technical, organizational and administrative-permitting procedures during its creation and acquisition of the educational product's readiness for its use in the educational process.

The objectives of technology are the structuring of technology by means of a clear definition of its stages, and also of the sequence of their implementation, detailing each of the stages and providing of substantiation, the presence of examples and illustrating of the implementation of separate procedures by the subjects of the working out of distance learning courses.

The technology of developing distance courses is presented in the research as a set of six stages that determine its structure. These stages are the registration of the course, getting its worker out administrator's rights; creating a course structure (its components are topics and modules); preparation of learning and methodical materials for use in the distance course; filling its modules by educational and methodological materials; certification of a distance course; creating user's accounts.

Conclusion. The technologization of process of the distance learning course working out allows to solve that aspect of the research problem that is mentioned above. Achieving of it requires performing such tasks as determining the stages of technology and their sequence and also detailing and making examples and illustrating the implementation of these stages. All technology's six stages are presented from registering the course to the creation of user's accounts.

The essence, structure, and content of the technology of distance learning courses working out for the higher military institution were first defined.

Key words: distance learning course; technology; working out; stages, military.

Одержано редакцією 27.11.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017

УДК 378.011.3-051:7

ЛУК'ЯНЧЕНКО Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового
навчання, Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
e-mail: mecco_2411@ukr.net

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

У статті наголошено, що процес формування готовності майбутніх вчителів до використання технології розвивального навчання на уроках мистецького циклу у школі має бути зосереджений на формуванні стійкої мотивації до оволодіння сучасними розвивальними технологіями, на формування знань з фундаментальних та спеціальних мистецьких дисциплін; на знаннях методичних засад розвивального навчання та уміннях, навичках їх реалізації під час викладання дисциплін мистецького циклу для школярів, а також умінні здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та сформованості мистецьких компетентностей учнів.

Ключові слова: розвиваюче навчання, музичне мистецтво у школі, підготовка вчителів.

Постановка проблеми та її актуальність. Соціально-економічні зміни, реформування системи освіти на гуманістичних та демократичних засадах, перехід із предметного на особистісно-орієнтоване навчання створюють умови для саморозвитку, самореалізації особистості у навчальному процесі. Результативність цього процесу неможлива без ґрунтованого аналізу процесу професійної підготовки майбутніх вчителів і пошуку шляхів її подальшого вдосконалення.

Аналіз практики роботи вищих педагогічних закладів освіти дозволяє стверджувати пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, і як наслідок – закріплення у майбутніх педагогів позиції пасивних виконавців професійних функцій. Така організація навчального процесу породжує формалізм і негативно впливає на якість підготовки педагогічних кадрів.

Система розвиваючого навчання реалізується, на відміну від традиційної системи навчання, вчителем, який є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності учнів, головною професійною характеристикою такого вчителя постає вміння організувати самостійну дослідницьку діяльність учнів. Така система навчання визнана такою, яка може бути дієвою за умови забезпечення школою програмами, підручниками, і, найголовніше, за умови наявності підготовлених учителів до роботи за цією технологією.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дає підстави свідчити, що досліджувана проблема знайшла висвітлення в таких аспектах: теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, І. Богданова, В. Гриньова, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, В. Євдокимов, В. Лозова, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Сластьонін, Г. Троцко, Н. Хмель та інші науковці), теоретичні основи підготовки вчителів до реалізації розвиваючого навчання (О. Дусавицький, Л. Мітіна, М. Камінська, В. Рєпкін), підготовка вчителів музичного мистецтва (Л. Арчажнікова, Н. Ветлугіна, Г. Падалка, С. Науменко, О. Рудницька, О. Абдулліна, О. Олексюк, В. Шульгіна). Теоретичні ідеї розвиваючого навчання фундаментально розроблені в працях психологів Л. Виготського, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, Д. Узнадзе, В. Зінченка, П. Гальперіна. В системі музичного виховання розвиваюче навчання знайшло своє відображення в працях педагогів-музикантів В. Усачової, Л. Школяр, В. Школяр, К. Критської, Г. Сергєєвої, Т. Шмагіної, Г. Ципіна, Н. Віноградової.

Мета статті – виявити специфіку підготовки майбутніх вчителів до реалізації розвиваючого навчання в освітній галузі «Мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Виходячи з теоретичних ідей О. Олексюк [1], Г. Падалки [2], З. Меретукової [3], М. Камінської [4] та ін. щодо професійної підготовки вчителя музичного мистецтва її метою виступає готовність майбутнього фахівця до здійснення гностичної (викладання спеціальних музично-теоретичних знань, знань про цінності, про різні види музичного виконавства); конструктивної (відбір і композиція навчального матеріалу, планування уроку і позакласних музичних занять, планування своїх дій і дій учнів та проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу); комунікативної (вміння організувати процес художньої взаємодії слухача з музичним твором з метою збагачення особистісного світу індивіда); організаторської видів діяльності.

Поряд з тим, підготовка вчителів музичного мистецтва до реалізації розвиваючого навчання має свою специфіку, яка походить із діалектичних закономірностей зародження та розвитку музичного мистецтва та психологічних особливостей його оволодіння.

За визначенням З. Меретукової [3], розвиваюче навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Розвиваюче навчання формує розумові здібності, самостійність, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання.

Як зазначає О. Замашкіна [5], навчання само по собі не є розвиваючим. Це штучний процес, який необхідно організувати таким чином, щоб він перетворився на розвиваючий. Розвиваюче навчання – має на меті формування активного, самостійного творчого мислення особистості та на цій основі поступового переходу до самостійного навчання. Розвиваюче навчання передбачає формування навчальної діяльності учнів через чітке окреслення навчального завдання, планування способу дій, рефлексії. При цьому учень виступає у ролі самостійно перевтіленого індивіда, що змінюється у результаті навчальної діяльності. Також певних змін набуває роль вчителя. Він - діловий партнер, який активно співпрацює з учнями в процесі вирішення навчальних завдань.

Отже, завдання розвиваючого навчання – формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками й творчими здібностями.

Як відомо, у сучасній педагогічній науці і практиці існують дві основні, теоретично обґрунтовані та експериментально вивірені концепції розвиваючого навчання: Л. Занкова (дидактична система для початкової школи); Д. Ельконіна – В. Давидова (розроблена і методично забезпечена для різних ступенів загальної освіти). В основі концепції Л. Занкова лежить принцип розвитку теоретичного мислення на базі емпіричного досвіду.

Проте, концепція Д. Ельконіна – В. Давидова з самого початку спрямована на розвиток теоретичної свідомості. Сутність її – отримання теоретичних знань у їх філософсько-логічному розумінні. З точки зору вчених, орієнтація змісту і методів навчання переважно на формування у школярів основ емпіричного мислення у початковій школі важлива, але не є ефективним шляхом розвитку дітей. Побудова навчальних предметів має проектувати формування у школярів теоретичного мислення, яке має своє особливе, відмінне від емпіричного змісту. Воно пов'язане зі сферою об'єктивно взаємодіючих явищ, складових цілісної системи. Саме теоретичне мислення, як зазначає В. Давидов [6], повною мірою реалізує ті пізнавальні можливості, які відкриває перед людиною предметно-чуттєва практика, відтворює загальні зв'язки дійсності.

В. Давидов і Д. Ельконін свою концепцію розвиваючого навчання пов'язують, насамперед, із змістом навчальних предметів і логікою (способами) його розгортання в навчальному процесі [6, с. 50]. Значущим у цій системі навчання стають не стільки знання, скільки способи розумових дій. Як зазначає Г. Ксензова [7], навчання продуктивним способом мислення, способом самостійного поповнення та оновлення знань, усвідомленого їх використання в процесі розв'язання як теоретичних так і практичних завдань має досягатися шляхом відтворення у навчальній діяльності дітей логіки наукового пізнання.

Зазначимо, що багаторічний психолого-педагогічний експеримент з реалізації освітнього процесу на засадах розвивального навчання виявив, що в спеціально створених умовах навчальної діяльності формуються: стійкий інтерес до змісту знань, прагнення і вміння навчатися, здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватної самооцінки (реалістичний образ «Я»), закладаються основи теоретичного мислення, здійснюється становлення системи цінностей особистості, головними цінностями в якій є цінності пізнання та співробітництва.

Виходячи з вищевикладеного успішна реалізація розвиваючого навчання в освітній галузі «Мистецтво» потребує спеціальної психолого-педагогічної та методичної підготовки, наявності відповідної компетенції у вчителя. Підготовка вчителів до викладання за системою розвиваючого навчання, на думку В. Давидова, має здійснюватися тільки в рамках реально функціонуючої цієї системи і лише в процесі практичного вирішення ним відповідних педагогічних завдань спільно з професіоналами, які вже вміють вирішувати такі завдання [8, с. 136].

Доречним буде зазначити, що у м. Харкові під керівництвом доктора психологічних наук, професора О. Дусавицького існував Центр психології та методики розвиваючої освіти, який здійснював підготовку вчителів до викладання за технологією розвивального навчання та їх перепідготовку. Проте, центр акцентував свою роботу на вчителів початкової школи, тоді як вчителі мистецьких дисциплін були поза увагою [8; 9].

В зв'язку з цим, вважаємо доречним здійснювати підготовку майбутніх вчителів до застосування технології розвивального навчання на уроках мистецького циклу з урахуванням як специфіки означеної технології так і особливостей самої природи та закономірностей мистецтва.

Забезпечення якісного процесу формування готовності майбутніх вчителів до використання технології розвивального навчання на уроках мистецького циклу у школі має бути зосереджено на формуванні стійкої мотивації до оволодіння сучасними розвивальними технологіями, на формуванні знань з фундаментальних та спеціальних мистецьких дисциплін; на знаннях методичних засад розвивального навчання та уміннях, навичках їх реалізації під час викладання дисциплін мистецького циклу для школярів, а також умінні здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та сформованості мистецьких компетентностей учнів.

Доцільним буде зазначити, що майбутньому вчителю дисциплін мистецького циклу необхідно оволодіти системою знань та спеціальними методами розвиваючого навчання, які спрямовані на відкриття загальних зв'язків або елементарних форм, які визначають зміст та структуру об'єкта в цілому (Наприклад, про загальні зв'язки між музичними образами як основи для утворення жанрів та стилів). Вміти відтворювати загальні зв'язки в спеціальних предметних, графічних або знакових моделях, на основі яких аналізувати властивості цих зв'язків. За цієї умови у суб'єктів навчання формуються спеціальні предметні дії, за допомогою яких вони виділяють, моделюють, аналізують загальні зв'язки.

Майбутній вчитель має знати та вміти організовувати таким чином формування нового знання, щоб процес засвоєння загального і абстрактного характеру випереджував ознайомлення учнів з частковими і конкретними знаннями. Він повинен вміти розгортати логіку засвоєння учнями знань в процесі аналізу умов їх походження (Наприклад, усвідомлення учнями витоків походження, життєвої необхідності створення різних типів музики як маршу, пісні, танцю тощо). На цій основі учні повинні вміти виділяти в навчальному матеріалі суттєве, загальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта знань; знаходити загальний зв'язок між об'єктом, що вивчається, і системою знань про нього; переходити від виконання дій в розумовому плані до виконання їх в зовнішньому плані і навпаки

Під час реалізації розвиваючого навчання при викладанні мистецьких дисциплін майбутній вчитель має втілювати основні ідеї, які були запроваджені у систему загальної мистецької освіти Л. Школяр [10] та В. Усачовою [11]. Так, рекомендується здійснювати перетворення музичного матеріалу на основі теоретичного мислення, що допомагає розкрити внутрішні зв'язки, здійснити "саме відкриття істини". Таке творче перетворення матеріалу має протікати як процес реального і уявного експериментування з метою проникнення в сутність музики.

Одним із дієвих методів розвиваючого навчання в мистецькій освіті, яким необхідно оволодіти майбутньому вчителю, є метод реального мисленнєвого проектування художньо-творчих явищ – осмислення та створення музичного явища з позицій загальнолюдських цінностей. Це створює умови для філософсько-художнього осмислення життя, пізнання світу через мистецтво, а без мислення пізнання не може відбуватись.

Доречним буде оволодіння методом знаходження суттєвих зв'язків між елементами розумової та творчої діяльності. При цьому організація навчання в процесі мистецької діяльності має бути художньою за змістом та навчальною за формою. Майбутні вчителі мають організувати відтворення самого процесу народження музики. Так, школярі мають самостійно здійснити творчий відбір виразних засобів, інтонацій, які, на їхню думку, краще і повніше розкривають життєвий зміст твору, творчий задум автора і виконавця. При цьому вони проникають у твір, пізнаючи саму природу музичної творчості, музичного знання, розкривають цілісне мистецтво як явище дійсності, його сутнісні внутрішні зв'язки і відносини, завдяки чому музика постає перед школярами як відображення, художнє відтворення життя у всіх її протиріччях [10, с. 119].

Зазначимо, що певний інтерес викликає педагогічний досвід Г. Ципіна [12], який виокремлює основні музично-педагогічні принципи, що здатні утворити досить міцний фундамент розвиваючого навчання в музично-виконавських класах, та в процесі викладання музичного мистецтва взагалі: збільшення обсягу навчального матеріалу; прискорення темпів його проходження; збільшення відсотку теоретичного обсягу знань (тобто відмова від "вузькоцеховського", суто прагматичного трактування цих знань); використання в ході заняття більш широкого діапазону відомостей музично-теоретичного та музично-історичного характеру, посилення когнітивної складової, й тим самим, загальної інтелектуалізації заняття; позбавлення пасивно-репродуктивних (наслідувальних) способів діяльності; впровадження сучасних інформаційних технологій, зокрема аудіо-та відеоматеріалів у музично-освітній процес.

Висновки. 1. На підставі аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми поняття «підготовка майбутніх учителів до реалізації розвиваючого навчання у викладанні мистецьких дисциплін у ЗОШ» можна визначити як систему психолого-педагогічних, музично-теоретичних знань про сутність розвиваючого навчання та практичне оволодіння

різними методами, способами та прийомами організації навчання, які забезпечують можливість збільшення обсягу та прискорення темпів навчання, набуття досвіду організації та моделювання художньо-творчого процесу, усвідомлення дійсності професійних знань та інтелектуальної активності.

2. З'ясовано специфіку підготовки майбутніх учителів до реалізації розвиваючого навчання в процесі викладання дисциплін мистецького циклу у ЗОШ, яка полягає у необхідності свідомого осмислення музичної діяльності; гармонізації розумової та мистецько-творчої діяльності; прискорені темпів вивчення музичного матеріалу; розвитку творчої ініціативи та самостійності музиканта-педагога; використанні методу моделювання художньо-творчого процесу, методу складання та імпровізації, переінтонунання.

Список бібліографічних посилань

1. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ: Знання України, 2009. 123 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2010. 274 с.
3. Меретукова З. К. Теоретические и практические основы подготовки учителя к развивающему обучению: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2001. 308 с.
4. Каминская М. В. Концепция профессионального развития учителя в системе развивающего образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. *Психологическая наука и образование*, 2004. №3. С. 34–43.
5. Замашкіна О. Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60–90 рр. XX століття): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київській національній ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 199 с.; Замашкіна О. Д. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічних дослідженнях 70–80-х років. *Початкова школа*, 2004. № 7. С. 49–52.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. 224 с.
8. Дусавицкий А. К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании: восхождение к личности. Харків, 2006. 200 с.
9. Дусавицький О. К. Психологія особистості та розвивального навчання. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 100 с.
10. Школяр Л. В., Школяр В. А., Критская Е. Д. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. М.: Академия, 2001. 232 с.
11. Усачёва В. О. Имрвизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2002. 34 с.
12. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01. М., 1977. 361 с.

References

1. Oleksyuk, O.M., & Tkach M.M. (2009). Musical pedagogical process in high school. Kyiv: Knowledge of Ukraine (in Ukr.)
2. Padalka, G.M. (2010). Pedagogics of Art (Theory and Methodology of Teaching Arts Disciplines). Kyiv: Education of Ukraine (in Ukr.)
3. Meretukova, Z.K. (2001) Theoretical and practical principles of teacher's training for developmental teaching (PhD dissertation) *Theses*. Moscow, Russia (in Rus.)
4. Kaminskaya, M.V. (2004). The concept of professional development of teachers in the system of developmental education of D. Elkonin. *Psychological science and education*, 3, 34–43 (in Rus.)
5. Zamashkina, O.D. (2005). Problems of developmental education of primary school pupils in the Ukrainian pedagogical science (60–90's of the XXth century) (PhD dissertation) *Theses*. Kyiv (in Ukr.); Zamashkina, O.D. (2004). Ideas of developmental education of primary school pupils in pedagogical researches of 70–80-ies. Kyiv: Primary school (in Ukr.)
6. Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental teaching. Moscow: INTOR (in Rus.)
7. Ksenzova, G.U. (2000). Perspective school technologies. Moscow: Pedagogical Society of Russia (in Rus.)
8. Dusavitsky, A.K., & Pogrebnyak, O.N. (2006). Pedagogical Activity in the Developmental Education: Ascending to the Personality. Kharkiv (in Rus.)
9. Dusavitsky, A.K. (2016) Psychology of personality and developmental teaching. Kharkiv: National University of Kharkiv (in Ukr.)
10. Shkolyar, L.V., & Shkolyar, V.A., Kritskaya, E.D. (2001). Musical education in school. Moscow: Academia (in Rus.)
11. Usacheva, V.O. (2002). Improvisation and composition of music as a creative method of developmental teaching of children (PhD dissertation) *Theses*. Moscow, Russia (in Rus.)
12. Tsy-pin, G. M. (1977) The problems of developmental education by teaching music (PhD dissertation) *Theses*. Moscow (in Rus.)

LUKYANCHENKO Olha,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Methodology of Primary Education Department,
M. P. Drahomanov National Pedagogical University,
e-mail: mecco_2411@ukr.net

SPECIFICITY OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO THE USE OF TECHNIQUES OF DEVELOPING EDUCATION IN THE EDUCATIONAL FIELD "ARTS"

***Abstract.** Introduction. The article emphasizes the necessity of making changes to the process of preparation of teachers of musical art. It also mentions the relevance of the use of developmental education in the system of higher teacher training education.*

Purpose. The aim of the article is to reveal the specifics of the future teachers' training for the implementation of developing education in Arts Education

Methods include theoretical analysis and generalization of literary sources, analysis of advanced pedagogical experience, pedagogical observation

Results. The necessity for future teachers of mastering the ability to organize independent educational and research activity of students, to carry out the educational process on the principle of learning at a high level of difficulty, studying the material at a rapid pace, the leading role of theoretical knowledge, awareness of the importance of the learning process, the identification of patterns and working out a certain type of behavior based on their own learning activities is proved

Originality. The process of forming the readiness of future teachers to use the techniques of developmental training at the lessons of the arts cycle at school should be focused on the formation of stable motivation to master modern developmental technologies, on the formation of knowledge on fundamental and special artistic disciplines; on the knowledge of the methodical foundations of developmental training and skills, the skills of their implementation during the teaching of arts disciplines for students, as well as the ability to monitor their own educational activities and the formation of artistic competencies of students.

Conclusions. The research determines the specificity of the preparation of future teachers of musical art for the implementation of developing education, which is manifested in the conscious comprehension of musical activity; harmonization of intellectual and artistic and creative activity; accelerated pace of covering musical material; development of creative initiative and independence of musician-teacher; using techniques of modeling artistic and creative process, improvisation, re-intonation

Key words: *developing education, musical art in school, preparation of teachers.*

*Одержано редакцією 28.10.2017
Прийнято до публікації 12.11.2017*

УДК 378

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

ДЕХТЯРЕНКО Тарас Сергійович,

магістрант інституту управління державної охорони
України,
Київський національний університет імені Тараса
Шевченка
e-mail: taras.dehtyarenko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ТА ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ В УПРАВЛІННІ ДЕРЖАВНОЇ ОХОРОНИ УКРАЇНИ

У статті на основі аналізу наукової літератури з ефективності управління УДО України, висвітлено що вивчення процесу управління в УДО України у світлі сучасних концепцій дозволяє сформулювати висновок, що економічний, політичний і духовний стан українського суспільства викликає необхідність радикальних змін в усіх сферах, у тому числі і в управлінні державною охороною. Аналіз змісту, психологічної та організаційної сторони управління показує, що процес управління – це діяльність об'єднаних у певну організаційну структуру суб'єктів управління (керівників, спеціалістів), яка

спрямована на вирішення практичних проблем і досягнення поставлених перед системою управління цілей шляхом реалізації необхідних видів діяльності, що ґрунтуються на визначених принципах управління, із застосуванням відповідних методів управління.

Ключові слова: управління державною охороною, управлінські рішення, управлінська діяльність, функціональні обов'язки, система державної охорони.

Постановка проблеми. Жодна людина не може не пізнати на практиці процес прийняття рішень. Кожен із нас протягом дня приймає їх десятки, а протягом життя – і тисячі. Деякі із них прості, інші більш складні і вимагають ретельного обдумування. Необхідність прийняття рішення пронизує все, що робить керівник будь-якого рівня, формулюючи мету і добиваючись її досягнення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості управління та зміст діяльності в управлінні державної охорони України, були представлені в працях А. Возженикова, В. Кір'ян, Н. Кривельської, О. Литвиненко, А. Лободи, І. Макаренко, М. Паламарчука, Г. Пономаренко.

Мета статті – розкрити зміст діяльності та особливості управління в УДО України

Виклад основного матеріалу дослідження. Управлінські рішення є не лише невід'ємною складовою діяльності керівника будь-якого рівня управління, а й метою його діяльності та конкретним результатом. Адже саме від того, яке рішення прийме керівник, значною мірою залежить результативність роботи колективу в цілому.

Так, у формуванні теорій рішень чималий внесок зробив французький філософ і математик Р. Декарт, який сформулював відомі правила:

1. Не приймати за істинне щоб там не було, доки не переконаєшся, що немає упередженості в судженнях, вважати вірним лише те, що є абсолютно зрозумілим і визначеним, жодним чином не може піддаватися сумніву.

2. Розчленувати кожну частину цілого, яке підлягає дослідженню, на стільки поділів, скільки можливо і потрібно для правильного розв'язання питання.

3. Керувати ходом своїх думок, щоб, починаючи з найпростішого і легко пізнавального і, піднімаючись мало-помалу, як по східцях, приходити до пізнання найскладнішого.

4. Завжди робити перелік і огляд усього настільки повним, що підлягає дослідженню, настільки вичерпним, щоб досягти абсолютної впевненості в тому, що нічого не пропущено [1, с. 108].

Як зазначає Г. Осовська, управлінське рішення – це соціальний акт, що організовує і спрямовує в певне русло діяльність трудового колективу та виконує роль засобу, який сприяє досягненню мети, поставленої перед організацією [2, с. 352]. Тобто, результат управлінської діяльності. У більш широкому розумінні управлінські рішення розглядають як основний вид управлінської праці, сукупність взаємопов'язаних, цілеспрямованих і логічно послідовних управлінських дій, які забезпечують реальність управлінських завдань.

За визначенням Ф. Хміля [3, с. 271], управлінські рішення – це результат творчого процесу (суб'єкта) та дій колективу (об'єкта управління) для вирішення конкретної ситуації, що виникла у зв'язку з функціонуванням системи.

На думку А. Охріменко – управлінське рішення як: вибір альтернативи, проведений керівником у межах його посадових повноважень, компетентності та спрямований на досягнення цілі організації [4, с. 28].

Узагальнюючи підходи до визначення управлінського рішення В. Приймак, стверджує, що – це творчий, вольовий вплив особи, яка приймає рішення на основі знання об'єктивних законів функціонування керованої системи й аналізу інформації про її функціонування, що полягає у виборі цілі, програми і способів дій колективу, скерованих на вирішення проблеми або зміні цілі [5, с. 95].

Отже, узагальнюючи погляди багатьох дослідників можна сказати, що управлінське рішення є:

– соціальним актом, що організовує і спрямовує в певне русло діяльність трудового колективу та виконує роль засобу, який сприяє досягненню мети, поставленою перед організацією;

- результатом аналізу, прогнозування, оптимізації, економічного обґрунтування і вибору альтернативи з низки варіантів досягнення конкретної мети системи управління;
- процесом цілеспрямованого перетворення вихідної інформації про стан і умови функціонування об'єкта управління на найбільш раціональний шлях досягнення бажаного стану в майбутньому;
- один з необхідних моментів вольової дії, що полягає у виборі мети дії і способів її реалізації;
- довільний акт вибору варіанта людської поведінки;
- акт цілеспрямованої зміни ситуації, формула дій, варіант впливу;
- дія керівництва, що веде до розв'язання суперечностей і зміни ситуації.

На нашу думку, управлінське рішення – це плінний у часі, емоційний, вольовий акт, що до вибору одного з багатьох альтернативних варіантів, що здійснюється керівником у межах своїх повноважень.

Кожне управлінське рішення повинне бути націленим на конкретну проблему, а оптимальне буде те рішення, яке дасть найбільшу кількість переваг для суб'єкта організації. Крім того, пошук і визначення проблем є постійно діючою ознакою в управлінні будь-якої організації. Без неї неможливо удосконалювати організаційно-виробничу систему.

В управлінні поняття «проблема» використовується для визначення розриву між бажаним станом (перш за все цілями) тієї чи іншої системи, та фактичним станом, а саме вирішення проблеми розглядається як засіб подолання такого розриву, вибір однієї із багатьох альтернатив, які дозволяють перейти від існуючого стану до бажаного. Управлінська проблема виникає тоді, коли задачі організації та індивідуальні цілі у чомусь не сумісні [1, с. 67].

А отже, рішення вимагають відповідальності, систематизації дій, організованості тощо. Умови в яких приймаються рішення, досить суттєво впливають на якість прийняття рішень. Їх можна класифікувати за багатьма ознаками.

Так, А. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі виділяють організаційні, інтуїтивні та раціональні рішення [6].

Організаційні рішення – це вибір, який повинен зробити керівник, щоб виконати обов'язки, зумовлені посадою. Мета організаційного рішення – забезпечення руху до поставлених перед організацією завдань. Вони поділяються, в свою чергу, на запрограмовані та незапрограмовані. Про це йшла мова вище [6, с. 581].

Інтуїтивні рішення ґрунтуються на припущенні, що вони засновані на «шостому почутті» і на тому, що вибір правильний, але тут дуже високий ризик помилки. Вони приймаються за умови, що у особи, яка приймає рішення є досвід роботи і відсутність часу.

Адаптивні рішення ґрунтуються на загальних знаннях, здоровому глузді та досвіді управління; передбачає здійснення дій, які в аналогічній ситуації у минулому були успішні. Недоліками такого рішення є те, що здоровий глузд зустрічається зрідка, необхідний досвід може бути відсутнім, обставини можуть не відповідати тим, які вже були.

Раціональні рішення (аналітичні) ґрунтуються на усесторонньому науковому аналізі, наявності можливостей дослідження проблеми. Недоліком такого рішення можуть бути великі затрати часу та засобів [6, с. 582].

Розглядаючи сутність управлінського рішення в діяльності УДО, необхідно виходити з тієї обставини, що ці системи функціонують в умовах зовнішнього середовища, що постійно змінюються, реагують на її різні впливи. Необхідність прийняття управлінських рішень обумовлена змінами обставин, в яких функціонує управління державної охорони, а також дорученнями, командами керуючих осіб. Для забезпечення нормального функціонування УДО на всі вказані впливи, останнім необхідно відповідним чином реагувати, тобто приймати і виконувати рішення.

Управлінське рішення в управлінні державної охорони – це свідомий заснований на нормативно-правовій базі, аналізі оперативної обстановки акт уповноваженого суб'єкта управління, який прийнятий в установленому порядку, містить в собі ціль, способи і засоби її досягнення.

Класифікацію рішень в Управлінні державної охорони слід розглядати як складовий логіко-пізнавальний процес, який дає змогу упорядкувати їх і виявити загальні закономірності та характерні особливості, властиві окремим їх різновидам. Для кожного виду управлінських рішень в УДО розробляють систему інформації, що орієнтує керівників у підготовці рішень, вибір кращого варіанта і реалізація прийнятого рішення.

В системі Управління державної охорони всі управлінські рішення поділяються на ті, що приймаються в наступних сферах: 1) управлінські рішення фінансово-господарської діяльності та матеріально-технічного забезпечення; 2) кадрової роботи.

Для того, щоб управлінське рішення досягло своєї мети, воно має відповідати ряду вимог:

1. Наукова обґрунтованість. Управлінське рішення повинно, насамперед, відповідати об'єктивним закономірностям, які діють в системі управління. Воно повинно бути всебічним – максимально враховувати всі сторони питання, що вивчається.

2. Законність. Законність полягає у тому, що всі управлінські рішення незалежно від рівня суб'єкта управління повинні ґрунтуватися на законі і бути спрямовані на його виконання [4, с. 47].

3. Несуперечливість – внутрішня несуперечність рішення, тобто єдність поставлених в рішенні задач, методів та засобів їх реалізації. Іншими словами кожна поставлена задача додатково підкріплена конкретними засобами по її рішенню. Окрім внутрішніх повинно бути управлінське рішення, яке не повинно суперечити іншим рішенням.

4. Варіантність – можливість вибору найбільш сприятливішої альтернативи [7, с. 105].

5. Повноважність – повинно бути прийнято саме тим органом або посадовою особою, якій надано право приймати рішення даного роду. Зазначені вимоги витікають з принципу ієрархічності, на якому будується увесь апарат управління.

6. Конкретність – чітке та ясне формулювання задач, цілей, шляхів та засобів їх досягнення. Будь-яке управлінське рішення повинно бути сформульоване таким чином, щоб виключити можливість по двоякому тлумаченню його виконавцем.

7. Своєчасність – рішення повинно прийматися з урахуванням стану і розвитку як суб'єкта, так і об'єкту управління з урахування конкретних умов і бюджету часу для виконання поставлених завдань [8 с. 174].

Таким чином, цілісність системи управлінських рішень визначається єдиною метою їх прийняття – забезпечення громадського порядку, взаємозв'язком основних напрямів охоронної діяльності, форм та методів їх реалізації, закономірностями організації і функціонування самої системи державної охорони.

Отже, кінцевим продуктом управлінської діяльності, її основою є рішення керівника, тобто вибір ним найкращого варіанту дій із багатьох можливих. Саме життя примушує на чому-небудь зупинитись, прийти до якогось єдиного рішення.

Тому використання механізмів типологізації управлінських рішень за класифікаційними ознаками свідчить про розуміння учасниками рішення поставленого завдання. Зокрема, дає можливість визначити структуру та склад необхідної для розроблення рішення інформації, що, у свою чергу, сприяє зосередженню зусиль, оптимізації витрат часу і ресурсів при прийнятті управлінських рішень.

Організація виконання рішень – це специфічна діяльність керівника, яка завершує управлінський цикл. У процесі організації виконання рішення він зіштовхується з реальною ситуацією, яка найчастіше відрізняється від ідеальної.

Слід враховувати, що керівник організовує не свою власну діяльність, а працю інших людей, тому організацію виконання рішень також слід організовувати. Завдання полягає в оптимальній побудові структури комунікації управлінських працівників і виконавців.

За комплексом операцій по підготовці та прийняттю управлінських рішень йде організація їх виконання. Це основний робочий етап процесу управління. Він триває, як правило, більшу частину часу, який витрачається на разовий акт управління. Саме на даному етапі здійснюються управлінські операції, що завершуються досягненням поставлених цілей або виконанням конкретних завдань [1, с. 254].

Отже, головне завдання керівника полягає в тому, щоб організувати виконання такого рішення, забезпечити координацію і контроль виконання.

Процес виконання управлінського рішення в кожному конкретному випадку залежить від його виду, рівня управління, складу служб та підрозділів, які беруть участь у виконанні рішення, а також від того, чи це власне рішення, чи рішення вищестоящего суб'єкта управління і т.ін. Однак загальна логіка, технологія даного процесу в принципі є універсальними і зберігаються. Реалізація управлінського рішення в управлінні державної охорони України також являє собою ряд логічно та послідовно взаємопов'язаних стадій, які складають зміст другого етапу управлінського циклу:

- розуміння та деталізація рішень;
- підбір і розстановка виконавців, їх інструктаж та навчання;
- забезпечення діяльності виконавців, організація взаємодії та координація;
- коригування рішень та регулювання системи управління;
- контроль та перевірка виконання;
- підведення підсумків виконання рішень та оцінка результатів.

На стадії розуміння та деталізації управлінського рішення керівники управління державної охорони та підрозділів і служб з урахуванням джерел виникнення управлінських завдань, у межах своєї компетенції насамперед мають визначити основну ідею управлінського рішення. Для цього доцільно використати різні форми та методи тлумачення приписів рішення; вивчити інші управлінські рішення та документи, що містять приписи та рекомендації з аналогічних або суміжних питань, а також навчальні та практичні посібники, наукові коментарі, статті; у разі потреби залучити до роботи фахівців та вчених; при нез'ясованості тих чи інших положень звернутися за уточненнями та роз'ясненнями в УДО України, державні органи управління, від яких надійшли управлінські рішення [9, с. 85].

При визначенні наявності необхідних організаційних передумов для реалізації рішення треба вивчити такі питання:

- яким є характер зовнішнього середовища та його взаємодії із системою управління державної охорони;
- полегшують вони чи ускладнюють виконання конкретного управлінського рішення;
- чи володіє система або відповідний орган державної охорони достатніми ресурсами для виконання цього управлінського рішення;
- якою є структура зв'язків між окремими галузевими службами та іншими підрозділами управління державної охорони, чи потребує вона вдосконалення;
- чи забезпечує існуюча структура управління державної охорони чітку організацію виконання управлінського рішення чи вона потребує змін.

Розгляд даних питань багато в чому визначається характером управлінських рішень, які підлягають виконанню. Коли керівники управління державної охорони України здійснюють виконання своїх власних рішень, необхідні організаційні передумови для успішної їх реалізації, як правило, створюються і мають створюватися ще в період їх підготовки та прийняття. Будь-коли керівники державної охорони повинні знаходити найбільш ефективні форми та методи реалізації управлінських рішень у рамках та в межах існуючих організаційних та посадових структур системи управління державної охорони, не допускаючи при цьому порушення зв'язків та відносин, що склалися або нормативно закріплені. На цю обставину треба зважати при реалізації управлінських рішень, розробці організаційного плану (реалізації управлінського рішення) [10, с. 371].

Деталізація рішення та розробка організаційних заходів (плану) передбачає, по-перше, виділення складових частин управлінського рішення, розчленування його основних цілей та ідей на ряд більш часткових ідей, цілей та завдань; визначення можливих варіантів організації його виконання та вибір оптимального з них; по-друге, складання організаційного плану виконання управлінського рішення.

На практиці склалися різні форми розробки планів організаційних заходів по реалізації управлінських рішень. Це – традиційні текстові плани; плани графіки; сітьові плани; типові плани (по виконанню типових рішень, що приймаються періодично,

наприклад, забезпечення громадського порядку при проведенні масових заходів); картотеки невідкладних заходів і т.ін. Керівники управління державної охорони самі визначають форму документа.

Наступною важливою стадією процесу реалізації управлінського рішення є підбір виконавців. Тут необхідно дотримувати таких правил:

- чітко уявляти функціональні обов'язки виконавців;
- враховувати їх індивідуальні особливості, знання та вміння;
- призначати виконавцем працівника, який володіє необхідною кваліфікацією, компетенцію та належною інформацією, потрібною для виконання поставленого завдання;
- основний виконавець має входити до складу підрозділу, що має або виробляє основну частину інформації щодо рішення, яке реалізується.

Іноді відповідно до цілей і завдань, що впливають із управлінського рішення, виникає потреба уточнити, частково змінити функціональні обов'язки виконавця.

Доведення рішення до виконавців та їх інструктаж має бути своєчасним і точним. При цьому слід:

- вибрати найкоротший шлях доведення їх до виконавців;
- визначити способи, засоби та форму передачі їх виконавцям;
- уточнити способи та засоби підтримання зв'язку.

Завдання інструктажу в здійсненні рішення:

- оцінка обстановки та фактори, які підлягають урахуванню при виконанні рішення
- основний зміст інструктажу;
- способи та засоби підтримання зв'язку, порядок взаємодії, матеріально-технічного

та іншого забезпечення;

- можливі зміни оперативної обстановки та варіанти дій виконавців в нових умовах;
- порядок надання інформації про виконання рішення;
- час підготовки, початку та закінчення дій.

Види забезпечення діяльності виконавців:

- правове (надання прав і повноважень виконавцям і фіксування їх обумовленим способом);
- організаційне (відповідно обсягу роботи виділення необхідного часу);
- матеріально-технічне та фінансове (транспорт, зв'язок, зброя, спорядження, грошове постачання);
- медичне;
- психологічне (створення сприятливого клімату).

Доведення управлінського рішення до виконавців тісно пов'язане з його роз'ясненням та пропагандою, особливо коли мова йде про рішення глобального, програмного характеру, з кваліфікованою інструктивно-методичною роботою, організацією відповідного навчання.

Перші керівники управління державної охорони при проведенні занять та інструктажів зі своїми заступниками та керівниками служб висвітлюють: зміст управлінського рішення, мету і завдання, поставлені в ньому перед державною охороною, загальний план дій; завдання служб, стисле викладення та оцінку обстановки і факторів, які сприяють або перешкоджають виконанню завдань, можливі зміни обстановки; строки виконання; необхідні сили та засоби; порядок взаємодії між службами; порядок інформування про перебіг виконання рішення; порядок здійснення безпосереднього контролю за виконавцями [12, с. 508].

У свою чергу, керівники, які нижчої ланки, своїм підлеглим ставлять конкретні завдання, добиваючись від кожного виконавця:

- з'ясування загального завдання, заради якого прийняте рішення, а також власних завдань, порядку та способів їх виконання;
- чіткого уявлення завдань та дій інших учасників реалізації управлінського рішення;
- знання оперативної обстановки, а також можливих варіантів власних дій у разі її зміни; строків виконання окремих заходів та завдання в цілому;

- розуміння власних можливостей, а також порядку взаємодії з іншими виконавцями по здійсненню поставленого завдання;
- знання відповідного нормативного матеріалу, а також необхідної документації, спеціальної літератури та іншого допоміжного матеріалу, яке не дозволить допускати порушення законності і допоможе успішно виконати доручене завдання. Велике значення має правове забезпечення діяльності виконавців.

Без належного ресурсного забезпечення роботи виконавців важко розраховувати на успішне виконання управлінського рішення. Розв'язання питань організаційного, правового, психологічного, інформаційного, матеріально-технічного, господарського, фінансового, медичного та інших видів забезпечення (залежно від характеру управлінського рішення) потребує від керівника Управління державної охорони постановки чітких конкретних завдань перед відповідними галузевими та функціональними службами і їх підрозділами. На цій стадії керівники всіх рівнів управління мають практично розв'язувати питання створення умов, які б сприяли успішній реалізації рішення.

Важливе місце в процесі виконання рішення займає організація взаємодії між виконавцями та координація їхніх зусиль, яку можна розглядати як складову частину стадії оперативного керівництва або як самостійну стадію процесу управління. Взаємодія робить перший крок вже на початку другого етапу управлінського циклу, на стадіях деталізації управлінського рішення, добору та розстановки виконавців і їх інструктування [2, с. 278].

Поставивши виконавцям конкретні завдання і всебічно забезпечивши їхню діяльність, керівники управління державної охорони надають їм достатню самостійність з тим, щоб основну увагу зосередити на контролі функціонування всієї системи державної охорони і досягненні основної мети управлінського рішення.

Взагалі треба зауважити, що зміст стадії оперативного керівництва зводиться до регулювання, яке має своїм завданням підпорядковувати певному порядку функціонування системи, поліпшувати та розвивати взаємодію її складових частин.

Контроль виступає творчо організуючим фактором ефективної діяльності, обов'язковою умовою успішної реалізації управлінських рішень у системі УДО. Важливою частиною контролю як функції управління є перевірка виконання. Основна мета перевірки – це підвищення рівня виконавської дисципліни керівників структурних підрозділів управління державної охорони, безпосередніх виконавців, забезпечення своєчасного, повного та доброякісного виконання прийнятих рішень та завдань [11, с. 83].

Перевірка виконання спрямована на створення в системі органів внутрішніх справ умов, за яких усі установки вищестоящих органів та власні управлінські рішення на всіх рівнях управління використовуються належним чином у встановлені строки або своєчасно корегуються. Перевірка виконання не впливає на якість рішення, але сприяє підвищенню його ефективності.

Завершальною стадією реалізації управлінського рішення є підведення підсумків виконання управлінського рішення, а у разі потреби ще й інформування вищестоящих органів про виконання рішення. Тому керівники управління державної охорони та її структурні підрозділи і служби при підготовці до підбиття підсумків виконання управлінських рішень мусять ретельно проаналізувати всю виконану роботу по їх реалізації, кінцеві результати цієї роботи і зіставити їх з основними цілями та завданнями, які випливають із рішень, із заходами, які розроблені для їхнього виконання.

Фактори, які підлягають оцінці:

- своєчасність і повнота виконання рішень;
- отримані результати;
- ефективність процесу досягнення кінцевих результатів;
- причини, з яких не досягнуті заплановані результати;
- позитивний досвід діяльності виконавців;
- недоліки в діяльності виконавців [4, с. 29].

Рішення вважається виконаним, якщо мета, яка поставлена в ньому, досягнута повністю. Однак керівники управління державної охорони при оцінці діяльності підлеглих не повинні обмежуватися констатацією досягнення цілей, поставлених у рішенні. Треба

з'ясувати, чи був процес їх досягнення найкращим; чи відповідали методи та засоби їх досягнення вимогам законності. Важливо проаналізувати допущені прорахунки та помилки, успішні дії, набутий досвід.

Оцінка ефективності виконання рішень враховує: індивідуальні особливості, фізичний, емоційний стан працівника, його актуальні потреби; послідовність оцінок відповідно до поведінки працівника; відповідність оцінок і досягнень, зусиль; особливості ситуації.

Можуть бути використані різні форми підбиття підсумків виконання управлінських рішень: обговорення підсумків на нарадах, засіданнях колегій, видання наказів, оглядів і т. ін. При підбитті підсумків дуже важливо визначити кращих виконавців, яких належить заохотити, і притягти до відповідальності тих, хто не впорався з дорученими завданнями.

Своєчасне інформування керівників вищестоящих органів про реалізацію рішення є обов'язковою умовою ефективного управління. Об'єктивні потреби, які відображаються на положенні справ повинні бути усвідомлені у вигляді конкретних завдань-проблем, що потребують вирішення. Наприклад, такими проблемами можуть бути:

- невідповідність організаційної структури, форми і методів роботи галузевих підрозділів оперативній обстановці;
- відставання від вимог теорії та передової практики;
- невідповідність прийнятих напрямків діяльності змінам в динаміці, структурі та регіональній розповсюженості організованої злочинності.

Вимоги до організації виконання рішень: дотримання законності; точне та беззаперечне виконання завдань виконавцем; компетентність; загальна культура; службова дисципліна.

По суті, така інформація є зворотним зв'язком, який дає можливість суб'єкту управління справляти управлінський вплив шляхом розробки та прийняття управлінського рішення. Вимога про подання звітів та інформування нерідко відбивається в самих рішеннях вищестоящих органів.

Дотримання даної умови в управлінській діяльності підрозділу державної охорони нерозривно пов'язано з виконанням аналітичної функції, яка охоплює своїм змістом широкий комплекс організаційно-методичних заходів, направлених на вивчення та оцінку відповідних явищ та процесів, вказаних раніше. Конкретна та всебічна оцінка відносно оперативної обстановки, що склалася є вихідною умовою забезпечення наукового обґрунтування прийняття управлінських рішень. В свою чергу, для цього необхідна наявність достовірної та повної інформації, без якої неможлива об'єктивна оцінка та, відповідно, правильні висновки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Важливою умовою забезпечення обґрунтованості управлінських рішень є компетентність осіб, які беруть участь в їх підготовці та прийнятті, їх досвід, кваліфікація, знання, вміння орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, правильно оцінювати обстановку.

Прийняття управлінських рішень в управлінні державної охорони (галузевому підрозділі) тісно пов'язані з дотриманням такої вимоги як законність. Вона вказує на прийняття рішень на основі законів та інших нормативних актів.

Із законністю тісно пов'язана вимога повноважень, що означає що кожне рішення повинно прийматись суб'єктом управління, який наділений відповідними повноваженнями. Прийняття рішень в межах наділених повноважень є не тільки правом, але й обов'язком керівника. Неприпустимо перекладання цього обов'язку на вищестоящего начальника або підпорядкованих працівників. Важливою вимогою, що висувається до управлінських рішень є своєчасність їх прийняття. Рішення, яке приймається із запізненням не тільки ускладнює досягнення визначеної ними цілі, але може бути безкорисним, якщо ситуація, задля якої приймалося рішення істотно змінилося [12, с. 57].

Кожне рішення також повинно бути конкретним, з чітко визначеними цілями, шляхами та способами їх досягнення, відповідними термінами і виконавцями. Якість рішення залежить не тільки від їх змісту, але й чіткості, якості його вираження.

Отже, реалізація управлінського рішення в управлінні державною охороною України також являє собою ряд логічно та послідовно взаємопов'язаних стадій, які складають зміст другого етапу управлінського циклу.

Список бібліографічних посилань

1. Мостенська Т. Л., Новак В. О., Луцький М. Г., Міненко М.А. Менеджмент. Київ: Сузір'я, 2007. 296 с.
2. Осовська Г. В. Основи менеджменту: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2006. 664 с.
3. Хміль Ф. І. Основи менеджменту. Київ: Академвидав, 2003. 608 с.
4. Охрімченко А. Г. Основи менеджменту: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літ., 2006. 130 с.
5. Приймак В. М. Прийняття управлінських рішень: навчальний посібник. Київ: Атіка, 2008. 240 с.
6. Мескон М. Основи менеджмента. Электронное издание. М.: Дело, 2004. 800 с.
7. Барко В. І. Робоча книга керівника органу внутрішніх справ (психолого-педагогічний аспект): навчальний посібник. Вінниця: Книга-Вега, 2009. 248 с.
8. Хараш А. Я. Руководитель, его личность и деятельность. М.: Знание, 2001. 212 с.
9. Кіслов С. Взаємодія Управління державної охорони України з іншими суб'єктами здійснення державної охорони. *Підприємництво, господарство і право*. 2009. № 5. С. 84–87.
10. Горбулін В. П. Системно-концептуальні засади стратегії національної безпеки України. Київ: Євроатлантикінформ, 2007. 592 с.
11. Пономаренко Г. О. Адміністративно-правові засади управління у сфері забезпечення внутрішньої безпеки держави : дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.07 Харків, 2008. 442 с
12. Плішкін В. М. Теорія управління органами внутрішніх справ: підручник. Київ : НАВСУ 1999. 193 с.

References

1. Mostenska, T.L., Novak, V.O., Lutskyi, M.H., Mینenko, M.A. (2007). Management: tutorial. Kyiv: Suziria. 296 p.
2. Osovska, H.V. (2006). Fundamentals of Management: tutorial. Kyiv: Kondor. 664 p. (in Ukr.).
3. Khmil, F.I. (2003). Fundamentals of Management. Kyiv: Akademvydav. 608 p. (in Ukr.).
4. Okhrimenko, A.H. (2006). Fundamentals of Management: tutorial. Kyiv: Center for Educational Literature. 130 p.
5. Pryimak, V.M. (2008). Adoption of management decisions: tutorial. Kyiv: Atika. 240 p. (in Ukr.).
6. Meskon, M. (2004). Fundamentals of Management. Electronic edition. Moscow: Case. 800 p. (in Rus.).
7. Barko, V.I. (2009). Working book of the head of the internal affairs department (psychological and pedagogical aspect): textbook. Vinnytsia: Knyha–Veha. 248 p. (in Ukr.).
8. Kharash, A.Y. (2001). Leader, his personality and activities Moscow: Knowledge. 212 p. (in Rus.).
9. Kislov, S. (2009). Interaction of the Office of State Protection of Ukraine with other subjects of state protection. *Pidpriemnytstvo, hospodarstvo i pravo. (Entrepreneurship, economy and law)*. 5, 84–87. (in Ukr.).
10. Horbulin, V.P. (2007). System-conceptual fundamentals of the national security strategy of Ukraine Kyiv. Yevroatlankyinform. 592 p. (in Ukr.).
11. Ponomarenko, H.O. (2008). *Administrative and legal bases of management in the field of providing internal security of the state* (PhD dissertation). Kharkiv. 442 p. (in Ukr.).
12. Plishkin V. M. The theory of management of internal affairs: textbook. Kyiv: NUIA of Ukraine. 193 p. (in Ukr.).

LYAKHOVETS Olesya,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Pre-School Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

DEHTYARENKO Taras,

Master of the Institute of State Guard of Ukraine, Taras Shevchenko Kyiv National University
e-mail: taras.dehtyarenko@gmail.com

**SPECIFIC FEATURES OF MANAGEMENT AND CONTENT OF ACTIVITIES
IN THE MANAGEMENT OF THE STATE PROTECTION OF UKRAINE**

Abstract In the article, based on the analysis of scientific literature on the effectiveness of management of the Office of State Protection of Ukraine, it is highlighted that the study of the management process in the Office of State Protection of Ukraine in the light of modern concepts makes it possible to formulate the conclusion that the economic, political and spiritual condition of Ukrainian society calls for radical changes in all spheres, including in the management of state security. The analysis of the content, the psychological and organizational aspects of management shows that the process of management is the activity of the united in a certain organizational structure of the subjects of management (managers, specialists), which is aimed at solving practical problems and achieving the goals set by the system of management by implementing the necessary types activities based on defined management principles, using appropriate management methods.

The article proves that the control acts creatively as an organizing factor for effective activity, a necessary condition for the successful implementation of managerial decisions in the system of the Office of State Protection of Ukraine. An important part of the control as a management function is the performance check. The main objective of the audit is to increase the level of executive discipline of the heads of the structural units of the state security guard, direct executors, ensuring timely, complete and benign implementation of the adopted decisions and tasks.

Key words: management, management of state security, managerial decisions, management activity, functional duties, system of state protection.

Одержано редакцією 30.10.2017
Прийнято до публікації 15.11.2017

УДК 378.02

МАКАРОВ Роберт Микитович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри авіаційної безпеки, Кіровоградська
льотна академія Національного авіаційного
університету
e-mail: kafedra09@i.ua

УРСОЛ Оксана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної педагогіки та соціально-
гуманітарних наук,
Кіровоградська льотна академія Національного
авіаційного університету
e-mail: ursol7@ukr.net

ПРОБЛЕМИ ЛЮДСЬКОГО ФАКТОРА В СУЧАСНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглянуто концептуальні проблеми впливу людського фактору під час професійної підготовки та професійної діяльності фахівців в умовах науково-технічного прогресу. Проведена ідентифікація професійних ризиків та людського фактору в контексті закономірності їх виникнення. Запропоновано перспективні напрямки мінімізації впливу людського фактору у галузі професійної підготовки та професійної діяльності.

Ключові слова: людський фактор; професійний ризик; професійна підготовка; виробничий травматизм; професійні захворювання; екстремальні ситуації; професійна відповідність; критичні ситуації.

Постановка проблеми. Наразі Україна знаходиться на шляху інтенсивного розвитку і потребує значної кількості висококваліфікованих фахівців в інноваційній сфері, які стануть запорукою успішного економічного розвитку та конкурентоспроможності нашої держави в найближчому майбутньому. Людський фактор – це проблема століття, оскільки фокусує в собі соціально-політичні, морально-психологічні, економічні, медико-біологічні, морально-правові та інші аспекти науково-технічної революції. Інтеграція педагогіки зі суміжними науками, що вивчають людину – єдиний шлях вирішення глобальних проблем людського фактору.

Успіх науково-технічного прогресу в майбутньому буде забезпечуватися молодими фахівцями, яких підготує професійна школа. Такий фахівець повинен вступити в життя готовим до вирішення всіх складних проблем суспільства. Загальноосвітня та професійна школа повинна сформувати нову людину з новим стилем мислення, яка готова без психологічної перебудови увійти у русло активної професійної діяльності.

Дослідження показують, що навіть при найвищій мірі автоматизації складних об'єктів управління, включаючи космічні кораблі, керівна та організуюча роль в управлінні залишається за людиною.

Важливість даної проблеми – надійність ланки в системах управління – можна проілюструвати наступними фактами: 80–90% нещасних випадків на виробництві пов'язані з невідповідними (стосовно даного виду праці) психологічними якостями працівників; близько 64% аварій морських суден також пов'язано з тими чи іншими помилками людей.

За даними ООН автомобільні катастрофи щорічно забирають більше 250 тис. життів і понад 7 млн. осіб отримують травми. Дослідження причин автомобільних аварій і катастроф показують, що в 72–80% випадків відбуваються з вини людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємозв'язків між людиною та причинами виникнення професійних ризиків досліджувались у трудах таких вчених як Г. Салвенді, В. Роїк, А. Ліберман, Д. Матюшкін, Б. Доброборський. Проблемою людського фактору займаються такі вчені, як Н. Д. Абсава, Ю. П. Битяк, Н. В. Загуменна, Т. И. Заславська, А. І. Ільїн, Т. М. Кір'ян, І. М. Новак, В. В. Цветков, С. М. Серьогін.

Проте, незважаючи на достатньо глибокий аналіз, у дослідженнях практично поза увагою авторів залишилась проблема людського фактору в сучасній професійній педагогіці.

Мета статті – проаналізувати стан та концептуальні проблеми впливу людського фактору під час професійної підготовки та професійної діяльності фахівців в умовах науково-технічного прогресу. Провести ідентифікацію професійних ризиків та людського фактору в контексті закономірності їх виникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти є запорукою динамічного розвитку економіки і суспільства в цілому, одним із найголовніших чинників зростання якості людського трудового капіталу. Для того, щоб українська вища професійна освіта по-справжньому була ефективною та конкурентоспроможною, необхідне її якісне оновлення з урахуванням впливу людського фактору.

Найбільш повно розкриває себе людський фактор в авіації. Протягом десятків років з вини людини відбувається 80–90% аварій та катастроф, приносячи великі соціальні, економічні та морально-психологічні потрясіння. В історичному аспекті досить навести кілька цифр, щоб переконатися в грандіозності та масштабності проблем людського фактору. З усіх втрат літаків США в другій світовій війні (45500 літаків) понад 50% (22900) були результатом помилкових дій льотного складу.

Професійна підготовка сучасного фахівця, можна з упевненістю констатувати, не відповідає вимогам етапу прискорення НТП. У критичних і екстремальних ситуаціях 20% фахівців в складних видах людської діяльності не можуть оцінити ситуацію, а відповідно, не приймають вірні рішення: 10% – приймають хибні рішення, 22% – впадають в ступор, 34% – виконують непотрібні операції та погіршують ситуацію, що склалася, 14% – не знаходять потрібних важелів, тумблерів, перемикачів тощо.

У свою чергу науково-технічна революція породжує проблему здоров'я, професійного довголіття працівників. Нервово-психічні перевантаження призводять до захворювань серцево-судинної та нервової систем. Щорічно тільки від серцево-судинних захворювань, в нашій країні, вмирають понад 900 тис. осіб. Професійна дискваліфікація в складних видах людської діяльності досягає критичних значень – менше 40 років.

Гіподинамічний режим праці в умовах автоматизації виробництва призводить до цілого комплексу професійних захворювань, знижуючи працездатність спеціаліста, негативно відбивається на соціально-психологічному потенціалі людського фактору.

Актуальну проблему людського фактору виявляє так звана професійна невідповідність. Держава з цієї причини терпить великі соціальні потрясіння і мільярдні збитки. Особливо насторожує той факт, що з 20 млн. спеціалістів, випущених вищою школою, 50% працюють не за фахом. Звільнення за професійну непридатність складають 25% від загального обсягу, приносячи державі колосальні мільярдні збитки. Падіння престижу інженерних ВНЗ гальмує науково-технічний прогрес суспільства.

За результатами наших досліджень: 37% фахівців працюють не на повну силу; 21% не мають стимулу та не бачать причин працювати краще; 33% не бачать перспективи та зв'язку інтенсивності та якості праці з заробітком.

Першочерговим завданням є формування у фахівця високої відповідальності за якість своєї праці. Дана проблема інтегрується з проблемою стилю мислення робітника, інженера, керівника. Однак, сформувавши стиль мислення відповідно до вимог прискорення науково-технічного прогресу надзвичайно складне завдання.

Прискорення науково-технічного прогресу вимагає від сучасної професійної педагогіки вирішення принаймні трьох проблем людського фактору: проблеми швидкого освоєння вибраної професії на рівні, який відповідає ступеню «розвиненості» конкретної галузі; проблеми професійної надійності, що включає надійність знань, умінь та навичок в екстремальних умовах діяльності; проблеми збереження та продовження професійного довголіття [1].

Всі три проблеми пов'язані між собою інтегративною залежністю. Початкове освоєння спеціальності (процес навчання) відразу ж виводить на рівень взаємозв'язку з надійнішими характеристиками фахівця. Недостатній рівень надійності фахівця в екстреміальних умовах діяльності призводить до перенапруження функціональних систем, «роззброєння» основних життєзабезпечуючих параметрів.

Знання, навички та вміння, сформовані для нормальних умов діяльності, в екстремальних умовах не забезпечують професійну діяльність в рамках продуктивності, ефективності, безпеки.

Стійкість інтелектуальних рухових дій, евристичних компонентів професіонала залежать від наявності сформованих механізмів стійкості до екстремального фактору.

Таким чином, етап прискорення науково-технічного прогресу вимагає адекватних шляхів вирішення проблеми підвищення надійності людського фактору. Необхідно об'єднати: профорієнтацію, професійний психологічний відбір, процес формування професійних знань, навичок і умінь; процес (інтегративний) формування професійної надійності, процес формування динамічного здоров'я та збереження професійного довголіття, контроль і оцінку професійної готовності фахівця.

У загальному вигляді всі зазначені компоненти відносяться до професійної надійності спеціаліста.

Людський фактор в наш час є провідним компонентом науково-технічного прогресу. І від того, наскільки буде забезпечена його надійність, буде залежати продуктивність праці, ефективне використання досягнень науки і техніки, охорона і продовження професійного довголіття. Останнє також важливо з двох причин: підготовка сучасного спеціаліста обходиться державі порівняно дорого; передчасна професійна дискваліфікація позбавляє виробництво найбільш досвідчених фахівців.

Проведені в останні роки дослідження показали, що для організації комплексного процесу професійної підготовки фахівців необхідно об'єднати в інтегративне ціле та сфокусувати функціонування мінімум шести наступних видів підготовки: теоретичної, яка формує науковий, евристичний рівень знань, навичок та умінь; фізичної, формує «динамічне здоров'я», стійкість до гіподинамічного режиму, працездатність; тренажерної, що моделює професійну діяльність і окремі її фрагменти в звичайних та екстремальних умовах діяльності; реальної професійної діяльності в різних умовах; психологічної – формує психологічну готовність до професійної діяльності в цілому і окремих її фрагментів в житті; психофізіологічної – формує стійкість психічного і фізіологічного рівнів людського фактору до екстремальних умов і таким чином матеріалізує професійні знання, навички та вміння за надійними параметрами [2].

На жаль, два останні види підготовки на практиці мають лише фрагментарну реальність чи зовсім відсутні, а чотири перших «працюють» відокремлено.

Що ж стосується психологічної підготовки, то її функціонування обмежене відсутністю комплексних програм. Саме комплексних, так як здійснити такий процес можна за наявності цілеспрямованого специфічного функціонування теоретичної, фізичної підготовки та реальної професійної діяльності. При цьому повинна бути розроблена система методів і прийомів репродуктивного, і особливо проблемно-пошукового навчання. Останнє на етапі підвищення надійності людського фактору є домінуючим [3].

Як показали дослідження, при інтенсифікації навчання необхідно вирішити наступні ключові проблеми людського фактору. Адаптація до інтенсивного домінуючого інформаційного впливу вимагає адекватного емоційного, мотиваційного стану студента. Оскільки процес адаптації являє собою складну інтегративну систему побудови структурних функціональних одиниць випереджаючого відображення. Іншими словами, необхідно цим процесом керувати – керувати на основі цілісного підходу, що включає адаптаційний потенціал людини.

Оптимізація управління процесом професійного навчання повинна здійснюватися на організаційно-конструкторському та дидактичному рівнях. Конструювання моделі професійної підготовки має базуватися на організаційних принципах, а її параметри, детерміновані метою навчання, повинні підтримуватися специфічними методами управління, що мають математичний опис.

Дидактичний наповнювач повинен отримувати точні параметри оптимізації, контролю та управління відповідно до цільової моделі випускника. До таких параметрів належать: дерево цілей, завдань та змісту за етапами професійної підготовки; домінуючо-мотиваційні установки по етапах (інтенсифікація); тимчасові інтервали функціонування тих чи інших видів навчання; просторово-часова інтеграція різних методів і прийомів навчання; ступінь спеціалізації педагогічного процесу в динаміці за етапами (обчислюється в математичних одиницях); співвідношення напруженості функціонування (інтенсифікації)

загальних, спеціальних засобів та видів професійної підготовки; точки оцінки та методи загальної, специфічної (за видами навчання) та інтегративної професійної готовності [3].

Викладені вище концепції визначають стратегію вирішення проблем контролю і управління в професійно-технічній та інженерній педагогіці. Перш за все, позначається коло невирішених та науково-необґрунтованих конструктів: принципів та методів управління, а також критеріїв та методів оцінки. При цьому центральною ланкою, яка стабілізує основні параметри системи контролю та управління, має бути людина з її адаптаційними, соціально-психологічними та психофізіологічними аспектами. Зрозуміло, що такий підхід вимагає осмислення даної проблеми на організаційному та дидактичному рівнях [4].

До останнього часу практично відсутні цільові моделі фахівця. Навчальні заклади не бачать цілісності людського фактору. Ситуація полягає в тому, що особистість спеціаліста в існуючих вимогах до спеціаліста відсутня. Але за якість особистості ніхто не відповідає, так як відсутні параметри оцінки соціально-політичної зрілості фахівця, життєвої позиції, здатності продукувати життєздатні ідеї, вміння обґрунтовувати та відстоювати свою думку; морально-вольові якості, лідерські та престижно-комунікативні якості, прагнення до постійного самовдосконалення та цілий ряд інших якостей [5].

В даний час досить мати професійні знання, навички та вміння, щоб вийти зі стін вищого навчального закладу. Немає моделі особистості фахівця, його соціально-політичної та морально-психологічної формули зі стійкими параметрами. Сучасна наука дозволяє ліквідувати безпритульність особистості.

Цілісна модель фахівця, на наш погляд, повинна включати наступні складові (блоки): соціально-політичний статус особистості; морально-психологічні якості; командирські, лідерські та престижно-комунікативні якості; блок інтелектуальних якостей, соціально-технічної та евристичної підготовленості; професійні знання, навички та вміння; блок психофізіологічних якостей, який матеріалізує професійну підготовленість на параметри надійності; фізичні якості та динамічне здоров'я, що забезпечують високу працездатність та прогнозують професійне довголіття; блок медико-біологічних, антропометричних характеристик; блок спеціальних якостей для спеціальностей, які потребують «виживання» в екстремальних умовах [6].

Слід зазначити, що відсутність ефективної профорієнтації та професійно-психологічного відбору в переважній більшості середніх і вищих спеціальних навчальних закладів призводить до факту випадкового вибору професії без впевненої соціальної мотиваційної основи. Якщо такий фахівець і працює за фахом, то навряд чи можна говорити про ефективність його діяльності, а тим більше про надійність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наукове, а не апріорне, обґрунтування цільових моделей підготовки сучасного фахівця має стати головним магістральним напрямком досліджень. Цільова модель є системоутворюючим фактором для наукової організації навчально-виховного процесу, стратегічним параметром розробки дидактичного наповнювача. Дослідження в цьому напрямку повинні включати: дослідження інтегративної структури цільових моделей з науковим обґрунтуванням кількісної оцінки спеціаліста, що закінчує навчальний заклад; дослідження загальних та спеціальних особистісних структур ідеального фахівця. Особлива увага повинна бути приділена дослідженню параметрів мотивації на професійну діяльність, лідерським, комунікативним та морально-вольовим якостям фахівця; дослідження параметрів професійної надійності, високого рівня працездатності, динамічного здоров'я та професійного довголіття, моделі фахівця; дослідження психофізіологічних параметрів цільової моделі та рівнів професійної і психологічної готовності фахівця.

Дослідження в даному напрямку повинні включати: обґрунтування методологічних основ розробки цілісних систем «профорієнтація – профвідбір – вхідна модель» для різних видів професійної діяльності; дослідження критеріїв і методів професійно-психологічного відбору абітурієнта (мотивація, психологічні, психофізіологічні, антропометричні, фізичні параметри, стан здоров'я, інтелектуальні якості та знання; дослідження психологічних, організаційно-дидактичних оціночних параметрів вхідної моделі та професійно-психологічного відбору; дослідження в області математичного опису основних вимог вхідної моделі та параметрів професійно-психологічного відбору; дослідження проблем організації пролонгованого відбору з виходом на індивідуально-групові форми навчання.

Проблема оцінки професійної підготовленості та психологічної готовності до дій в критичних ситуаціях (без права на помилку) повинна включати наступні напрямки подальших досліджень: дослідження індикаторних ознак, критеріїв і методів кількісної оцінки особистості: соціально-політичних якостей і спеціальних морально-вольових, лідерських, командирських та престижно-комунікативних якостей спеціаліста. Це визначить професійну придатність фахівця на виході; дослідження індикаторних ознак, критеріїв і методів оцінки професійної надійності; дослідження методів оцінки психологічної готовності фахівця до дій в особливих і критичних ситуаціях; дослідження в області прогнозування професійного довголіття кількісної оцінки «динамічного здоров'я»; розробка інтегральних рівнів показників професійної готовності фахівця.

Таким чином, за результатами аналізу проблем людського фактору можна виділити основні глобальні проблеми сучасної професійної педагогіки: проблема особистості, що відповідає вимогам етапу науково-технічної революції; проблема мети професійної підготовки – проблема цільових моделей; проблема ефективної системи професійної орієнтації та професійного відбору відповідно до параметрів цільової моделі; проблема швидкого оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями (тренажерів, які моделюють фрагменти і в цілому професійну діяльність в екстремальних та критичних ситуаціях); проблема професійної надійності; проблема професійного довголіття.

Список використаної літератури

1. Гандер Д. В., Ворона А. А., Пономаренко В. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава: ученик. М.: МНАПЧАК, 2010. 339 с.
2. Макаров Р. Н. Человеческий фактор. Авиационная педагогика и психология: справочник. М.: МНАПЧАК, 2002. 490 с.
3. Макаров Р. Н., Нидзий Н. А., Ж. К. Шишкин Психологические основы дидактики летного обучения: учебник. М.: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2000. 534 с.
4. Пономаренко В. А., Макаров Р. Н. Хрестоматия человеческого фактора в авиации через призму безопасности полетов: хрестоматия: у 2 т. / под ред. С. Д. Байнетова. М.: Наука, 2010. Т. 1. 715 с.
5. Ушаков И. Б., Пономаренко В. А., Кукушкин Ю. А., Богомолов А. В. Автоматизированные системы для контроля состояния специалистов опасных профессий. М.: Новые технологии, 2005. 24 с
6. Ушаков И. Б., Кукушкин Ю. А., Богомолов А. В. Физиология труда и надежность деятельности человека: учебник. М.: Наука, 2008. 318 с.

References

1. Hander, D. V. (2010). Psychological-Pedagogical Principles of Crew Professional Education. Moscow: MNAPCHAK (in Rus.).
2. Makarov, R. N. (2002). Aviation Pedagogics and Psychology. Moscow: MNAPCHAK (in Rus.).
3. Makarov, R. N., Nidzii, N. A., Shishkin, Zh. K. (2000). Psychological Principles of Flight Education Didactics. Moscow: MNAPCHAK (in Rus.).
4. Ponomarenko, V. A., Makarov, R. N. (2010). In S. D. Bainenov (Ed.). Chrestomathy of Human Factor in Aviation Trough Flight Safety (in 2 Vol.). Moscow: Nauka, Vol. 1. (in Rus.).
5. Ushakov, I. B., Ponomarenko, V. A., Kukushkin, Yu. A., Bogomolov, A. V. (2005). Automatical Systems for Dangerous Professions Specialists Conditions Control. Moscow: Novye Tehnologii (in Rus.).
6. Ushakov, I. B., Kukushkin, Yu. A., Bogomolov, A. V. (2008). Labor Physiology and Human Activity Reliability. Moscow: Nauka (in Rus.).

MAKAROV Robert,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Aviation Safety Department,
Kirovohrad Flight Academy of Aviation National University
e-mail: kafedra09@i.ua

URSOL Oksana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Professional Pedagogy and Social-Humanitarian Sciences
Department, Kirovohrad Flight Academy of Aviation National University
e-mail: ursol7@ukr.net

HUMAN FACTOR PROBLEMS IN MODERN PROFESSIONAL PEDAGOGY

Abstract. *Human factor is a problem of the century. It includes social-political, moral-psychological, economical, medical-biological moral-ethical and other aspects of scientific-technical revolution. Integration of Pedagogics and related sciences about human is the only way to solve the global problems of human factor.*

The success of scientific-technical progress in future will be provided by young specialists which are educated by professional school. Such specialists have to be ready to all difficult problems of life. Comprehensive

and professional schools have to create new person with a new style of thinking to be ready to join professional activity without any psychological barrier.

Importance of reliability problem in management system can be illustrated by the next facts. More than 80-90% of accidents at enterprises are connected with inappropriate psychological skills of the person. Aviation can fully illustrate the problem of human factor. More than 80-90% accidents take place in aviation last decades which lead to enormous social, economical and moral-psychological damages

The professional education of a modern specialist does not meet the demands of the modern status in scientific-technical progress. More than 20% of specialists cannot cope with difficult and emergency situations. 10% make incorrect decisions, 22% of them fall into a trans, 34% do false operations, 14% cannot find appropriate equipment in emergency situation

Our researches have proved that it is necessary to integrate six kinds of professional education as minimum for the complex process. They are: theoretical that forms scientific and heuristic level of knowledge and skills; physical that forms health, stability, working activity; simulator training that models professional activity and some aspects of it in standard and nonstandard situations; real professional activity in different conditions; psychological that forms readiness for professional activity generally; psychophysiological that forms physical and psychological stability levels of human factor according to emergency conditions. Such way this can lead to reliable parameters of professional knowledge, skills and activity.

The problem of professional readiness for psychological aspects in critical situations (without a right for mistake) should include such approaches of future research: indicators characteristics research, quantitative evaluation criteria and methods; social-political, moral-volitive, leadership and prestigious-communicative characteristics. These skills identify specialist professional availability finally: indicators characteristics research; activity criteria and evaluation methods of professional reliability; research of psychological readiness evaluation methods to activity in emergencies, research in the sphere of career longevity prognosticating; integral levels data of specialists professional readiness creating.

Keywords: human factor; professional risk; professional education; professional readiness; emergency situation; critical situation.

Одержано редакцією 26.11.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017

УДК 372.851

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физ.-мат. наук,
профессор, зав. кафедрой математики и методики ее преподавания,

Армянский государственный педагогический институт
имени Х. Абовяна, Республика Армения

e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОГО ПРЕКРАСНОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В работах [5–7] мы рассмотрели объективные признаки научной или математической эстетики (научного или математического прекрасного), признаки, которые относятся к объектам тех или иных сфер науки. Проявление эстетического начала обусловлено также умственными, интеллектуальными способностями субъекта, осуществляющего научную деятельность. Следовательно, часть признаков научной эстетики относится к субъекту. Такими признаками являются любознательность, гибкость и скорость ума и т.д. Частью научной эстетики являются также те признаки, которые проявляются в процессе двустороннего взаимодействия объекта и субъекта и проявляют ту или иную сторону психики субъекта: познание, деятельность и т.д. Такими являются, например, неожиданность, которая выражает ожидания субъекта в процессе взаимодействия с научным объектом, полезность, которая выражает важность научного объекта для субъекта и т.д. Все это мы называем субъективными признаками научной эстетики (научного прекрасного). Субъективные признаки научной эстетики мы также разделяем на три группы. В первую группу мы включаем те признаки, которые относятся к мотивации деятельности субъекта. Назовем их мотивационными признаками. Это полезность, неожиданность, непредсказуемость, целенаправленное преодоление сложных и трудных препятствий и т.д. Во вторую группу включены те признаки, которые относятся к процессу познания, его природе, сущности. Назовем их познавательными признаками. В познавательные признаки научной эстетики мы включаем интеллектуальный поиск, нахождение, открытие, познание, понимание сущности предмета,

знание неявной истины и т.д. В третью группу субъективных признаков мы включаем те признаки, которые относятся к психике осуществляющего деятельность субъекта. Назовем их психическими признаками научного прекрасного. К психическим признакам научного прекрасного мы относим наличие положительных признаков мысли, воображения, памяти, способности, воли (проницательность, скорость, гибкость мысли, устойчивость внимания, целенаправленность, сила воли и т.д.). В данной работе мы рассмотрим мотивационную группу субъективных признаков математического прекрасного. Мотивационные признаки научного прекрасного рассматривались множеством исследователей. Роли эстетики в вопросе мотивации в процессе обучения математике придают особую важность М.А. Родионов [9] и Г.И. Саранцев [10].

Ключевые слова: эстетика математики; признаки математического прекрасного; субъективные признаки; мотивационные признаки; полезность; неожиданность; непредсказуемость; целенаправленное преодоление сложных и трудных препятствий.

Целенаправленное преодоление сложных и трудных препятствий, достижение цели. Математическая деятельность, начиная с обучения курсам общеобразовательной и высшей школы до осуществления математических открытий, является целенаправленным процессом преодоления сложных, трудных и целенаправленных препятствий. Для достижения уровня осуществления математических открытий, математическая деятельность требует от исследователя упорной и последовательной работы для преодоления сложного и трудного материала, для усвоения соответствующих положений теории. И каждая математическая теория представляет собой своеобразную архитектурную конструкцию, наличествующие взаимоотношения между элементами которой обладают не только особенной красотой, но и намечают последующий процесс этих взаимоотношений, и ведут истинную мысль и душу к познанию. И такое преодоление сложных и трудных препятствий придает знанию некую эстетическую привлекательность.

Вся данная деятельность позволяет сопровождать знание математического материала познанием красоты его архитектурного строения, а последнюю цель – осуществление математического открытия – сопровождает чувством прекрасного. Именно это имеет в виду Дж. фон Нейман, когда находит, что математика в основном развивается благодаря эстетическим мотивам.

Эстетический признак целенаправленного преодоления сложных и трудных препятствий широко проявляется как в чисто математической деятельности, так и в процессе обучения математике. Однако эти два процесса отличаются друг от друга своими целями, а также способами реализации. Если в первом целью является изучение профессионального математического материала и получение новых результатов на его основе, то во втором реализуются чисто образовательные цели, и математический материал служит как способ реализации этих задач.

Что касается форм реализации деятельности, то математик, специалист реализует свою деятельность уединенно, он выдвигает цель, гипотезу, намечает задачи, а также стоящие на пути к их решению препятствия, на преодоления которых и направляет свои усилия.

Иная картина в математическом образовании. Здесь, несмотря на то, что препятствия более ясные и простые, не особо велики и способности одолевающих эти препятствия. К тому же, предлагаемые препятствия ученики преодолевают одновременно и вместе, но обладают совершенно разными способностями к преодолению. И данный процесс преодоления выдвигает разнообразные психолого-педагогические задачи, решение которых требует уже от учителя приложения серьезных усилий.

Если учитель ставит перед всеми учениками одни и те же математические задачи, то, естественно, их существенная часть не способна преодолеть возникшие препятствия, отчаивается и остается вне процесса обучения. Эстетический признак преодоления сложных и трудных препятствий превращается в антиэстетический и непедагогический подход. Для избежания такого положения дел в первую очередь следует учитывать способности учащегося.

С другой стороны, математические учебники должны содержать задачи, соответствующие различным требованиям и уровням сложности. Необходимо учитывать, что удачное решение даже простой математической задачи (преодоление простого

препятствия) для слабого ученика представляет собой преодоление сложного препятствия и может воодушевить его, втянуть в образовательный процесс.

Доказательство математической теоремы, решение задачи представляют собой некие целенаправленные процессы, зачастую предполагающие реализацию сложных и трудных действий. И, следовательно, обучение им должно сопровождаться с некой эстетической привлекательностью. Рассмотрим, к примеру, следующую задачу.

Мы имеем два сплава, содержащие соответственно p_1 и p_2 процента золота. Каким образом мы сможем получить из них сплав в количестве m , содержащий p процентов золота?

Исходя из общей эстетики алгебраического подхода, которая вытекает из принципа единства многообразий, предположим, что мы взяли из первого сплава некоторое количество x , а из второго сплава – некоторое количество y . Казалось бы, следующий шаг: $x + y = m$, не представляется сложным, однако, стоит отметить, что так же, как поднимаясь в гору нельзя двигаться все время по подъему, так и процесс обучения нельзя сводить только к преодолению сложных и трудных препятствий. Их нужно перемещать с простыми шагами, что, во-первых, релаксирует ум, и далее полученный положительный результат увеличивает надежду достичь окончательной цели. Творческая часть решения задачи, которая является результатом интеллектуального поиска, в данном случае представляет собой то, что количество золота в общем сплаве такое же, как и в обоих сплавах, взятых вместе. Что это значит с алгебраической точки зрения? И именно здесь мы встречаем наше основное препятствие. Для его преодоления нам необходимо найти количество золота в первом и втором сплавах, а также количество золота в их смеси, и воспользоваться результатом нашего интеллектуального поиска – сумма первых двух должна быть равна третьему. Первые три шага требуют от нас способности посчитать процент, а последний – знания объединяющей модели операции сложения. Таким образом, мы приходим к следующей системе уравнений:

$$\frac{xp_1}{100} + \frac{yp_2}{100} = \frac{mp}{100}, \quad x + y = m, \quad (1)$$

Здесь для того, чтобы довести дело до конца, мы должны обладать специальным математическим навыком. В конце концов мы получим:

$$x = m \frac{p-p_2}{p_1-p_2}, \quad y = m \frac{p-p_1}{p_2-p_1} \quad (2)$$

Казалось бы, мы решили поставленную перед нами задачу, преодолев сложное и трудное препятствие, целенаправленно дошли до цели. Обычный ученик удовлетворится полученным ответом и остановится на этом месте. Но пытливый, склонный к поиску ум продолжит исследовательские работы и попытается выяснить, каким образом взаимодействует p с p_1 и p_2 . Естественно, что поиск ответа на данный вопрос представляет собой эстетическую деятельность в качестве интеллектуального поиска, к привлекательности которой добавляется еще и эстетическая привлекательность преодоления сложного препятствия на пути к решению задачи.

Еще в самом начале мы обязаны были рассмотреть вопрос взаимосвязи p_1 и p_2 и исключить случай $p_1=p_2$, так как при решении системы (1) мы произвели деление на разность p_1-p_2 и получили ее в знаменателях ответов (2). И вот мы видим еще одну тонкость: как нам поступить в случае $p_1=p_2$? Однако это не представляет особо сложного препятствия на нашем пути и преодолевается без особого труда: в этом случае процент золота останется неизменным в объединении любого количества двух сплавов. Следовательно, задача в этом случае получит положительное решение, если $p = p_1 = p_2$.

Таким образом, мы можем предположить, что $p_1 \neq p_2$, и считать, что, например, $p_1 > p_2$. Таким образом, из решения (2), проявив не самые сложные математические навыки, мы получим $p_1 > p > p_2$. То есть, изначально в условии нашей задачи должно было быть дано, что процентное содержание золота в новом сплаве, полученном из смеси двух сплавов, находилось между процентными содержаниями двух сплавов.

Казалось бы, вот мы и завершили решение задачи. Однако пытливый ум всегда находит новые пути к исследованию. Также и в этом случае. Появляется, к примеру, вопрос

о том, какой из сплавов мы должны взять в большем количестве для получения р процента золота в смеси? Но мы на этом остановимся, оставив решение вопроса, как и ожидаемое от него эстетическое удовольствие, на волю нашего читателя, обладающего навыками интеллектуального поиска.

Неожиданность, непредвиденность. Гарсия Маркес как-то сказал: «Старайтесь не намечать целей и планов на необозримое будущее, ведь наиболее значимые вещи случаются неожиданно». Неожиданность и непредвиденность сопровождаются чувством изумления и потому обладают огромным потенциалом эстетической привлекательности.

Неожиданность как эстетический признак математики рассматривают В.Г. Болтянский, Г.И. Саранцев, М.С. Якир, А.В. Волошинов. Последний в своей работе [1] рассматривает следующий пример проявления признака неожиданности. В прямой цилиндр вписаны шар и конус, чье основание совпадает с одним из оснований цилиндра, а вершина находится в центре другого основания цилиндра. Каким образом соотносятся объемы цилиндра, шара и конуса? Несмотря на то, что подсчеты здесь очень простые, тем не менее полученный результат довольно неожиданный. Требуемые соотношения выражаются следующим образом: 3:2:1. Тот факт, что объем цилиндра окажется в три раза больше вписанного в него конуса, следовало ожидать (подобная связь наличествует также и между призмой и вписанной в нее пирамидой). Но факт того, что объем шара окажется в два раза больше объема конуса, был довольно неожиданным, что придавало полученному результату некую эстетическую привлекательность.

В процессе математической деятельности данные эстетические признаки проявляются наиболее примечательным образом во время математических открытий. Об эстетической привлекательности неожиданности в математическом открытии пишет А.Пуанкаре [8]. Обычно ученые, исходя из своего опыта и основанной на нем интуиции, для решения научных задач, поставленных перед ними, выдвигают некоторые гипотезы и предпринимают попытки их доказать. Однако не всегда данные гипотезы реализуются, иногда получаются неожиданные или непредсказуемые результаты, и в таких случаях проявляются соответствующие эстетические признаки, которые придают подобным открытиям дополнительную эстетическую привлекательность. Научный мир, к примеру, когда-то был уверен, что, двигаясь из Европы на Запад, мы обязательно достигнем Индии или Китая. Однако материк, открытый Колумбом таким путем, оказался ни Индией, ни Китаем. Можно представить степень эстетического удовольствия, которое получил Колумб или научный мир и общественность, узнав об этом. Такими открытиями богаты все науки.

История развития математики нам также предоставляет огромное количество примеров проявления признака неожиданности и непредсказуемости. Например, Пифагор и его последователи были убеждены, что миром управляют числа. Данное убеждение укоренилось после того, как были выражены закономерности музыки посредством чисел. Но удивление, в особенности разочарование Пифагора и его учеников было огромным, когда выяснилось, что соотношение диагонали и стороны квадрата невозможно выразить соотношением чисел. Следует отметить, что Пифагор и его последователи под числами имели в виду лишь натуральные числа (и их соотношения), и ими была сделана самое большое математическое открытие – открытие иррациональных чисел. Однако получившийся результат был настолько неожиданным, что они были не в состоянии воспринимать его. Впоследствии научная мысль осознала смысл открытия Пифагора: в математику вводились действительные числа, что обогатило математику, сделало ее более совершенной, увеличилась область ее применения, и, естественно, увеличилась также и ее эстетическую привлекательность.

Замечательным примером неожиданности и непредсказуемости является открытие неевклидовой геометрии Ф. Гауссом, Н. Лобачевским и Я. Бойяи. Более двух тысяч лет математики пытались доказать евклидову аксиому параллельности исключительно с помощью аксиом абсолютной геометрии. Тем не менее, это трио ученых показало, что такого не может быть сделано, и эти аксиомы не зависят друг от друга. И предложив в качестве новой аксиомы противоположную евклидовой аксиоме параллельности аксиому,

они пришли к идее неевклидовой геометрии. И удивительно и неожиданно было то, что эта новая геометрия, к которой математики на начальном этапе относились с недоверием и подозрением, нашла серьезное применение в физике. После всего этого эстетическая привлекательность полученных результатов стала очевидной для всех математиков.

Признаки неожиданности и непредсказуемости также могут проявляться в процессе доказательства математических теорем и решении задач. Одной из самых красивых теорем геометрии и математики в целом является теорема Дезарга: если на плоскости даны треугольники ABC и $A'B'C'$ и прямые AA' , BB' , CC' пересекаются в одной точке, то тогда точки пересечения прямых AB и $A'B'$, AC и $A'C'$, BC и $B'C'$ находятся на одной прямой (и наоборот).

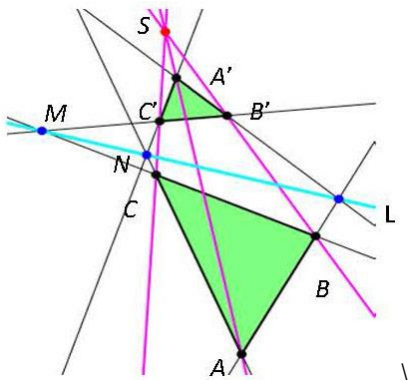


Рис. 1. Иллюстрация к теореме Дезарга

А.В. Волошинов объясняет эстетику этой теоремы посредством первых двух признаков научной эстетики Хатчесона – единством многообразий и всеобщностью [1]. Действительно, заключение теоремы не зависит от вида и расположения треугольников, упомянутых в теореме. Нужно только, чтобы прямые, соединяющие соответствующие вершины треугольников, пересекались в одной точке, и для всего разнообразия таких треугольников справедлив вывод теоремы: точки пересечения продолжений соответствующих их сторон будут находиться на одной прямой. Научную эстетику теоремы затрагивает также третий признак Хатчесона — нахождение неочевидной истины. Но теми же особенностями обладают многие

другие теоремы математики, которые, однако, не имеют обаяния данной теоремы Дезарга. Следовательно, здесь действуют также и иные признаки научной эстетики. В частности, велика здесь роль признаков неожиданности и особенно непредсказуемости.

Исследуя наличие связей и сходств между алгеброй и геометрией, мы можем пойти еще дальше и раскрыть более глубокие проявления научной эстетики, связанные с теоремой Дезарга. Пифагор и пифагорейцы в основе мироздания ставили числа и объясняли все посредством чисел и их соотношений. Под этими соотношениями-числами обязательно подразумевались перестановочные законы сложения и умножения: от перестановки слагаемых сумма не меняется, и от перестановки сомножителей произведение также не меняется. И вплоть до XIX века математики следовали за Пифагором.

Но в XIX веке выяснилось, что если с операцией сложения такое предположение является естественным, то для умножения оно существенно ограничивает сферу применения чисел, не давая возможность включить их в процесс исследования многих явлений природы. Для преодоления этих ограничений были созданы новые числа, которые, будучи наделенными всеми свойствами сложения и умножения, не были перестановочными по отношению к умножению. Эти числа стали называться гиперкомплексными числами. Впоследствии математики сделали еще один важный шаг: числа были заменены произвольными элементами некоторого множества, с которыми можно было совершить две операции – сложение и умножение и которые обладали всеми свойствами сложения и умножения, кроме перестановочного свойства умножения. Полученные системы были названы телами и получили большое применение как в математике, так и в различных областях науки. Примерами тел являются как системы действительных и комплексных чисел, так и система гиперкомплексных чисел.

Теперь, следуя Декарту, посредством тел можно создать систему координат и на ее основе изложить новую геометрию. Естественно, что подобная геометрия может отличаться от обычной геометрии, ибо перестановочный закон умножения в этих телах может не наличествовать. И действительно, оказывается, что, например, в подобной геометрии невозможно доказать теорему Дезарга. А вот в телах с перестановочным произведением теорема Дезарга имеет место. И удивительно то, что теорема Дезарга имеет место только в полученных посредством перестановочных тел геометриях, то есть, если в полученных с

помощью тел геометриях справедлива теорема Дезарга, то умножение в таком теле будет перестановочной [11].

Следовательно, теорема Дезарга в некотором смысле эквивалента перестановочности произведения. Разумеется, здесь научная эстетика проявляется первым (единство многообразий) и третьим (познание неочевидной истины) признаками Хатчесона. И эстетика здесь становится более значимой, поскольку многообразия, о котором идет речь в этих признаках, а именно, алгебраическое тело и геометрическая плоскость довольно далеки друг от друга и различны по своим структурам, что делает более примечательным роль признаков неожиданности и непредсказуемости в эстетической привлекательности полученного результата.

Курс школьной математики хоть и не обладает возможностями математической науки в проявлениях неожиданности и непредсказуемости в своих закономерностях и связях, в частности, в нем отсутствует момент открытия, однако, заключающийся в нем материал достаточен для вовлечения соответствующих эстетических признаков в учебный процесс и передачи эстетической привлекательности этому процессу. Рассмотрим один пример.

Из школьной программы геометрии нам знакома теорема перпендикулярности прямой и плоскости: прямая, перпендикулярная двум пересекающимся прямым плоскости также перпендикулярна и любой другой произвольной прямой, находящейся на этой плоскости. Трудоемкое доказательство теоремы в школьных учебниках геометрии связано с некоторыми техническими сложностями, в то время как ее с легкостью можно доказать с помощью применения скалярного произведения. Действительно, если мы вместо прямых рассмотрим параллельные им векторы, то перпендикулярность двух прямых будет означать, что скалярное произведение соответствующих им векторов равно нулю. Допустим, x вектор перпендикулярен векторам u и v плоскости α , то есть скалярное произведение этих векторов равно нулю: $xu = 0$, $xv = 0$. Так как векторы u и v не параллельны, то для произвольного w вектора плоскости α найдутся такие действительные числа a и b , что, $w = au + bv$. Посчитаем скалярное произведение векторов x и w : $xw = x(au + bv) = xau + xbv = a(xu) + b(xv) = 0 + 0 = 0$, $xw = 0$. Таким образом, скалярное произведение векторов x и w равно нулю, то есть они перпендикулярны друг другу.

Эстетическая привлекательность данного доказательства обусловлена прежде всего таким признаком научной эстетики, как неожиданность. Рассмотрим алгебраический пример относительно непредсказуемости решения задачи. Известна следующая задача, приписываемая Эвклиду: показать, что любое нечетное натуральное число является разницей квадратов некоторых двух последовательных чисел [2].

С первого взгляда предложить здесь какое-либо разумное решение кажется невозможным. Но достаточно заметить, что любое нечетное число можно изобразить в виде $2n + 1$, где n – любое неотрицательное целое число, и далее рассмотреть уравнение

$$(n + 1)^2 = n^2 + 2n + 1$$

и «заметить», что произведение $2n + 1$ является слагаемой суммы, стоящей на правой стороне данного уравнения и представить его следующим образом:

$$2n + 1 = (n + 1)^2 - n^2.$$

Разумеется, сложно ожидать, что ученик средней общеобразовательной школы может «додуматься» до того решения. Однако простота решения и восприятия и его непредсказуемость придадут решению эстетическую привлекательность.

Что касается открытий, которые являются важнейшими источниками проявления эстетических признаков неожиданности и непредсказуемости в математической деятельности, то, несмотря на то, что в процессе обучения математике как таковых математических открытий не присутствует, однако, опытный учитель может таким образом организовать учебный процесс, чтобы многие охватываемые в курсе факты не были представлены в готовом виде, а были «открыты» учениками. В свое время в результате как раз такого подхода моего учителя, я в шестом классе «открыл» одну из геометрических теорем. Потом, конечно, выяснилось, что я ничего и не открывал, просто данную теорему мы прошли в следующем классе. Но эстетический заряд от данного «открытия» был настолько велик, что он остался во мне на протяжении всей жизни, передав моей последующей учебной и профессиональной деятельности столь необходимое чувство уверенности.

Некоторые открытия математиков прошлого также можно использовать в процессе обучения математике, учитывая их неожиданность. Выше мы привели пример соотношений 3:2:1 объемов цилиндра и вписанных в нем шара и конуса. Так вот ученикам будет интересно и неожиданно узнать, что часть 3:2 данного выражения (соотношение цилиндра и вписанного в него шара) была открыта величайшим математиком древности Архимедом. И Архимед считал это открытие настолько значимым, что попросил на своей могиле изобразить цилиндр и вписанный в нем шар.

Полезность: Полезность является одним из субъективных признаков научной или математической эстетики, которая служит также в качестве источника мотивации в процессе обучения. Материал, включенный в учебные программы по математике, школьный язык математики, область его применения включают такие знания и навыки, которые понадобятся человеку на протяжении всей жизни. Сказанное относится не только к самым разным применениям математики в жизни и смежных учебных предметах, но и к формированию внутреннего мира, мировосприятия и мировидения учащегося. Из него следует, что для проявления эстетического признака полезности в процессе обучения необходимо сопровождать изложение математического материала его многочисленными применениями, а также формированием ценностей.

Список библиографических ссылок

1. Волошинов А. В. Математика и искусство. 2-е изд. М., 2000. 400 с.
2. Микаелян Г.С. Алгебра–7. Учебник для общеобразовательной школы. Ереван: Эдит Принт, 1999; 2006. (на армянском языке).
3. Микаелян Г.С. Прекрасное и математика. Ереван: Эдит Принт, 2014. (на армянском языке).
4. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики. Ереван: Эдит Принт, 2015. (на армянском языке).
5. Микаелян Г.С. Образующие признаки научной эстетики в процессе обучения математике: порядок. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 6.2017. С. 106–110.
6. Микаелян Г.С. Логические признаки научной эстетики в процессе обучения математике. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. Вип. 18.2016. С. 85–93.
7. Микаелян Г.С. Образующие признаки научной эстетики в процессе обучения математике: гармония. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 7.2017. С. 88–93.
8. Пуанкаре А. Математическое творчество. Психол. этюд. Юрьевъ: тип. Э.Бергмана, 1909. 24 с.
9. Родионов М.А. Мотивация учения математике. От теоретического осмысления к практической реализации: монография. Saarbrucken, Palmarium Academic Publishing, 2012. 252 p.
10. Саранцев Г. И. Эстетическая мотивация и обучение математике. Саранск, 2003. 136 с.
11. Харстхорн Р. Основы проективной геометрии. М.: Мир, 1970. 160 с.

References

1. Voloshinov, A.V. (2000). *Mathematics and Art*. 2nd edition. Moscow, 2000. 400 p. (in Rus.).
2. Mikaelian, H.S. *Algebra-7* (1999, 2006). Textbook for secondary schools. Yerevan: Edith Print. (in Armenian).
3. Mikaelian, H.S. (2014). *Beauty and mathematics*. Yerevan: Edith Print. (in Armenian).
4. Mikaelian, H.S. (2015). *Beauty and educational potential of mathematics*. Yerevan: Edith Print. (in Armenian).
5. Mikaelian, H.S. (2017). The forming signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics: order. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*. Cherkasy: Bogdan Khmelnytsky CNU, Issue 6.2017. 106–110. (in Rus.).
6. Mikaelian, H.S. The forming signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics: harmony. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*. Cherkasy: Bogdan Khmelnytsky CNU, Issue 7.2017. 88–93.
7. Mikayelian, H.S. Logical signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics / GS Mikaelian. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*. Cherkasy: Bogdan Khmelnytsky CNU, Issue 18.2016. 85–93. (in Rus.).
8. Poincare, A. (1909). *Mathematical creativity. Psychological etude*. Yuryev: Printing house of E.Bergman (Tartu). 24 p. (in Rus.).
9. Rodionov, M.A. (2012). *Motivation of Teaching Mathematics, From Theoretical Reflection to Practical Realization: monograph*. Saarbrucken, Palmarium Academic Publishing, 2012. 252 p. (in Rus.).
10. Sarantsev, G.I. (2003). *Aesthetic motivation and teaching mathematics*. Saransk. 136 p. (in Rus.).
11. Harsthorn, R. (1970). *Fundamentals of Projective Geometry*. Moscow: World. 160 p. (in Rus.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, PhD in Physics and Mathematics, Professor,
Chair of Mathematics and its Teaching Methods Department,
Armenian State Pedagogical University after Khachatour Abovian
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

MOTIVATIONAL FEATURES OF SCIENTIFIC BEAUTY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. In [5–7], we examined the objective signs of scientific or mathematical aesthetics (scientific or mathematical beauty), signs that relate to the objects of certain spheres of science. Another part of the signs of scientific aesthetics (scientific beauty) refers to the subject. The manifestation of the aesthetic is also due to the intellectual abilities of the subject carrying out scientific activity. Such signs are curiosity, flexibility and speed of mind, etc. Part of scientific aesthetics (scientific beautiful) are also those signs that are manifested in the process of two-way relationship between the object and the subject and show one or another side of the subject's psyche: cognition, activity, etc. These are, for example, a unexpectedness that expresses a subject in the process of relationship with a scientific object, a utility that expresses the importance of a scientific object for the subject, etc. All this we call subjective signs of scientific aesthetics.

Subjective signs of scientific aesthetics, we also divide into three groups. In the first group we include those signs that relate to the motivation of the subject's activity. Let's call them motivational signs. It is usefulness, surprise, unpredictability, purposeful overcoming of difficult and difficult obstacles, etc. The second group includes those signs that relate to the process of cognition, its nature (essence). Let's call them cognitive signs. In the list of cognitive signs of scientific aesthetics we include intellectual search, finding, discovery, cognition, understanding of the essence the subject, knowledge of the implicit truth, etc. In the third group of subjective signs, we include those signs that relate to the psyche of the person carrying out the activity. Let's call them the psyche signs of scientific aesthetics. In the psyche signs of scientific aesthetics we attribute the presence of positive signs of thought, imagination, memory, ability, will (insight, speed, flexibility of thought, stability of attention, purposefulness, willpower, etc.). In this paper we consider the motivational group of subjective signs of mathematical aesthetics (mathematical beauty). Motivational signs of scientific aesthetics were considered by many researchers. The roles of aesthetics as the matter of motivation in the teaching process of mathematics attach special importance to M.A. Rodionov [9] and G.I. Sarantsev [10].

Key words: aesthetics of mathematics; signs of mathematical beauty; subjective signs; motivational signs; usefulness; surprise; unpredictability; purposeful overcoming of difficult and difficult obstacles.

Одержано редакцією 10.11.2017
Прийнято до публікації 25.11.2017

УДК 371. 11

МІНЯЙЛЕНКО Анна Гаврилівна,

вчитель української мови та літератури,
заступник директора з навчальної роботи
ЗОШ I–III ступенів № 122, Кривий Ріг
e-mail: anna17mag@gmail.com

РАДІСТЬ УСПІХУ УЧНЯ – СТРАТЕГІЯ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються основні положення забезпечення радості успіху в навчанні засобами технологізації освітнього процесу, розглядаються інноваційні технології; форми і методи, які забезпечують психологічний комфорт, сприятливу емоційну атмосферу, захищають право учня бути самим собою, на вираження власної особистості у навчанні, конкретизується сутність кожного методу для організації інтерактивного навчання і умови ефективної реалізації «Програми якості освіти», виявлення вузьких місць у практиці сучасної школи і засобів їх подолання в навчальному процесі.

Ключові слова: технологізація; навчання радістю успіху; технологія інтерактивного навчання; «ситуація радості успіху»; технологічні прийоми і способи навчання.

Постановка проблеми і обґрунтування її актуальності. Соціальні зміни, які проходять в суспільстві, обумовлюють пошук шляхів демократизації освітнього процесу в сучасній школі як засобу захисту прав особистості учнів, повірити у себе як успішну

людину, здатну на адаптацію в суспільстві і творчу діяльність, подальше самовдосконалення. Одне з головних завдань педагогічної діяльності вчителя полягає в тому, щоб створити в процесі навчання сприятливі умови, які б давали змогу кожному учневі досягти бажаних результатів. Учитель має так будувати навчальний процес, щоб дати учням можливість пережити радість успіху, повірити в себе і свої можливості творчо і успішно діяти. Навчання радістю пізнання – процес, завдяки якому вчитель відкриває дітям шлях до пізнання невідомого, приводить до успішного результату.

Аналіз наукової літератури і практиці школи свідчить про необхідність системної роботи, спрямованої на облік сучасних вимог до освіти, використання усіх можливостей шкільного навчання і виховання до підготовки її вихованців до успішного життя і творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ця проблема не нова. Усі часи вона була предметом уваги вчених. Ще Я. Коменський, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо, А. Дістервег місію вчителя і школи бачили у розвитку природних сил учнів, захисту їх прав на успіх, бути самим собою, свободи дій і гуманного відношення до них з боку вчителя і суспільства. Г. Сковорода стверджував, що людина приходить на Землю, щоб бути щасливою. Л. Толстой, К. Ушинський, А. Макаренко щастя людини пов'язували з розвитком можливостей і здібностей засобами виховання, вільного від шаблонів, рецептури і догм.

Більш, ніж через століття, В. Сухомлинський обґрунтовує проблему виховання щасливої і успішної людини, створюючи школу радості. Мистецтво вчителя, він бачив в тому, щоб пробудити в серцях і умах учнів інтелектуальні почуття радості, а успіх у навчанні, інтерес, творчість, краса розглядав як основу щасливого життя людини. [1, с. 198].

Ці думки вчених актуальні й сьогодні не тільки в теоретичних пошуках, а і у практиці учителів сучасної школи. Проблема є в тому, щоб з обліком змін, які пройшли в суспільстві, створити нову школу, здатну успішно виконати соціальне замовлення на підготовку успішної і щасливої людини.

Мета статті – розкриття шляхів технологізації навчального процесу на принципах радості успіху учнів в сучасній школі й досвіду учителів загальноосвітніх шкіл у використанні інноваційних технологій, побудованих на принципах успішного навчання.

Основний зміст. Ускладнення вимог суспільства до сучасної освіти обумовило необхідність реформування сучасної загальноосвітньої школи. Особливо велике значення має використання і створення таких умов, які забезпечили б можливості школи і вчителю у підготовці учнів до гідного життя, досягнення ними власного щастя й успіху, можливості приносити щастя іншим людям; стимулювати їхнє бажання розкривати внутрішні сили особистості, здібності і здатність змінювати своє життя на демократичних принципах.

Рішення цих задач обумовлює необхідність технологізації навчання в сучасній загальноосвітній школі, щоб мета захопила учня, щоб, витрачаючи фізичні та моральні сили, він отримував моральне задоволення від процесу пізнання. Технологізація навчання охоплює великі можливості для подолання байдужості до знань, небажання оволодіти ними, стимулювання розвитку пізнавальних інтересів і потреб, позитивної мотивації учіння.

Технологізація навчального процесу – це вибір учителем оптимального шляху побудови власної освітньої системи, побудованої на принципах педагогічної взаємодії його з учнями, гармонізації інтелектуального і емоційного факторів у змісті навчання, опору на суб'єктний досвід учня [2, с. 51].

Технологізація як сучасна освітня парадигма об'єднує різні види навчання (контекстне, евристичне, інтерактивне, діалогічне тощо) і реалізується за допомогою різноманітних технологій. У нашому досвіді ми виходили з того, щоб учні співпереживали на уроці, наснажувалися співучастю пізнання, самостійним яскравим, оригінальним висловлюванням думки, пошуком цікавих, раніше не помічених деталей твору, роздумами над власною поведінкою, щоб кожен відчув насолоду відкриття світу прекрасного і власної душі. Для вирішення цього завдання ми використовували технологію інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання забезпечує умови, в яких усі учні, залучаються в навчальний процес, їм надається право рефлексувати з приводу того, що вони знають, думають. Кожен робить індивідуальний внесок у навчальний процес, відбувається обмін думками, ідеями,

знаннями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дає змогу не тільки здобувати нові знання, а й розвивати пізнавальну діяльність, співробітництво, віру у власні сили і здібності, почуття радості успіху навчання. Інтерактивна діяльність на уроці веде до розвитку діалогічного спілкування, спільного розв'язання загальних, проте важливих для кожного учасника завдань.

Інтерактивний – значить здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу(наприклад, з художнім текстом, уявним автором, героєм твору, критиком, товаришем, вчителем).

Використання даної технології обумовлює дотримання таких правил: до роботи залучаються всі учасники уроку(через індивідуальні завдання, письмові роботи з наступним обговоренням їх, складання схем у зошитах, на дошці, ілюстрування думок, підбір цитат тощо). Поступово учні набувають досвід спеціальної психологічної підготовки(знижає самообмеженість, скутість, боязливість) засобами виконання індивідуальних завдань або організації роботи в малих групах. При цьому обов'язковим є емоційний настрій класу. Не обійтися в учительському житті без навчальної системи, яка носить назву *сугестопедична* (за Г. Лозановим.). «*Сугестопедія*» – це навчання. Важливим у цій системі є не зовнішня поведінка учня, коли він тримається напружено і концентрує увагу, а його внутрішня настроєність на навчання. Наприклад, на уроках літератури, коли читається лірика, учень сприймає її почуттями. У старших класах на уроках вивчення інтимної лірики Івана Франка, Василя Симоненка, Ліни Костенко створюється така атмосфера, коли старшокласники заглиблюються у почуттєвий фон поетичних творів, прагнуть сприйняти красу слова, співставляти свої почуття із висловленими авторами. Під час таких уроків обов'язково звучить класична музика, відбувається перегляд творів живопису, що сприяє розвиткові естетичних смаків.

Радісно й ненапружено учні беруть участь в імпровізованих інсценуваннях, розгадують кросворди, ілюструють прочитані твори, пишуть літературні етюди, фантазують про майбутню долю персонажів, читають за ролями й напам'ять(ті, хто любить бути в центрі уваги). Літературознавчий аналіз тексту, який проводиться на уроках, розпочинаю з бесіди про те, що несвідомо виникло при першому прочитанні: жаль чи ніжність, мрія про щастя, відчуття провини, обурення жорстокістю людей, прагнення жити й кохати.

Учні відповідають, розкривають свої душі, якщо на уроці створено атмосферу довіри, природності, невимушеності, легкої приємної бесіди.

Засобами літератури ми навчаємо, засобами літератури-виховуємо. Цей процес нерозривний. В учнів відбуваються зміни «в раціональній, почуттєвій і вольовій сферах під впливом узагальненого образу українця, українського національного ідеалу, сформованих у результаті проникнення школяра в духовний світ письменника і образу-персонажа», – стверджує А. Фасоля [3, с. 22].

Відбувається формування духовного світу особистості на уроках літератури. Концепція громадянського виховання ставить перед учителем дуже складні й серйозні завдання, особливо велика відповідальність лягає на вчителя-словесника. Адже мета вивчення української літератури у школі – це, перш за все, формування особистості українського патріота, сина народу, громадянина.

В основі викладання літератури покладена схема, запропонована А. Фасолею у статті «Формування духовного світу школяра засобами літератури» [3, с. 24]. Але, звичайно, залежно від конкретного класу, умов, подій, які відбувалися вчора чи сталися сьогодні, вносяться корективи, доповнення.

Учні, навчаючись у старших класах, отримують теоретичні знання про поняття: духовний світ, національна свідомість, національний ідеал, ментальність, духовний світ особистості. Учні вчаться на прикладі життєвого шляху письменника та його героїв розумітися на цих поняттях, розуміти, що ці якості слугують основою їхнього успіху в самостійному житті і діяльності.

Вивчаючи біографію письменника, учні не складають хронологічну таблицю дат та подій, а роблять спробу сконструювати «особу письменника» – мету його життя, ідеали, риси характеру, розглянути оточення, хто ж мав вплив на формування його особистості. Так,

народжуються імена *Сонцепоклонник* – Михайло Коцюбинський; *Державник* – Євген Маланюк; *Романтик революції* – Микола Хвильовий; *Ломикамінь* – Леся Українка; *Будівничий* – Іван Багряний та ін.

Ніколи не переказують на уроках учні біографію письменника, а розв'язують проблемні питання, читають листи, щоденники, спогади сучасників. Із уроку в урок повторюються проголошені проблеми, але щоразу в іншому ракурсі. Учні «заново відкривають» (А. Лесохіна) для себе такі поняття, як честь, гідність, обов'язок, самоповага, патріотизм, щастя, смисл життя. Вивчаючи художні твори, прокладаючи стежинки до розуміння сутності героя, учні завжди розмірковують усно або на письмі через міні-твори, відповіді на проблемні запитання.

Духовний світ учня - дуже тонкий світ. Не можна висвітлити лампою із середини душу людини, не завжди вона розкриється. Не кожен може сказати в класі те, що думає. Наприклад, Сашко Ш. впевнено заявив, що виживати повинен той, хто сильніший. Зумів пробитися сходишками кар'єри через чужі голови, от і добре. У класі обговорювався образ кар'єриста за романом О. Гончара «Собор». Розгорілась справжня дискусія. Байдужих майже не залишилося. Однозначної відповіді учні не шукали, а пропонували свої погляди, прагнучи відповісти на питання: «Чому бідно живуть українці, адже народ роботящий, вартий кращого?» Учитель переконаний, що тільки щирість, віра в майбутнє учнівської молоді, в їхні здібності, успіх життєвий і професійний дасть плоди навчання.

У практиці широко використовувалася технологія навчання радості успіхом. Педагогіка радості, навчання успіхом теоретично обґрунтовано у працях А. Белкіна [4]. Ми виходили з того, що переживання ситуації радості успіху неодноразово відкриває приховані можливості особистості, реалізує її духовні сили, дозволяє кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили. Задача вчителя є в тому, щоб допомогти особистості учня зростати в успіху; відчувати радість від здолання труднощів; дати зрозуміти, що в житті скрізь необхідно докладати зусиль для досягнення бажаних результатів.

У нашій практиці використовувалися технологічні прийоми створення ситуації радості успіху. Найчастіше на уроках доводиться використовувати такі з них: «*Обмін ролями*». Всім учням надається можливість обрати собі «свій» урок. Стати вчителем. Набрати собі групу товаришів на допомогу. Звичайно, вчителеві легше цей урок провести самому. Але палаючі від задоволення очі – це нагорода. Особливо запам'ятався урок за творчістю І. Франка, збірка «Зів'яле листа» 10 клас. Таня Ж., Таня Т. так прагнули залучити учнів до роботи, так прочитали поезії, щоб торкнутися душевних струн товаришів, що успіх їхній урок мав неабиякий. У такій ролі за рік побували майже всі учні. Тільки одні були лідерами, а інші - виконавцями, але відповідальність від того не зменшувалася.

Серед прийомів, стимулюючих ситуацію радості успіху, використовувалися прийоми: «*емоційне поглажування*», який дозволяв кожному учню вселити віру в себе; «*анонсування*» – це обговорення з учнем, що йому потрібно буде зробити, створення психологічної установки на можливий успіх; індивідуальні завдання, які учні на кожному уроці обирають собі самі за бажанням, тому й анонсуємо їхній успіх на наступному уроці; «*стеж за нами*», «*емоційний сплеск*», «*зараження*», «*невтручання*», «*холодний душ*» та ін. До одного й того ж самого учня сьогодні використовується «*емоційне поглажування*», а завтра вже «*холодний душ*», бо все тече, все змінюється. Незмінною залишається формула учительської праці $Учитель + Учні + Батьки - УСПІХ = Радість учня + Радість батьків$.

Яка величезна відповідальність перед вчителем, який працює у старших класах! Адже це Школа Духовності для наших учнів. Справді, бездуховність тепер на кожному кроці. У суспільстві спостерігається ситуація, коли людина, зростаючи розумово, інтелектуально, втрачає інші цінності – гідність, людяність, доброзичливість, а духовність витісняється корисливістю. У школі вчитель повинен навчити молодь жити. Від праці вчителя великою мірою залежить, в якому напрямі змінюватиметься людина, таким буде її майбутнє.

Пропоную декілька замальовок із уроків у старших класах.

Ескіз 1. Учні писали навчальний диктант. А в ньому така фраза: «Перебороти інстинкти зла, що накопичені роками в людях, може школа при дійсній зацікавленості та допомозі влади». І виникла дискусія з цієї проблеми, а ще учні написали твори – роздуми

«Як перебороти інстинкти зла». Цікаві думки висловлені в творах. А особливо цікаві тим, що висловили їх ті, хто завтра ввійде в доросле життя і поповнить армію або Зла, або Добра. Найстрашніше, що не всі роботи були оптимістичними. Є вже зневірені: зло перемагає сьогодні і чи вдасться його побороти. Але були й такі: «Я вірю, що на Землі ще залишились такі люди, вони живуть серед нас, в них ще живе добро, вони хочуть, щоб на Землю повернулось світло добра... Добрі люди, мов ліхтарики, будуть світити у темряві, відганяючи її у безкрайність космосу, рятуючи своїх нащадків від нищівної сили зла» (Вікторія Новикова, 11-в).

Рецепти боротьби з інстинктами зла були різні: батьки, школа, влада спроможні це зробити. А були й такі відповіді: «Хочеш змінити світ – зміни себе».

Ескіз 2. Школа Духовності... Доводиться бачити в своїх учнях занепадницькі настрої: все одно нічого не змінити, без грошей не вступити до вузу, справжнього кохання немає, всі люди злі й егоїстичні, всі чоловіки (жінки) невірні, їх цікавлять тільки гроші, шлюб тільки за рахунком тощо. Інший бік проблеми: у мене нічого не вийде, я все одно зроблю погано, я не знаю, як почати, що писати в творі, я не зможу так сказати, як ви хотіли б почути, як бути вчителем, краще у монастир відразу. Що – це? Чи не наших рук справа? Колеги! Часто хочеться вигукнути: «Не виливайте на дітей свої проблеми. Звільніть місце, яке вам не належить. Пам'ятайте: «Доки ми не задоволені життям, воно минає». Ці ж слова ми часто повторюємо з учнями.

Як же підтримувати у частини своїх вихованців дух бадьорості, оптимізму, впевненості у своїх силах?

На кожному кроці ми сьогодні чуємо про необхідність особистісно-зорієнтованого підходу до дитини, який реалізується через використання інтерактивних технологій, які спрямовані на розуміння дитини, на розкриття кожної індивідуальності. Оволодіваючи цими технологіями, учні набувають досвід успішної діяльності, розуміють значущість навчання радості успіху в своєму особистісному зростанні, віри у власні здібності і здатності до щасливого і успішного життя в майбутньому.

Найвищою оцінкою діяльності вчителя, є не нагороди й звання, а вдячність самих учнів, які стали на ноги, знайшли себе, своє місце в житті. Ми листуємося з учнями, а в листах на питання: Чи те я роблю як вчитель? мають місце відповіді: «... спасибі Вам за те, що Ви поважаєте думку кожної людини... Ви даєте можливість учню повірити у свої сили... Спасибі Вам за те, що Ви є!» (Маша С.); «Я запам'ятаю Вас на усе життя як гарного вчителя, як гарну людину, яка ввела мене у світ чарівної української мови..., дала можливість говорити те, що я думаю. Людину, яка допомогла зрозуміти незрозуміле» (Неля Г.); «Я дякую Вам за те, що навчили нас любити рідну мову, шанувати її, за Ваші цікаві уроки, бо вони були найкращими» (Дарина Ц.); «Я Вам дуже вдячний за те, що Ви для нас зробили. За Ваші поради, любов, турботу, і за те, що від щирого серця хочете нас навчити. Ви робите найкращу справу у світі» (Роман Б.); «Вас поважають всі, тому що Ви Людина! Ви зрозуміли всіх нас, і ми Вас полюбили. На світі важко жити, та доля не зламала. Ви посміхнулись сонцю і Доля Вас прийняла!» (Руслана В.).

Висновок. Аналіз теоретичного і практичного досвіду дозволяє стверджувати, що навчання радості успіхом, використання інтерактивних технологій, побудованих на принципах педагогічної взаємодії вчителя й учнів у навчанні, гармонізації інтелекту і емоцій при засвоєнні предметного знання, вільний вибір прийомів і способів рішення навчальних проблем забезпечує кожному учню можливість повірити у себе, свої сили і здібності, набути досвід успішної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. 2-е изд. Киев: Радянська школа, 1971. 244 с.
2. Кондрашов Н.Н. Методическая сфера управления подготовкой студентов к успешной профессиональной деятельности в системе университетского образования. Кривой Рог, 2017. 192 с.
3. Фасоля А.М. Формування духовного світу особистості школяра засобами літератури (Психолого-педагогічні основи формування духовного світу особистості). *Українська література в загальноосвітній школі*, 1999. №1. С. 22–24.
4. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.

References

1. Sukhomlinsky, V.A. (1971). I give my heart to children. 2nd edition. Kyiv: Soviet school. 244 p. (in Rus.).
2. Kondrashov, N.N. (2017). Methodical sphere of management of preparation of students for successful professional activity in the system of university education. Krivoy Rog. 192 p. (in Rus.).
3. Fasolya, A.M. (1999). Formation of the spiritual world of the personality of the student by means of literature (Psychological and pedagogical foundations of the formation of the spiritual world of personality). *Ukrainian literature in the general school*. 1, 22–24. (in Ukr.).
4. Belkin, A.S. (2000). Fundamentals of Age Pedagogy: Textbook. Help. for stud. supreme. ped. training. Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy". 192 p. (in Rus.).

MYNYAILENKO Anna,

teacher of the Ukrainian Language and Literature, Deputy Director in Educational Work,
Secondary School № 122, Kryvyi Rih
e-mail: anna17mag@gmail.com

**JOY OF A PUPIL'S SUCCESS AS A STRATEGY OF TECHNOLOGIZATION
OF EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN SECONDARY SCHOOL**

Abstract. *Using the pedagogy of success, teaching the students the joy of success, using interactive technologies as a means of optimizing the modern process of teaching general education at school are considered as the strategic directions of optimization of school education.*

The purpose of the article is to reveal the ways of technological development of the educational process based on the principles of the joy of students' success in the modern school and secondary school teachers' experience in using interactive technologies built on the principles of successful teaching.

Methodology. *To achieve the research goal, a set of methods was used: analysis and systematization of achievements in solving the problem under study, a pedagogical experiment on using the technology of joy of success at Literature lessons and in students' essays.*

The description of the main material. *Based on the analysis of scientific literature and the experience accumulated in the practice of the formation of school education, the main idea of technological development of the educational process is revealed, the mechanism of its implementation is concretized; the possibilities of interactive technologies in the development of the personality of students in the process of mastering a subject, modeling situations of joy of success as a means of providing psychological comfort, active cognitive students' activity and the conditions for the effective implementation of the "Program of Quality of Education" are revealed. The causes of weak points in pedagogical practice and the means of overcoming them in educational process are considered.*

Conclusions and prospects for further research. *The implementation of various means of technological development of the educational process on the basis of the principles of the pedagogy of success is the basis of a strategy for improving the quality of students' knowledge, their preparation for a successful cognitive activity, a means of ensuring the positive achievements of students in learning. The prospect of optimizing school education necessitates the theoretical justification of the set of conditions for the realization of the ideas of successful education as a factor in the formation of a successful personality.*

Keywords: *technologization; learning the joy of success; technology of interactive learning; "the situation of joy of success"; technological and teaching methods.*

Одержано редакцією 04.12.2017
Прийнято до публікації 10.12.2017

UDK 378 : 159

NAGORNOVA Anna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher,
Tokyo, Japan
e-mail: nagornova.ay@mail.ru

**FUTURE TEACHERS' PERSONAL-AND-PROFESSIONAL READINESS
TO CORRECTION OF PUPILS' PSYCHIC STATES AT SCHOOL**

The article considers the problem of negative mental states of schoolchildren and the ways of solving it by teacher's correction of these states. The personal and professional principles of the preparation of future teachers in the university, aimed at mastering correctional and pedagogical activities to reduce the number of negative mental states of students, are revealed. The work describes the data of the experiment aimed at assessing the level of formation of personal and professional qualities. The revealed levels of the formation of personal and professional qualities of future teachers at the initial and final stage of the pedagogical experiment prove the effectiveness of the work.

Keywords: *psychological properties of a person; negative mental states; professional activity of a teacher; professional education; correction; correctional and pedagogical activity; professional readiness; personal and professional qualities; self-evaluation of personal qualities; the formation of personal and professional qualities.*

The problem of diagnosis and development of personal and professional qualities was widely studied by such well-known psychologists and teachers as A. Adler, B.G. Ananiev, R. Bendler, A.A. Bodalev, L.I. Bozovic, D. Grayson, O.V. Dashkevich, V.G. Zazykin, R.B. Ketgell, E.A. Klimov, N.I. Konyukhov, V.F. Kovalevsky, R.L. Krichevsky, N.V. Kuzmina, L.G. Laptev, K. Leonhard, A.K. Markova, A. Maslow, V.S. Merlin, V.S. Mukhina, K.K. Platonov, A.N. Sukhov et al. The above-mentioned researchers proposed various definitions of the concept of "personal quality". In the interpretation of this concept, we adhere to the views of L.I. Bozhovich, which characterizes personal quality as a systemic education, which is a stable motive of the individual, along with the usual forms of its realization in behavior [1].

It is important to note that for each type of activity a set of significant personal and professional qualities can be quite specific. So the professional activity of the teacher gives him certain personal parameters that adequately reflect its functional structure and create subjective prerequisites for its productive realization. From the point of view of V.V. Bogoslovskii and V.A. Markelova, "every professional activity requires a certain set of personal qualities from a specialist, in which some universal qualities under the influence of specific activity begin to act as professionally significant" [2, p. 53]. Thus, professionally important qualities act as those internal conditions through which external influences and requirements of activity are refracted.

Formation of personal and professional readiness of future teachers to correct mental states of students is due to the fact that the process of improving teacher training in the context of modern education is determined by a variety of factors. One of such factors is the importance of accounting, self-regulation, management and correction of mental states in the "teacher-student" system. Thus, N.D. Levitov revealed a regularity that is important for the educational process – the formation of new character traits in most cases is carried out through the transitional stage of mental states, and the repetition of states leads to the consolidation of the character trait.

Follow the research by A.B. Dobrovich, N.V. Zhgutikova and A.I. Zakharova, the number of children who fell ill with neuroses and neurosis-like disorders, does not decrease, but, on the contrary, increases. Questions of information overload of students are shown in the work of V.N. Kozlova, M.V. Anthropova et al. Khananashvili stressed the impact on the health of students of the increasing time deficit allocated to the reception, processing and assimilation of excessively large information, which often leads to deviations in higher nervous activity, diseases and neuroses [3].

On the study of the influence of traumatic mental states on the effectiveness of student learning activities, conducted by A.V. Koteneva, every third pupil suffers from a low level of mood, experiences disorders in the psychosomatic sphere (insomnia, nervous system nervousness, loss of emotional control, difficulty concentrating), differs from the desire to get away from his experiences and solve the problems that have remained after trauma [4, p. 53].

The works by A.M. Prikhozhan devoted the study of the nature of negative mental states. She described school anxiety, the reasons for its occurrence of anxiety, examined the peculiarities of anxious schoolchildren. Thus, a characteristic feature for children with high educational anxiety, following her opinion, is: the desire to take control of all the elements of activity at the same time, low self-esteem, disadvantage among peers, frequent refusals to solve the problem, high level of learning, at seemingly low [5; 6].

Thus, the above works show that in the educational process the problem of negative mental states of students occupies an important place, determining in many ways its success, which depends on the degree of readiness of future teachers to correct the mental states of students.

Correction is defined as a system of special and general pedagogical measures aimed at weakening or overcoming the shortcomings of psychophysical development and deviations in behavior.

Correctional and pedagogical activity is a complex psycho-physiological and socio-pedagogical phenomenon that encompasses the entire educational process (education, upbringing and development), which acts as a unified pedagogical system, its target, content, operational and activity appraisal and performance components. Therefore, along with the diagnostic-correctional, correction-prophylactic, correctional-developing, there are a correctional-educational, educational-correctional, and psychocorrectional activities. Proceeding from this interpretation of correctional work, it is legitimate to talk about the correctional-pedagogical process as a unified educational process, which includes education, upbringing and development.

Psychologically-pedagogical fundamentals of corrective activity and its preventive orientation, in our opinion, were revealed by psychologists and psychotherapists (S.A. Badmaev, G.V. Burmenskaya, O.A. Karabanova, A.G. Lidars, A.S. Spivakovskaya, and others) who view correction as a specially organized psychological effect carried out in relation to groups of high risk and aimed at restructuring, reconstructing those unfavorable psychological new tendencies that are defined as psychological risk factors, in order to recreate the harmonious relationship of a person with the environment.

V.A. Kan-Kalik considers social and pedagogical correction in the context of the three main objectives of teaching: teaching, educating and developing. At the same time, the solution of the learning task makes it possible to provide good psychological contact with students, to formulate positive educational motivation, to create a psychological environment of cognitive collective search and joint reflection [7].

Correction and pedagogical activity is an integral part of the pedagogical process as a dynamic pedagogical system, as a specially organized, purposeful interaction of the teacher and pupils, aimed at solving developmental and educational problems.

Thus, teaching students methods and methods of correcting the mental states of students is the key to their successful professional work in modern education. To form the basis for corrective pedagogical activity, the specialists of the future specialists used sets of methods that allowed to solve the training problems consistently: the ability to see the problems and difficulties of students, to diagnose their severity, to classify, and to implement adequate corrective measures to minimize the negative mental states of students.

Willingness to correct mental states of students is not only the result, but also the goal of teacher training, the initial and basic condition for the effective realization of the capabilities of each individual, as well as the successful performance of any activity. This emphasizes the dialectical nature of readiness as a quality and as a state, as well as a dynamic process.

Preparedness as pre-start activation of future teachers arises as a result of mastering theoretical knowledge, certain practical experience based on the formation of a positive attitude to pedagogical activity, awareness of its motives.

Thus, the personal and professional readiness of future teachers to correct the mental states of students reflects the degree of formation of the professional sphere of students in the process of their education, the recognition of the personal and social significance of the future profession, the intensity of strong-willed efforts and emotional reactions of trainees.

L.A. Yasiukova believes that for the successful mastery and implementation of a particular professional activity, the special importance is not so much the level of the expression of certain professionally important personality traits as the nature of the relationship between them. In the implementation of positive and close interrelationships of the majority of personal properties, the process of their mutual reinforcement arises, and in the event of antagonistic interrelationships between personality traits, the development of some aspects of the personality leads to the degradation of others [8].

Based on the research data, as well as on a number of methods (content analysis of documents, questionnaires, analysis of essays and conversations with students of the pedagogical faculty of the Ulyanovsk State Pedagogical University), a list of significant personal and professional qualities of future teachers, conditionally divided into nine groups, was singled out:

1) intellectual qualities: flexibility of the mind, realism, predictability, judiciousness, plasticity, criticality, ingenuity, foresight;

2) strong-willed qualities: endurance, adherence to principles, determination, persistence, exactingness, courage, firmness, courage;

3) organizational qualities: discipline, diligence, objectivity, responsibility, self-organization, self-criticism, independence, self-confidence, efficiency;

4) communicative qualities: communicative, communicative, adaptive, participatory, empathic, listening, convincing, sense of humor;

5) didactic qualities: mastering the whole profession, the ability to explain, the ability to show actions and operations, the culture of speech, general erudition;

6) moral qualities: justice, honesty, tact, politeness, delicacy, goodwill, diplomacy, affability, tolerance, poise, respect for people, optimism;

7) creative qualities: imagery, associativity, imagination, imagination, sense of novelty, eccentricity, insight, ability to generate ideas, intuition;

8) quality of dynamism: initiative, enterprise, energy, resourcefulness;

9) the quality of mental and physical stability: physical fitness, self-hypnosis, self-control, self-relaxation.

In order to assess the level of formation of personal and professional qualities, the self-evaluation of personal qualities method by E.A. Yunina was applied. This method allows you to assess the formation of personal qualities of respondents in seven areas: 1) physical qualities; 2) thinking; 3) speech; 4) emotional and sensual qualities; 5) behavior; 6) communication; 7) creativity. Summation of the points obtained in accordance with the key to the methodology enabled us to determine the aggregate indicator of the formation of the personal and professional qualities of the future teacher at three levels:

Level 1 – low, indicating some problems related to sensation and loss of consciousness, problems associated with them, their rigidity of thinking, inability to solve non-standard tasks and generate new ideas, about unwillingness to establish emotional communication with another person;

Level 2 – medium, characterized by an insufficient level of self, lack of self-control and introspection, a certain passivity in the relationship with people, an inadequate desire for creative search;

Levels 3 – high, characterized by a high level of self-esteem of students, their independence, self-confidence, high activity and sociability, a tendency to rely on oneself in difficult situations, the ability to generate a large number of ideas and solve non-standard problems.

Comparative diagnostics of various criteria characteristics in different groups (experimental and control) was carried out. 165 students of the 5-day full-time course of training of the Ulyanovsk State Pedagogical University took part in the experiment; of them 81 students of the experimental group (who studied the basics of correctional activity in the framework of the educational process with students), and 84 people – a control group.

Analyzing the data obtained by this technique, we found out that at the initial stage of the pedagogical experiment, the students of the experimental group were characterized mainly by low (51.8%) and medium (42%) levels of personality-professional qualities, the number of subjects with a high level of personality-professional qualities was only 6.2%. The results of questioning the students of the control group at the initial stage of the experiment are somewhat more favorable than in the control group: 51.2% of the students have an average and 45.2% have a low level of personality-professional qualities (see Table 1).

Table 1

The distribution of respondents according to the levels of personal and professional qualities of students

Levels \ Groups	Experimental group				Control group			
	Before		After		Before		After	
	persons	%	persons	%	persons	%	persons	%
Low	42	51,8	18	22,2	38	45,2	34	40,5
Medium	34	42	47	58	43	51,2	43	51,2
High	5	6,2	16	19,8	3	3,6	7	8,3

At the final stage of the pedagogical experiment, the number of respondents in the experimental group increased significantly, by 3.2 times, at a high level of personality-professional qualities, while the number of subjects with a low level decreased 2.3 – fold and in 1.4 times more the share of students with an average level of formation of personal and professional qualities.

Comparative characteristics of the obtained results of the control and experimental groups showed that in the experimental group a high level of formation of personality-professional qualities is 2.4 times higher than this result in the control group. The number of respondents with an average level is more for 6.8% in the respondents of the experimental group than in the control group. At a low level of the formation of personal and professional qualities, there are almost 1.8 times more control group subjects than students of the experimental group.

The obtained data allow to conclude that the respondents of the experimental group at the final stage of the experiment have the following personal characteristics: 1) high intellectual activity, flexibility of the mind; 2) the ability to make independent decisions in principle; 3) sufficiently high availability and efficiency; 4) active and sociable, mastering the skills of cultural speech; 5) the ability to put forward ideas that differ from the obvious, well-known, generally accepted; 6) physical fitness and good self-control; 7) tactfulness, benevolence, respect for people, etc. Thus, in the experimental group, compared to the control group, the student's personal and professional sphere significantly intensified, which had a positive effect on the process of professional training of future teachers in correcting the mental states of students.

References

1. Bozhovich, L.I. (1995). Stages of personality formation in ontogenesis: Selected psychological works. In D.I. Feldstein (Ed.). Moscow, Voronezh: MODEC. (in Rus.).
2. Bogoslovsky, V.V., Markelova, V.A. (1980). Some professionally significant properties of the personality of the master of industrial training. *Problems of improving the training of masters of industrial training for secondary vocational schools*. Leningrad, 52–62 (in Rus.).
3. Hananashvili, M.M. (1978). Information neuroses. Moscow. 144 p. (in Rus.).
4. Koteneva, A.V. (1998). Mental state and activity efficiency. Mental traumatization in students. *The world of psychology*, 2, 50–57 (in Rus.).
5. Prikhozhan, A.M. (1997). Psychology of the loser: Training of self-confidence. Moscow: Sphere, 188 p. (in Rus.).
6. Prikhozhan, A.M. (2000). Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEC, 304 p. (in Rus.).
7. Kan-Kalik, V.A. (1987). To the teacher about pedagogical communication. Moscow, 190 p. (in Rus.).
8. Yasyukova, L.A. (1988). Socio-psychological forecasting of the professional development of the manager (PhD dissertation). *Theses*. Leningrad. (in Rus.).

НАГОРНОВА Анна Юрїївна,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Токио, Япония
e-mail: nagornova.ay@mail.ru

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО КОРИГУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАНІВ УЧНІВ

Розглянуто проблему негативних психічних станів школярів та шляхи коригування цих станів вчителями. Виявлено особистісно та професійно зорієнтовані принципи підготовки майбутніх учителів в університеті, спрямованих на освоєння виправно-педагогічної діяльності з метою зменшення негативних психічних станів учнів. У статті даються дані експерименту, спрямованого на оцінку рівня сформованості особистих та професійних якостей майбутніх учителів щодо коригування психологічних станів учнів. Виявлені рівні формування особистих та професійних якостей майбутніх учителів на початковому та заключному етапах педагогічного експерименту дозволяють оцінити ефективність роботи.

Ключові слова: психологічні властивості людини; негативні психічні стани; професійна діяльність вчителя; професійна освіта; корекція; виправно-педагогічна діяльність; професійна готовність; особисті та професійні якості; самооцінка особистих якостей; формування особистих та професійних якостей.

Одержано редакцією 06.12.2017
Прийнято до публікації 11.12.2017

УДК 378 : 796.141

ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: 17annyway@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано здоров'язбережувальний аспект управління освітнім процесом у закладах вищої освіти. У зазначеному контексті представлено визначення управління закладом вищої освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій. Окреслено основні функції здоров'язбережувальних технологій, форми їх впровадження. Доведено, що результативність освітнього процесу значною мірою визначається станом здоров'я його суб'єктів.

Ключові слова: освітній процес; технологія управління; здоров'язбереження; здоров'язбережувальні технології.

Постановка проблеми. Погіршення стану здоров'я населення викликає особливу стурбованість у медиків, педагогів, керівників різного рівня. Дослідники відзначають катастрофічне зниження рівня здоров'я студентів, що негативно впливає на якість освітніх результатів. Реалії сьогодення вимагають від майбутнього фахівця конкурентоспроможності, професійної та соціальної мобільності, здатності до неперервного саморозвитку і самовдосконалення. За таких обставин питання здоров'язбереження розглядають на державному рівні, визначаючи пріоритет «здоров'язбережувальної політики», особливу роль у якій покликані відіграти навчальні заклади країни.

Формування здорового способу життя студентів має особливе значення, оскільки виступає основою для збереження здоров'я і високої продуктивності майбутніх високваліфікованих фахівців. Також випускники навчальних закладів визначають соціальні норми поведінки, організацію дозвілля. Отже, через студентів можна здійснювати вплив на сприйняття норм здорового способу життя всього суспільства. Збереження здоров'я підростаючого покоління можна реалізувати лише активно впроваджуючи у практику навчально-виховної роботи освітні здоров'язбережувальні технології. Тому соціально-суспільної ваги набувають питання управління закладами освіти на засадах здоров'язбереження.

Аналіз останніх публікацій засвідчує те, що шляхи застосування здоров'язбережувальних технологій у освітньому процесі досліджували Л. Бережна (гра як один із шляхів розвитку здоров'язбережувальної компетентності), Л. Ващенко (готовність учителя до використання здоров'язбережувальних технологій), Л. Власенко, І. Галушка (організація здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу), В. Зайцев (аспекти формування оздоровчої культури студентів), О. Кураксін (підготовка педагогів до здоров'язбережувальної діяльності), О. Рихтер (формуванням культури здорового способу життя), О. Романова (інноваційні технології збереження здоров'я в освітніх закладах), Н. Смирнова (здоров'язбережувальна педагогіка), І. Шепенюк (впровадження в суспільну свідомість переваг здорового способу життя) та ін. Нині в Україні вивченню проблем управління навчальним закладом присвячені праці вчених Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Т. Єльнікова, О. Мармаза, Є. Павлютенков, В. Крижко, Т. Рожнова, Б. Ренькас, Є. Хриков. Однак розробка питань управління навчальним закладом на засадах здоров'язбереження знаходиться на початковій стадії.

Також аналіз наукових статей, присвячених застосуванню здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі, дає підстави констатувати низку суперечностей, зокрема між:

– соціально-суспільної потреби у вихованні здорового покоління та незначним ступенем усвідомлення майбутніми фахівцями значення та вагомості здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок;

– низьким рівнем стану здоров'я майбутнього фахівця та необізнаністю викладачів навчальних закладів з технологіями здоров'язбереження й шляхами їх упровадження в навчально-виховний процес;

– необхідністю створення сучасної управлінської стратегії, спрямованої на виховання культурного, високоосвіченого, здорового, конкурентоздатного фахівця й відсутністю моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців в управлінні освітнім процесом.

Отже, нині проблема управління навчально-виховним процесом у закладі вищої освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій досліджена недостатньо і потребує додаткового вивчення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування управління навчально-виховним процесом у закладах вищої освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сприятливий, послідовний, усебічний розвиток суспільства має становити спільні цілі виховання й освіти, мета яких різняться між собою лише в деталях – виховання слугує виробленню морального характеру індивіда, водночас як освіта спрямована на систематичний розумовий, культурно-естетичний та фізичний розвиток. На думку О. Соколюк, вимоги до професійних якостей викладача ВНЗ передбачають наявність творчого потенціалу, глибоке розуміння дидактичних процесів, постійну підтримку та вдосконалення професійного рівня, зазначає про необхідність формування в нього такої свідомості, що спонукає до продуктивної, творчої професійної діяльності, здатність ефективно будувати навчальний процес на основі педагогічних технологій, які мають бути здоров'язбережувальними [1, с. 77].

Залучення викладачем до навчально-виховного процесу засобів здоров'язбереження реалізується через такі напрями діяльності: організація освітнього процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм студента; використання комплексу оздоровчих заходів з метою покращення здоров'я викладачів; медичний, психологічний моніторинг стану фізичного й психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Безперечно, успіх в управлінні навчальним закладом великою мірою залежить від його керівника, жодні статuti і програми неспроможні замінити особистості в справі виховання, навчання, управління. Керівник, здійснивши аналіз освітнього процесу, формулює цілі та завдання навчального закладу, установлює перспективні напрями, визначає, які технології (освітні, управлінські, педагогічні) будуть використовуватись у роботі закладу. Нині більшість керівників закладів освіти, на жаль, не мають наукового уявлення про застосування здоров'язбережувальних технологій в управлінській діяльності через відсутність відповідної професійної підготовки.

Під здоров'язбереженням розуміємо процес спрямованості зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу на збереження та зміцнення фізичного, психічного здоров'я, забезпечення духовного й соціального благополуччя на основі усвідомлення індивіда особистої відповідальності за власне життя і здоров'я інших.

Загальновідомо, що технологія – це сукупність кваліфікованих навичок, оснащення, інструментів, відповідних технічних знань, необхідних для здійснення бажаних перетворень у матеріалі, інформації чи людях. Технологія управління – це прийоми, порядок, регламент виконання процесу управління [2, с. 126].

Науковець Л. Лаврова трактує поняття «здоров'язбережувальні технології» як такі, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці студентів у ВНЗ та ті, що розв'язують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям студента. Мета всіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – сформувати у студентів необхідні знання, уміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати такі знання в повсякденному житті [3, с. 92].

Застосування в освітньому процесі здоров'язбережувальних технологій удосконалюють навчально-виховний процес; забезпечують сприятливі умови для навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання і виховання); створюють оптимальну організацію навчального процесу (відповідність до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм); формують повноцінний і раціонально організований режим навчання; забезпечують розвиток системи інфраструктури університету для активного збереження, відновлення і зміцнення здоров'я студентської молоді; сприяють вихованню у студентів культури здоров'я (комплексу особистісних рис, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, посилення мотивації щодо ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я та здоров'я родини).

Управління навчально-виховним процесом засобами здоров'язбереження має поєднувати такі форми й види роботи:

- корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;

- розробку перспективних освітніх програм і збільшення обсягу оздоровчих заходів щодо охорони здоров'я студентів (проведення науково-практичних конференцій, семінарів, «круглих столів», тематика яких пов'язана із здоров'язбереженням, спортивно-масових, туристичних заходів; днів здоров'я у навчальному закладі; створення спортивних гуртків для студентів; відкриття тренувальних залів; додаткове навчання викладачів закладів вищої освіти щодо використання новітніх педагогічних, здоров'язбережувальних технологій у практичній діяльності, які спрямовані на їх особистий розвиток та створення педагогічної системи з використанням системного підходу);

- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу (озеленення приміщень, контроль за штучним освітленням, контроль за чистотою навчальних кабінетів);

- піклування та контроль за якістю харчування студентів;

- створення здорового мікроклімату для розвитку вільної особистості, здатної адаптуватися й самостверджуватися в умовах нового суспільства;

- установа зв'язків з громадськими, оздоровчими, фізкультурними та спортивними організаціями;

- нормування навчального навантаження та профілактика перевтоми студентів;

- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку студентів;

- розробку та реалізацію навчальних програм із формування у студентів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;

- створення необхідних умов для особистісної самореалізації студентів, колективної студентської самоорганізації;

- установа стосунків взаємної довіри і співробітництва студентів і викладачів;

- діяльність служби психологічної допомоги викладачам та студентам у подоланні стресів, стану тривоги;

- створення ідеалу здорової молоді людини і формування моди на здоров'я за допомогою засобів масової комунікації (газети, радіо, Інтернет, соціальна реклама);

- розробку навчально-методичних посібників, брошур із зміцнення здоров'я, здорового способу життя, профілактики соціально небезпечних захворювань;

- проведення моніторингу здоров'я для одержання оперативних даних про психічний і фізичний стан студентської молоді, її інтелектуальний потенціал і духовні орієнтації тощо.

Для використання педагогами здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі варто дотримуватися таких принципів їх упровадження:

- усвідомлення можливостей здоров'язбережувальних технологій викладачами і керівниками освітніх установ для якісних змін у підготовці майбутніх фахівців, оптимізації

діяльності всіх суб'єктів навчального процесу, тому що в протилежному випадку впровадження або неможливе, або переходить у процес технократизації;

– підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу на основі впровадження здоров'язбережувальних технологій повинно мати проблемно-діяльнісний характер, тому що інформаційний спосіб передачі знань, характерний для традиційної методики підготовки фахівців, є неефективним, він вступає в суперечність з положенням освітніх технологій про адекватність діяльності із засвоєними знаннями;

– упровадження освітніх технологій буде ефективним, якщо підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу здійснюватиметься через навчання психофізіологічним основам здоров'язбережувальних технологій;

– мета навчання повинна бути зміщена із засвоєння інформації про здоров'язбережувальні технології на формування потреби в збереженні здоров'я, розвиток саногенного мислення [4, с. 30].

Ефективність управлінської діяльності в закладах освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій можна вважати успішною, якщо повною мірою в єдиній системі реалізуються усі здоров'язбережувальні технології. Вони є складником і характерною особливістю всієї освітньої системи, тому питання, що належать до компетенції навчального закладу: характер навчання і виховання, рівень педагогічної культури викладачів, зміст освітніх програм, умови проведення навчального процесу мають безпосереднє відношення до проблеми здоров'я студентів [5, с 35]. Управління закладом освіти на засадах здоров'язберігаючих технологій розглядається нами як таке, що сприяє створенню безпечних умов для перебування, навчання та праці у навчальному закладі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, відповідальність за здоров'язбережувальну діяльність покладається на освітню систему, яка має значний потенціал для виховання здорового молодого покоління. Професійна підготовка освітян до використання здоров'язбережувальних технологій має бути спрямована на опанування основних напрямів здоров'язбереження з урахуванням отриманої спеціальності, вікових та психофізіологічних особливостей студентів, суспільних потреб тощо. Вагомим ресурсом сучасного освітнього процесу в країні може стати викладач, керівник навчального закладу, який володіє теоретичними й практичними навичками використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Від того, яким чином організоване управління педагогічним середовищем, залежить психічний та духовний світ студентів, їхнє бажання самовдосконалюватися та вести здоровий спосіб життя.

Список бібліографічних посилань

1. Соколюк О. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності викладачів вищих навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2016. №2. С. 76–81.
2. Ковалюк О. Педагогічні та організаційні умови управління навчальним закладом на засадах здоров'язберігаючих технологій. *Витоки педагогічної майстерності*, 2015. Вип. 15. С. 125–128.
3. Лаврова Л. В. Здоров'я через освіту як один із пріоритетних напрямків розвитку освіти. *Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 25–26 березня, 2010 рік*. Суми: СОІППО, 2010. С.91–94.
4. Палічук Ю. І., Кречун І. В. Методика реалізації технології і педагогічних умов здоров'язбереження економіста. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 2014. №1. С. 29–31.
5. Волобуєва Т. Здоров'язбережувальна технологія як система заходів з охорони та зміцнення здоров'я учнів. *Рідна школа*, 2012. №7. С. 35–38.

References

1. Sokolyuk, O. (2016). Formation of teachers' health-saving competence in higher education by means of information and communication technologies. *Scientific notes. Series: Pedagogy*, 2, 76–81. (in Ukr).
2. Kovalyuk, O. (2015). Pedagogical and organizational conditions of educational management on the basis of health-saving technologies. *Origins of pedagogical skill*, 15, 125–128. (in Ukr).
3. Lavrova, L. (2010) Health through education as one of the priority directions of education development. *Education and health: formation of health of children, adolescents and young people in the conditions of an educational institution: materials III science-practice conf., March 25–26, 2010*. Sumy: SOIPPO, 91–94. (in Ukr).

4. Palichuk, Yu., Krechun, I. (2014). Methods of implementation technology and pedagogical health savings economist. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 1, 29–31. (in Ukr).
5. Volobueva, T. (2012). Health-saving technology as a system of measures for the protection and strengthening of students' health. *Native school*, 7, 35–38. (in Ukr).

OSTAPENKO Anna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: 17annyway@gmail.com

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE BASIS OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Abstract. Introduction. Researchers note a catastrophic decline in the health of students, which adversely affects the quality of educational outcomes. The formation of a healthy lifestyle of students is of particular importance, as it serves as the basis for maintaining the health and high productivity of future highly skilled specialists. The health of the students can be saving only by actively introducing into the practice of educational health-saving technologies.

Purpose. The purpose of the article is to provide theoretical substantiation of the educational process management in higher education on the basis of health-saving technologies. Today the problem of educational process management in higher education on the basis of health-saving technologies is insufficient and needs additional study.

Results. The responsibility for healthcare-saving activity relies on an educational system that has significant potential for the upbringing of a healthy young generation. The professional training of educators in the use of health-saving technologies should be aimed at mastering the main areas of healthcare, taking into account the specialty, age and psychophysiological features of students, social needs, etc.

Originality. Management of the educational institution on the basis of health-saving technologies is considered by us as conducive to creating safe conditions for staying, studying and working in an educational institution.

Conclusion. Application in the educational process of health-saving technologies improve the educational process, provide favorable conditions for studying, create the optimal organization of the educational process, form a fully-fledged and rationally organized training regime, provide the development of the University's infrastructure infrastructure for the active preservation, rehabilitation and health promotion of student youth; contribute to the education of students in the health culture.

Keywords: *educational process; management technologies; health saving; health technologies.*

Одержано редакцією 01.12.2017
Прийнято до публікації 08.12.2017

УДК378.147

ПАВЛОВА Олена Геннадіївна,

викладач кафедри педагогіки та психології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
e-mail: elen.pavvlova@gmail.com

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯКСКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано проблематику розвитку професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкових класів під час навчання у педагогічному вищому навчальному закладі; описано особливості професійної діяльності вчителів початкових класів; теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні особливості професійної мотивації.

Ключові слова: *вчитель початкових класів, професійна підготовка, професійна діяльність, мотивація, професійна мотивація.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вищої професійної освіти обумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного, професійно компетентного фахівця, який відповідає сучасним вимогам суспільства. У процесі навчання у вищому

навчальному закладі відбувається становлення особистості студента, формується його професійна спрямованість особистості, здійснюється пошук ефективних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності. Для досягнення зазначених результатів велику роль відіграє формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця.

В даний час до професії вчителя, зокрема вчителя початкових класів, висувають не тільки підвищені вимоги стосовно володіння професійними компетенціями на високому рівні, а й щодо зрілості його особистості. Одним з центральних психологічних утворень в структурі особистості фахівця є професійна мотивація, яка має бути сформована під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Професійна мотивація посідає провідне місце в структурі діяльності особистості майбутнього фахівця і є одним із основних понять, яке використовують для пояснення мотивів, рушійних сил здобуття певної професії. Складність і багатоаспектність проблеми професійної мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, структури, визначення її видів, а також до її формування та розвитку (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.А. Васильєв, А.А. Вербицький, С.С. Занюк, Є.П. Ільїн, С.П. Манукян, А.К. Маркова, Т.А. Матіс, А.Б. Орлов, Ф.М. Рахматуліна, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон та ін.).

Особливості професійної підготовки вчителя початкових класів розкривають в своїх дослідженнях А.М. Алексюка, Н.Н. Бібик, В.І. Бондарь, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, О.М. Івлева, Л.Г. Коваль, С.Н. Лисенкова, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружа, М.М. Фіцула, І.М. Шапошнікова та ін. Проте професійна педагогічна підготовка потребує подальшого обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти, зокрема розвиток професійної мотивації до педагогічної діяльності, залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – аргументувати потребу розвитку професійної мотивації у майбутніх вчителів початкових класів як вагомого елемента їх фахової підготовки; дати визначення поняттю «професійна мотивація вчителя початкових класів»; визначити етапи розвитку професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Унікальність професії вчителя початкових класів полягає в поєднанні відразу декількох соціальних статусів: вихователь, організатор, контролер, безпосередній співучасник спілкування з учнями та їх батьками, колегами, дослідник педагогічного процесу, консультант, громадський діяч і т.д.. Більш того, вкрай важливою є роль педагога при формуванні учнівського колективу, так як в початковій школі діти найбільш активно адаптуються до умов соціального середовища. Формальна діяльність в рамках стандартного навчального навантаження – це не про професію вчителя початкових класів.

Відповідно до цього функції діяльності вчителя початкових класів є досить широкими, що пояснюється великою кількістю різнопрофільних навчальних дисциплін та постійним керівництвом класом. Якість та результативність навчально-виховного процесу в значній мірі залежить від учителя, його теоретичної, практичної підготовки та педагогічної майстерності. Підготовка майбутнього вчителя, зокрема вчителя початкових класів, спрямована на ефективну реалізацію державної політики стосовно формування і розвитку майбутнього покоління і саме тому заслуговує на особливу увагу.

Праця вчителя початкової школи – це педагогічна діяльність особливого роду, яка вимагає від вчителя особливих специфічних умінь стосовно викладання великої кількості предметів. Робота з дітьми вимагає від учителя високої концентрації уваги, витримки, самовладання, терпіння, ерудиції, розвинених комунікативних якостей, відмінної дикції, чіткої грамотної мови, вміння захопити дітей навчально-виховним процесом. Також вчителю початкових класів важливо володіти музичними та художніми здібностями.

Для успішного виконання професійної діяльності необхідна певна підготовка, а саме отримання у відповідних навчальних закладах професійних знань, умінь та навичок. Основними видами пізнавальної діяльності для студентів педагогічного навчального закладу є навчальна та наукова.

Навчальна діяльність – це «цілеспрямована і упорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими (викладачами) процес навчання» [1, с. 142]. Своєрідність

навчальної діяльності полягає в тому, що в процесі її здійснення студент засвоює знання і формується як особистість. Навчальна діяльність складається з таких компонентів, як навчальні цілі, мотиви, завдання, операції, аналіз результатів та спрямована на організацію і здійснення процесу навчання відповідно до нормативних документів: проведення лекційних, практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами тощо [2]. Для формування повноцінної навчальної діяльності студенти повинні систематично вирішувати позитивно мотивовані навчальні завдання.

Відповідно до даного трактування навчальної діяльності роль студента виглядає дещо пасивною, адже весь процес організований відповідно до керівних документів та за допомогою професорсько-викладацького складу. Однак, особливістю підготовки майбутніх вчителів початкових класів є те, що вони є одними з найактивніших суб'єктів процесу навчання. Нерідко студент педагогічного навчального закладу й сам грає роль організатора навчання на практичних заняттях, педагогічній практиці, самостійної підготовки.

Навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [3]. Систематичне вивчення навчальних дисциплін в певній послідовності створює стійку наукову основу та дозволяє студентам свідомо оцінювати обрану професію та свої досягнення в її опануванні. Вибіркові дисципліни сприяють поглибленій фаховій підготовці, а різноманітні курси, семінари, практикуми дозволяють підсилити професійну підготовку в окремо взятій науковій області. Вся організація навчальної діяльності заснована на тому, що студенти мають виявити максимальну увагу та творчу активність. Лише за таких умов навчальна діяльність має позитивний результат [4, с. 5].

Зміст професійної підготовки фахівця педагогічної справи можна сформулювати у вигляді хронологічної послідовності зв'язку семи напрямлень, кожне з яких є основою для наступного (рис. 1.)

Як ми бачимо з рисунку, мотиваційний компонент підготовки майбутнього вчителя зустрічається двічі під час опанування професією, що яскраво демонструє логічний розвиток від мотивації оволодіння професією до професійної мотивації.



Рис. 1. Зміст професійної підготовки

Термін «мотивації» в психолого-педагогічній літературі трактується по-різному. На нашу думку, це залежить від того, що по-перше, кожна наука, в залежності від предмету вивчення, розглядає різні аспекти мотивації, а по-друге, певну роль відіграє невизначеність основних елементів механізму мотивації.

В усіх випадках мотивація виступає як вторинне по відношенню до мотиву утворення чи явище. Поділяючи позиції Н.В. Бордовської, В.І. Ковальова, К.К. Платонова, А.А. Реана, ми розглядаємо мотивацію як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості.

Педагоги та психологи досліджують багато видів мотивації. Ми виділяємо для аналізу актуальну для майбутніх фахівців педагогічної спеціальності професійну мотивацію, яка як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [5]. Професійна мотивація має роль компенсуючого фактора: за умов недостатнього розвитку здібностей студент, маючи професійну мотивацію, має значно більше перспектив досягти значних успіхів, ніж здібний студент, у якого не професійна мотивація відсутня. Також загальновідомо, що негативна мотивація чи мотивація уникнення невдач створює несприятливі умови для якісного навчання студентів. Тому одне з першочергових завдань вищої школи – цілеспрямований розвиток у студентів професійної мотивації.

Незважаючи на значну кількість робіт присвячених даній тематиці, значна кількість питань лишаються невирішеними. Проаналізувавши наукові роботи можемо зробити висновок, що професійна мотивація досліджується в площині формування мотивів навчання (Н.Б. Бондаренко, Є.П. Ільїн, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, В.М. Тимошенко) або виходячи з потреб особистості (Б.Г. Ананьєв, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, Ю.Ф. Самарін, В.А. Сластенін, А. Шопенгауер). Системне ж вивчення проблеми професійної мотивації студентів та її структурних компонентів (потреби, мотив, цілі) не достатньо досліджені в педагогіці та психології.

Мотивація до педагогічної діяльності є одним з ключових компонентів у структурі професійного становлення особистості майбутнього фахівця. О.І. Суслєва в своїй роботі [6] професійне становлення студентів розглядає в єдності п'яти компонентів: цільового, мотиваційного (інтереси, схильності, цінності, ставлення до майбутньої професії, професійна спрямованість), змістовного (завдання: соціально-правова компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність, аутокомпетентність, екстремальна компетентність), процесуального (методи і прийоми роботи зі студентами) і рефлексивно-оцінного. У зв'язку з цим, однією з найважливіших передумов успішного професійного становлення майбутніх фахівців є сформованість складових його компонентів, що мають свою специфіку і функціональне призначення.

Основне функціональне призначення професійної мотивації до педагогічної діяльності полягає в тому, що її сформованість визначає, задає характер і цілеспрямований розвиток складових професійних компетенцій вчителя початкових класів. Пізнавальні, професійні й особистісні мотиви є рушійною силою до освоєння педагогічної спеціальності, викликають активність і визначають професійно-педагогічну спрямованість. Система мотивів відображає єдність мотивів студента до навчання, професійної діяльності та дозволяє йому активно оволодівати загальнокультурними та професійними компетенціями.

Аналізуючи дослідження А.А. Вербицького, В.А. Климова, А.К. Маркової ми виявили, що для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців необхідно вирішувати питання, пов'язані з розвитком мотивації, що спонукає студентів до активного оволодіння професійними вміннями та навичками та бажання працювати за фахом. Тому в нашому дослідженні розвиток професійної мотивації до педагогічної діяльності є важливим аспектом успішності професійної підготовки вчителя початкових класів.

Професійна мотивація вчителів початкових класів розглядається в контексті професійної мотивації і розуміється нами як сукупність потреб, інтересів, установок і прагнень, які спонукають до освоєння професійно-педагогічної діяльності, що викликають активність і визначають спрямованість особистості студента до професії. Сформованість мотивації до професійно-педагогічної діяльності визначає, задає характер освоєння професії і цілеспрямований розвиток професійних компетенцій педагога професійного навчання, які забезпечують професійне становлення студентів, проектування траєкторії саморозвитку і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Розвиток професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів можна уявити у вигляді послідовності наступних закономірних етапів:

– адаптація – на початку навчання студент має адаптуватися до свого нового оточення та майбутньої спеціальності, що вимагає усвідомлення необхідності змін у взаємодії з середовищем. В процесі соціалізації у студента формується нова поведінка, норми та цінності, які допомагають гармонійно почувати себе новому середовищі. Також на цьому етапі відбувається зміна навчально-пізнавальних мотивів відповідно до поставленої мети та професійних планів і намірів;

– актуалізація мотивів – цей етап охоплює другий семестр навчання й характерний виявленням уже сформованих раніше потреб та мотивів, актуалізацією, визначенням їх значимості, на основі чого студент може активніше почати своє навчання. В цей період для студентів стає звичним виконання навчально-практичної діяльності, формуються ключова компетенції, категоріальний апарат, вміння ставити та вирішувати навчально-професійні задачі. Актуалізація мотиву призводить до утворення цілей, прийняття рішення і до певних дій – розгортається мотиваційний процес;

– розвиток і посилення мотивів – протягом цього етапу під час навчального процесу викладачеві слід спиратися на пізнавальні, професійні та особисті мотиви студентів, спрямовуючи їх діяльність на вирішення складних практичних завдань (пізнавальні та професійні мотиви) та співробітництво з іншими студентами й робота в групах (особисті мотиви). Таким чином мотивація розвивається та посилюється за рахунок зміцнення її окремих складових (усвідомленість, стійкість, дієвість). Викладачам важливо пам'ятати наскільки важливий даний етап, оскільки зумовивши появу мотивації не слід про неї забувати й зосереджуватися на предметному змісту дисципліни;

– оцінка й самооцінка – етап оцінки і самооцінки власних можливостей, якостей, професійних здібностей і готовності до виконання педагогічної діяльності є обов'язковим для розвитку професійної мотивації до педагогічної діяльності та завершує підготовку майбутнього вчителя початкової школи в рамках третього семестру. До моменту наближення періоду переддипломної практики студенти повинні мати позитивний особистий досвід і установку на подальше навчання, на освоєння професійних і профільно-спеціалізованих компетенцій, що формуються при вивченні дисциплін спеціалізації. Все це характеризує позитивну мотивацію перспективи. На даному етапі вельми важливо, щоб студенти могли самі оцінити свої здібності в поєднанні з диференційованою оцінкою викладача та інших фахівців.

Професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним фактором розвитку професіоналізму і особи, так як тільки на основі високого рівня її сформованості можливий ефективний розвиток професійної освіченості і культури особистості. Дані положення виступають обґрунтуванням значущості звернення до проблеми розвитку професійної мотивації студентської молоді, і, перш за все, студентів - майбутніх вчителів початкових класів, так як саме в цій науковій площині специфічним чином висвічуються основні моменти взаємодії особистості і професії, де освітній процес набуває пріоритетного значення [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Неабияке значення для реалізації сучасних вимог щодо професійної підготовки компетентного, ерудованого, творчого, конкурентоспроможного вчителя початкових класів має актуальна проблема розвитку професійної мотивації протягом всього періоду навчання. Мотивація майбутнього вчителя має пройти шлях розвитку від мотивації оволодіння професією до стійкої професійної мотивації майбутньої педагогічної діяльності.

Вивчаючи обрану проблему, хочемо наголосити на тому, що існує значна кількість ідей, поглядів і навіть технологій розвитку педагогічної мотивації, але в науковій літературі та практиці надзвичайно не вистачає обґрунтованих об'єктивно дієвих педагогічних умов розвитку Професійної мотивації вчителів саме початкових класів, які б враховували специфіку їх діяльності та потреби, цінності й бажання кожного студента. Перспективу подальших наукових пошуків у цьому напрямі можуть становити саме педагогічні умови розвитку професійної мотивації вчителів початкових класів.

Список бібліографічних посилань

1. Іваній О. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2011. № 4(1). С. 141–148.
2. Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Донецьк, 2014. 416 с.
3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: затв. Наказом Міністерства освіти України від 2 черв. 1993 р. № 161. Верхов. Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
4. Аридин В.М., Атанов Г.О. Навчальна діяльність студентів: Довідковий посібник для абітурієнтів, студентів, молодих викладачів. Донецьк, ЕАІ-прес, 2000. 80с.
5. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Випуск 14. С. 111–115.
6. Суслова О.И. Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Арзамас. госуд. пед. ин-т им. А.П. Гайдара. Саратов, 2007. 25 с.
7. Марюхина В.В. Мотивация студентов к обучению в педагогическом университете (на примере Тувинского государственного университета). *Вестник Тувинского государственного университета*. 2014. – №4(19). Кызыл. – URL: http://tuvsu.ru/vestnik/sites/default/files/archives/2014_4/motivaciya_studentov_k_obucheniyu_v_pedagogicheskom_universitete.pdf.

References

1. Ivany, A. (2011). Structural and functional model of forming the legal competence of the future teacher. *The problems of training a modern teacher*, 4(1), 141–148. (in Ukr.).
2. Gladush, V.A., Lysenko, G.I. (2014). Pedagogy of higher education: theory, practice, history. Textbook. Donetsk. 416 p. (in Ukr.).
3. Regulation about the organisation of educational process in higher education institutions: Order of the Ministry of Education of Ukraine of 2 June 1993 № 161. The Supreme Council of Ukraine. Kyukshumuv aktsya <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
4. Aridin, V.M., Atanov, G.A. (2000). Educational activity of students. Reference guide for university entrants, students, young teachers. Donetsk, EAI-press. 80p. (in Ukr.).
5. Pinska, A. (2009). Professional motivation as a means of increasing the effectiveness of student learning activities. *Problems of labor and vocational training*, Issue 14, 111–115. (in Ukr.).
6. Suslova, O.I. (2007). Formation of the motivational component of the professional development of future teachers-psychologists. (PhD dissertation) *Theses*. Saratov: Arzamas. state pedagogical Institute of A.P. Gaidar. 25 p. (in Rus.).
7. Maryukhina, V.V. (2014). Motivation of students to study at the Pedagogical University (on the example of the Tuva State University). *Bulletin of the Tuva State University*, 4 (19). Kyzyl. Retrieved from http://tuvsu.ru/vestnik/sites/default/files/archives/2014_4/motivaciya_studentov_k_obucheniyu_v_pedagogicheskoy_m_universitete.pdf. (in Rus.).

PAVLOVA Olena,

Lecturer, Pedagogy and Psychology Department,
Public Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy»,
e-mail: elen.pavlova@gmail.com

DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION AS A COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The article analyzes the problems of the development of professional motivation for the pedagogical activity of future primary school teachers when teaching in a pedagogical university; features of professional activity of teachers of primary classes are described; the psychological and pedagogical features of professional motivation are theoretically grounded.

Introduction. One of the central psychological formations in the structure of the personality of a specialist is professional motivation, which must be formed during training in the higher pedagogical educational institution. Professional motivation takes the leading place in the structure of the activity of the personality of the future specialist and is one of the basic concepts that is used to explain motives, driving forces to obtain a certain profession.

Purpose is to argue the need for the development of professional motivation in future primary school teachers as a weighty element of their professional training; to define the concept «professional motivation of the teacher of primary classes»; to determine the stages of the development of professional motivation for the pedagogical activity of future primary school teachers.

Results. The preparation of future teacher, in particular the primary school teacher, aimed at effective implementation of the state policy on the formation and development of the future generation and for this reason deserves special attention. Motivation for pedagogical activity is one of the key components in the structure of the professional development of the personality of the future specialist. The higher educational institution should

ensure the development of a motivational component in training in the specialty of primary education (from motivation to master the profession to professional motivation).

The professional motivation of primary school teachers is considered in the context of professional motivation and is understood by us as a set of needs, interests, attitudes and aspirations that encourage the development of professional and pedagogical activities that cause activity and determine the orientation of the student's personality towards the profession.

Originality. The development of professional motivation of future teachers of primary classes can be represented as a sequence of the following regular steps: adaptation, actualization of motives, development and strengthening of motives, evaluation and self-assessment.

Conclusion. Studying the chosen problem, we want to emphasise that there is a significant number of ideas, views and even technologies developed pedagogical motivation, but in the scientific literature and practice there is a shortage of substantiated objectively effective pedagogical conditions for the development of the professional motivation of primary school teachers who would take into account the specifics of their activities and needs, values and desires of each student. The prospect of further scientific research in this direction can be made up of pedagogical conditions for the development of the professional motivation of primary school teachers.

Keywords: *primary school teacher; vocational training; professional activity; motivation; professional motivation.*

*Одержано редакцією 03.12.2017
Прийнято до публікації 08.12.2017*

УДК [37.035:343.91-053.6](477)"19"

ПЛІСКО Євген Юрійович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: pliskoej@ukr.net

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В ТЕОРІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ 20-Х – 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття виокремлює основні теоретичні положення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками в означений історичний період. Виділено ряд педагогів-теоретиків та практиків, ідеї яких полягли в основу формування вітчизняної педагогіки ХХ-го століття. Коротко висвітлено погляди А.С. Макаренка як педагога-новатора тієї доби. Засвідчено перші спроби організації системи профілактичної роботи з неповнолітніми правопорушниками, автором якої виступив В.М. Сорока-Росинський.

Ключові слова: *виховання неповнолітніх правопорушників; трудове виховання; притулки; колонії; профілактика.*

Постановка проблеми. Подолання такого соціального явища як протиправні вчинки неповнолітніх, вимагають від сучасних педагогів та вихователів звернутись до надбань вітчизняної системи соціального виховання. Тому, постає актуальність в дослідженні даного питання історичного періоду 20-х – 30-х років минулого століття. Саме в цей час відбувається становлення та бурхливий розвиток різноманітних методів педагогів-новаторів з подолання дитячої злочинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення та розвитку роботи з неповнолітніми правопорушниками в Україні в 20-х – 30-х рр. ХХ ст. розкривається у працях Л. Василевського, П. Люблінського, С. Коваленко, А. Хмирьова. Психолого-педагогічні аспекти проблеми правопорушень неповнолітніх висвітлені у роботах українських та російських науковців Р. Благути, С. Болтівця, Ю. Клейберга, В. Оржеховської, Н. Оніщенко, О. Пилипенка, Т. Федорченко. У роботах І. Звереві та М. Фіцули розкрити зміст та напрями соціально-педагогічної роботи з підлітками, що проявляють делінквентну поведінку.

Мета статті. Мета статті полягає у висвітленні перших теоретичних концепцій соціального виховання неповнолітніх правопорушників в вітчизняній педагогіці періоду 20-х – 30-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальне виховання, як наука, почала формуватись у кінці XIX – на початку XX століття. І приблизно в той же час ідея соціального виховання стає провідною в українській педагогічній думці. Багато радянських педагогів пов'язують цей факт з кризою в сім'ї. Її роль як чинника соціалізації недооцінювали, а часто навіть і придушували. Вважалося, що тогочасна сім'я не в силах виховати повноцінного громадянина. Озираючись у минуле, бачимо, що то час так званого соціально-економічного «виснаження» країни. І виходячи з цього, сім'я не в силах повною мірою виконувати економічну функцію і відповідно, що є неминучим – соціальну. «Вихованням повинна займатись школа» – такі категоричні висновки робило керівництво країною. Вважалося, що лише у школі дитина отримає необхідну їй освіту, а головне – навчальний заклад забезпечить таке необхідне владі – комуністичне виховання. Але виконання такої ідеї, знову ж таки, унеможливлювалося соціально-економічною ситуацією, в якій перебувала країна у 20-х рр. XX ст. Недостатня кількість шкіл, незабезпеченість навчальною літературою і матеріалами, а головне – катастрофічна нестача кваліфікованих кадрів – учителів. Все це змусило шукати інший спосіб соціального виховання [1].

В новий період становлення вітчизняної педагогічної думки, в Україні та на всьому радянську просторі, здобуває популярність система роботи з неповнолітніми (як схильними до правопорушень, так і тими, що їх здійснили) А.С. Макаренка. У своїх роботах теоретичного характеру він сформулював ряд важливих з теорії виховання проблем, де головну роль «народний вчитель» відводить важковиховуваним та морально-дефективним дітям. Так, в статті «Про комуністичну етику», Макаренко поставив питання про те, що теорія виховання повинна розвиватися на міцному філософсько-етичному фундаменті і бути пов'язана з певною номенклатурою етичних норм. Він одним з перших звернув увагу на необхідність конкретизації мети морального виховання. На думку А.С. Макаренка, абстрактне формулювання мети виховання веде до ускладнень в перевірці результативності виховної роботи [2, с. 463]. А.С. Макаренко сформулював положення про важливість та необхідність у формуванні звичок поведінки, що відображають риси характеру вихованця як особистості [2, с. 445]. Проблема виховання свідомої дисципліни є однією з основних та важливих в педагогічній спадщині Макаренка. Виходячи з гуманістичних поглядів, педагог вказував на необхідність створення «... методу, який, будучи загальним і єдиним, в той же час дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед по лініях своїх нахилів» [2, с. 467].

Надзвичайно актуальною залишається думка А. Макаренка про те, що «ніяких природжених злочинів, ніяких природжених важких характерів немає». І якщо дитину постійно тримати в несприятливих соціальних умовах, то вона стає важковиховуваною [3, с. 43].

Як засіб запобігання та виправлення небажаної поведінки вчений визнавав покарання. З огляду на це він радив пам'ятати правило: якомога більше вимогливості і якомога більше поваги до вихованця. «Гарний вихователь, – визначав автор, – за допомогою системи покарань може багато зробити, однак невміле, безладне, механічне використання покарань завдає шкоди дитині, усій роботі». Ця педагогічна вимога А. Макаренка залишається актуальною й сьогодні. Якщо ж змінити ці умови та застосувати правильні виховні засоби – особистість також зміниться [3, с. 44].

Фактично, А.С. Макаренко розробив концепцію й набув досвіду по моделюванню соціально-педагогічної захисної діяльності, в основу якої була покладена ідея взаємозумовленості впливів виховання й соціального середовища. Виступаючи проти вульгаризації ідей соціального виховання, їх перекичування в практиці, він (А. Макаренко) вважав, що найбільш прийнятним видом соціальної навчально-виховної установи є трудова колонія, де можна створити всі умови для виховання нової людини, громадського працівника, громадянина, колективіста.

У ці ж роки педагог говорить про єдиний педагогічний процес, у якому «... поєднуються як виховні діячі і держава, нова родина, й зовсім уже новий діяч – дитячий, виробничий, освітній, первинний колектив» [4, с. 57].

У навчально-виховних установах, з соціально-педагогічними ідеями виховання А.С. Макаренка, створювався такий колектив, у якому вирішувалися педагогічні, господарські й виробничі проблеми. У цьому колективі, педагоги та вихованці разом утворювали: педагогічну раду, органи дитячого самоврядування, працювали в одному напрямку, вирішували одні завдання.

Одним з найбільш відомих методів у системі роботи А.С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками був і залишається метод «вибуху», коли, виявившись у критичній ситуації, підліток розуміє свою безвихідність, відчуває неповноцінність свого життя. У нього виникає потреба бути кращим. Але успіху можна досягти, тільки змінивши свої звички та вчинки. Метод «вибуху» – одна з найбільш ефективних і специфічних дій педагогічної системи А.С. Макаренка.

«Під вибухом я зовсім не розумію такого положення, щоб під людину підкласти динаміт, підпалити й самому втікати, не чекаючи, поки людина вибухне. Я маю на увазі миттєвий вплив, що перевертає всі бажання людини, всі її прагнення» [4, с. 121], – писав педагог. Ця фраза, мабуть, найбільш точно відбиває саму сутність системи роботи А.С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками.

У своїй «Лекції про колектив і особистість у дитячій колонії» А.С. Макаренка вивчав природу колективу, висвітлював співвідношення індивідуума й колективу, зауважував на недоцільності протиставлення вихователя колективу, ролі вселяння у вихованні [5, с. 29]. В іншій доповіді він торкався теми дисципліни у загальній системі виховання, говорячи про її важливість, неправильність протиставлення свободі [5, с. 44]. На Всеукраїнській нараді комісій зі справ неповнолітніх правопорушників у 1924 р. особливий інтерес у громадськості викликала доповідь А.С. Макаренка про методи боротьби з правопорушеннями неповнолітніх, яких відправляють до трудових колоній. Він відзначив необхідність досягнення виховних, а не господарських цілей, дотримання дисципліни, самоуправління, рівність прав і обов'язків, привнесення в колектив яскравих форм колективних рухів, ліквідації неграмотності, підготовки най здібніших до робфаків [5, с. 123]. Доповідь А.С. Макаренка про важке дитинство на Першій всеукраїнській конференції дитячих містечок і колоній у 1926 р. викликала активний обмін думками. Деякі положення увійшли до низки резолюцій цієї конференції, що стосувалися роботи як з бездоглядними, так і зі звичайними дітьми.

Як зазначає А. Фролов, осінь 1926 р. стала початком поширення ідей Антона Семеновича Макаренка в усеукраїнському масштабі [5, с. 186]. У 1927 р. він виступав з доповідями в Харківській окружній комісії допомоги дітям про раціоналізацію роботи колоній через ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва та реорганізацію дитячих будинків і колоній у трудові корпуси [5, с. 221–222, 224].

У ході свого педагогічного експерименту педагог (А.С. Макаренко – прим. автора) розкрив вплив різних соціальних чинників (середовища, суспільних інститутів виховного профілю, сім'ї) на формування особистості, визначив співвідношення мети і засобів виховання, зовнішніх і внутрішніх стимулів існування колективу та особи, розкрив основи педагогічної логіки. Спираючись на власний досвід, він довів, зокрема, в творах «Методика організації виховного колективу» (1935), «Проблеми шкільного радянського виховання» (1938), що ніякий усамітнений виховний засіб не є універсальним, а успіх можливий лише за умови створення цілісної системи взаємопов'язаних педагогічних засобів, які ґрунтуються на спільній ідеї, котра визначає стратегію і тактику вихователя й педагогічного колективу. Складником останнього в Антона Семеновича був і учнівський колектив. Педагог показав місце й роль у цій системі окремих методів і прийомів, обґрунтував діалектику їх відбору та конструювання [6, с. 181].

У 20-ті роки, поряд з А.С. Макаренко, питаннями профілактики правопорушень серед неповнолітніх займався й такий відомий практик, як В.М. Сорока-Росинський. У 1920–1925 роках він очолював школу для важковиховуваних ім. Ф.М. Достоєвського у Петрограді, опис якої увійшов у літературу як «Республіка ШКІД».

Основою в системі організації роботи із профілактики правопорушень В.М. Сороки-Росинського стала участь вихованців у всіх господарських та трудових справах. Це була колективна, суспільна і чітко організована праця, що стала основним знаряддям морального й громадського виховання. Особливістю системи роботи педагога було також дитяче самоврядування. А центром уваги, всій педагогічної теорії виховання В.М. Сороки-Росинського, була особистість й індивідуальність учнів. І це незважаючи на те, що в 20-і роки на роль індивідуальності в педагогічному процесі не звертали уваги, – практично всі педагоги того часу були захоплені ідеєю колективного виховання.

Фактично, В.М. Сорока-Росинський формулює принципи нової системи організації профілактики правопорушень серед колективу неповнолітніх: не примус, а «добровольчество», тобто, самодіяльність, самоврядування, змагання, само-активність [7, с. 28].

Суть системи профілактики В.М. Сороки-Росинського найбільш яскраво відбивають слова педагога: «... Тут потрібне не радикальне перевиховання, що припускає повне переродження всієї натури, а лише дуже інтенсивний виховний процес, що має своєю метою відому гармонізацію психіки й надання їй максимального стійкого вигляду, після чого такого вихованця треба повернути в школу нормального типу. Тут не потрібна його ізоляція від життя, від нормальних умов» [8, с. 27].

Продовжуючи аналіз історії з соціального виховання у 20-х – 30-х роках, зосередимо увагу на П.П. Блонського – одного з основоположників радянської педагогічної й психологічної науки. Його праці одержують широку популярність у той час. Розглядаючи питання «важких» школярів, він підкреслював, що основна мета роботи педагогів з «важкими» підлітками – створити вмілого громадського працівника.

Створити такого працівника можна при певній організації педагогічного впливу, суть якого зводиться до одного: вправлення дитини в громадській праці. Причому суспільство вивчається дитиною в наступному порядку: школа, сім'я, вулиця (квартал) у місті або рідному селі, місто або округа, батьківщина.

Відповідно до цього порядку організація виховної роботи повинна, на думку П.П. Блонського, будуватися за наступним:

- на першому етапі, повинна проходити організація шкільного самоврядування дітей, привчання дітей до відповідальності, – наприклад, організація шкільної каси з ухвалення вчителя, піклування до слабких членів суспільства;
- другий етап вміщує громадську працю, трудове виховання з основами вивчення теорії обраної за бажанням неповнолітнього справи;
- третій етап – духовний розвиток дитини, участь у культурному дозвіллі суспільства;
- четвертий етап присвячений громадському вихованню, спрямоване на формування соціальної моралі та суспільних цінностей у неповнолітнього.

Перевага залишалася за трудовим вихованням. Теоретиками й практиками того часу було здійснено подальшу розробку теоретичних основ єдиної трудової школи, створенні методичні засоби для реалізації їх у навчально-виховному процесі з орієнтацією на його гуманізацію, наближення дитини до реального життя. Багато в чому саме цим пояснювалася увага радянської педагогіки до розробки проблем педагогіки середовища. Відбувалося уточнення й наповнення новим змістом провідних понять соціальної педагогіки: «соціальне виховання», «соціальне середовище», «взаємодія компонентів соціального середовища» тощо [9, с. 111].

Висновки. Період 20-х – 30-х років минулого століття увійшов в історію вітчизняної педагогіки як етап становлення і розвитку принципово нових концепцій та ідей соціального виховання. Засвідчено, що основний внесок в розвиток виховання неповнолітніх правопорушників зробив А.С. Макаренко. Ним було розроблено соціально-педагогічну концепцію трудового виховання – трудова колонія, де можна створити всі умови для виховання нової людини, громадського працівника, громадянина, колективіста. В.М. Сорока-Росинським у цей період було зроблено перші спроби організації та проведення профілактики правопорушень серед неповнолітніх. П.П. Блонським запропоновано громадське виховання.

Список бібліографічних посилань

1. Коробова Л. Система соціального виховання та його особливості в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2011. Ч. 2. С. 185–191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2011_2_25.
2. Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. Т. 5. М.: Издательство АПН, 1960. 558 с.
3. Попов М.А. Генезис проблемы відхиленя у поведінці неповнолітніх у історії педагогічної думки: навч. посібн. Слов'янськ: СДПУ, 2008. 103 с.

4. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. М., Правда, 1987. Т. 4. 576 с.
5. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / [сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова]. Н. Новгород: Изд-во Вол-го-Вятской академии государственной службы, 2007. Ч. 1. 361 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 552 с.
7. Гуров Д.В. История организации работы по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. *Педагогические исследования*, 2013. № 6.
8. Кабо Л.Р. Жил на свете учитель. О В.Н. Сорока-Росинском. М.: Знание, 1970. 95 с.
9. Якса Н.В. Історія соціальної педагогіки: методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 156 с.

References

1. Korobova, L. (2011). The system of social education and its features in Ukraine (20-ies of the XX century). *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, Part 2, 185–191. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2011_2_25. (in Ukr.).
2. Makarenko, A.S. (1960). Works in seven volumes. T. 5. Moscow: Publishing House of APS, 558 p. (in Rus.).
3. Popov, M.A. (2008). Genesis of the problem of deviations in the behavior of minors in the history of pedagogical thought: teach. Manual. Slavyansk: SDPU, 103 p. (in Ukr.).
4. Makarenko, A.S. (1987). Collected works in four volumes. Moscow, Pravda, Vol. 4, 576 p. (in Rus.).
5. Makarenko, A.S. (2007). School of life, work, education. Educational book on the history, theory and practice of education. Business and personal letters, articles 1921–1928. In A.A. Frolov, E.Yu. Italtidinov (Compilers). N. Novgorod: Publishing house of the Volgo-Vyatka Academy of Civil Service, Part 1, 361 p. (in Rus.).
6. Ukrainian pedagogy in personalities (2005). In 2 books. Book 2: Teach manual. In O.V. Sukhomlinskaya (Ed.). Kyiv: Lybid, 552 p. (in Ukr.).
7. Gurov, D.V. (2013). History of the organization of work on the prevention of delinquency among minors. *Pedagogical studies*, № 6. (in Rus.).
8. Kabo, L.R. (1970). Lived in the world of a teacher. About V.N. Soroka-Rosinsky. Moscow: Knowledge, 95 p. (in Rus.).
9. Yaksa, N.V. (2006). History of social pedagogy: methodical manual. Zhytomyr: Publisher of I. Franko ZNSU, 156 p. (in Ukr.).

PLISKO Eugene,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Social Pedagogy and Social Work Department,
Donbass State Pedagogical University
e-mail: pliskoej@mail.ru

SOCIAL EDUCATION OF JUVENILE CRIMINALS IN THE THEORY OF DOMESTIC PEDAGOGISTS OF THE 20 – 30S OF THE 20TH CENTURY

Abstract. *Introduction. Overcoming such a social phenomenon as unlawful acts of minors, require modern educators and educators to turn to the achievements of the domestic system of social education. Therefore, the relevance of the study of this issue of the historical period of the 20's and 30's of the last century appears. It is at this time that the formation and rapid development of various methods for overcoming child crimes is taking place.*

Purpose. The purpose of the paper is to cover the first theoretical concepts of social upbringing of juvenile offenders in the national pedagogy of the period 20's - 30's of the twentieth century.

Methods. To solve the problem and obtain objective knowledge, a deep historical and pedagogical analysis of domestic and foreign literature was conducted.

Results. In the new period of the formation of domestic pedagogical thought, in Ukraine and throughout the Soviet space, the system of working with minors Makarenko is gaining popularity. In his theoretical works, he formulated a number of important issues in the theory of upbringing, where the "public teacher" focuses on difficult and morally defective children. A.S. Makarenko raised the question that the theory of upbringing should develop on a solid philosophical and ethical foundation and be associated with a certain nomenclature of ethical norms. He was one of the first to pay attention to the need to specify the purpose of moral education. According to A.S. Makarenko, the abstract formulation of the purpose of education leads to complications in verifying the effectiveness of educational work. A.S. Makarenko formulated a statement about the importance and necessity of forming habits of behavior that reflect the traits of the character of the pet as a person. The problem of education of conscious discipline is one of the main and important in the pedagogical heritage of Makarenko. Based on humanistic views, the teacher pointed to the need to create a "... method, which, being common and unique, at the same time, enables each individual person to develop his abilities, to preserve his personality, to go forward along the lines of his inclinations".

Originality. The article outlines the main theoretical positions of social pedagogical work with juvenile offenders in the designated historical period. A number of teachers, whose ideas formed the basis of the formation of the national pedagogy of the twentieth century, were selected. Briefly highlighted the views of A.S. Makarenko - a pedagogue-innovator of that era.

Conclusion. The period of the 20's - 30's of the last century entered the history of domestic pedagogy as a period of formation and development of fundamentally new concepts and ideas of social education. The main contribution to the development of juvenile delinquents was attested by A.S. Makarenko. It developed a socio-pedagogical concept of labor education, in which it is possible to create all the conditions for the education of a new person, citizen, collectivist.

Key words: *education of juvenile offenders; upbringing; shelters; colonies; prevention.*

*Одержано редакцією 14.11.2017
Прийнято до публікації 18.11.2017*

УДК 37.018(73)(045)

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: ivannarudenko@ukr.net

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ У США

У статті проаналізовано систему післядипломної педагогічної освіти у США, розкрито коло питань щодо дослідження досвіду становлення системи підвищення кваліфікації освітян у цій країні, проаналізовано сучасні тенденції неперервної педагогічної освіти, розкрито форми, зміст, тривалість та частоту заходів підвищення кваліфікації, проаналізовано провідні особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, 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 працівників освіти, з урахуванням соціальних і психофізіологічних особливостей дорослої людини.

У дослідженні схарактеризовано процес підвищення кваліфікації як цілеспрямовану систему, яка має свою специфіку і розвивається під впливом чинників різного рівня й масштабу.

У статті розглянуто сутність неперервного процесу навчання, який є основою системи підвищення кваліфікації працівників освіти, проаналізовано особливості організації процесу навчання уже сформованих спеціалістів, умови успішного досягнення усіх запланованих цілей у ході процесу підвищення їх кваліфікації, висвітлено основні цілі процесу підвищення кваліфікації освітян країни, виявлено провідні тенденції неперервної освіти педагогів, з метою вдосконалення національної освітньої системи та покращення системи підвищення кваліфікації фахівців освіти в Україні.

Ключові слова: *навчання; підвищення кваліфікації; учитель; педагог; неперервна освіта; система післядипломної педагогічної освіти; післядипломна освіта; професійний розвиток учителя.*

Постановка проблеми. Модернізація загальноосвітньої школи – органічний складник повного оновлення всієї системи освіти, центральним фігурантом якої постає вчитель. Соціальне замовлення держави порушує перед вищою школою низку завдань: формування освічених, високоморальних, енергійних спеціалістів, спроможних самостійно ухвалювати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їхні можливі наслідки, організовувати плідну співпрацю, демонструвати академічну й соціальну мобільність, динамізм, конструктивність. За виконання цих нелегких, але вкрай важливих завдань повинна взяти відповідальність система підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти.

Післядипломна освіта педагогічних кадрів як структурант системи неперервної освіти вможливує постійний професійний та особистий розвиток дорослого населення з огляду на регулярні соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві.

Ознайомлення з досвідом розвинених зарубіжних країн, відомих вагомими педагогічними досягненнями та розвинутою системою професійної підготовки вчителів, – актуальне й затребуване завдання і в контексті розвитку української педагогіки. Система безперервного підвищення кваліфікації викладачів за кордоном активно розвивається, зважаючи на сучасні підходи до навчання студентів (використання інформаційних технологій, інтернет-ресурсів як важливих компонентів у професійній підготовці вчителів). Крім цього, багато країн організовує програми стажування й обміну досвідом викладачів, сприяючи широкому доступу до професійної підготовки та перепідготовки як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Тому **метою статті** є дослідження сучасних тенденцій розвитку системи підвищення кваліфікації учителів у США, організації навчального процесу, змісту й методів навчання у системі неперервної освіти педагогів країни.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної літератури США засвідчує, що до кінця 50-х – початку 60-х рр. XX ст. проблемами підвищення кваліфікації педагогів США опікувалися лише 50–60-ті рр. З огляду на це в США не всі шкільні округи мали належну матеріальну базу для реалізації ефективних програм підвищення кваліфікації вчителів, у деяких округах через порівняно низький рівень життя процес підвищення кваліфікації взагалі не відбувався.

У 50–60-ті рр. завдання підвищення кваліфікації вчителів в США зводився в основному до ознайомлення їх із новими програмами, підручниками, посібниками, а також з ідеями, покладеними в основу нових шкільних курсів.

На початку 70-х рр. в США для викладачів іноземних мов були організовані чотири види курсів. Перший вид – курси-семинар тривалістю у два тижні. Учителі одного штату збираються для підготовки спеціальних навчальних матеріалів. Заняття проводять щоденно з 8:00 30 хвилин до 17 годин з перервою в півтори години.

Другий вид – короткочасові курси, тривалість яких становить від 4 до 8 тижнів. На першому тижні занять відбувається знайомство слухачів один з одним, окреслюють загальні цілі, вивчають фактори, які впливають на формування позитивного ставлення до навчання. Слухачі можуть говорити лише мовою, якою викладають курси. Другий тиждень – вивчення раніше не відомої слухачам іноземної мови, із використанням нового підходу до навчального процесу. Слухачі виконують роль учнів та на собі випробовують нові форми і прийоми викладання. Ранкові заняття записують на відеоплівку й аналізують на денних заняттях, під час перегляду відеозапису слухачі самі формулюють завдання уроку, з'ясовують ступінь їх виконання. Для третього і четвертого тижня передбачено вивчення можливостей застосування різних видів мистецтва на уроках при навчанні іноземної мови. Слухачі отримують інформацію про художні та музичні твори, шляхи їх адаптації до потреб та інтересів учнів; під керівництвом досвідчених педагогів готуються матеріали для подальшої роботи в класі. Потім вони проводять міні-уроки для колег по курсам, використовуючи новий підхід і створені ними навчальні матеріали. Ця робота оцінюється викладачами.

Третій вид – короткочасові курси-семинари для викладачів іноземних мов університету або коледжу. Проводяться вони по суботах, вечорами або у відпускний час, щоб було зручніше викладачам і вчителям, які працюють.

Четвертий вид – курси-семинари, організовані на базі декількох місцевих шкіл для їх вчителів. Поширення цього виду короткочасових курсів пов'язане з тим, що спільність проблем дає змогу укладачам програм забезпечувати найбільш ефективні практичні рішення. Учителі можуть відразу ж застосовувати в роботі те, що дізналися на семінарі, удосконалюючи послідовно один прийом за іншим. Однак брак коштів, особливо в міських шкільних системах, перешкоджає запрошенню на семінари висококваліфікованих лекторів, що значно знижує цінність семінару [1, с. 36–38, 52–53].

Докладно опрацьовуючи сучасні студії, присвячені сфері підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англосовітського світу, Н. Муқан зазначає, що для неперервної професійної освіти початку XXI ст. характерне реформування, метою якого є вдосконалення освітніх пропозицій спеціалістів різних галузей господарства та творення знань про закономірності розвитку суспільства й економіки на науковій основі [2, с. 1–2].

Післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що зумовлене специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на систему, що сформувалася, суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї, порушують нагальні вимоги щодо її вдосконалення. Відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світовому освітньому просторі, що окреслює вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти. Питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах відображено в таких важливих документах міжнародних організацій, що ухвалені на початку XXI ст.: ОЕСР / ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз

всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Life long Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження [3, с. 187–190; 4; 5].

У США поширені сучасні стратегії післядипломної освіти вчителів, вони відрізняються від традиційних за місцем реалізації, організаційними механізмами, змістом. Раніше тренінги, професійний розвиток учителів організували в університетах США, спеціальних агентствах, так званих інститутах професійного розвитку. Нині ж практикують навчання в школах, де молоді вчителі спостерігають, асистують і викладають. Таке навчання має формальні й неформальні аспекти. У багатьох американських штатах функціують мережі шкіл професійного розвитку вчителів, де школи об'єднані в асоціації з певних проблемних напрямів, організовані міжшкільні курси для вчителів [4, с. 284].

Важливим кроком у галузі підвищення кваліфікації педагогів США було створення Національного науково-дослідницького центру з навчання вчителів, який ініціював масштабні міжнародні дослідження в галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів для пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду. Пріоритетним напрямом державної політики США в галузі національної освіти є рекрутинг (від фр. *recruit* – набирати, вербувати), збереження та стимулювання праці вчителів, які готують американських дітей бути конкурентоспроможними в умовах глобальної економіки. У школах країни набули поширення різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; запровадження інноваційних програм у системі підвищення кваліфікації вчителів; організація літніх курсів для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають належну матеріальну базу й отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів охоплює два етапи: перший – літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка впродовж навчального року. Означені курси працюють у липні-серпні впродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводять щоденно, практикують різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, самостійну роботу. Основне завдання таких курсів – ознайомлення педагогів зі змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. У системі підвищення кваліфікації вчителів переважає інформаційний підхід, який зважає на сучасний стан науки. Існують також річні курси без відриву від роботи, які проводять щотижня у вечірній час за кошти Національного наукового фонду. Останнім часом у країні помітна стійка тенденція до централізації освіти. Так, на державному рівні ухвалюють рішення стосовно оновлення цінності диплома середньої школи шляхом урегулювання стандартів та підвищення якості перепідготовки вчителів. На федеральному рівні чітко окреслюють тенденції, пов'язані з професійною діяльністю вчителів: акредитування всіх педагогічних навчальних закладів; створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки вчителів; створення програм резидентури вчителів – винятково підготовлених рекрутів для шкіл із високим рейтингом неуспішних учнів із малозабезпечених сімей; розширення й додаткове фінансування програми моніторингу; підтримка нових та інноваційних шляхів підвищення зарплати вчителям. Держава постійно контролює і стимулює проведення штатами жорстких реформ діяльності державних шкіл США. Федеральний уряд надає істотне фінансування освітнім галузям тих штатів, які погоджуються з вимогами держави та приймають ці програми [3, с. 187–190].

Порівнюючи процес неперервної освіти вчителів в Україні та США, М. Бирка стверджує, що неперервну освіту в США пропонують різнорівневі вищі навчальні заклади, реалізуючи широкий перелік програм неперервної освіти. Окремі програми є тривалими, їх реалізують паралельно зі звичайними освітніми пропозиціями, інші – нетривалі або спеціалізовані. Неперервна освіта може бути структурованою (для отримання сертифіката,

диплома або ступеня) і неструктурованою (для опанування основного фаху й хобі). Деякі програми неперервної освіти реалізують за дистанційною формою навчання, інші програми можна прослухати безпосередньо в навчальному закладі чи в регіональній філії. Отримані кредити визнають державні органи ліцензування й сертифікації та професійні асоціації [5].

Серед форм роботи з підвищення кваліфікації вчителів варто назвати групову роботу, що продуктивно застосовують у центрах професійного розвитку. На таких заняттях викладачі-тренери вдаються до колективної діяльності, проте нині увагу зосереджено на предметі проектування та реалізації професійного розвитку – не на динамічному розвитку окремого вчителя, а цілої групи, що, зазвичай, працює разом у реальному або у віртуальному середовищі. Це змінює ставлення до результату підвищення кваліфікації, індивідуальні сертифікати втрачають доцільність, натомість стають значущими якісні зміни в роботі вчителів. До груп можуть входити вчителі одного проблемного класу, однієї школи або вчителі, які аналізують певну проблему в більш широких масштабах [6].

С. Правдивцева, вивчаючи основні підходи до підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США, зауважує, що знання дисципліни не є основним показником в оцінюванні рівня компетентності вчителя. До базових якостей і характеристик, якими має володіти досвідчений кваліфікований педагог, належать такі: ґрунтовні знання з навчальної й суміжних дисциплін; гнучкість мислення та легкість сприйняття нової інформації; визнання індивідуальних особливостей учнів й інших учителів; спроможність знаходити спільну мову зі школярами, батьками, колегами; проведення постійного самоаналізу, саморозвиток; ентузіазм; вияв почуття гумору; увічливість, чуйність, доброзичливість, повага до почуттів інших людей; орієнтація на світ дитини та повага до її інтересів і можливостей; реалізація творчого підходу до професійної діяльності [7, с. 2–3].

Підґрунтям фахового розвитку вчителів слугує оперування аналітичними відомостями про навчальну успішність учнів, що дає змогу окреслити пріоритети розвитку освіти дорослих, моніторити навчальний прогрес, сприяти неперервному поступові школярів, планувати зміст освіти, прогнозувати її вплив на розвиток освіти у вимірі школи, шкільного округу, штату, держави. «Учителі нашої нації нерозривно пов'язані з успішністю учнів. Такий зв'язок зумовлює важливість високоякісної підготовки педагогів» [8, с. 3].

Як традиційні, так і інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів постають перед проблемою оцінювання результатів фахового навчання вчителів. Раніше переважала констатація факту навчання, коли вчителі отримували сертифікати участі або складали іспити. Вважали, що в такий спосіб можна продемонструвати ступінь засвоєння переданих знань і вмій у контексті курсу підвищення кваліфікації, але не в реальному шкільному класі. Такі форми оцінювання лише формалізували програми перепідготовки. Нині порушену проблему в США розв'язують через удосконалення сертифікації й тестування педагогів, що не спрямовані на конкретні курси перепідготовки, але формулюють певні вимоги до тих, хто їх проектує. Під час екзаменаційних процедур, наприклад сертифікації вчителів (Teacher's License), що проводить Служба оцінювання якості освіти (Education Testing Service), імітують реальні контексти дій учителя [4, с. 285].

Висновки. Отже, аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у США дає підстави для висновку про те, що система післядипломної педагогічної освіти цієї країни зазнає постійного реформування й удосконалення під впливом зовнішніх чинників, для неї характерне різноманіття організаційних структур, змісту, форм і методів освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Савенкова И. Э. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых зарубежных странах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.. М., 2002. 114 с.
2. Мукан Н. В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу. *Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики: зб. наук. пр.* / відп. ред. Ф. С. Бацевич. Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. 140 с.
3. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 2. С. 187–190.
4. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности. *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах* / отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 274–292.
5. Бирка М. Ф. Неперервна освіта вчителів в Україні та США: порівняльний аналіз. *Неперервна освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (29 березня 2012 року)*. Чернівці: Черемош, 2012. С. 147–148.
6. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change. *Teachers College Press*. New York, 2001. 262 p.

7. Правдивцева Ю.С. Анализ традиционных моделей повышения квалификации учителей школ в США. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2123.htm>.
8. Ashby C. Teacher training programs: activities underway to improve teachertraining, but information collected to assess accountability has limitations. *Testimony before the subcommittee on 21st century competitiveness, Committee on Education and Workforce, US House of Representatives*. Washington, D.C.: U.S. General Accounting Office, 2002. 13 p.

References

1. Savenkova, I.E. (2002). *Comparative analysis of teacher training in Russia and in developed foreign countries* (Ph.D. dissertation). Moscow, 114 p. (in Rus.).
2. Mukan, N.V. (2007). Modern research in the field of teacher training in the system of the lifelong vocational education of the English-speaking world. *Problems of linguistics of scientific, technical and artistic text and the issue of linguistic methods: collection of scientific papers*. In F.S.Batsevich (Responsible Ed.). Lviv: Publishing House of the National University "Lviv Polytechnic", 140 p. (in Ukr.).
3. Klyasen, N. (2014). Postgraduate Pedagogical Education: Foreign Experience and Contemporary Practice. *New pedagogical thought*, 2, 187–190 p. (in Ukr.).
4. Furmina, E.L. (2008). Lifelong Education for Teachers: Models and Features. *Lifelong education in political and economic contexts*. Moscow, 274–292 p. (in Rus.).
5. Byrka, M.F. (2012). Lifelong education of teachers in Ukraine and the USA: comparative analysis. *Lifelong education: the current state, problems and prospects of development: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference*. Chernivzi, 29 (March), 147–148 p. (in Ukr.).
6. Fullan M.G. (2001). The New Meaning of Educational Change. *Teachers College Press*. New York, 262 p.
7. Pravdivceva, J.S. Analysis of the traditional models of teacher training schools in the US. Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2014/2123.htm>.
8. Ashby C. (2002). Teacher training programs: activities underway to improve teachertraining, but information collected to assess accountability has limitations. *Testimony before the subcommittee on 21st century competitiveness, Committee on Education and Workforce, US House of Representatives*. Washington, D.C.: U.S. General Accounting Office, 13 p.

RUĐENKO Ivanna,

PhD in Pedagogy, I Lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: ivannarudenko@ukr.net

SYSTEM OF EDUCATION WORKERS' QUALIFICATION RAISING IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Abstract. Society needs to constantly update professional knowledge of experts, in particular teachers. So the problem contributes to the active development of studies of adult education. The article enlighten the way of the peculiarities of the educational process which lies in the system of pedagogical postgraduate education in the United States, are presented the main content and objectives of the process of qualification upraising of educational specialists in the country. The article is enlighten the research of educational continuing studying which lies in the basis of the system of qualification uprising of educational specialists, the article is enlighten particulars of educational process of specialists which are the mortgage of success in qualification uprising. Research is devoted to the problem of organization of professional development of teachers, identified major trends of continuing education of teachers to improve national education system. 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 the United States.

Article concretizes peculiarities of pedagogical process of qualification upraising in the United States, where there are a variety of organizational forms of qualification upraising, defines features of professional development of teachers in the system of continuous pedagogical education. The process of organizing adult learning takes place according to the needs, motivations and professional problems faced by teachers in practice.

Based on an analysis of postgraduate pedagogical education in the United States, it is noted that up-to-date forms of advanced training of teaching staff in the United States include: long and short-term courses, short-term courses-seminars, courses-seminars, trainings, innovative programs, summer courses for retraining of teaching staff, group forms of work. Continuing pedagogical education in the United States can take place not only locally in an educational institution, but also in a distance learning form. To assess the results of the training in the system of teacher training, certification and testing of teachers are foreseen.

The author defines basic functions of qualification upraising of teachers in the United States; analyzes the content and structure of the educational process and teacher training at the present stage of development. The author notes that education teachers – a specific area of adult education as subjects of study are people who have the ability to teach others.

This study allows to find the peculiarities of the content and structure of the educational process in the system of postgraduate education in the United States. 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 strengthen the competitiveness of local teachers

Key words: *education; qualification upraising; teacher; educational specialist; lifelong education; the system of postgraduate education; postgraduate education; professional development of the teacher.*

*Одержано редакцією 11.11.2017
Прийнято до публікації 18.11.2017*

УДК 373.5.016:5(477)19/20”

СЛЮСАРЕНКО Ніна Віталіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього
менеджменту імені проф. Є. Петухова,
Херсонський державний університет,
e-mail: ninaslusarenko@gmail.com

КОХАНОВСЬКА Олена Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії й методики викладання навчальних
дисциплін,
Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська
академія неперервної освіти»
e-mail: aninamama.ks@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XIX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті зроблено висновок, що нині в нашій державі вища освіта для дівчат є загальнодоступною, що підтверджується Конституцією та Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту». Проте, як свідчить проведений ретроспективний аналіз, жіноча освіта пройшла довгий складний шлях свого становлення та розвитку, основний етап якого прийшовся на XIX – початок XX століття. Саме протягом цього періоду відбувся якісний стрибок, який надалі забезпечив доступ дівчат до здобуття наукових знань нарівні із хлопцями. І хоча на початку XXI століття в Україні ще спостерігається гендерний розрив, проте це не впливає на рівень доступності вищої освіти для жінок.

Ключові слова: *жіноча освіта; вища жіноча освіта; навчальні заклади; друга половина XIX – початок XXI століття.*

Постановка проблеми. Сьогодні в епоху інформаційного суспільства вища освіта громадян має визначальне значення в розвитку нашої держави. Адже системі вищої освіти належить місія створення та реалізації наукового потенціалу суспільства, оскільки саме на рівні цього інституту від покоління до покоління передаються накопичені в попередні історичні періоди наукові знання. У системі вищої освіти «формується основи наукового знання, культивується цінність наукової діяльності та виховання наукових кадрів» [1, с. 92]. При цьому «нарощування інтелектуального потенціалу в країні йде не тільки через створення системи різноманітної та безперервної освіти, але й передбачає отримання фундаментальних знань, збереження національних традицій у системі підготовки наукових кадрів, досягнення спільної культурної компетенції, виховання громадянської та моральної зрілості, естетичного відношення до дійсності» [1, с. 93]. Крім того, система вищої освіти сприяє розширеному відтворенню й безперервному поновленню соціально-економічного процесу. Вона трансформує предмети праці, технологію та організацію виробництва, створює теоретичну основу перетворення виробничих відносин, тобто бере участь у їх відтворенні [1; 2].

На теренах сучасної України вища освіта є загальнодоступною для всіх бажаючих. Проте так було не завжди. Довгий час вона була недосяжною для представниць жіночої статі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі становлення та розвитку жіночої освіти присвячено наукові праці багатьох дослідників (М. Зінченко, О. Лихачова, В. Родніков, Л. Соколова та ін.). Історія жіночої освіти і нині знаходиться в полі зору таких вчених, як: О. Аніщенко, В. Добровольська, Л. Єршова, М. Рижкова, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко, Т. Шушара та ін. Всі ці науковці різнобічно розглядають питання освіти дівчат, однак при цьому не достатньо виокремлюють проблеми здобуття жінками вищої освіти в різні історичні проміжки часу.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз становлення та розвитку вітчизняної системи вищої жіночої освіти впродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, у першій половині ХІХ століття в Російській імперії, до складу якої входила і Україна, жінки не мали юридичного права щодо здобуття вищої освіти. Однак прагнули отримати її у будь-який спосіб.

Історія становлення вищої жіночої освіти пов'язана із громадським рухом, який виник на території Російської імперії у 60-х роках ХІХ століття. Підготовка та здійснення реформ освітньої галузі докорінно змінили уклад життя; викликали підйом розумових та моральних сил звичайного населення та здійснили переворот не лише на рівні соціально-економічних відносин, але й у поняттях та звичаях. Ідеї, які хвилювали суспільство, примусили жінок поміркувати над власним соціальним положенням [3, с. 11].

У ті роки, професор Головного педагогічного інституту М. Вишнеградський «на своїх лекціях поширює ідею про необхідність змінити основи жіночої освіти шляхом зближення сім'ї та школи, надання дівчатам більших можливостей для здобуття освіти» [4, с. 14].

Значний вплив на розвиток жіночої освіти здійснили також жіночі гімназії, які було відкрито наприкінці 50-х років ХІХ століття за проектом М. Вишнеградського та за ініціативи Міністра народної освіти А. Норова. Викладання там було набагато серйознішим та ширшим, ніж у всіх функціонуючих до цього часу інших жіночих закладах освіти. Головний акцент ставили не на поверхневих побутових уміннях дівчат, а на активізації мисленнєвої діяльності. Проте фундаментальних знань дівчата в гімназіях не отримували, переважно у них формувалося прагнення до отримання знань та розширення кругозору. За браком серйозної науки, природнім було, що жінки прагнули до розширення своєї знаннєвої бази. І тому все частіше почали лунати лозунги про розповсюдження на дівчат благ наукового пізнання [3, с. 11].

Сприяло становленню вищої жіночої освіти й те, що починаючи з 1857 року двері С.-Петербурзького університету відчинилися для сторонніх осіб, серед яких у 1959 році з'явилися і жінки, які разом із хлопцями отримали можливість відвідувати лекційні заняття. У стінах університету дівчат зустрічали з нерозумінням як професори, так і студенти. Деякі жінки (зокрема Сулова та Кашеварова) навіть змогли стати повноправними студентами Медико-хірургічної академії [3, с. 12].

Після закриття 1861 року С.-Петербурзького університету виник так званий Вільний університет. В залах державної думи професорами було організовано ряд систематичних публічних лекцій, які із жагою до пізнання відвідували й інтелігентні жінки С.-Петербургу. Проте Вільний університет існував недовго – через 2 місяці його закрили.

На початку 60-х років ХІХ століття своє прагнення до знань дівчата могли також реалізовувати шляхом відвідування лекційних занять в імператорському університеті Святого Володимира (м. Київ) та Харківському університеті. Звісно це не мало жодного відношення до отримання жінками вищої освіти, тим більше, що вже на початку 60-х років ХІХ століття (в 1963 р.) відвідування університетів представницям «слабкої» статі на теренах Російській імперії було заборонене.

Починаючи з середини 60-х років ХІХ століття на жіночу освіту обрушилась хвиля реакції. Відповідно до нового університетського уставу, розробленого в цей час, жінкам не дозволялось відвідувати університет. Крім того, доступ до Медико-хірургічної академії також було закрито; почалися нарікання громадськості на гімназії та педагогічні курси [3, с. 12].

Питання вищої жіночої освіти тимчасово стало неактуальним, однак поступово воно отримало розголос, який все більше захоплював та активізував громадські кола. Обговорювати питання вищої жіночої освіти знову розпочали у грудні 1867 року на I з'їзді натуралістів. За ініціативи О. Конраді було подано мотивований висновок щодо необхідності для жінок мати вищу наукову освіту. І хоча заява так і не була прийнята до розгляду, проте співчуття, які виникли у більшості представників науки, стали новою хвилею, що надалі сприяла актуалізації цього питання в суспільстві [3, с. 12–13].

Невдовзі міністр народної освіти дав згоду на проведення лише загальних публічних лекцій (спільних для чоловіків та жінок). Тоді в кількох закладах відкрилися публічні лекції з деяких предметів природничих та словесних наук, які були відомі під назвою Володимирські курси. Ці лекції мали систематичний характер та рівень університетського викладання. Читання кожного предмета було розраховано на два роки.

1870 року спілка натуралістів в Києві, яка належала університету, організувала «систематичні публічні курси з природничих наук». Подібні курси пізніше організували і в інших університетських центрах – Казані, Одесі, Харкові, Варшаві [5, с. 8].

Проте, внаслідок складу аудиторії викладання на всіх цих курсах обмежувалось лише простим читанням лекцій. Усі дівчата були різними за рівнем розвитку та підготовкою. Між викладачем та аудиторією не було органічного зв'язку, і вони були чужі один одному.

Кращу організацію вища жіноча освіта отримала лише 1872 року із заснуванням у Москві вищих жіночих курсів. Курси діяли на підставі затвердженого уставу. Згідно положення від 6 травня 1872 року Вищі жіночі курси в Москві були приватним навчальним закладом, основним завданням якого було дати можливість дівчатам, що закінчили середні навчальні заклади, продовжувати свою освіту. Курси поступово отримали характер словесно-історичного жіночого факультету. Курс навчання спочатку був дворічним, а потім (з 1879 р.) його подовжили до трирічного терміну. Профіль курсів розширювався. Зокрема, з 1882 року було додано фізико-математичний факультет з чотирирічним курсом викладання та двома відділеннями: математичним та природничим [5, с. 9].

1878 року за ініціативою гуртка жінок відкрилися вищі жіночі курси у Києві. Ці курси також мали два відділення: словесно-історичне та фізико-математичне.

Треба додати, що 1872 року також було покладено початок вищій жіночій медичній освіті шляхом утворення в Петрограді жіночих лікарських курсів, які готували акушерок. Навчання було розраховане на 4 роки. Пізніше програму розширили, а тривалість навчання подовжили до 5 років. Ці курси були єдиними вищими жіночими медичними курсами не лише в Російській імперії, а й в усьому світі [5, с. 10].

Реакційні тенденції, що запанували в освітній сфері в 80-х роках XIX століття, були спрямовані на обмеження автономії вищої школи, що проявилось, насамперед, у введенні нового університетського статуту 1885 р. Як наслідок, в питанні вищої освіти жінок перемогла тенденція щодо закриття існуючих у країні вищих жіночих курсів. Так, із 1886 навчального року заборонили здійснювати новий набір до Київських вищих жіночих курсів, а завершити навчання дозволили лише тим курсисткам, які вступили на навчання в попередні роки. В 1889 р., коли закінчувала навчання 21 курсистка останнього випуску Київських курсів, їх керівництво безуспішно домагалось дозволу на відновлення прийому, з огляду на те, що такий дозвіл отримали Вищі жіночі курси в С.-Петербурзі, хоча із обмеженнями в правах. Проте, Київські курси такий дозвіл не отримали, і єдиний заклад, що надавав жінкам вищу освіту в межах Наддніпрянської України, припинив своє існування аж до 1906 р. [3, с. 24].

Після закриття вищеназваних курсів в 1889 році до початку XX століття у межах України вища освіта була недоступною для жінок. Ті, хто прагнув її отримати, мали відправлятися до С.-Петербургу навчатися на Бестужевських Вищих жіночих курсах, що не могли вмістити всіх бажаючих, оскільки були переповнені слухачками, або ж в Жіночій медичній інститут, відкритий в 1897 році. Деякі направлялися навчатися за кордон. Як

наслідок, наприкінці XIX – на початку XX століття спостерігалася нова хвиля навчальної міграції до Європи, в якій головна роль належала жінкам [6].

Поворотним у розвитку вищої жіночої освіти став 1905 рік. 3 грудня цього року міністр народної освіти отримав право надавати дозвіл на відкриття приватних вищих жіночих курсів з програмами, вищими за середні навчальні заклади [7]. Саме в цей час у Києві почали відроджуватися Вищі жіночі курси. Спочатку вони деякий час орендували приміщення на вулиці Фундуклеївській.

Такий стан відродження був наявний до грудня 1911 року. Після чого все змінилося. Зокрема, було прийнято закон «Про іспити осіб жіночої статі на знання курсу вищих навчальних закладів і про порядок здобуття ними вчених ступенів і звання вчительки середніх навчальних закладів». Як зазначає Н. Левицька, цей закон «фактично увімкнув зелене світло для всіх дівчат, які бажали зробити наукову або іншу кар'єру. Вищі жіночі курси реально прирівняли до університетів. Їх випускниці могли претендувати на службу в якості адвокатів, практикуючих лікарів, викладачів усіх рангів – аж до професорів. Після цього статус київських Вищих жіночих курсів істотно підвищився, їх стали навіть називати «Жіночим університетом Святої Ольги», побудували нове приміщення (в ньому нині розташоване Міністерство з надзвичайних ситуацій), а плату за навчання підвищили до 100-150 карбованців на рік. Та кар'єрні можливості були того варті» [8, с. 72].

Увесь процес боротьби жінок за рівність в освіті був нерозривно пов'язаний із функціонуванням громадського руху за права жінок та подолання дискримінації. І в результаті уряд змушений був дозволити вищу жіночу освіту, насамперед, виходячи з необхідності подолати революційний рух та хоча б частково вплинути на відсторонення молоді від впливу прогресивних ідей Заходу. В цей час жіноча вища освіта надавалась переважно у приватних навчальних закладах, які фінансувалися на кошти різних благодійних товариств і окремих осіб [8, с. 74].

Новий етап в розвитку жіночої вищої освіти почався після 1918 року, коли законодавчо було закріплено в якості єдиного можливого принцип сумісного навчання чоловіків і жінок. Цей принцип характерний і для сучасної системи освіти. Разом із тим, як відомо, вищі жіночі курси продовжили своє існування до 1920 року.

З тих часів дівчата отримали рівний із хлопцями доступ до освіти, в тому числі вищої.

Сьогодні в Україні представники жіночої та чоловічої статі мають рівний доступ до вищої освіти. У статті 3 Закону України «Про освіту» від зазначено: «Кожен має право на якісну та доступну освіту. Право на освіту включає право здобувати освіту впродовж усього життя, право на доступність освіти, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією та законами України» [9].

У статті 4 Закону України «Про вищу освіту» визначається: «Право на вищу освіту гарантується незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості, а також від інших обставин. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття вищої освіти, крім випадків, встановлених Конституцією та законами України» [10]. Це підтверджує той факт, що нині дівчата мають змогу здобувати вищу освіту нарівні із чоловіками.

Нині існує таке поняття, як «індекс гендерного розриву (The Global Gender Gap Index)» – глобальне дослідження і супроводжуючий його рейтинг країн світу за показником гендерної рівності, який розрахований за методикою міжнародної організації Світовий економічний форум (World Economic Forum), заснованої на комбінації загальнодоступних статистичних даних в галузі соціально-економічного розвитку по різних країнах світу.

Індекс вимірює рівень гендерного розриву, який існує в тих чи інших країнах між жінками і чоловіками, по 14 різним змінним в чотирьох ключових областях: економічна участь та кар'єрні можливості; освіта; здоров'я та виживання; політичні права та можливості.

Згідно даних 2016 року індекс гендерного розриву в Україні становить 0,7 (ступінь усування розриву). Наша країна займає 69 місце серед країн світу за рівнем гендерного розриву. Це свідчить про існування суто чоловічих напрямів навчання та переважно жіночих. Це доводить і той факт, що на деякі спеціальності (зокрема, педагогічні) вступають в основному жінки. А інженерні напрямки користуються попитом серед чоловіків [11].

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства у чоловіків і жінок стратегії отримання загальної освіти і підготовки до професійної діяльності не ідентичні. Жінки більш схильні до отримання повної загальної середньої освіти у відповідних закладах, а в професійній підготовці все частіше орієнтуються на освіту найвищого рівня. Для чоловіків все більш характерною стає інша траєкторія отримання освіти: спочатку неповна загальна освіта в закладах загальної середньої освіти, а потім навчання в системі початкової професійної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, як свідчить ретроспективний аналіз, вища жіноча освіта в Україні пройшла довгий і досить складний шлях свого становлення та розвитку, основний етап якого прийшовся на XIX – початок XX століття. Саме протягом цього періоду відбувся якісний стрибок, який надалі забезпечив доступ дівчат до здобуття наукових знань нарівні із хлопцями. І хоча на початку XXI століття в Україні все ж таки спостерігається наявність гендерного розриву, проте це не впливає на вищу освіту жінок, яка є загальнодоступною.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують особливості вивчення природничо-математичних дисциплін у вищих жіночих навчальних закладах України XIX – початку XX століття.

Список бібліографічних посилань

1. Парфьонова Л. Місце та роль системи вищої освіти у сучасному суспільстві. *Економіка розвитку*. 2012. № 3 (63). С. 92–93.
2. Алейник А.З. Наука в системе общественного воспроизводства. Вопросы методологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 178 с.
3. Высшие женские курсы в С.-Петербурге. Краткая историческая записка. 1878–1908 гг. С.-Петербург, Типография Императорской Академии Наук, 1908. 108 с.
4. Слюсаренко Н. В. Гендерний підхід до організації навчально-виховного процесу сучасної школи: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. Друге видання перероблене і доповнене. Херсон: РІПО, 2011. 243 с.
5. Вадемекум по высшему женскому образованию / сост.: Д. Марголин. Киев: Книгоиздательство И.И. Самоненко, 1915. 304 с.
6. Лаврик-Слісенко Л. Освіта жінок в Україні в другій половині XIX сторіччя. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2008. Вип. 6 (53). Ч. 1. С. 133–134. URL: <http://www.kdu.edu.ua/statti/2008-6-1/133.pdf>.
7. Історія вищої жіночої освіти в Україні. URL: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Ist.vuschoi%20zinoch.osvitu%20v%20Ykraini/10.html.
8. Левицька Н. М. Вищі жіночі курси – складова системи вищої гуманітарної освіти України (II пол. XIX – поч. XX ст.). *Університет: науковий історико-філософський журнал*. 2011. № 5. С. 69–76.
9. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Индекс гендерного разрыва по версии Всемирного экономического форума. Гуманитарная энциклопедия. *Центр гуманитарных технологий, 2006–2017*. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/global-gender-gap-index/info>.

References

1. Parfonova, L. (2012). The place and role of the higher education system in modern society. *Development Economics*. 3(63). 92–93. (in Ukr.).
2. Aleynik, A. Z. (1991). Science in the system of social reproduction. *Questing of Methodology*. Leningrad: Publishing house LSU. (in Ukr.).
3. Higher women's courses in St. Petersburg. (1908). A brief historical note. 1878-1908 years. St. Petersburg: Printing house of the Imperial Academy of Sciences. (in Rus).
4. Slyusarenko, N.V. (2011). Gender approach to the organization of the educational process of the modern school. 2nd edition. Kherson: RIPA. (in Ukr.).
5. Marholin, D. (1915). Vademekum on Women's Higher Education. Kyiv: Book publishing I.I. Samonenko. (in Rus.).

6. Lavryk-Slisenko, L. (2008). Women's education in Ukraine in the second half of the nineteenth century. *Mikhail Ostrogradskyi Bulletin of the KSPU*: Issue 6(53), part 1, 133–134. Retrieved from <http://www.kdu.edu.ua/statti/2008-6-1/133.pdf>
7. History of Higher Women's Education in Ukraine. Retrieved from http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Ist.vuschoi%20zinoch.osvitu%20v%20Ykraini/10.html
8. Levytska, N.M. (2011). Higher women's courses are a part of the system of higher humanitarian education of Ukraine (the second half of the XIX – early XX centuries). *University: scientific historical and philosophical magazine*. 5, 69–76. (in Ukr.).
9. Law of Ukraine «On Education». Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Law of Ukraine «On Higher Education». Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. The Gender Breakdown Index according to the World Economic Forum. *Humanitarian Encyclopedia. Center for Humanitarian Technologies, 2006–2017*. Retrieved from <http://gtmarket.ru/ratings/global-gender-gap-index/info>.

SLYUSARENKO Nina,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Professor of Professor Ye. Petukhov Pedagogy, Psychology and Educational Management Department,
Kherson State University
e-mail: ninaslusarenko@gmail.com

KOKHANOVSKA Olena,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methods of Academic Disciplines Teaching Department,
Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education»
e-mail: aninamama.ks@gmail.com

**TRANSFORMATION OF WOMEN'S HIGHER EDUCATION IN UKRAINE
(THE 19th – THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY)**

Abstract. *Introduction.* The retrospective analysis of the formation and development of the system of women's higher education during the second half of the XIX and the beginning of the XXI century are represented in the article. It is emphasized that various aspects of the theme were repeatedly the objects of research of Ukrainian and foreign scientists, but the complex problem of the formation and development of women's national higher education in the context of time transformations of the second half of the XIX and the beginning of the XXI century was insufficiently studied.

Purpose. The purpose of the article is the retrospective analysis of the formation and development of the Ukrainian system of women's higher education during the second half of the XIX and the beginning of the XXI century.

Methods. To achieve the purpose of the article, the search-bibliographic, inductive, analytical, retrospective, historical-comparative, empirical research methods are used.

Results. Women's education is a phenomenon that is mainly associated with gender studies. As a direction of the educational branch, the girls' Ukrainian higher education takes its origins from the second half of the XIX century. Its formation and development became possible mainly due to public activity. Since 1918, women and men's education (including higher education) has gradually become common, and such a model of education is inherent in the present. However, at the beginning of the XXI century, there are certain problems in girls' the higher education which have historical roots.

Originality. The novelty of the study results consists in realization of the retrospective analysis of the formation and development of the Ukrainian system of women's higher education during the second half of the XIX and the beginning of the XXI century.

Conclusions. The article concludes that higher education for girls in our country is publicly available, which is confirmed by the Constitution and Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education». However, according to the retrospective analysis, women's education has undergone a long and difficult path to its formation and development, the main stage of which came in the XIX and the beginning of the XX century. The qualitative leap took place during this period, which further ensured girls' access to scientific knowledge on a par with boys. Although at the beginning of the XXI century, the gender gap still exists in Ukraine, however, it does not affect the level of accessibility of higher education for women.

Key words: women's education; women's higher education; educational institutions; the second half of the XIX and the beginning of the XXI century.

Одержано редакцією 19.11.2017
Прийнято до публікації 26.11.2017

УДК 371

ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту,

Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького

e-mail: tkvadim41@gmail.com

ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Обґрунтовано концептуальні засади управління навчальною діяльністю, які розкриваються з використанням функціонального і структурного підходів. Розкрито функціональну складову процесу управління навчальною діяльністю.

Ключові слова: педагогічна система вищого навчального закладу, управління навчальною діяльністю, професійна підготовка, гуманізація освіти.

Постановка проблеми. Функції, що відображають основний зміст управлінської діяльності, є важливою складовою освітнього менеджменту, оскільки визначають характер і спосіб досягнення певної мети. Визначення функцій освітнього менеджменту дозволяє говорити про ефективність організації навчального процесу, про перспективи формування в майбутніх учителів навичок управління. Завдяки функціям освітній менеджмент стає важливим інструментом інноваційної педагогічної діяльності.

Питання освітнього менеджменту знайшли своє відображення в дослідженнях Г. Демиденка [1], Л. Кравченка [2], В. Крижка [3], які зробили спробу розкрити його сутність і складові, визначили його як самостійний вид управління.

Серед численних революцій ХХ ст. (соціальних, технічних, інформаційних) була і революція управлінська. Саме в цьому столітті сформувалася наука управління, яка інтенсивно розвивається і проникає майже в усі галузі людської діяльності. З деяким запізненням менеджмент прийшов у сферу освіти. Саме тому теорія та практика освітнього менеджменту в Україні переживають період нагромадження фактів і початкового, первинного їх осмислення в контексті національної культури. Управлінська діяльність вимагає виконання керівниками безлічі різноманітних управлінських робіт. Спеціалізовані види цих робіт іменуються функціями управління. У сучасних умовах дослідження цих функцій набуває особливої актуальності (В. Симонов, В. Шаркунова, О. Мармаза, Р. Шакуров, П. Власов, В. Основін, Л. Даниленко та ін.) [4].

Мета дослідження: визначити сутність поняття функції в управлінській діяльності; виокремити основні функції управлінської діяльності менеджерів в освітніх установах.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розкриття сутності поняття «управління» не буде повним без лексичного аналізу цього терміна. В російській мові існує термін «управление», що застосовується в будь-якій галузі. В українській мові найпоширенішими є два варіанти перекладу цього терміна: «управління» і «керування». У словнику Д. І. Ганича та І. С. Олійника наводяться такі варіанти перекладу: «1. (дія) управління;... правлення, урядування; керування; 2. (про установу, підрозділ установи) управління;... 3. техн. керування, управління;... 4. муз. керування, керівництво;... 5. грам. керування» [5, с. 942]. Як бачимо, термін «управління» посідає першу позицію у трьох випадках з п'яти, з чого ми можемо дійти висновку про універсальність даного терміна в українській мові. На наш погляд, його використання щодо процесу навчання є припустимим. В англійській мові «управління» - це багатозначне слово, але термін англійського походження «менеджмент» (management - англ.), що є одним з варіантів перекладу слова «управління», широко використовується в сучасній українській мові. Проте термін «менеджмент» лише частково відповідає українському слову «управління» [6].

Аналіз літератури показав, що багатокомпонентність моделі функцій управління була розроблена у працях американського економіста Г. Черча та французького фахівця у сфері менеджменту А. Фойля. Виокремлені Г. Черчем та А. Фойлем структурні елементи управлінського процесу можна знайти в усіх наступних працях з управління. У моделі, запропонованій А. Фойлем, до сьогодні збереглися всі виокремлені ним головні елементи:

планування, організація, контроль, розпорядництво, якщо не зважати на деякі термінологічні зміни [4].

Отже, функціональну систему педагогічного менеджменту в управлінні сучасним вищим навчальним закладом утворюють три головні групи функцій: за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні). Під функцією (від лат. *functio* — виконання, здійснення) педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виявляється суть зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем – ринком освітніх послуг.

Група функцій щодо цілей педагогічного менеджменту вищого закладу освіти має включати роботу його керівника за такими напрямками: організація загальноосвітньої та професійної підготовки творчого, соціально мобільного і впевненого в собі у ринкових умовах суспільства підростаючого покоління майбутніх фахівців; формування студентського й професорсько-викладацького колективу з притаманними сучасному етапові розвитку суспільства відповідними морально-психологічними, соціально-педагогічними, професійними і соціально-економічними відносинами між його членами; подальший перспективний розвиток вищого закладу як суб'єкта вищої професійної освіти і ринку освітніх послуг; створення необхідного позитивного соціокультурного й освітньо-виховного середовища для самоактуалізації та творчої самореалізації кожної особистості [7].

Більшість авторів нині найчастіше виокремлюють близько п'яти чи шести головних функцій управління (В. Гончаров, Б. Мільнер, М. Калгнін, І. Кіллен, О. Козлов, А. Омаров, Б. Смирнов та ін.). Аналізуючи управлінську діяльність менеджера освітніх установ, варто окреслити три групи функцій: – термінальні, або функції-цілі (неперервного навчання, виховна, оздоровча, розвивальна, соціалізуюча); – інструментальні, або функції-засоби (діагностична, диференціальна, стимулювальна, прогнозуюча); – операційні, або функції-прийоми (вимір і оцінювання, методична, управлінська, коригувальна, констатувальна) [8].

Функція неперервного навчання найчастіше відбувається у формі проведення соціально-психологічних тренінгів для працівників, які надалі, залежно від конкретних запитів, можуть доповнюватися індивідуальними консультаціями для учасників тренінгу. Оздоровча функція включає в себе піклування про відпочинок персоналу, використання методу творчих бесід про здоровий спосіб життя, загартування, позитивний вплив регулярних занять фізичними вправами. Розвивальна функція дає змогу виробити в працівників прагнення до самостійного пізнання, набуття нових професійних знань і досвіду. Соціалізуюча функція полягає в тому, щоб основна увага була приділена формуванню відносин між підлеглими й не завжди ідеально організованим соціальним середовищем [4].

Інструментальні функції менеджера освітньої установи. Ця група функцій містить у собі завдання, завдяки яким мета управлінської діяльності менеджера освітньої установи трансформується в безпосередню систему впливів на персонал у конкретних умовах. Діагностична функція полягає в отриманні повної інформації про професійну компетентність працівника. За результатами діагностики професійної компетентності відбувається диференціація персоналу, що дає змогу керівнику визначити можливості підлеглих, оцінити їхню майстерність, професіоналізм. Стимулювальна функція пов'язана з процесом спонукання підлеглих до діяльності через формування мотивів поведінки, спрямованого на досягнення особистих цілей і цілей освітньої організації. Процес мотивації передбачає розгляд певної послідовності взаємозалежних категорій: потреби працівників – їхні інтереси – мотиви діяльності – дії. Менеджер, накреслюючи перспективи розвитку організації освітньої установи, повинен прогнозувати кінцеві результати її просування у сфері освіти. Проект плану-прогнозу обговорюється керівною командою та координаторами й адаптується до умов закладу [8].

Існуюча в менеджменті наука про вимір та оцінювання досягнень в освітній галузі дає змогу планувати підготовку персоналу. Для керівника важливим є пошук і вдосконалення інформативних форм виміру й оцінювання. Відвідуючи й проводячи показові виступи, конференції, свята й заходи, він має фіксувати успіхи й невдачі працівників для подальшого обговорення. Аналізуючи власну управлінську діяльність, менеджер повинен підвищувати ефективність методик, накреслювати перспективні зміни, моделювати, конструювати й реалізовувати методичну діяльність у процесі керівництва. Менеджер, керуючи процесом управлінської діяльності, має володіти методами контролю, що є компонентом управління (оглядовий, попередній, персональний, тематичний, фронтальний, узагальнюючий

контроль). Керівникові, складаючи плани управління якістю діяльності освітніх закладів, інноваційні програми та ін., слід вчасно вносити зміни в роботу працівників, вказувати на помилки, коригувати та, в разі необхідності, рекомендувати підвищення кваліфікації кожному членові колективу. Констатувальна функція фіксує рівень досягнень підлеглих як основу для подальшої професійної діяльності, дає змогу керівникові робити висновки про особистісні особливості кожного працівника. Група функцій-приймів повинна забезпечувати цілісність управлінського Циклу [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, під функцією педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виявляється сутність зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем – ринком освітніх послуг. Проаналізувавши склад управлінської діяльності, слід зазначити, що основними є такі її функції: неперервного навчання, виховна, оздоровча, розвивальна, соціалізуюча, діагностувальна, диференціальна, стимулювальна, прогноуюча, вимірювальна, методична, управлінська, коригувальна й констатувальна. Усі вони мають важливе значення в підвищенні рівня професійної компетентності персоналу. Саме зазначеними функціями керуються сьогодні менеджери освіти під час управління навчальними закладами. Перспективи подальших досліджень: розкриття сутності кожної із зазначених функцій; розробка тренінгових завдань та методик стосовно виміру ступеня реалізації функцій менеджерами освіти на практиці [8].

Список бібліографічних посилань

1. Демиденко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пос. Киев: МАУП, 1999. 174 с.
2. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. Полтава: Техсервіс, 2006. 418 с.
3. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с
4. Атаманчук Ю. Управління навчальним закладом у вітчизняній системі освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 2012. Вип. 10. С. 19–22.
5. Ганич І.Д., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища школа, 1985. 360 с.
6. Ріхтер О. Концептуальні засади управління навчальною діяльністю студентів в умовах гуманізації освіти. *Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*, Київ, 2011. №3. С. 446–450
7. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. та ін. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / За ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
8. Гладкова В.М., Федотова Ю.В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/205/1/gladkova_2.pdf

References

1. Demidenko, G.A. (1999). Strategic management in the education system: Textbook. Kiev: MAUP. 174 p. (in Rus.).
2. Kravchenko, L.M. (2006). Continuous pedagogical training of the education manager. Poltava: Techservice. 418 p.
3. Kryzhko, V. (2003). Theory and practice of management in education. Zaporozhye: Prosvita. 272 p. (in Ukr.).
4. Atamanchuk, Y. (2012). Management of an educational institution in the domestic system of education. *Origins of pedagogical skill*, 10, 19-22. (in Ukr.).
5. Ganich I.D., Oliynyk I.S. (1985). Glossary of linguistic terms. Kyiv: Higher school. 360 p. (in Ukr.).
6. Richter O. (2011). Conceptual Principles of Management of Educational Activities of Students in the Conditions of Humanization of Education. *Ukrainian Scientific Journal. Education of the Region. Politology. Psychology. Communications*, 3, 446–450. (in Ukr.).
7. Courland Z.N., Khmlyuk R.I., Semenov A.V. and others (2007). Higher Education Pedagogy: textbook. In Z.N. Courland (Ed.). 3rd edition. Kyiv: Knowledge. 495 p. (in Ukr.).
8. Gladkova, V.M., Fedotova, Yu.V. Functions of the managerial activity of the mungeur of the educational institution. Retrieved from http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/205/1/gladkova_2.pdf. (in Ukr.).

TKACHENKO Vadym,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy
e-mail: tkvadim41@gmail.com

FUNCTIONAL COMPONENT OF THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES MANAGEMENT

Abstract. *The conceptual foundations of educational activity management, which are revealed using functional and structural approaches are substantiated. The functional component of the educational management process is disclosed.*

Functions that reflect the core content of management activities are an important component of educational management, since they determine the nature and means of achieving a certain goal. Defining the

functions of educational management allows us to talk about the effectiveness of the organization of the educational process, about the prospects for the formation of future management skills teachers. Through its functions, educational management becomes an important tool for innovative teaching activities.

Purpose: to define the essence of the notion of function in management activity; To distinguish the main functions of managerial activity of managers in educational institutions.

Methods. The theoretical method of research is used in the study.

Results. Under the function of pedagogical management understand a certain activity, the duty or work of the education manager, through which the essence of external and internal connections of a separate pedagogical system with the environment - the market of educational services. After analyzing the composition of management activity, it should be noted that the main functions of it are: continuous education, educational, recreational, developmental, socializing, diagnostic, differential, stimulating, predictive, measuring, methodical, managerial, corrective and declarative. All of them are important in raising the level of professional competence of staff. It is these functions that are now guided by education managers while managing educational institutions.

Originality. The process of management of educational activity is considered from the point of view of the functional composition.

Conclusion. The science of measuring and measuring achievements in the educational field, existing in management, allows planning the training of workforce. For the leader, it is important to find and improve informative forms of measurement and evaluation. Visiting and conducting demonstrative speeches, conferences, holidays and events, he must record the successes and failures of employees for further discussion. When analyzing its own management activities, the manager should increase the effectiveness of the methods, draw perspective changes, model, construct and implement methodological activities in the management process. Further perspectives of research are seen in the disclosure of the essence of each of these functions and the development of training tasks and methods for measuring the degree of implementation of functions by managers of education in practice.

Keywords: pedagogical system of higher educational institution; management of educational activity; professional training; humanization of education.

Одержано редакцією 28.11.2017
Прийнято до публікації 03.12.2017

УДК 378.016 : 6

УРУСЬКИЙ Андрій Володимирович,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри технологічної освіти та охорони праці, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: uruskyu@gmail.com

МАМУС Галина Мефодіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та охорони праці, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: m_galina@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЕКТНО-ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Обґрунтовано необхідність проектно-художньої підготовки майбутніх учителів технологій. Проведено аналіз понять «проектна діяльність», «художньо-трудова діяльність» та «проектно-художня діяльність». Обґрунтовано поняття «проектно-художню діяльність» в умовах підготовки майбутніх учителів технологій. Проаналізовано підготовку студентів інженерно-педагогічного факультету до проектної та художньої діяльності у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Розкрито структуру та зміст інтегрованого курсу «Проектно-художній практикум» для підвищення рівня компетентностей майбутніх учителів технологій з проектування та виготовлення виробів. Проаналізовано особливості проведення практичних занять.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів технологій; проект; проектно-художня діяльність; художня обробка матеріалів; технології.

В основі розробки навчальних програм з трудового навчання для 5–9 класів за останні 10–15 років було закладено проектно-технологічну діяльність учнів. У навчальній програмі за 2017 рік теж домінує проектно-технологічна система. Учні залучають до виконання проектів, кінцевим результатом яких є виготовлений виріб. Аналіз навчальних програм технологічного профілю технологічного компоненту, також дозволяє стверджувати, що основний акцент зосереджено на процесі проектування. Відповідно до програм, старшокласники на заняттях повинні бути залучені до проектної та дослідницької діяльності. Можна констатувати, що виконання творчих проектів є однією з основних складових навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання у 5–9 класах та технологічного профілю технологічного компонента в 10–11 класах.

Водночас важливо, щоб спроектований та виготовлений виріб крім досконалої конструкції повинен бути привабливим на вигляд, виконаним з використанням технік декоративного оброблення. Це особливо актуально в сучасних умовах, коли зростає попит на вироби декоративно-ужиткового мистецтва, що передбачає їх художнє оздоблення і забезпечує як естетичність так і художню цінність.

Відповідно, є доцільним і надалі акцентувати підготовку майбутніх учителів технологій на художньому проектуванні. Особливості залучення студентів до виконання творчих проектів розглянуто у працях О. Коберника (підготовка вчителів до впровадження проектної технології у професійній діяльності), Г. Мамус, О. Пінаєвої (метод проектів у системі підготовки сучасного вчителя технологій), Т. Сороки (організація проектно-технологічної діяльності студентів) та ін.

Питання підготовки майбутніх учителів до художньої обробки матеріалів розкриті в дослідженнях В. Цісарук (методика навчання майбутніх учителів технологій художній обробці деревини), С. Павх (удосконалення змісту підготовки майбутніх вчителів технологій у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва), Л. Оршанського (теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання). Особливості навчання художньому проектуванню майбутніх учителів технологій у процесі вивчення сукупності дисциплін детально розглянув М. Курач. Проте, удосконалення проектно-художньої підготовки майбутніх учителів технологій у процесі опанування окремого інтегрованого курсу розглянуто недостатньо.

Мета статті: теоретично обґрунтувати актуальність та сутність курсу «Проектно-художній практикум» у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

Проведемо аналіз понять «проектна діяльність», «художньо-трудова діяльність» та «проектно-художня діяльність», які розглянуті в дослідженнях науковців.

Проектна діяльність за О. Коберником [1, с. 25] – це специфічний вид діяльності, спрямований на створення суттєво нових продуктів, котрі є результатом творчих пошукових зусиль особистості або колективу.

Можна зазначити, що в основі проектної діяльності закладено або ж передбачено створення нового продукту. Для того, щоб досягнути кінцевого результату (створення нового продукту) потрібно попередньо вивчити питання (проблему), що досліджується, і запропонувати нове вирішення проблеми (питання) з використанням творчих методів.

Під художньо-трудовою діяльністю Ю. Белова [2, с. 9] розглядає такий вид трудової підготовки майбутніх учителів, завдяки якому формуються конструкторсько-технологічні та декоративно-прикладні знання, вміння та навички. Відповідно, таку діяльність, за Ю. Беловою, можна трактувати як формування не взаємопов'язаних між собою та таких, які не доповнюють один одного конструкторсько-технологічних і декоративно-прикладних знань, умінь й навичок. Хоча у практичній діяльності, як правило, такі знання, уміння й навички є взаємопов'язаними між собою.

На думку М. Курача [3, с. 173] художньо-проектні знання це - сукупність знань, збагачених за рахунок актуалізації внутрішнього потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, методичного, техніко-технологічного і художньо-естетичного циклів, які знаходяться в стані готовності до використання у творчому художньо-трудовому процесі та функціонують за рахунок єдності взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і творчого. Можна узагальнити, що майбутні вчителі технологій засвоюють художньо-проектні знання у процесі вивчення сукупності дисциплін протягом навчання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури В. Бовсунівський пропонує уточнене поняття «проектно-художня діяльність» в умовах післядипломної освіти вчителів технологій, а саме: «створення вчителями екологічно, економічно, функціонально і естетично доцільних форм пошукових макетів і ексклюзивних зразків виробів для їх тиражування у технологічному процесі» [4, с. 18]. Якщо з вищезазначеного окремо виділити проектну та художню діяльність, то можна зазначити, що проектна це створення макетів та зразків виробів з врахуванням певних критеріїв-вимог, а художня – це надання виробу (макету) естетично доцільних форм. Загалом проектно-художня діяльність учителів технологій за В. Бовсунівським зводиться до створення (проектування) виробу (макету) із забезпеченням його естетичного вигляду.

На нашу думку, проектно-художню діяльність в умовах підготовки майбутніх учителів технологій можна обґрунтувати як проектування нового (удосконаленого) виробу з використанням технік декоративно-ужиткового мистецтва, який є привабливим та цінним з художньої точки зору.

Розглянемо детальніше особливості процесу проектування з складовими його етапами відповідно до дій, які повинні виконати учні на уроках трудового навчання (технологій). Організаційно-підготовчим етапом проектування передбачено пошук й генерування ідей та варіантів конструкції виробу, вибір оптимального варіанту виробу, обґрунтування його та ін. Відповідно, основним видом діяльності на даному етапі є творчість. Учні повинні генерувати ідеї з удосконалення конструкції або ж запропонувати свою – нетипову, використовуючи творчі методи. Також бажано, щоб запропонована конструкція виробу одночасно була як естетичною так і цінною з художньої точки зору. Для виконання завдань конструкторського етапу необхідно виконати ескіз (кресленик) виробу, розробити техніко-технологічну документацію. Технологічний етап проектування передбачає виконання технологічних операцій згідно розробленої техніко-технологічної документації. Заключний етап – скорегувати, при потребі, виріб відповідно до запланованого.

Відповідно, для того, щоб майбутні учителі технологій були готовими до проектно-художньої діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, вони повинні вміти на практиці виконувати проект, застосовувати творчі методи (біоформ, фокальних об'єктів, комбінаторики, мозкового штурму та ін.), здійснювати технологічне й художнє оброблення виробів з різних конструкційних матеріалів.

Фахова підготовка майбутніх учителів технологій у Тернопільському національному педагогічному університеті з проектування, виготовлення виробів та художньої обробки реалізується у процесі вивчення таких дисциплін: «Основи проектування та моделювання», «Технологічний практикум» (ручна та механічна обробка деревини й металу), «Технічна творчість», «Основи декоративно-ужиткового мистецтва», «Основи художньої обробки деревини» та ін. Для опанування дисциплін передбачено виконання студентами комплексних робіт (розроблення проекту, розроблення конструкції) або ж виготовлення виробу відповідно до знань й умінь, що передбачено програмою того чи іншого курсу. Загалом, майбутні учителі технологій отримують належну теоретичну та практичну підготовку з проектування виробів, творчої діяльності, виготовлення та художньої обробки виробів з тих чи інших конструкційних матеріалів.

Проте, на сучасному ринку продукції (товарів, виробів) особливо цінними є такі вироби (проекти), які не є типовими, а навпаки – оригінальними та втілюють творчий задум творця. Для виготовлення таких виробів, як правило, відбувається поєднання декількох технологій й конструкційних матеріалів. Аналогічна вимога до проектування виробу передбачено програмою з трудового навчання для учнів 9-го класу. Зокрема, школярі повинні виконати проект «з урахуванням уже засвоєних технологій і відповідних знань, умінь і навичок, набутих учнями у попередніх класах» [5]. Навчальною цінністю поєднання попередньо засвоєних технологій, як зазначено у програмі, є необхідність врахування наслідків таких «поєднань», зокрема: особливості організації роботи, пов'язаної з комплексним використанням технологій, послідовності виконання окремих операцій, застосування технологій на більш високому рівні майстерності тощо. Тому, на нашу думку, у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій доцільно передбачити відповідну дисципліну, у процесі опанування якої студенти зможуть проектувати та виготовляти виріб

конструкція якого передбачала б використання декількох конструкційних матеріалів та технологій їх оброблення. Це б дозволило б їм у більш повній мірі реалізувати себе у подальшій професійній діяльності, у тому числі й сформуванню відповідних вмінь в учнів загальноосвітніх навчальних закладах.

До переваг виготовлення виробу, в якому поєднується декілька технологій можна віднести як узагальнення набутого досвіду майбутніми учителями технологій отриманого при вивченні окремих дисциплін так і формування умінь застосовувати їх в змінених умовах.

Тому, для удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій до проектування та виготовлення виробів, конструкція яких передбачала б використання декількох конструкційних матеріалів та технологій їх оброблення, розроблено інтегрований курс «Проектно-художній практикум» у навчанні студентів інженерно-педагогічного факультету. Її метою є підвищення рівня компетентностей майбутніх учителів технологій з проектування та виготовлення виробів, які є цінними з художньої точки зору на основі оновлення, поглиблення і розширення узагальнених та спеціальних знань і вмінь, у тому числі, і для подальшого розвитку їхніх творчих здібностей.

Основними завданнями розробленого курсу є: поглиблення знань й удосконалення вмінь з проектування та виготовлення виробів з різних конструкційних матеріалів з врахування вимог та особливостей шкільної програми з трудового навчання за 5–9 класи та 10–11 класів з технологічного профілю технологічного компоненту; вдосконалення використання методів творчої діяльності, розвиток креативних здібностей студентів; поглибити знання та удосконалити вміння використання технік декоративно-ужиткового мистецтва при обробці різних матеріалів; здійснювати розроблення та використання технологічної документації на виготовлення виробів з різних конструкційних матеріалів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні знати: особливості проектування та виготовлення виробів в яких поєднуються два та більше конструкційних матеріалів; особливості використання методів творчої діяльності при проектуванні комбінованого виробу; вимоги до відбору об'єктів праці для виготовлення і проектування; технологічний процес виготовлення та декорування виробів з поєднанням різних конструкційних матеріалів та технік; послідовність технологічного процесу виготовлення виробу та його декорування який поєднує декілька конструкційних матеріалів; теоретичні основи органічного поєднання властивостей матеріалу, способів оброблення, призначення виробу, його форми та декору тощо.

У процесі опрацювання курсу студенти повинні: розробляти творчі проекти в яких би поєднувалися деталі виготовлені з різних конструкційних матеріалів; здійснювати економічний та екологічний аналіз об'єкта проектування; реалізувати у практичній діяльності елементи декоративно-ужиткової мистецтва у поєднанні з різними видами технік декорування; здійснювати пошук необхідної інформації з використанням різних джерел інформації та її аналізувати; враховувати особливості використання матеріалів у залежності від призначення виробів та вмело їх застосовувати на практиці; визначати технологічну послідовність виготовлення виробів які поєднують деталі виготовлених з різних конструкційних матеріалів; розробляти композиції для різних видів оздоблення; поєднувати різні види декоративного оздоблення виробів із різних конструкційних матеріалів; розробляти технологічний процес із урахуванням наявного оснащення та матеріалів; аналізувати і коректувати технологічний процес з метою підвищення його ефективності тощо.

Курс «Проектно-художній практикум» є практичним та не передбачає лекційних занять. Це обумовлюється, як зазначалося вище, фаховою підготовкою студентів з проектування, виготовлення та художньої обробки виробів на попередніх курсах. Відповідно, студенти не стільки отримують нову інформацію, скільки вчать комплексно застосовувати її на практиці. Окремі теоретичні відомості, на нашу думку, доцільно надавати безпосередньо у процесі практичної роботи на різних етапах її виконання. Основною метою практичних робіт є спроектувати та виготовити виріб, в якому були би поєднані декілька різновидів конструкційних матеріалів та технологій їх оброблення й оздоблення. Вищезгадане забезпечить при цьому оригінальність, надійність, зручність виробу в експлуатації та його цінність з художньої точки зору.

Програма курсу складається з двох змістових модулів: «Проектування виробу з поєднанням двох і більше конструкційних матеріалів та технологій їх оброблення» та «Технологічний процес виготовлення виробу». Кожен з модулів містить практичні роботи, кінцевим результатом яких є виконання лише одного проекту – від творчого задуму до його практичного втілення. Особливості виконання практичних робіт проаналізовано нижче.

Перший змістовий модуль передбачає три практичні роботи. Для виконання першої практичної роботи «Розробка проекту комбінованого виробу» майбутні учителі технологій повинні: самостійно запропонувати оригінальну конструкцію виробу або ж доопрацювати відому; виконати схематичне графічне зображення та обґрунтувати спроектований виріб/композицію (вибір теми та вимоги до конструкції проекту, матеріали для виготовлення виробу, аналіз та графічне зображення виробів-аналогів); представити керівнику для узгодження.

Перед виконанням проекту студентам повідомляють критерії, які характеризують ступінь складності та оригінальності виробу і за якими буде здійснюватиметься остаточне оцінювання результату їхньої діяльності, зокрема: оригінальність конструкції (композиції) виробу; кількість різнорідних деталей; кількість конструкційних матеріалів необхідних для виготовлення виробу; якісні показники деталей (точність, шорсткість, конфігурація тощо); кількість і складність з'єднань; кількість запланованих технологій оброблення деталей на виготовлення виробу; оригінальність оздоблення виробу – наявність, обсяг і якість декоративного оброблення (оздоблення) й опорядження виробу чи його окремих деталей, поверхонь. Дотримання вказаних критеріїв забезпечить однакові вимоги до оцінювання діяльності студентів.

Для виконання другої практичної роботи «Виконання графічного зображення деталей виробу» студенти повинні виконати графічне зображення конструкції спроектованого виробу (композиції) та обґрунтувати вибір матеріалів для його виготовлення.

Третя практична робота «Розробка технологічного процесу для виготовлення виробу» передбачає планування послідовності виготовлення виробу (композиції), його художню обробку та розроблення техніко-технологічної документації. Розроблений технологічний процес для подальшого виготовлення виробу студенти узгоджують з викладачем та навчальним майстром.

Загалом, можна зазначити, що на практичних роботах першого змістового модуля студенти виконують лише теоретичну частину процесу проектування (конструювання) виробу (композиції), що передбачає: вибір, обґрунтування та розроблення конструкції виробу; планування технологічного процесу на виготовлення виробу.

Перша робота другого змістового модуля «Виготовлення виробу відповідно до вимог технічної документації» спрямована на практичне виконання проектування (конструювання) виробу (композиції). Зокрема, студенти повинні: виконати технологічне оброблення та оздоблення деталей виробу (композиції, комбінованого виробу) згідно розробленої техніко-технологічної документації, здійснити з'єднання деталей у виріб та його опорядження.

Друга робота «Захист проекту» передбачає аналіз виконаного завдання та захист проекту. Студенти підводять підсумки відповідно до очікуваного та отриманого результату: переваги та недоліки у процесі проектування та виготовлення виробу; доцільність використаних методів творчої діяльності, конструкції виробу, матеріалів та технологічної послідовності виготовлення виробу. Вони повинні надати необхідні обґрунтування у письмовому вигляді та підготувати презентацію проекту.

У процесі оцінювання проекту окрім зазначених вище критеріїв додатково можна враховувати рівень самостійності студента (студентів) під час виконання проекту та рівень творчості. Рівень самостійності можна обґрунтувати з позиції навченості та научуваності, а саме їх попередньою підготовкою (знання, уміння) та здатністю застосувати їх у змінених умовах. Наприклад, як часто студент потребував контролю, корегування його роботи та безпосередньої допомоги наданої йому викладачем або ж майстром. Рівень творчості, на нашу думку, доцільно оцінювати залежно від репродуктивного відтворення конструкції до повноцінного нетипового виробу. Це дозволить не лише враховувати індивідуальні особливості студентів, але й забезпечить об'єктивне оцінювання кінцевих результатів їхньої діяльності.

Висновки. Запропонований інтегрований курс «Проектно-художній практикум» у підготовці майбутніх учителів технологій. Метою курсу є підвищення рівня компетентностей з художнього проектування та виготовлення виробів різної складності.

Програма курсу складається з двох змістових модулів кожен з яких містить практичні роботи, суть яких зводиться до виконання лише одного проекту – від творчого задуму до його практичного втілення. Спроектований студентами виріб повинен поєднувати декілька технологій й конструкційних матеріалів, бути оригінальним, надійним, зручним в експлуатації й передбачати використання однієї або ж декілька технік декоративно-ужиткового мистецтва. Оцінювання розроблених проектів проходить відповідно до запропонованих критеріїв та з врахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Список бібліографічних посилань

1. Коберник О.М. Проектна технологія: теорія, історія, практика: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 229 с.
2. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів-майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с.
3. Курач М. С. Концептуальні засади формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ. Вип. 45. 2014. С. 172–178.
4. Бовсунівський В. М. Організація проектно-художньої діяльності вчителів технологій у післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.
5. Трудове навчання: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klassy-naskrizni-zmistovi-liniji/trudove-navchannya-tehnichni-vydy-pratsi-naskrizni-zmistovi-liniji/#_ftn1.

References

1. Kobernyk, O.M. (2012). Project technology: theory, history, practice: monograph. Uman. 229 p. (in Ukr.).
2. Belova Yu.Yu. (2004). Formation of national values for students of future teachers of labor education in the process of artistic and labor activity (PhD dissertation). *Theses*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. 20 p. (in Ukr.).
3. Kurach, M.S. (2014). Conceptual basis for the formation of integral artistic and design knowledge of the future teacher of technology. *Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series № 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*. Kyiv, Issue 45, 172–178. (in Ukr.).
4. Bovsunivsky, V.M. (2013). Organization of design and artistic activity of technology students in postgraduate education: author's abstract. (PhD dissertation). Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University. (in Ukr.).
5. Labor training: 5–9 classes. The program for secondary schools. Retrieved from https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klassy-naskrizni-zmistovi-liniji/trudove-navchannya-tehnichni-vydy-pratsi-naskrizni-zmistovi-liniji/#_ftn1. (in Ukr.).

URUSKYI Andrii,

PhD in Pedagogy, Lecturer of Technological Education and Labor Protection Department,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
e-mail: uruskyi@gmail.com

MAMUS Halyna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education and Labor Protection Department,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
e-mail: m_galina@ukr.net

IMPROVEMENT OF PROJECT-AND-ARTISTIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

Abstract. *The necessity of the improvement of design-artistic preparation for the training of future teachers of technologies has been substantiated. This is due to the content of the programs for general educational establishments, where project-technological approach is the basis. Relevance of designing and manufacturing products taking into consideration the demand for artistic design of products has been described. One of the options of the design-artistic improvement of the future teachers training is the acquisition of the separate integrative course.*

The aim of the article is to substantiate theoretically the topicality and essence of the developed course “Design-artistic workshop” in the process of training future teachers of technologies.

To substantiate the essence of the notion “design-artistic activity” the concept “project activity”, “project-occupational activity”, “design artistic knowledge” are described in scientific literature. We define the design-artistic activity in the conditions of the future teachers of technologies as the designing of new (improved) product with the use of the technique of decoration and craft art that is attractive and valuable from the artistic point of view.

The analysis of the future teachers of technologies preparation to the design- artistic activity in Volodymyr Hnatiuk Ternopil national pedagogical university has been carried out. According to the results of the analysis, the following conclusion has been made: students receive appropriate professional preparation on designing products, creative activity, manufacturing and artistic designing of products which are made of different materials.

To improve the preparation of future teachers of technologies to designing and manufacturing products, construction of which needs the use of several materials and technologies, the integrative course “Design-artistic workshop” has been developed. The course includes 2 content modules: “Designing the product with combination of two and more constructional materials and technologies” and “Technological process of the product manufacturing”, the final effect of which is making only one project – from creative idea to its practical implementation.

Conclusion. Integrative course “Design artistic workshop” in the future teachers of technologies training will increase the level of the competence on the projecting and manufacturing products of different complexity. The product made by students has to combine several constructional materials and technologies. Besides, it also has to be unique, secure, easy to use and provide the use of one or more techniques of design and craft art.

As a result of the studied course future teachers of technologies improve their knowledge and skills of designing and artistic manufacturing of products which are made of different constructional materials and with the use of decorative art and are necessary for the following successful professional activity.

Key words: *training of future technology teachers; project; project-art activity; art processing of materials; technology.*

*Одержано редакцією 04.12.2017
Прийнято до публікації 09.12.2017*

УДК 378

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

БАЛАЦЬКА Любов Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: lubov.balatska@gmail.com

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У М. БРЮССЕЛЬ (БЕЛЬГІЯ) НА ПРИКЛАДІ НЕПРИБУТКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «СІТІЗЕНН»

У статті розглянуто основні аспекти неформальної освіти дорослих у багатонаціональному суспільстві Бельгії у її найбільш насиченому іммігрантами регіоні «Брюссель-Столиця». Відмічено переваги та недоліки неформальної освіти та проблеми залучення громадян до навчання у ній. Особливості навчання дорослих в епоху глобалізації та поширення міграційних процесів показано на прикладі діяльності неформальної організації «Сітізенн».

Ключові слова: *неформальна освіта дорослих; Бельгія; Сітізенн; багатонаціональне суспільство; епоха глобалізації.*

Постановка проблеми. Розглядаючи різні аспекти неформальної освіти дорослих, потрібно зауважити, що в епоху глобалізації та поширення міграційних процесів саме вона починає відігравати важливу роль у процесах освіти дорослих. Хоча державна система освіти у будь-якій країні надає освітні послуги з метою отримання учнями сертифікатів державного зразка і тим самим стимулює освіту впродовж усього життя, значний прошарок будь-якого суспільства ніколи не дістанеться цих установ. Причинами цього явища, яке в свою чергу спричиняє функціональну неграмотність представників певної (немалої) частини суспільства, є негативне ставлення до шкільної освіти (через образливе ставлення вчителів чи низький соціальний статус батьків, які свого часу не змогли допомогти дитині впоратись із навчанням). Отже, потрібно шукати інші шляхи залучення дорослих до навчання і підвищення рівня грамотності. Саме таким інструментом є неформальні організації, а досвід

їхньої роботи у розвинених країнах Європи може бути надзвичайно корисним і для розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

Мета статті. Проаналізувати досвід неформальної освіти дорослих на прикладі неприбуткової організації «Сітізенн» у м. Брюссель (Бельгія) з метою його можливого використання у сфері освіти дорослих України.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Сітізенн», відома також як «Центр Навчання-плюс» (флам. – *Vormingplus Brussel*), є неприбутковою народною вищою школою, розташованою у м. Брюссель. Місією організації є підсилення соціальної згуртованості у м. Брюссель через забезпечення соціо-культурної діяльності. Ця діяльність відноситься до неформальної освіти та охоплює культурну, відпочинкову та соціальну сфери. Назва організації «Сітізенн» складається із слів «Сіті» («Місто»), яке визначає територію діяльності організації, та «Зенн» за назвою річки, що протікає через м. Брюссель. Крім того, ця назва співзвучна із поняттям «активне громадянство», яке і є головною метою діяльності організації [1].

Організація сфокусована на вирішенні трьох видів проблем.

Розвиток міста в поєднанні із розвитком спільноти включає роботу над проблемами, з якими стикаються спільноти міста та околиць (зростання нерівності та безробіття, економічний спад, етнічна та соціо-економічна поляризація, тощо) засобами розбудови свідомості суспільства та розвитку міста.

Міжкультурний діалог у мультинаціональному суспільстві – це друге важливе завдання, оскільки етнічна диференціація є характерною для будь-якої столиці сучасного світового глобалізаційного простору, в тому числі і м. Брюссель. Керування процесами спілкування та порозуміння (дебати, дискусії, обмін ідеями тощо) між різними культурними спільнотами та етнічними групами для того, щоб вони могли співіснувати у дружній атмосфері, має сприяти в тому числі і економічному розвитку столиці зокрема і країни в цілому.

Розширення діапазону можливостей – це допомога окремим людям та групам людей, які зазнають соціальної дискримінації. Отже, зміст третього завдання «Сітізенн» – це відродження та розвиток соціальних можливостей таких осіб, використовуючи час занять для підняття самосвідомості та соціальної активності учнів.

Такі цілі було сформовано після проведення аналізу ситуації у регіоні за допомогою так званого SWOT-аналізу (методика стратегічного планування, що допомагає особі чи організації визначити її сильні і слабкі сторони, а також можливості та загрози, англ. – **Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats**), застосованого організацією при створенні її стратегічного плану. Отже, організація докладно аналізує освітні потреби людей, що проживають та працюють у м. Брюссель, для планування своєї роботи.

Основним джерелом фінансування організації є Фламандське міністерство культури. У 2006 р., наприклад, «Сітізенн» отримала від нього близько 500 тис. євро. Організація також отримує фінансову допомогу від уряду регіону Брюссель-Столиця (Відділ культури, молоді та спорту). Хоча організація має певний дохід з реєстраційних внесків (зазвичай дуже малий), пожертв, благодійних внесків тощо, більшість грошових засобів надходить із державного фінансування. Стратегічний план, що включає місію та бачення організації та її стратегічні рішення про те, що потрібно робити, є важливим засобом отримання цих фінансів. Організація складає стратегічний план кожні 4–5 років. Зрештою, порівнюючи до більшості державних освітніх організацій, «Сітізенн» має доволі обмежені ресурси [2].

Такі освітні центри як «Сітізенн» мають зазвичай малочисельний персонал. Всі викладачі та організатори навчальних програм (разом дев'ять осіб) працюють тут на підставі довготермінових контрактів без фіксованих часових рамок. Оплата праці невисока у порівнянні із державними освітніми закладами, при тому що умови праці у неформальному секторі освіти дорослих учасники описують як важкі. Оскільки організація пристосовується до потреб дорослих учнів, заняття часто проводяться у вихідні та поза межами звичайного робочого часу. Це вимагає величезних затрат енергії від працівників. Оскільки важливим є використання життєвого досвіду учнів у процесі навчання, вчителі та організатори повинні бути гнучкими не тільки з освітньої точки зору. Крім цього, для розширення доступу до специфічних цільових груп важливо мати персонал із різних культурних середовищ.

Важливим аспектом для профілювання цільових груп у такому багатонаціональному місті, як Брюссель, є мова потенційних учасників. Близько 55 % відсотків усіх сучасних учасників «Сітізенн» вважаються фламандцями (що означає, що їхня рідна мова – фламандська). 45% учасників не є фламандцями, вони або належать до регіону Валонія, або є іммігрантами, що мають іншу рідну мову. Тим не менше, більшість заходів у «Сітізенн» відбувається фламандською. Координатори організації вважають, що це може бути цілком корисне для тих учасників, які не є фланомовними, тобто, дає їм можливість краще вивчити і практикувати фламандську мову та є радше мотивацією до відвідування уроків чи участі у інших видах діяльності, ніж перешкодою. Однак, у половині випадків на заняттях відбувається паралельний переклад з фламандської на французьку, англійську, арабську чи інші мови. Це означає, що 50% програм «Сітізенн» є двомовними, і метою такої практики є залучення більшої кількості громадян із низьким рівнем грамотності, отже, підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці [3, с.61].

Учасники курсів у «Сітізенн» – це, в основному, жінки (65%). Організація не намагається залучати більше чоловіків, оскільки не це є для неї пріоритетом. Лише в деяких випадках викладачі намагаються залучати учасників чоловічої статі непрямым шляхом, наприклад, заохочуючи жінок-учасниць приводити на заняття їхніх чоловіків та дітей. Головним завданням організації є розповсюдження інформації про можливості навчання, а не їхня гендерна спрямованість. [4, с. 50]. Більше того, організація зазвичай не забезпечує догляд за дітьми учасників, маючи відносно невелике фінансування. Догляд за дітьми здійснюється тільки під час більш масових заходів та деяких курсів та занять, орієнтованих на родину. Тим не менше, той факт, що відсутність догляду за дітьми могла би бути перешкодою для участі у навчанні, у «Сітізенн» сприймають серйозно і, наприклад, уникають діяльності у середу в другій половині дня, коли немає занять у школах.

Хоча багато видів діяльності є безкоштовними, через особливості фінансування організації неможливо забезпечити безоплатність усіх заходів. Один з основних принципів організації по відношенню до внесків є таким: вартість занять не повинна бути перешкодою для участі. Отже, оплата навчання є диференційованою: нелегальні іммігранти та біженці без доходів навчаються безкоштовно; дорослі, що отримують допомогу по безробіттю, мають право на знижки; учні та особи похилого віку можуть бути повністю звільнені від оплати; інші дорослі сплачують повну вартість, яка складає максимум 15 євро на день.

Зазвичай організація не вимагає жодного документального підтвердження статусу учасника навчання, намагаючись, по-перше, завоювати довіру учасників, і, по-друге, уникнути зайвої паперової роботи.

Існує декілька елементів, що їх використовує організація з метою запропонувати дорослим (із зони ризику чи ні) доступ до неформальної освіти. Один із них, що стосується організаційного контексту – це співробітництво із іншими організаціями. «Сітізенн» надто мала, щоб здійснювати великі проекти самотужки. Співпраця із іншими компаніями та організаціями створює такі можливості, а саме, по-перше, збільшити масштаб діяльності, по-друге, залучати до навчання нові цільові групи [5].

Зміст курсів та методи навчання базуються на трьох вищезгаданих завданнях. В освітній діяльності організації ці теми не розділяють на окремі курси, а опрацьовують інтегрованим чином, оскільки у реальному житті вони завжди тісно пов'язані. Звичайно, освітні теми, що стосуються особистісного розвитку, стосунків, саморозвитку, самосвідомості тощо є найбільш популярними незалежно від цільової групи.

Як свідчить досвід Сітізенн, навчання в напрямку міжкультурних компетенцій та навичок також популярне, і це напевно не випадково. Одним із найголовніших стартових положень усіх видів діяльності у Сітізенн є їхня прив'язка до життєвих ситуацій. Тут вважають, що навчання повинно бути пов'язане із подіями реального життя та темами, що впливають на людей щодня. Такі реалістичні ситуації та теми – це життя у спільноті, сусіди, навчання дітей у школі, робота та безробіття, дорожній рух, спілкування із представниками інших національних та релігійних спільнот, покращення умов проживання тощо. Звичайно, ці види діяльності наповнені для слухачів змістом, відомі їм та цікаві. Для мігрантів велике значення має також можливість говорити про країну їхнього походження, родину та інші важливі для них теми [6].

Очевидно, що дорослі учні приносять на заняття величезний багаж життєвого досвіду та навичок, а також набутих знань. Вчителі не ігнорують його, але цінують цей досвід і використовують його під час занять. Міцний зв'язок між потребами учнів та темами занять – це також засіб для того, щоб зробити навчання та освіту більш особистісно спрямованими та, водночас, бажаними [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи різні аспекти діяльності неприбуткової неформальної організації «Сітізенн» (м. Брюссель, Бельгія), автори констатують, що неформальна освіта дорослих є незаперечним інструментом досягнення декількох цілей державного значення: міжетнічної та міжрелігійної злагоди у мультинаціональному суспільстві, покращення соціального статусу та конкурентоспроможності громадян на сучасному ринку праці (як у своїй країні, так і за кордоном), як наслідок – зменшення рівня маргіналізації та криміналізації суспільства, отже, підвищення економічного рівня та статусу країни в цілому на міжнародній арені глобалізованого світового простору. Подальше вивчення та глибокий аналіз інструментів та програм неформального навчання дорослих у розвинених країнах Європи та світу дозволить успішно розвинути його і в Україні, використовуючи його переваги та уникаючи недоліків.

Список бібліографічних посилань

1. Voortgangsrapport Citizenne 2008, Brussel: Citizenne. URL: <https://anzdoc.com/voortgangsrapport-voedselteams-vzw.html>
2. Beleidsplan Citizenne 2006–2009 / Brussel: Citizenne, 2005. 62 p.
3. Vermeersch L., Vandenbroucke A. The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community) / Higher Institute for Labour Studies: Leuven, 2009. 142 p.
4. Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk. – Boekstaven 2008. Het stavenboek van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. FOV: Brussel, 2008. 233 p.
5. Mukan N., Fuchyla O. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*. Kyiv, 2016. № 6. С.34–39.
6. Schmidt-Behlau B. Implementing intercultural learning activities. A methodological guide / Bonn: DVV international, 2008. 54 p.
7. Gadus J., Gadusova Z., Haskova A. Specifics of Adult Continuing Education. *Proceedings of the ninth DELOS workshop digital libraries for distance learning*, 15-17 April 1999, P.37–41.

References

1. *Voortgangsrapport Citizenne 2008*, Brussel: Citizenne. Retrieved from <https://anzdoc.com/voortgangsrapport-voedselteams-vzw.html>
2. Citizenne (2005), *Beleidsplan Citizenne 2006-2009*. Brussel: Citizenne.
3. Vermeersch L. & Vandenbroucke A. (2009), *The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community)*. LL2010 project, Subproject 5. K.U.Leuven (University of Leuven) - Higher Institute for Labour Studies: Leuven.
4. FOV (2008), *Boekstaven 2008. Het stavenboek van het sociaal-cultureel volwassenenwerk*. Brussel: FOV.
5. Mukan, N., Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium, *Advanced education*, 6, 34–39.
6. Schmidt-Behlau, B. (ed.) (2008), *Implementing intercultural learning activities. A methodological guide*. Bonn: DVV international.
7. Gadus J., Gadusova Z. & Haskova A. (1999), *Specifics of Adult Continuing Education*. Proceedings of the ninth DELOS workshop digital libraries for distance learning, 15–17 April 1999. 37–41.

FUCHYLA Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University
e-mail: helenfuchyla@gmail.com

BALATSKA Liubov,

Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Lviv Polytechnic National University
e-mail: lubov.balatska@gmail.com

NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN BRUSSELS (BELGIUM) EXEMPLIFIED BY ACTIVITY OF NON-PROFIT ORGANIZATION “CITIZENNE”

Abstract. *Introduction. Considering different aspects of non-formal adult education, it is worth mentioning that it begins to play a vital role in adult education in the age of globalization and spread of migration processes in the world. Though a system of formal education in any country provides educational services having the aim of formal certificates given to those fulfilling all educational requirements, there is a wide range of*

citizens who will never participate in it. This social phenomenon, which occurs due to some faults of school education, causes the spread functional illiteracy in a society. Therefore, it is necessary to find other ways of including adults to educational process and increasing their literacy level.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the experience of organizing the non-formal adult education exemplified by the nonprofit organization "Citizenne" in Brussels (Belgium) for its eventual application in the sphere of adult education of Ukraine.

Results. The ways of attracting low-skilled adults to education are proposed by the investigated nonprofit organization representing Belgian non-formal adult education. Its management and employees work hard planning, creating and providing integrative intercultural programs including language studies, economic knowledge, self-development training etc., which are extremely useful for creating the air of cooperation and confidence among the versatile citizens of the Brussels region. This can be achieved by acquiring, besides literacy skills, some additional knowledge about history and development of other nations and peoples and, so, learn how to respect their representatives and fruitfully cooperate with them.

Therefore, the investigated experience of this nonprofit representative of Belgian non-formal education can be extremely useful for the development of similar programs in Ukraine.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different aspects of educational activities of nonprofit organization, the authors can conclude that non-formal adult education can be the tool for achieving several aims of state significance: interethnic and interreligious concord in the multinational society, improving the social status and competitiveness of the citizens on the modern labour market in their own country and abroad. Their activity helps to lower the level of marginalization and, accordingly, criminalization of the society, so it stimulates the improvement of economic level in particular and the status of the country in general on the scene of modern globalized world. Further investigations and careful analysis of tools and programs for non-formal adult education in the developed countries of European Union will allow developing it in Ukraine, using its advantages and avoiding their drawbacks.

Key words: non-formal adult education, Belgium, Citizenne, multinational society, age of globalization.

Одержано редакцією 08.12.2017
Прийнято до публікації 12.12.2017

УДК 37.013

ЧУМАК Олександр Олександрович,

доктор юридичних наук, заступник начальника з економічної, адміністративної, фінансової роботи, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: Chumak.71@bk.ru

ПЛАЧИНДА Тетяна Степанівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: praydtan@ukr.net

ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПЕРСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Аналізуються поняття «дуальність» і «дуальна система». Вивчається закордонний досвід щодо дуальної системи навчання у вищих закладах освіти, зокрема у льотних школах європейських країн. Зауважується, що дуальне навчання у вищій школі може бути визначено як поєднання формальної і неформальної освіти. Наголошується, що дуальна система забезпечує рівновагу між попитом та пропозицією фахівців на ринку праці. Окреслюються перспективні шляхи впровадження дуальної системи навчання у вітчизняних вищих школах.

Ключові слова: дуальна система, формальна та неформальна освіта, професійне навчання, працевдавці, майбутні фахівці, практична підготовка фахівця.

Постановка проблеми. Магістральним завданням сучасної професійної підготовки в умовах стрімких змін, що відбуваються у світі, є підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до самореалізації, швидкого реагування до потреб ринку праці, активна участь у соціально-економічних і культурних процесах країни та світу. Тому, в останній час, помітним стає цікавість до тих освітніх технологій, моделей і інновацій, які здатні забезпечити високу якість підготовки кваліфікованих фахівців та реалізації освітніх державних стандартів і програм. Впровадження нових освітніх технологій, модернізації матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів, удосконалення навчально-виховного процесу, доступності і ефективності освіти та підготовки нового покоління робітничих кадрів до життєдіяльності в умовах сучасного суспільства дозволить підняти рівень освіти нашої держави на рівень розвинутих країн світу.

У контексті вдосконалення системи фахової підготовки майбутніх фахівців, все більшої популярності в різних країнах світу набуває дуальна система професійної підготовки. У європейській моделі професійної підготовки кадрів беруть участь коледжі та ВНЗ, активно налагоджується соціальне партнерство між професійно-технічними школами і підприємствами. Популярними завдяки своїй ефективності є програми професійного навчання, що базуються на теоретичній підготовці в навчальному закладі у поєднанні з підготовкою на робочому місці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові студії щодо системної організації професійної освіти на основі методологічного принципу дуальності присвячені такими закордонними ученими як: Г. Бауман, А. Ліпсмаєр, Г. Пецольт, А. Шелтен, К. Штратман, Х. Штегман та ін. Окремі аспекти проблеми інтеграції освіти, науки й виробництва розглядалися у працях: Ф. Зеєра, П. Кубрушка, В. Ледньова, Г. Мухаметзянової, В. Приходька, В. Іщенко, З. Сазонової та ін. Проте наразі залишається недостатньо вивченим питання дуальності у вищій школі України у контексті забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Метою даної статті є аналіз закордонного досвіду дуальної освіти у системі професійної підготовки майбутніх фахівців та окреслення перспективних шляхів впровадження дуальності у систему вищої школи України.

Виклад основного матеріалу. Термін «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від латин. *Dualis* – подвійний) досить широко застосовується в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використано у ФРН в середині 1960 років для позначення нової форми організації професійного навчання. Дуальна система навчання, за своїм змістом, означає паралельне навчання у освітньому закладі та на виробництві. За основу цієї системи покладено принцип взаємного зв'язку теорії з практикою, що дозволяє студентам не лише знайомитися з майбутньою професійною діяльністю, але й засвоювати прийоми та навички роботи на робочих місцях.

На загальноєвропейському рівні в галузі вищої освіти вживається термін *work-based learning* (WBL), який можна інтерпретувати як дуальне навчання. Сьогодні дуальне навчання є фундаментальним аспектом вищої професійної освіти, місією якої вважається допомога студентам у набутті знань, навичок та компетенцій, вагомих у професійному житті [1]. У ході проекту «Розробка європейських підходів і методів до дуального навчання» (DEWBLAM) було розроблено Загальноєвропейську платформу дуального навчання у закладах вищої і професійної освіти, де зазначається, що:

1. Дуальне навчання у вищій школі може бути визначено як поєднання формальної освіти і неформального або інформального емпіричного навчання, отриманого на роботі і через роботу.

2. Дуальне навчання може бути інтегровано в особистісний та громадський капітал студента, і може оцінюватися на рівні компетенцій або кваліфікацій відповідно до 6, 7 і 8 рівнів Європейської рамки кваліфікацій.

3. Дуальне навчання робить вищу освіту життєздатною, дає їй можливість чутливо реагувати на соціальні вимоги динамічних ринків праці, навчання впродовж життя і нових галузей транс-дисциплінарних знань за допомогою:

- надання освітніх і науково-дослідних можливостей для дорослих студентів, тим самим покращуючи і полегшуючи безперервний професійний розвиток;
- підвищення цінності навчання, що забезпечує переваги для компаній, державних і приватних установ та організацій, або відповідає їх стратегічним цілям;
- зміцнення інноваційної діяльності вищих навчальних закладів та політики щодо навчання впродовж життя.

Аналіз зарубіжних праць із зазначеної проблеми свідчить, що у європейському просторі вищої освіти вживаються різні словосполучення, які мають відношення до дуального навчання, наприклад: *alternance training, work-based learning, work-integrated learning, work-related learning, flexible learning, co-operative education and problem solving*. Усі вони засновані на загальному розумінні важливості створення умов для поєднання теоретичних знань, набутих у формальному навчальному середовищі, з практичними навичками, набутими на робочому місці [2–5].

Акцент у дуальних моделях навчання робиться на тому, що має і повинно бути вивченим на робочому місці шляхом виконання роботи, взаємодіючи з колегами та реагуючи на робочі процеси і процедури.

Зазначимо, що дуальна система навчання була започаткована у Німеччині, що виникла як нова форма професійного навчання, організація якого передбачає надання теоретичної і практичної професійної підготовленості, а отже, утвердження провідного принципу – єдності індивідуалізації та інтелектуалізації професійного навчання – діяльнісної компетенції. Наразі система вищої освіти Німеччини диференційована на такі типи ВНЗ: університети, спеціальні інститути (медичні, педагогічні тощо), вищі школи мистецтв і музики, вищі школи прикладних наук (*Fachhochschulen*), професійні академії (*Berufsakademien*) [2]. У Німеччині функціонує дуальна система професійного навчання – це взаємодія двох самостійних в організаційному та правовому аспектах носіїв освіти в офіційно визнаних межах, що відбувається відповідно до законодавства професійного навчання. Ця система включає два різні навчально-виробничі середовища: приватне підприємство та державну професійну школу, які діють разом для досягнення спільної мети – професійної підготовки учнів. Процес надання освітніх послуг підприємством у дуальній системі регламентований законодавчо. Відповідно до § 25 і § 28 закону про професійну освіту, навчальне підприємство може готувати фахівця тільки за визнаними державою професіями, список яких щорічно опубліковує федеральне міністерство освіти і науки («*Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe*») [6].

У Великобританії стажування на підприємствах у рамках державної «Програми надання допомоги молоді» доповнюється теоретичними семінарами на спеціальних курсах. Для Великобританії є характерною розвинена система учнівства. Навчання молоді здійснюється відповідно до державної програми «Професійна підготовка молоді», розрахованою на випускників середньої школи у віці 16–17 років. Метою програми є поглиблена підготовка молоді, а термін навчання триває від одного до двох років. Випускники атестуються за чотирма показниками: відповідністю вимогам вузької спеціалізації та кваліфікаційним вимогам професії, вмінням застосовувати знання в нових умовах, діловими якостями. Відповідно до рішень ЄС поширюється альтернативна форма навчання в Італії, Німеччині, Франції. Суть її полягає в тому, що теоретичне навчання чергується з повноцінною трудовою практикою з майбутньої спеціальності. При цьому процеси поступового ускладнення навчання і роботи йдуть паралельно [7].

Професійне навчання у Франції здійснюється у системі народної освіти. Щорічно близько 800 тис. випускників ЗОШ одержують посвідчення про профпідготовку, яка дає право на працевлаштування. Але підприємці неохоче беруть на роботу таких працівників, оскільки централізовано розроблені програми відстають від практики. Для підтвердження та підвищення кваліфікації підприємці укладає з випускниками шкіл «кваліфікаційні контракти», згідно з якими вони навчаються реалізувати набуті навички в умовах роботи підприємства. Випускники шкіл, які не отримали посвідчень, можуть вступити до технічних училищ (професійних ліцеїв), навчання в яких триває два роки.

Добре розвиненим є учнівство у Фінляндії для підготовки робітників усіх галузей – від сільського господарства до високих технологій. Існує велика кількість заснованих на компетенціях програм, розрахованих на дорослих, що передбачають 20% теоретичної та 80% практичної підготовки.

В Японії дуальна система застосовується для виховання кваліфікованого виробничого персоналу [3; 4]. Японська система внутрішньофірмової підготовки відрізняється від підготовки, поширеної у Великій Британії та Німеччині, що не передбачає подальшого працевлаштування тих, хто навчався за цими програмами. Програми поєднують практичну підготовку на робочому місці з аудиторною підготовкою у професійних закладах – два дні навчання та три дні праці на робочому місці, і така практика підготовки одержала назву «японська стилізована дуальна система». Головна мета такої системи – надати молодим людям можливість для набуття практичних компетенцій, які б відповідали сучасним потребам бізнесу підвищеного рівня складності, запобігали частій зміні місця роботи молоддю, працевлаштуванню за погодинним контрактом або безробіттю. Зростання кількості безробітної молоді було частково викликано підвищенням вимог промисловості до працівників у більш технологічно складних умовах праці. Дуальна система, за якою проводиться оцінювання професійних навичок та компетенцій випускників навчального закладу і яка поєднує навчання та працю, була запроваджена для підготовки досвідчених працівників.

Стосовно підготовки авіафахівців за кордоном, то льотні школи співпрацюють з авіакомпаніями які надають можливість практичної підготовки майбутніх пілотів і диспетчерів. Деякі авіакомпанії мають особисті льотні школи, які готують авіафахівців саме на замовлення даної компанії. Наприклад: льотна школа при авіакомпанії «Air Berlin PLC & Co. Luftverkehrs KG» у Берліні; льотна школа Андалусії (Іспанія) працює з аеропортом Саламанка; центр підготовки пілотів у Європі, лідер в Іспанії й Португалії, – «Gestair Flying Academy» (є й льотною школою й авіакомпанією) має бази в Мадриді (Іспанія), Лісабоні (Португалія) і Мілані (Італія); льотна школа Іспанії «FTEJerez» співпрацює з Міжнародним аеропортом Херес тощо [8].

Важливо визначити особливості дуального навчання, тому що воно відрізняється від традиційного навчання низкою ознак. По-перше, дуальне навчання зосереджено навколо рефлексії щодо робочої практики; це не просто опанування набором технічних навичок, але критичне мислення і навчання через досвід. По-друге, модель дуального навчання розглядає навчання як результат дії і рішення проблем у робочому середовищі, і, таким чином, зосереджена навколо живих проектів і проблем. Дуальне навчання також створює знання через загальну й колективну діяльність, яка передбачає обговорення ідей і проблем, прийняття рішень. Нарешті, дуальне навчання вимагає не тільки набуття нових знань, але і формування мета-компетенції – уміння вчитися.

Провідними особливостями дуального навчання у вищій школі можна визначити такі:

1. Встановлення партнерства між основними зацікавленими сторонами, такими як: роботодавці, студенти і ВНЗ.

2. Включення формального академічного визнання попереднього навчання і досвіду через систему акредитації (Accreditation of Prior Learning, APL, Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL).

3. Наявність інноваційної та привабливої складової системи навчання на основі методології «змішане навчання» (blended learning), в тому числі різні форми навчання та викладання, що характеризуються:

– критичною рефлексією і рефлексивними діями, котрі пов'язують нові теорії з досвідом;

– практико-орієнтованими проектами, які задовольняють потребам всіх зацікавлених сторін і обумовлюються у навчальному договорі;

– методологією і методикою дистанційного та електронного навчання;

– індивідуальною підтримкою студента як освітньою установою, так і робочою організацією.

4. Оцінювання і формальна сертифікація результатів програм дуального навчання.

5. Проектування програм дуального навчання залежить від попереднього й поточного досвіду роботи дорослого студента. Навчальні програми можуть складатися з кредитів різних джерел, включаючи: договірні модулі дуального навчання; існуючі модулі курсів в університеті; акредитовані короткострокові курси; акредитовані програми навчання, надані роботодавцем; акредитовані модулі або курси, пропонувані іншими освітніми установами; акредитація попереднього навчання.

Дуальна система забезпечує рівновагу між попитом та пропозицією фахівців на ринку праці. Адже співпраця освітніх та господарських суб'єктів передбачає підготовку саме тієї кількості фахівців, саме з тією якістю знань та вмінь, яку на цей момент потребує ринок праці. Нажаль, в Україні поодинокі випадки впровадження дуальної системи навчання в освітні заклади. Як приклад це Краматорське вище професійне училище, Харківський комп'ютерно-технологічний коледж Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Вище професійне училище № 33 м. Києва. Таке становище зумовлено нестабільною економічною ситуацією країни, переорієнтація на попит нових спеціальностей тощо.

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету (КЛА НАУ) активно працює над впровадженням дуальної системи навчання та можливістю працевлаштування студентів. Адже під час дуальної освіти прищеплюються навички, які відповідають потребам роботодавців, розвиваються у майбутніх фахівців здатність формувати цілі, відповідальність та здатність планувати майбутню кар'єру. Ці ініціативи в першу чергу орієнтовані на навчальні плани в які внесені виробничі практики на підприємствах: структурні підрозділи «Украероруху»; авіакомпанії України; Збройні сили України; Національна гвардія України; Державна служба з надзвичайних ситуацій; сертифіковані Державіаслужбою України посадкові майданчики тощо.

Науково-педагогічний склад КЛА НАУ працює над тим, щоб усі студенти мали можливість скористатися наявними можливостями при працевлаштуванні та набули відповідних навичок. Працюючи над удосконаленням стратегії працевлаштування своїх випускників КЛА НАУ налагоджує співпрацю з Міжнародні Авіалінії України (МАУ) та іншими працедавцями, які зацікавлені у висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівцях.

Запозичення закордонного досвіду та використання дуального принципу у ВНЗ України є корисним як для ВНЗ, студентів, так і для підприємств. Адже, як наслідок, вищі школи матимуть додаткове фінансування, підтримку персоналу та матеріальної бази. Підприємства матимуть перспективу отримання освіти та підвищення кваліфікації для своїх робітників, а також можливість відбирати майбутній персонал серед студентів. Студенти ж матимуть можливість не лише якісної підготовки та отримання професійних компетенцій, а й фінансову впевненість під час навчання та перспективу працевлаштування після закінчення ВНЗ.

Висновки. Дуальне навчання включає в себе поняття робочої діяльності в якості навчальної програми в рамках формального навчання в університеті. Воно передбачає взаємовідносини між зацікавленими сторонами – роботодавцем, навчальним закладом та студентом (працівником), що беруть участь у навчанні, в роботі і формуванні знань і навичок. Особливістю змісту навчання є інтегративний навчальний план, який складається спільно навчальним закладом і підприємством. Зацікавлені сторони діють у спільному контексті. Дуальна модель навчання пропонує альтернативний підхід до традиційного викладання і навчання у вищій школі. Схарактеризована практика сприятиме удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки стимулює студентів до якісного набуття необхідних компетенцій, адже впевненість у працевлаштуванні після закінчення навчального закладу є мотивувальним чинником.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У подальшому потребує розгляду питання ролі викладача в дуальній системі освіти та професійного досвіду студента під час навчання.

Список бібліографічних посилань

1. Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers. European Comission. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.
2. Berufsbildungsgesetz (BBiG). URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf.
3. Skills development in the workplace : report of the ILO/SKILLS-AP. *Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba (Japan, 27 January – 6 February 2009)*. Bangkok: ILO, 2009. 43 p.
4. Shigemi Y. In-House Training and OJT. *Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin*. May 1, 1994. Vol. 33. No. 05. URL: <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>.
5. Raelin J.A. *Work-Based Learning: The New Frontier of Management Development*. New Jersey: Prentice Hall, 2000. 143 p.
6. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. Київ: Вища школа, 1998. 207 с.
7. Дернова М.Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2014. Вип. 2(9). С. 137–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_19.
8. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія. Кіровоград: Полімед – Сервіс, 2014. 533 с.

References

1. Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers (2013). *European Comission*. Retrieved 05/12/2017, from http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.
2. Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2005). Retrieved 05/12/2017, from http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
3. Skills development in the workplace. Report of the ILO/SKILLS-AP. *Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba (2009, 27 January – 6 February)*. Bangkok: ILO, Japan, 43.
4. Shigemi, Y. (1994). In-House Training and OJT. *Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin*, 33 (5) Retrieved 05/12/2017, from <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>
5. Raelin, J.A. (2000). *Work-Based Learning: The New Frontier of Management Development*. New Jersey: Prentice Hall, 143.
6. Abashkina, N.V. (1998). Principles of the development of vocational education in Germany: monograph. Kyiv: Vyshcha shkola (in Ukr.).
7. Dernova, M.H. (2014). Dual model of higher professional education for adults: European experience. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives*, 2(9), 137–145. Retrieved 05/12/2017, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_19.
8. Plachynda, T.S. (2014). Professional training of future aviation specialists: foreign and domestic experience and ways to improve quality: monograph. Kirovohrad: Polimed – Servis (in Ukr.).

CHUMAK Oleksandr

Doctor in Law, Deputy Chief in Economic, Administrative, Financial Work,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: Chumak.71@bk.ru

PLACHYNDA Tetiana

Doctor in Pedagogy, Associate Professor,
Chair of Professional Pedagogics and Social Humanities Department,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: praydtan@ukr.net

DUAL EDUCATION AS A PROSPECT OF DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL IN UKRAINE

Abstract. *Introduction. It is marked by the author, that in the context of upgrading of the system of future specialists' professional preparation, dual system is becoming more and more popular in different countries of the world. Colleges and higher institutions are a part of the European model of professional training of personnel, there is a social partnership between vocational schools and enterprises. Programs of professional studying are becoming more popular due to their effectiveness: they are based on theoretical preparation in educational establishment in combination with preparation in the workplace.*

Purpose. The aim of this article is analysis of foreign experience of dual education in the system of professional preparation of future specialists and defining of perspective ways of introduction of dual approach in the system of higher school of Ukraine.

Methods. During research the empiric and theoretical methods of research were used, namely: theoretical analysis and synthesis of psychological and pedagogical scientific sources, observation, comparison, interviewing.

Results. Concepts «duality» and «dual system» are analyzed in the article. Foreign experience is studied in relation to the dual system of studying in higher educational establishment, namely in flight schools of the European countries. It is emphasized that in pedagogics the concept «dual system» was first used in FRG in the middle 1960s for definition of new form of professional studies. Dual system of studying means parallel studying in an educational establishment and at manufacturing site. It is marked that dual studying at higher school can be considered as combination of formal and informal education. It was defined the main features of dual studying at higher school. It is underlined that dual system provides balance in offer and demand of specialists at the labor market.

Originality. It was outlined the perspective ways of introduction of the dual system of education in Ukrainian higher schools. In particular, it was considered an example of collaboration of Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University with UIA (Ukrainian International Airlines) and other employers, that take interest in highly skilled and competitive specialists.

Conclusion. Dual studying includes the concept of working activity as a part of tutorial within the framework of formal university studying. It provides relationships between parties concerned - employer, educational establishment and student (a worker), that participate in the studying process, formation of knowledge and skills. The feature of studying is an integral curriculum that is drawn up both by educational establishment and enterprise. Parties concerned operate in a general context. The dual model of studying offers the alternative approach to traditional teaching and studying at higher school. The abovementioned practice will contribute to the improvement of professional preparation of future specialists, as it stimulates students to acquire necessary competences; it means that a confidence in future employment after graduating from educational establishment is a motivating factor.

Keywords: dual system; formal and informal education; professional studying; employers; future specialists; specialist's practical preparation.

Одержано редакцією 06.12.2017
Прийнято до публікації 11.12.2017

ЗМІСТ

БОНДАРЕНКО Тетяна Володимирівна, ТКАЧУК Галина Володимирівна ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	3
БОРИСОВ Вячеслав Вікторович, БОРИСОВА Світлана Володимирівна, ТОРУБАРА Олексій Миколайович ВПЛИВ ДОСВІДУ УЧАСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТАХ НА РУХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗМІН	9
VANIVSKA Aleksandra ON THE ISSUE OF IMPLEMENTING LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN THE PRACTICE OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS	15
ГЕВКО Ігор Васильович МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ	20
DANYLYUK Serhiy MANAGEMENT OF AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION BY MEANS OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES	28
ДАНІК Надія Андріївна ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНУ «МЕТОДИ НАВЧАННЯ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	33
ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	38
КОНДРАШОВ Микола Миколайович МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНЬ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС	46
КОРКІШКО Артем Володимирович КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПВШ	51
KUZMENKO VasyI, KUTSENKO Iryna REVIEWING specific features OF MONITORING MARITIME STUDENTS’ LEARNING OUTCOMES	57
КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	62
ЛУК’ЯНЧЕНКО Ольга Миколаївна СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»	68

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, ДЕХТЯРЕНКО Тарас Сергійович ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ТА ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ В УПРАВЛІННІ ДЕРЖАВНОЇ ОХОРОНИ УКРАЇНИ.....	73
МАКАРОВ Роберт Микитович, УРСОЛ Оксана Володимирівна ПРОБЛЕМИ ЛЮДСЬКОГО ФАКТОРА В СУЧАСНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	82
МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович МОТИВАЦИОННЫЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОГО ПРЕКРАСНОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	87
МІНЯЙЛЕНКО Анна Гаврилівна РАДІСТЬ УСПІХУ УЧНЯ – СТРАТЕГІЯ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	94
NAGORNOVA Anna FUTURE TEACHERS' PERSONAL-AND-PROFESSIONAL READINESS TO CORRECTION OF PUPILS' PSYCHIC STATES AT SCHOOL.....	99
ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	104
ПАВЛОВА Олена Геннадіївна РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯКСКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	108
ПЛІСКО Євген Юрійович СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В ТЕОРІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ 20-х – 30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	114
РУДЕНКО Іванна Анатоліївна СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ У США.....	119
СЛЮСАРЕНКО Ніна Віталіївна, КОХАНОВСЬКА Олена Вікторівна ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XIX – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	124
ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ	130
УРУСЬКИЙ Андрій Володимирович, МАМУС Галина Мефодіївна УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЕКТНО-ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	133
ФУЧИЛА Олена Миколаївна, БАЛАЦЬКА Любов Петрівна НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У м. БРЮССЕЛЬ (БЕЛЬГІЯ) НА ПРИКЛАДІ НЕПРИБУТКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «СІТІЗЕНН».....	139
ЧУМАК Олександр Олексійович, ПЛАЧИНДА Тетяна Степанівна ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПЕРСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ	143
ЗМІСТ	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 2. 2018

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 12.03.2018 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 35.

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.