

№ 5 (85) 2017

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



ISSN 2077-1827

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

№ 5 (85) 2017



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць

**Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.**

№ 5 (85) 2017

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

**Харків
ТОВ «Видавництво НТМТ»
2017**

УДК 371.13

Засновник, редакція –
Державний вищий навчальний заклад
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р.
Державною реєстраційною службою України

Затверджено Рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.
як наукове фахове видання із педагогічних наук

Збірник наукових праць містить результати дисертацій аспірантів, здобувачів, які вивчають проблеми розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспекті; у виданні висвітлено наукові здобутки, практичні рекомендації учених, які працюють у науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах національної системи освіти та зарубіжжя; представлено дослідження із проблем вищої школи, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору.

The collection of scientific papers contains the results of the theses of the postgraduates, researchers who study the problems of modern education and scientific-pedagogical ideas in the theoretical, historical and practical aspect; in the publication there are covered the scientific achievements and practical recommendations of the scientists working at research institutions and universities of the national education system and abroad; it is presented the research on the problems of higher school, Ukraine's integration into the European and global educational space.

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 5 від 21.12.2017 р.)

Адреса редакції:

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. генерала Батюка, 19,
м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.
Тел.: + 380509898962 (в робочі дні та години).
E-mail: kaf.phsdspu@gmail.com.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
- Кузьміна О.В.** – завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);
- Омельченко С.О.** – ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Євтух М.Б.** – дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти, доктор педагогічних наук, професор; почесний професор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
- Пономарьова Г.Ф.** – ректор Харківської гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор;
- Набока О.Г.** – перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Курінна С.М.** – завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Дмітрієва І.В.** – завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» доктор педагогічних наук, професор;
- Коношенко С.В.** – декан педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент;
- Мамічева О.В.** – декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор психологічних наук, професор;
- Біличенко О.Л.** – завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор наук із соціальних комунікацій, професор;
- Панасенко Е.А.** – завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Гаврілова Л.Г.** – завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Стешенко В.В.** – завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Бондаренко В.І.** – завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 371.035

БОРИСОВ Вячеслав

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

вул. Наукове містечко, 59 (о. Хортиця), м. Запоріжжя, 69017

E-mail: borysow13@gmail.com

БОРИСОВА Світлана

кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: borisova@gmail.com

ТОРУБАРА Олексій

доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

вулиця Гетьмана Полуботка, 70, Чернігів, Чернігівська область, 14000

E-mail: torubara@gmail.com

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ

Анотація. Під обов'язком розуміють певну необхідну поведінку суб'єкта носіїв систем принципів, конкретного переліку дій, доручень, за невиконання яких передбачена відповідальність. Учитель виконує обов'язок здебільшого під впливом різних чинників: держави, закону, трудового колективу, громадськості, а також під впливом власних внутрішніх переконань. У цьому зв'язку можна виділити такі види обов'язку, що певним чином стосуються професійної педагогічної діяльності: національний, суспільний, державний, громадський, моральний, духовний, професійний, функціональний.

Так, під національним обов'язком розуміється необхідність і готовність учителя охороняти та захищати принципи буття української нації у процесі професійної педагогічної діяльності.

Суспільний обов'язок - це необхідність і готовність учителя обстоювати суспільні інтереси в ім'я нормальної життєдіяльності громадян.

Державний обов'язок - це необхідність та готовність учителів охороняти та захищати інтереси держави у своїй професійній педагогічній діяльності.

Громадський обов'язок передбачає певні необхідні дії, покладені на учителя як члена відповідної громадської організації.

Моральний обов'язок учителя передбачає впровадження у практику освітньої діяльності певних моральних вимог.

Духовним обов'язком учителя можна вважати необхідність постійного вдосконалення професійної підготовки, формування усталених гуманістично-ціннісних орієнтацій, культури, що сприяє адекватному виконанню завдань професійної педагогічної діяльності.

У статті висвітлюється проблема професійної відповідальності у виконанні професійного обов'язку вчителя. Для успішної професійної педагогічної діяльності сучасний вчитель має підтримувати належний рівень довіри і реагувати на зовнішні виклики. Готовність учителя до оперативного реагування на виклики сучасності може здатний забезпечити професійно-особистісний саморозвиток учителя. Обґрунтовується професійна відповідальність учителя як вищий рівень особистісної відповідальності, усвідомленої та прийнятої добровільно, яка спрямовує вчителя на відповідальне виконання професійного обов'язку.

Ключові слова: учитель, професійно-особистісний саморозвиток, професійний обов'язок, професійна відповідальність, освітня діяльність.

Постановка проблеми. Особливістю полікультурного соціокультурного простору в сучасних умовах є розвиток інформаційних технологій, соціальних комунікацій і соціальних мереж. Ці технологічні тенденції дозволили генерувати, транслювати и тиражувати інформацію про цінності, традиції, ритуали різних національних і етнічних культур.

Потужні зміни в системі освіти України зумовили тенденцію до зміни парадигми освітнього процесу, необхідність якої теоретично обґрунтовано в державних постановах і документах. Основні положення Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті обумовлюють доцільність створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та професійного саморозвитку кожного громадянина України, здатного до постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання.

«Педагогічна етика не лише виробляє сукупність обов'язків і принципів, якими керується педагог у своїй професійній діяльності, а й визначає мету, сутність та методи їх здійснення. це сфера «внутрішньої моралі», що впливає з характеру і специфіки педагогічної діяльності, адже люди, які професійно займаються розумовою працею, внутрішньо зорієнтовані на дотримання моральних норм» [1, с.6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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 XXI сторіччі переважатимуть ті організації та спільноти, що ґрунтуються на неперервному навчанні та неперервному викладанні [2].

Звертаючи увагу на актуальність досвіду професійної самоосвіти та самовиховання, О. Кучерявий визначає загальний зміст сучасної вищої фахової освіти «як цілісну сукупність взаємопов'язаних елементів: знання цінностей професійної, національної й загальнолюдської культури на особистісному рівні; само цінні професійні уміння та навички (способи фахової діяльності); досвід творчої, культурно творчої діяльності та науково-дослідної роботи; досвід емоційно-вольового ставлення до духовних, професійних, національних і загальнолюдських цінностей та світу в цілому; досвід і загального саморозвитку. О. Кучерявим експериментально доведена залежність між рівнями активності студентів у професійному самовихованні й рівнями їх інтегральної готовності до педагогічної діяльності [3, 12–13].

Різні аспекти професійного саморозвитку, професійно-особистісного самовдосконалення досліджуються українськими та зарубіжними вченими: аналіз процесів оновлення професійної освіти представлено у дослідженнях Г. Артемчука, С. Гончаренка, В. Кременя, А. Маркової, В. Поповича, Д. Чернілевського, А. Шаповалова та ін.; положення філософії розвитку й професійної освіти досліджують В. Віндельбанд, В. Кремень, С. Кримський, А. Печчеї, С. Франк; питання професійного саморозвитку педагога досліджують І. Дереза, Л. Коробка, В. Вітюк, Ю. Рева; теорія організації навчального процесу у вищій школі представлена у працях В. Андрущенко, А. Вербицького, Л. Пуховської, Н. Чибісової та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – обґрунтування професійної відповідальності учителя як вищого рівня особистісної відповідальності, усвідомленої та прийнятої добровільно, яка спрямовує вчителя на відповідальне виконання професійного обов'язку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, має готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна розцінювати діалог як природну складову свого життя, усвідомлювати, що світ поліфонічний, а культури, які складають світову культуру, є рівноцінними за їхньою участю у створенні світової культурної мозаїки. Проблема усвідомленого саморозвитку особистості є об'єктом філософської рефлексії Л. Буєвої, Г. Глезермана, Л. Ігнатовського, С. Ковальова, Л. Сохань, О. Степанченка, В. Лозового та ін. Зокрема у

дисертації Е. Коваленка обґрунтовано, що саморозвиток – одна із форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх протиріч його існування в довколишньому світі (природному і соціальному середовищі). Саморозвитку будь-якої системи передують, як первинна стадія, розвиток, спричинений перш за все зовнішніми детермінантами. На індивідуальному рівні саморозвиток здійснюється у двох формах: неусвідомлених, стихійних (імітація, стихійна адаптація, гра), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, та усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення), де особистість виступає одночасно як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності [4].

Належне і необхідне у виконанні обов'язку виражені в категоричному імперативі І. Канта. У вчинках особистості він розрізняв почуття обов'язку і свідомість обов'язку. У будь-якій професійній практичній діяльності найбільш важкими є завдання прийняття рішення, для яких відсутні заздалегідь підготовлені способи дій, загальні правила поведінки. При розв'язанні таких завдань доводиться діяти на власний розсуд. Прийняття рішення це завжди вибір, що характеризується мірою відповідальності. Вибір існує в межах будь-якого «комплексу» потреб та обмежених ресурсів і наявних вимог. Коли змінюється характер вимог чи обмежень, змінюються і можливості вибору. До таких завдань зараховують: розподіл ресурсів, вибір керівника, місця роботи і т.ін. Завдання такої категорії позначають по-різному. Так, Г.Балл зараховує їх до групи проблемних [5], Г.Саймон (H.Simon) і А. Ньюелл (A. Newell) оцінюють їх формально як слабо структуровані [6], Ю.Козелецький характеризує їх як «відкриті» [7]. Зазначимо, що не зважаючи на відмінності термінології, всі ці автори погоджуються з тим, що це завдання без чіткого визначення мети, граничних обмежень, де число невідомих домінує над числом відомих, де функції не мають кількісного виразу і відсутній алгоритм розв'язання.

З огляду на високу невизначеність цієї категорії завдань, у кібернетиці і в теорії систем наявні спроби розробити теорії пошуку кращих варіантів їх розв'язання [8]. Усі теорії об'єднано загальним прагненням виявити як можна більше факторів і залежностей, що обумовлюють прийняття рішення, і все це врахувати у математичній моделі. Але також факторів чимало і зв'язки між ними є доволі складними, а отже моделі стають громіздкими, а їх практична реалізація вимагає складної техніки і значних витрат праці і часу. Але це, безумовно, ускладнює широке використання таких моделей.

До того ж такі моделі мають суттєвий недолік: вони досить часто не забезпечують очікуваний ефект – вказують на ті рішення, які для відповідальної особи, яка приймає рішення, виявляються не найкращими. Це тому, що вони переважно розраховані на об'єктивно кращі рішення. Але такі рішення можуть не співпадати з рішеннями, які для конкретної особи з певною мірою відповідальності є суб'єктивно більш привабливими. Щоб позбавитися цього недоліку, стали розробляти моделі прийняття рішення, в яких враховуються індивідуальні особливості їх користувача (його ціннісні критерії, уподобання), що спричинило ускладнення таких моделей. В цих моделях особа, яка приймає рішення з її якостями ставала частиною аналітичної процедури прийняття рішення.

Але і цей, здавалось би, дуже важливий крок в удосконаленні моделей прийняття рішень (їх олюднення), теж не знімав зазначених суперечностей. І головна особливість в тому, що такі моделі, що враховують індивідуальну спрямованість і міру відповідальності особи, яка приймає рішення, продовжують діяти виключно за законами формальної логіки. В той же час, як особа, яка приймає рішення як і більшість людей досить часто діє нетранзитивно, всупереч законам формальної логіки. Зазначимо, що такі порушення законів формальної логіки і «Здорового глузду» відбуваються не випадково, або помилково. Вони виникають тому, що при прийнятті рішення, люди керуються не тільки власними висновками, що подеколи ґрунтуються на законах формальної логіки, але і іншими досить сильними збудниками-їх несвідомими прагненнями. А цей другий важливий чинник у зазначених моделях не враховується, бо за існуючих підходів, відсутні можливості його чітко визначити. Існуючі теорії і моделі прийняття рішення не дозволяють з достатньою чіткістю зазначати найбільш привабливі для конкретної особистості варіанти розв'язань. Ця умова і спонукала нас шукати принципово інші підходи до побудови моделей прийняття рішення із врахуванням рівня відповідальності. Бо моделі, що побудовані виключно згідно когнітивного принципу, виявилися неспроможними повністю розв'язати поставлене перед ними завдання. Ми пішли шляхом розробки моделей, що враховують емоційне ставлення особи, яка приймає рішення до можливих варіантів розв'язання проблеми, що виникла у неї.

На думку І. Канта, дія є моральною лише тоді, коли вона збуджується тільки однією лише повагою до морального закону. При чому, як зазначає Л. Лопатін: «...такое уважение вовсе не есть рабское подчинение закону: он не навязан нам извне, мы его сами себе поставили, мы в нем повинуемся только собственной разумной воле, - автономия (самозаконность) основной признак подлинной нравственности» [9, с. 477].

I. Кант розрізняє обов'язок стосовно самого себе і обов'язок стосовно інших людей. Він не визнає обов'язків перед “нижчими” та “вищими” істотами. Те, чого кожен неминуче сам собі бажає, теж не може бути моральним обов'язком, оскільки обов'язок являє собою примус до мети, що не була сприйнята з охотою.

Пояснюючи суперечність між «Я» зобов'язуючого і «Я» зобов'язаного в одному суб'єкті, I. Кант розглядає людину у двоякій якості: по-перше, як істоту, обдаровану почуттями (феномен), по-друге, також істоту, обдаровану розумом і яка має волю (ноумен), що виявляється через вплив розуму на волю. Людина як природна істота не може брати на себе яких-небудь зобов'язань, але та сама людина, узята як особистість, має внутрішню волю і здатна брати на себе зобов'язання по відношенню до самої себе і до людства у своїй особі.

Обов'язки людини перед собою кенігсберзький мислитель поділяє на обмежуючі (негативні обов'язки) і розширювальні (позитивні обов'язки). Негативні обов'язки забороняють людині діяти проти своєї «природи», мають на меті її самозбереження; позитивні обов'язки пропонують людині зробити своєю метою той або інший предмет її воління, вони спрямовані на самовдосконалення людини. «Первый принцип долга перед самим собою содержится в изречении: «Живи сообразно природе»... т. е. сохраняй совершенство своей природы; второй же - в положении: «Делай себя более совершенным, чем создала тебя природа» [10, с. 461]. Може бути і суб'єктивний розподіл обов'язків людини стосовно самої себе, відповідно до якого людина, тобто суб'єкт обов'язку, розглядає себе як тварину або моральну істоту.

Перший обов'язок людини перед самою собою як тваринною істотою, за I.Кантом, - самозбереження себе в природі; людина повинна протистояти таким вадам як самогубство, протиприродні способи задоволення статевого почуття, обжерливість, пияцтво. Людина також зобов'язана розвивати свою природну досконалість, удосконалювати свої природні сили (духовні, душевні і тілесні) як засіб для досягнення можливих цілей. На думку філософа, науки і мистецтва, що сприяють розвитку природних сил, людина може вибирати сама згідно зі своїми нахилами, але прагнення до фізичної досконалості є обов'язком кожної розумної істоти. Обов'язок людини перед самою собою як моральною істотою, на думку I. Канта, полягає у відповідності між максимами волі людини і її гідністю. Людина має бути внутрішньо вільною, чинити відповідно до моральних принципів, не піддаватися порокам неправди, раболіпству і т. ін.

Головними обов'язками людини стосовно інших I. Кант називає любов до ближнього і повагу. Він вважає, що саме ці якості регулюють

взаємини людей у моральному світі: принцип взаємної любові вчить людей постійно зближатися між собою, а принцип поваги - триматися на дистанції один від одного. При досягненні рівноваги між цими принципами виникає дружба. Причому під любов'ю і повагою філософ має на увазі не просто почуття, а максими, що регулюють вчинки людей стосовно себе та інших. «Долг любви к ближнему...: это долг делать цели других (если только эти цели не безнравственны) моими; долг уважения к моему ближнему содержится в максиме не возводит людей до степени простого средства для [достижения] моих целей (не требовать от другого человека, чтобы он унизил себя, став рабом моей цели)» [10, с. 495].

Повага до інших ґрунтується на визнанні гідності в іншій людині і протистояння таким недолікам як пихатість, лихослів'я, знущання, а проявом любові до ближнього стануть благодійність, подяка, участь. Отже, кожна людина, за І. Кантом, повинна виконувати обов'язок, покладений на неї моральним законом, вдосконалюючи в той же час свої фізичні здібності.

Професійний обов'язок учителя – це його потреба та готовність працювати в освітніх закладах (об'єктивний аспект), глибоке усвідомлення необхідності професійних дій (суб'єктивний аспект).

Функціональний обов'язок учителя – це потреба виконання ним постійного конкретного завдання (функції), яке визначається з часу призначення на посаду.

Звичайно, існують й інші види обов'язку учителя, зумовлені його соціальним призначенням у суспільстві.

За практичною значущістю перелічені вище обов'язки учителя умовно можна згрупувати в такий спосіб:

- група обов'язків соціально-державного характеру (національний, суспільний, державний, громадський);
- група обов'язків професійного характеру (професійний, функціональний);
- група обов'язків духовно-морального характеру (духовний, моральний, особистий).

Перша група обіймає обов'язки, виконання яких вимагає від учителя держава. Вони є обов'язковими і гарантуються чи забезпечуються державою. Наприклад, виконання національного і суспільного обов'язків вимагає від учителя захисту нації і суспільства, збереження набутих культурних цінностей народу, національного духу права тощо. Проте національний обов'язок може зазнавати переслідування з боку держави, наприклад, у час панування тоталітарного режиму. Можливі випадки, коли держава зобов'язує діяти всупереч інтересам народу. Часто на діяльності учителя позначається імператив громадського обов'язку.

Друга група обов'язків учителя відповідає специфіці його професійної діяльності.

На підґрунті третьої групи обов'язків у вчителя формується особистісно-емоційне сприйняття обов'язку і усвідомлення відповідальності.

З огляду на зазначене слушним видається розгляд таких ключових понять як професійний обов'язок учителя. Ми вважаємо, що професійний обов'язок не лише має моральне підґрунтя, а й наділений правовими властивостями. Останні доповнюються та деталізуються моральними уявленнями про належну поведінку, а правові гарантії їх здійснення знаходять віддзеркалення у моральній свідомості особи.

Аналіз професійного обов'язку свідчить, що поєднання правового та морального у його змісті відбувається за принципом морального обґрунтування нормативних приписів. Отже, правовий аспект професійного обов'язку повинен ґрунтуватися на моральних засадах суспільного життя, відображати їх особливості у своїй структурі. Значний вплив на професійний обов'язок справляє й обов'язок суспільний, який є уніфікованим і універсальним щодо будь-якої діяльності. Суспільний обов'язок не має будь-якого професійного забарвлення, він обумовлений нормами моралі, що існують у певному суспільстві та не залежить від будь-яких корпоративних норм.

Висновки. Професійна відповідальність учителя – вищий рівень особистісної відповідальності, усвідомленої та прийнятої добровільно, яка спрямовує вчителя на відповідальне виконання професійного обов'язку.

Зміст професійного обов'язку не є сталою величиною, він може постійно змінюватися. Причини цього явища криються у вимогливості особи до самої себе, соціальному статусі, характері суспільних відносин. Залучення майбутнього учителя в освітньо-професійну діяльність за інтересами, відповідно до його життєвих ціннісних орієнтацій у освітньому просторі допомагає стати йому особистістю. Творчий розвиток особистості як мета вищої професійної педагогічної освіти передбачає удосконалення естетичного пізнання світу. Цим зумовлено виникнення нових напрямів у вищій педагогічній освіті, що передбачає загальне естетичне становлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Рик С. Педагогічна етика: пошуки нової парадигми / С. Рик // [Рідна школа](#). - 2010. - № 12. - С. 6-12.
2. Фуллан М. Сила змін: Вимірювання глибини освітніх реформ / пер. с англ. Львів: Літопис, 2000. 269 с.

3. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі / О. Г. Кучерявий — К.: «Освіта України», 2010. — 199 с.
4. Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Коваленко Е.А. – Харків, 2005. –20 с.
5. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача»// Вопр. Психологи.1970.№6.- С.75-85.
6. Simon H., Newell A. Henristec problem solving: the next advance in operations research //Oper. Res.1958.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.. 1979;
8. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу: Навч. посібник/ К.О.Сорока. - 2-ге вид. перероб. та випр. - Х.: Тимченко, 2005.-288с.; Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
9. Кант И. «Трактаты и статьи» (1784-1796). В 4 т. на немецком и русском языках. - М.: «Ками», 1993. - Т. 1. - 586 с.
- 10.Кант И. Метафизика нравов в двух частях. В 8 т. / пер. с нем. - М.: Наука, 1994. - Т. 6. - 712 с.

Стаття надійшла до редакції 17.11.2017.

БОРИСОВ Вячеслав

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия

ул. Научный городок, 59 (о. Хортица), г. Запорожье, 69017

E-mail: borysow13@gmail.com

БОРИСОВА Светлана

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики технологической и профессиональной подготовки, Донбасский государственный педагогический университет

ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: borisova@gmail.com

ТОРУБАРА Алексей

доктор педагогических наук, профессор, Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г.Шевченко

улица Гетьмана Полуботка, 70, Чернигов, Черниговская область, 14000

E-mail: torubara@gmail.com

**СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
УЧИТЕЛЯ**

Резюме. В статті освітається проблема професійної відповідальності в виконанні професійного обов'язку вчителя. Для успішної професійної педагогічної діяльності сучасний вчитель повинен підтримувати належний рівень довіри і реагувати на зовнішні виклики. Готовність вчителя до оперативного реагування на виклики сучасності може забезпечити професійно-особистісне саморозвиток вчителя. Обґрунтовується професійна відповідальність вчителя як високий рівень особистої відповідальності, усвідомленої і прийнятої добровільно, яка направляє вчителя на відповідальне виконання професійного обов'язку.

Ключевые слова: вчитель, професійно-особистісне саморозвиток, професійний обов'язок, професійна відповідальність, освітня діяльність.

BORYSOV Viacheslav

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Social Work Khortytsia National Academy

Naukove Mistechko Str. (Khortytsia Island), 59, Zaporizhzhia, 69017

E-mail: borysow13@gmail.com

BORYSOVA Svitlana,

PhD in Pedsagogy, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University

General Batyuk Str., 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: borisova@gmail.com

TORUBARA Oleksii

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

Hetman Polubotka street, 70, Chernihiv, Chernigov region, 14000

E-mail: torubara@gmail.com

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF THE TEACHER

Abstract. The article covers the problem of proper and necessary teacher's professional duties. For a successful professional pedagogical activity, a modern teacher must maintain an appropriate level of confidence and respond to external challenges. The readiness of the teacher to promptly respond to the challenges of our time can be able to provide professional and personal self-development of the teacher. Under the obligation understand certain necessary behavior of the subject of carriers of systems of principles, a specific list of actions, orders, for failure to provide for liability. The teacher performs his duties mainly under the influence of various factors - the state, the law, the labor collective, the public, and also under the influence of their own internal beliefs. In this regard, one can distinguish the following types of duties, which in a

certain way relate to professional pedagogical activities: national, social, state, social, moral, spiritual, professional, functional.

Thus, the national duty is understood as the need and readiness of the teacher to protect and protect the principles of the existence of the Ukrainian nation in the process of professional pedagogical activity. Social duty is the need and willingness of the teacher to defend public interests in the name of the normal life of citizens. State duty is the need and readiness of teachers to protect and protect the interests of the state in their professional pedagogical activity. Public duty involves certain necessary actions committed by a teacher as a member of a relevant public organization. The moral duty of the teacher involves the introduction into the practice of educational activities of certain moral requirements. The spiritual duty of the teacher can be considered the need for continuous improvement of professional training, the formation of established humanistic-value orientations, culture, which contributes to the proper implementation of the tasks of professional pedagogical activity. The professional duty of the teacher is his need and readiness to work in educational institutions (objective aspect), a deep awareness of the need for professional action (the subjective aspect).

The first group holds the duties required by the state of the teacher. They are mandatory and are guaranteed or provided by the state. For example, the fulfillment of national and social duties requires a teacher to protect the nation and society, preserving the acquired cultural values of the people, the national spirit of law, etc. However, the national duty may be subject to persecution by the state, for example, during the reign of the totalitarian regime. There may be cases where the state is obliged to act contrary to the interests of the people. Often on the activities of the teacher implies the imperative of public duty.

The second group of teachers' duties corresponds to the specifics of his professional activities.

On the basis of the third group of duties in the teacher formed person-emotional perception of duty and awareness of responsibility.

The necessity of professional and personal self-development of a teacher and the expediency of his perception of a person who has a certain responsibility for the consequences of professional activity is highlighted.

Key words: teacher, professional-personal self-development, professional duty, educational activity.

REFERENCES

1. Rick S. Pedagogical Ethics: Finding a New Paradigm / S. Rick // Native School. - 2010. - No. 12. - P. 6-12.
2. Fullan M. The Power of Change: Measuring the Depth of Educational Reforms / Per. from english Lviv: Chronicles, 2000. 269 p.

3. Kucheryavyu O.G. Professional self-education in high school / O.G. Kucheryavyu - К .: "Education of Ukraine", 2010. - 199 p.
4. Kovalenko E.A. Valuable nature of conscious self-development of the individual: socio-philosophical analysis: author. dis for obtaining sciences. Degree Candidate Philosophy Sciences: special 09.00.03 "Social Philosophy and Philosophy of History" / Kovalenko E.A. - Kharkiv, 2005. -20 p.
5. Ball GA On the psychological content of the notion "task" // Vopr. Psychologists.1970.№6.- С.75-85.
5. Simon H., Newell A. Henristec problem solving: the next advance in operations research //Oper. Res.1958.
6. Kozeletsky Yu. Psychological theory of solutions. М. .. 1979; Kozeletsky Yu. The man is multidimensional (psychological essay) .- К .: Lybid, 1991.-288p.
7. Soroka KO Fundamentals of Systems Theory and System Analysis: Teaching. manual / KO.Soroka-2-th kind. processing And that's the ... – X .: Timchenko, 2005 -288с .; Vilyunas V.K. Psychology is a mental phenomena. Moscow, 1976.
8. Kant I. "Treatises and Articles" (1784-1796). 4 tons in German and Russian. - Moscow: "Kam", 1993. - Т. 1. - 586 p.
9. Kant I. Metaphysics of morals in two parts. 8 tones per. with him - М .: Nauka, 1994. - Т. 6. - 712 p.

(переклад зроблено особисто авторами статті)

УДК 378.147

ГЕВКО Ігор

доцент, д-р пед. наук, завідувач кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

вулиця Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна, 46400

E-mail: gevko.i@gmail.com

СУТНІСТЬ ЗМІСТОВНОЇ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Вибору педагогічних технологій передуює процес моделювання, що ґрунтується на основах теорії систем і системного аналізу. Основними принципами поведінки професіоналізму як системи є: принцип гомеостазу, принцип вибору рішення і принцип рефлексії. В статті обґрунтовано і розроблено систему розвитку основ професіоналізму майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки та подано
© Гевко І, 2017

змістовну психолого-акмеологічну модель розвитку професіоналізму. Доведено, що розвиток професіоналізму вчителя технологій повинен охоплювати особистісно значуще перетворення ціннісних, змістових, операційних, вольових, енергетичних складових суб'єктного досвіду педагога, необхідних для досягнення ним вершин професіоналізму. В роботі розроблена психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму вчителя технологій. Основними засобами побудови моделі розвитку професіоналізму педагога є ідеалізація й абстрагування. За допомогою абстрагування виокремлено суттєві аспекти моделюючого об'єкта і відкинуто несуттєві, усунуто джерела систематичного змішування. У статті наведено опис форм і методів традиційної технології навчання, що розв'язують широке коло дидактичних завдань. Це форми організації і форми контролю. Наступність форм і методів навчання, що забезпечують формування і розвиток основ професіоналізму, досягалась шляхом послідовної зміни домінуючих методів у вигляді технологічного ланцюга фахової підготовки вчителя.

Ключові слова: акмеологічна модель, професіоналізм, вчитель, компетенції, дослідження, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Стратегія акмеологічного дослідження передбачає побудову моделей, у яких наявні реальні й ідеальні зв'язки предметної сфери. Моделі охоплюють сукупність суттєвих характеристик досліджуваного предмета, системи, структури, механізмів і рівнів. Вони дають змогу виявити чинники, що перешкоджають або сприяють оптимальному стану, функціонуванню діяльності.

Альтернативними традиційній моделі освіти учителів технологій у дослідженні постають особистісна, суб'єктна, компетентісна моделі, які максимально враховують вікові, індивідуальні, психологічні, статусні, культурні особливості майбутніх учителів. Це позначається на змісті навчання, варіативності освітніх програм, методів і прийомів навчання, організації адекватного меті акмеологічного середовища.

Для теоретичної побудови моделі розвитку професіоналізму вчителя технологій необхідно розглянути проблему моделі й моделювання.

Моделювання у психології – дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних або ідеальних, перш за все математичних, моделей. Під моделлю розуміється система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу. Наявність відношення часткової схожості («гомоморфізм») дозволяє використовувати модель як об'єкт заміщення системи, що вивчається [2, с. 91].

Аналіз останніх досліджень та публікацій Дослідження у психології, педагогіці, акмеології підтверджують, що створення таких моделей системи – дієвий засіб перевірки істинності й повноти

теоретичних уявлень (В. Борисов, М. Євтух, В. Рибалко, Є. Лодатко, А. Цина, С. Яшанов та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити зміст і сутність змістовної психолого-акмеологічної моделі розвитку професіоналізму вчителя.

Виклад основного матеріалу. Моделювання є важливою рисою сучасних акмеологічних досліджень, де під моделлю розуміють матеріальну або розумову (знакову, концептуальну) систему, яка опосередковано відображає сукупність чинників, що відтворюють, імітують об'єкт на різних рівнях його організації, самоорганізації і саморозвитку. А отже, моделювання – це процес подання імітації існуючих систем на підставі побудови, вивчення і перетворення їх моделей, у яких відтворюються принципи організації і функціонування цих систем.

На думку А. Деркача, акмеологічна модель – це система об'єктів і знаків, що відтворює суттєві властивості об'єкта-оригіналу – ідеального образу професіонала чи еталона особистісного і професійного розвитку [5, с. 211].

Зазначимо, що моделювання значно розширює можливості інших методів педагогіки:

- модель створює додаткові можливості для експерименту і надає досліднику аналог психічного, педагогічного або соціального явища, доступніший для маніпуляцій, ніж його прототип;

- модель можна подати у різних взаємопов'язаних формах (знакових і речових);

- будь-яка модель явища якісно відрізняється від звичайного опису тим, що допомагає зрозуміти внутрішню і зовнішню організацію й обумовленості явища;

- відносно самостійна поведінка моделі, а також відсторонення від її прототипу підказує нові гіпотези, пошукові й перевірючі експерименти, аналогії з іншими явищами;

- функціональні комп'ютерні моделі можуть використовуватися як певні критерії правильності реалізованих у них положень і теорій, тому що їх помилковість або не дозволить моделі виконати свої функції, або швидко спричинить результати, що суттєво відрізнятимуться від прототипу;

- модель за своєю природою поєднує теорію і практику, тому вона ефективно сприяє формалізації й уточненню даних про предмет дослідження, полегшуючи побудову і перевірку гіпотез;

- моделювання психологічних, соціальних, дидактичних функцій не тільки дозволяє, але і вимагає подавати теорії максимально точно й однозначно [6, с.327].

Але, не зважаючи на це і на інші переваги, можливості моделювання як засобу дослідження психіки поки використовуються досить обмежено. Це пов'язано із загальними труднощами проникнення методів точних наук, до яких спочатку відносили моделювання, у гуманітарні науки. Розв'язання цих проблем, на наш погляд, можливе тільки у разі наближення методу моделювання до особливостей об'єктів, що моделюються у дослідженні.

Ми поділяємо позицію Є. Лодатко, який вважає, що модель – це «...гіпотеза про розгортання певного процесу і про можливі результати цього процесу; зміст моделі залежить від особливостей об'єкта моделювання і від тієї мети, яку ставить перед собою суб'єкт моделювання. Природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, що формує предмет моделювання шляхом виокремлення його властивостей, а з іншого – діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання» [9, с. 97].

В акмеологічних дослідженнях зазначається, що модель – це не ідеальний стан, який є метою акмеологічного сприяння і «самодопомоги» особистості. Модель в акмеології проектує співвідношення існуючого і майбутнього, якого ще не має в реальній дійсності, спосіб руху до цього майбутнього, який визначається зовнішньою і внутрішньою детермінацією.

У багатьох дослідженнях досить часто при поданні моделі особистості фахівця зазначаються такі якості, як висока моральність, працелюбність, широкий світогляд тощо. Одним із недоліків визначення цілей на основі моделей особистості є їх низька діагностичність. Так, наприклад, із праць В. Беспалька, Ю. Татура випливає, що працелюбність необхідно діагностувати на засадах підготовленості до праці, старання тощо. Не зрозуміло тільки, яким чином слід визначати старанність і чому методи визначення старанності більш діагностичні, ніж методи оцінки працелюбності загалом.

Окрім суто технічних труднощів, орієнтація професійного розвитку на модель особистості фахівця пов'язана з низкою методологічних проблем.

Перше коло проблем стосується методологічних проблем психологічної науки і звужується до оцінки теорії особистості, що використовується при створенні моделі. Наведені приклади демонструють результати використання одного з різновидів теорії. У схожих теоріях особистість розглядається як сукупність якостей і їх ефективність неодноразово доводилася дослідниками психології особистості (А. Асмолов, Б. Братусь, О. Леонтьєв та ін.) [3, с.138].

Друге коло проблем стосується методології людинознавства і пов'язано з правомірністю окреслювати певну модель особистості, що найкраще підходить для цього виду діяльності.

Друга частина стосується морального й етичного аспектів правочинності цілеспрямованого втручання у процес формування особистості. Активна дискусія з цих питань (А. Асмолов, Б. Братусь) задовільних відповідей не дала [4, с.29].

Описи професійного розвитку, що ґрунтуються на моделі діяльності фахівця, більш діагностичні. У підсумку, ефективність діяльності фахівця оцінюється за результатами розв'язання професійних завдань, що надає процедурі оцінювання об'єктивнішого характеру. Так як і потреби суспільства, й індивідуальні потреби його членів задовольняються внаслідок конкретної діяльності, визначення цілей професійного становлення, розвитку з орієнтацією на цю діяльність створює передумови для їх високого сенсового навантаження.

Моделювання в акмеології, як і дослідження будь-якого об'єкта, здійснюється на засадах визнаного дослідниками трактування «акме», в якому присутні особливі ознаки уявлень про вершину розвитку.

Аналіз типів акмеологічних моделей – «вершинної», «багатовершинної», «інтенціонально-динамічної» – дає можливість органічно використовувати в дослідженні переваги останньої моделі: прогресивну спрямованість (конструктивну інтенцію), інтенсивність (динамізм лавини) розвитку, принципову його незавершеність (відкритість для наступного щабля розвитку) [5, с.93].

Припускаємо, що саме у виокремлених суттєвих ознаках цієї моделі сконцентровано потенціал (орієнтир), що стимулює педагога до безперервного особистісного і професійного зростання, самовдосконалення, творчого розвитку, що за відповідних зусиль і соціокультурних умов може відбуватися невпинно і продуктивно за висхідною траєкторією.

У дослідженні ми керувалися загальною гіпотезою, згідно якої професіоналізм учителя технологій може бути якісно перетворений, якщо процес його розвитку буде розроблено і реалізовано на засадах психолого-акмеологічної моделі, що відображає ефективне науково-практичне забезпечення цього процесу в системі професійної ідентифікації.

У побудову моделі розвитку професіоналізму вчителя технологій ми заклали такі методологічні засади:

- професіоналізм педагога не тільки обумовлює продуктивність професійної діяльності, але і сам є результатом розвитку особистості й професійної діяльності педагога, його самореалізації. Для цього важливо враховувати множину соціально неструктурованих, випадкових подій,

ситуацій і криз, а також різноманітність способів, за допомогою яких педагог розв'язує суперечності у сфері професійної діяльності, що виникають повсякчас;

- професіоналізм педагога – інтегральна характеристика особистості, що реалізується у різних формах;

- розвиток професіоналізму педагога за своєю сутністю потенційно наративний і різноманітний, де процес і результати не є односпрямованими, що призводять до одного і того ж самого стану;

- розвиток професіоналізму не обмежується одним і тим самим періодом: пластичність, здатність до самозміни, самореалізації зберігається упродовж усієї професійної діяльності;

- професіоналізм педагога – системне утворення, що охоплює низку взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів та має інтегративну властивість цілого;

- особливості розвитку професіоналізму (багатомірність, нерівномірність тощо) обумовлені професійним досвідом, потенціалом особистості педагога.

Зазначені методологічні засади доцільно співставити з принципом невизначеності, який застерігає від спрощення і спрямовує увагу на дослідження професіоналізму педагога у його конкретних проявах, оскільки чим складніша система, тим більша ймовірність збільшення кількості можливих шляхів її еволюції.

До моделі, як і до оригіналу процесу професійної ідентифікації учителя технологій, у дослідженні висувалися такі вимоги:

- наближеність до оригіналу (структура, зміст, функції тощо), здатність заміщувати його;

- трансляція цілісного віддзеркалення дійсності з тенденцією до самовдосконалення, росту;

- оптимальність, тобто подання лише тих компонентів, їх властивостей, відношень, функціональне значення яких визначає прогресивний розвиток професіоналізму;

- здатність описувати, пояснювати і прогнозувати поведінку оригіналу;

- транслювати нову інформацію про оригінал.

Основними засобами побудови моделі розвитку професіоналізму педагога є ідеалізація й абстрагування. За допомогою абстрагування виокремлено суттєві аспекти моделюючого об'єкта і відкинуто несуттєві, усунено джерела систематичного змішування.

Шляхом ідеалізації в дослідженні здійснено перехід до аналізу реальності з ідеальними властивостями, тобто «...не існуючої у дійсності, але зрозумілої як зразок, щодо якого емпірична реальність завантажена множиною інших властивостей» [2, с.97].

Під час особистісного і професійного розвитку фахівця, раніше чи пізніше, позначався перехід від режиму використання, засвоєння діяльності до режиму опанування нею. Л. Виготський характеризував «опанування» як процес свідомої, цілеспрямованої, вибіркової активності особистості, що спрямована на зміну (з метою удосконалення) оточуючого середовища і себе (поведінки, вищих психічних функцій). Ми передбачаємо, що саме у процесі такого опанування особистість педагога розширює, оновлює власні межі професійного потенціалу, діяльності, самореалізації.

Як зазначає А. Деркач, «...якщо в психології розвитку закономірності полягають у суворій стадіальності й послідовності стадій розвитку, то в акмеології за точку відліку беруться дві основні стадії – старт і фініш, а зв'язок між ними – не суворо лінійно-поступальний, а прогресивний» [5, с.137].

Закономірності розвитку професіоналізму вчителя технологій виявилися не в лінійному, а в прогресивному характері розвитку його компонентів, який, відповідно до цільового призначення моделі, постає як прогнозований і випереджаючий вектор цього процесу. Зазначимо, що зазвичай розвиток рухається з минулого у майбутнє, а в цій моделі це ще і розвиток із сьогодення і майбутнього назустріч один одному. Такий розвиток відповідає і принципу суперечності, і принципу гармонізації, але і та, й інша тенденції мають місце тільки у межах цілого, системи, тобто розвиток не має випадкового, стихійного характеру, як це дуже часто спостерігається у психології.

Отримані в цьому дослідженні дані свідчать про наявність таких основних закономірностей процесу розвитку професіоналізму вчителя технологій: взаємозв'язок компонентів професіоналізму педагога і можливості досягнення вершин у професії. Встановлено, що зростання професіоналізму забезпечується професійною компетентністю, залежить від суб'єктності педагога, стимулюється ціннісними орієнтаціями, визначається інноваційністю, пов'язаний і викликає самореалізованість педагога; взаємозв'язок етапів процесу навчання (спецкурс і тренінг), фаз розвитку професіоналізму і стадій суб'єктного становлення педагога; єдність індивідуальних і колективних форм організації навчання; взаємозв'язок росту рівня професіоналізму педагога і сформованості особистісних і професійно важливих якостей; взаємозв'язок психолого-акмеологічних детермінант і прогресивного розвитку професіоналізму педагога. Психолого-акмеологічні детермінанти роблять максимально вірогідними отримання педагогами високих результатів у досягненні професіоналізму.

Виявлені закономірності є акмеологічними, оскільки відображають характеристики стійких зв'язків, відношень і тенденцій руху педагога до еталонів професійного й особистісного удосконалення, розвитку як суб'єкта праці та життєвого шляху.

Розвиток професіоналізму вчителя технологій повинен охоплювати особистісно значуще перетворення ціннісних, змістових, операційних, вольових, енергетичних складових суб'єктного досвіду педагога, необхідних для досягнення ним вершин професіоналізму.

Наукова обґрунтованість цієї моделі уявляється нам у наявності чіткої мети її створення і функціонування – розвитку в учителя технологій професійних компетенцій, цінностей, інноваційності, суб'єктності й професійно важливих якостей, необхідних для виконання конкретної діяльності як провідного компонента праці, а також творчої самореалізації.

З урахуванням визначеної мети і завдань подано структуру і взаємозв'язок елементів психолого-акмеологічної моделі розвитку професіоналізму вчителя технологій (рис.1).

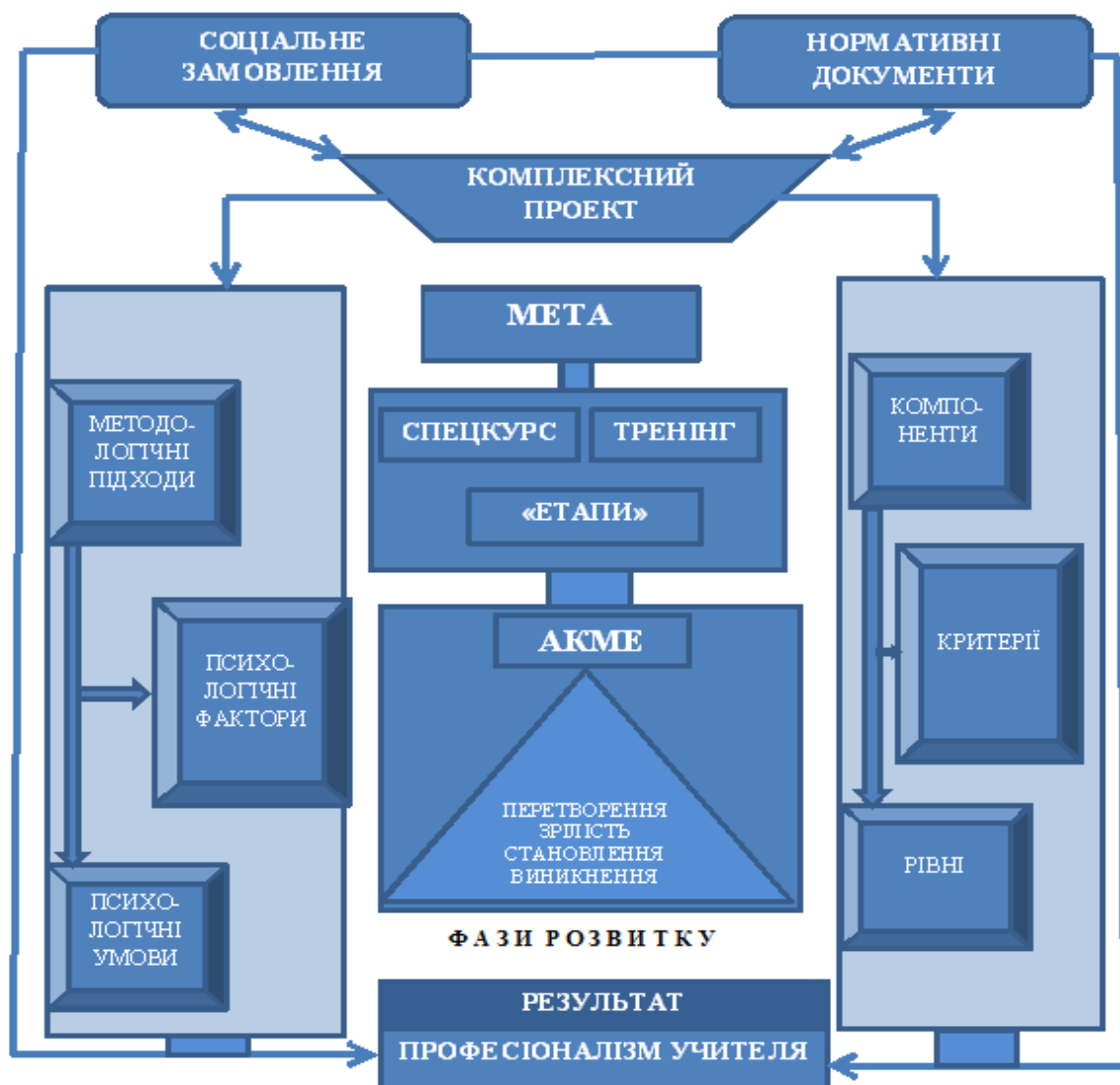


Рис. 1. Психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму вчителя технологій

При розробці моделі ми враховували таке визначення професіоналізму педагога. Професіоналізм – це рівень володіння професійною діяльністю, що виявляється у сформованості професійної компетентності й компетенцій, які керують ціннісними орієнтаціями педагога, віддзеркалюють міру суб'єктності та виявляються в інноваційності й самореалізованості педагога у професії [1, с.93].

На підставі цього визначення виокремимо основні складові психолого-акмеологічної моделі розвитку професіоналізму педагога:

- вивчення і розвиток структури і компонентів професіоналізму педагога за допомогою показників рівнів професіоналізму педагога;
- урахування психологічних і акмеологічних умов і чинників, що забезпечують продуктивний розвиток професіоналізму педагога;
- планування і впровадження акмеологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму педагога, що охоплює: програми самовдосконалення педагогів, формування потреби в самореалізації, оптимальній діяльності і продуктивній педагогічній комунікації педагога, розвитку творчого і суб'єктивного потенціалу, необхідного для ефективної праці, надання психологічної підтримки і навчання навичкам саморегуляції з використанням психолого-акмеологічних технологій для розвитку і відновлення психологічного ресурсу педагога.

Ці складові визначають успішність розвитку виокремлених раніше компонентів професіоналізму педагога й ефективність професійної діяльності. Кожна зі складових може розглядатися як частина структури або як самостійне ціле, і може виконувати різні функції у структурі цілого.

Технологічне забезпечення процесу розвитку професіоналізму вчителя технологій створило психолого-акмеологічний супровід у вигляді програмно-цільового проекту, що охоплює два етапи – спеціальний курс як когнітивно-психологічний і тренінг як технологічні акмеологічні етапи, що покликані забезпечити комплексність і оптимальність цього процесу, разом із реалізацією поліпідходності, а саме: компетентнісного, контекстного підходів, технологій суб'єкт-суб'єктної й особистісно-орієнтованої взаємодії учасників процесу, а також адекватних меті й завданням форм і методів навчання – поетапно-систематичного формування розумових дій, проблемного, методу проектів, психотерапевтичного тощо [2, с.209].

Отже, кожний конструкт має певне значення для реалізації загальних функцій і задуму із забезпечення їх продуктивної взаємодії, опанування вищим рівнем професіоналізму.

Динаміка росту компонентів професіоналізму вчителя технологій здійснювалася, з одного боку, «по вертикалі», що відповідало предметно-професійному й індивідуальному «руху» педагога за рівнями

професіоналізму, а з іншого – «по горизонталі», що виявлялося в особистісно-суб'єктному становленні педагога.

У моделюванні процесу розвитку професіоналізму педагога ми дотримувалися методологічної тези про те, що у процесі теоретичного аналізу дослідник абстрагується від мети й умов реалізації кожного окремого акту педагогічної і психологічної взаємодії, від конкретних педагогічних ситуацій, від суб'єктивних намірів залучених у педагогічну діяльність осіб. Ми виявляємо інваріантні риси процесу загалом із метою розкриття акмеологічних і психолого-педагогічних закономірностей.

Відповідно, динаміку опанування професіоналізмом можна діалектично подати як проходження учителем технологій основних фаз життєдіяльності професіоналізму як системи [2, с.159].

Виникнення розкриває навчальний етап опанування учителем технологій – докомпетентнісний рівень, що виявляється в інтуїтивному способі розв'язання виникаючих проблем і тенденції наслідування досвідченіших колег.

Становлення – сутність прояву еkleктичного й алгоритмічного рівнів, де характерним стає опанування ефективними технологіями, а також найпоширенішими алгоритмами розв'язання проблем, тобто стійкою послідовністю дій, що забезпечують досягнення мети.

Зрілість виявляє сформованість раціоналізуючих і дослідних рівнів володіння професійною діяльністю, де вона стає системною, а системоутворюючим чинником можна вважати професійне ціледосягнення, разом із навчанням, вихованням, розвитком, самоосвітою, самовдосконаленням.

На цій фазі закладаються основи для вищої фази опанування професійною діяльністю – фази інноваційно-перетворюючої, що характеризує наставницьку, продуктивну працю на підґрунті творчості, новаторства і самореалізації у формі як упровадження, так і розповсюдження передових ідей.

Рух до вершини (акме) опанування професійною діяльністю супроводжується все більш активним проявом суб'єктності особистості й перетворенням педагогічного простору.

«У період виникнення і становлення системи кількісного росту елементів викликає лише їх диференціацію. Але у період зрілості, коли диференціація переважно завершилася роздвоєнням елементів системи на протилежності й утворилася жорстка структура, система виявляється нездатною утримати в собі безперервно зростаючу кількість елементів, і вона ділиться. Утворення двох (і більше) взаємодіючих систем – це виникнення якісно нової системи. Вона відрізняється від систем, що її утворили, вже не структурно, а за основною якістю» [9, с. 57].

Форми перетворення системи можуть бути різними: перетворення, що спричиняють знищення усіх взаємозв'язків елементів системи; перетворення системи у якісно інше, але таке, що дорівнює за ступенем організованості стану; перетворення системи в якісно інше, але нижче за ступенем організованості стану; перетворення системи у якісно інше, але вище за ступенем організованості стану [2, с.184].

Отже, розроблена модель створює передумови для ефективної реалізації принципу наступності, що характеризує природу «актуальної зони розвитку» професіоналізму вчителя технологій і орієнтує на саморозвиток «зони ближнього розвитку». Але при цьому передбачається розв'язання суперечностей між фазою вже досягнутого і ще очікуваного набуття професійної компетентності, компетенцій, цінностей, творчості у наступній фазі.

Якщо у діяльнісному аспекті під час навчання педагога сукупність професійних знань, умінь, компетенцій забезпечували йому досягнення більш високого рівня професіоналізму, то в межах розвитку суб'єктної активності він проходив такі стадії суб'єктного становлення: прийняття відповідальності, антиципації результату, реалізації можливостей, прийняття рішення про нейтралізацію активності, оцінки особистісно значущих перетворень.

У моделі ефективно використано розвиваючі можливості концепції формування суб'єктної позиції студента, суб'єктно генетичної концепції становлення педагогів, які несуперечливо дозволили інтегрувати на теоретичному і прикладному рівнях їх технології, методи і прийоми.

Кожний педагог під час психолого-акмеологічного супроводу пройшов шлях від об'єкта вимог, настанов бути професіоналом, крізь опанування основними компетенціями в межах об'єкт-суб'єктного перетворення до суб'єкта досягнення і розвитку власного професіоналізму. Фази саморозвитку як системи – виникнення, становлення, зрілість і перетворення. Крім того, педагогом фіксувалися стадії суб'єктного становлення.

Зазначимо, що розвиток професійної компетентності та складових її компетенцій, ціннісних орієнтацій, інноваційності, суб'єктності, самореалізованості учителя технологій вимагає реалізації різних підходів, не моно-, а поліпідходності в оптимізації цього процесу.

У зв'язку з цим найпродуктивнішими є орієнтації на гуманістичну, суб'єктну парадигму, послідовне застосування якої «...вказує на можливість виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самим учнем у процесі навчання і самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, спосіб навчання, спосіб самореалізації тощо). Можна передбачити, що ці механізми мають значно більшу дієвість, ніж ті,

які виникають під впливом зовнішніх педагогічних впливів і їх інтеріоризації у внутрішній план

Саме психолого-акмеологічний супровід у вигляді особистісно-орієнтованих технологій, технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії діалектично поєднує та інтегрує діяльнісну й особистісну складові професіоналізму вчителя технологій, продукує їх прогресивний ріст і розвиток. Окрім цього, зазначені технології ефективно сприяють розв'язанню важливого методологічного положення філософського закону розвитку систем: «Джерело перетворення системи або її функцій знаходиться у самій системі; суттєва риса цілої низки системних об'єктів полягає у тому, що вони є не просто системами, а самоорганізуючими системами у цих системах так або інакше доводиться припускати наявність у системі деякої множини індивідуальних характеристик і ступенів свободи» [9, с.78].

Висновки. Таким чином, у дослідженні розроблена психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму педагога в умовах освіти, яка, підкреслимо ще раз, виконує функції «відтворення і примноження знань про оригінал, конструювання його нових властивостей, управління ним, розвиток його» (М. Вартофський); зміст моделі обумовлено особливостями об'єкта, що моделюється, і метою цього дослідження; віддзеркалююча природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, формуючої предмет моделювання, з іншого – діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання.

У дослідженні виявлено евристичний потенціал моделі розвитку професіоналізму вчителя технологій, який дозволяє:

- визначити і корегувати цілі та завдання післядипломної освіти педагога;
- систематизувати і процесуально структурувати роботу з педагогами;
- реально подати процес розвитку професіоналізму, зростання професійної компетентності й компетенцій, суб'єктності, стратегію повноцінної самореалізації педагога у професії;
- визначити позицію адміністрації освітнього закладу у взаємодії з педагогами в розвитку їх «перспективних ліній»;
- визначити і цілеспрямовано створювати психологічні умови, враховувати психологічні чинники, що сприяють розвитку професіоналізму педагога;
- створювати творчі об'єднання з вивчення передового педагогічного досвіду й ознайомлення з інноваціями;
- засвоювати нові цінності освіти, що дозволяють конструктивно долати наявну кризу і нестабільність на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гевко І. В. Підвищення якості педагогічної освіти при підготовці майбутніх вчителів технологій / І. В. Гевко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. / Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл: №9(152) 2017. – С. 88–99.
2. Гевко І. В. Формування і розвиток професіоналізму вчителя технологій: теорія і методика: монографія / І. В. Гевко – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. 392 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь – М. : Мысль, 1988. – 303 с.
4. Братусь Б. С. Психология нравственного сознания в контексте культуры / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер; Роспедагенство, 1994. – 60 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих: монография / А. А. Деркач, А. С. Огнев. – Воронеж, 1998. – 297 с.
6. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Кн. 1–5. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
7. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Володимир Андрійович Кушнір. – Кіровоград, 2001. – 43 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды / А. Н. Леонтьев. – В 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
9. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2017.

ГЕВКО Игорь

доцент, д-р пед. наук, доцент, заведуючий кафедри комп'ютерних технологій, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка,

улица Максима Кривоноса, 2, Тернополь, Украина, 46400

E-mail: gevko.i@gmail.com

**СУЩНОСТЬ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ**

Резюме. Выбору педагогических технологий предшествует процесс моделирования, основанный на теории систем и системного анализа. Основными принципами поведения профессионализма как системы

являются: принцип гомеостаза, принцип выбора решения и принцип рефлексии. В статье обоснована и разработана система развития основ профессионализма будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки и представлена содержательная психолого-акмеологической модель развития профессионализма. В статье приведено описание форм и методов традиционной технологии обучения, решающих широкий круг дидактических задач. Это формы организации и формы контроля. Преимущество форм и методов обучения, обеспечивающих формирование и развитие основ профессионализма, достигается путем последовательной смены доминирующих методов в виде технологической цепочки профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: акмеологическая модель, профессионализм, учитель, компетенции, исследования, профессиональная подготовка.

HEVKO Ihor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head Department of Computer Technologies, Ternopil National Pedagogical University Volodymyr Hnatyuk University

Maxima Krivonos str., 2, Ternopil, Ukraine, 46400

E-mail: gevko.i@gmail.com

THE ESSENCE OF THE SUBSTANTIVE PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL MODEL OF TEACHER DEVELOPMENT

Summary. This choice of pedagogical technologies is preceded by the modeling process, based on the theory of systems and system analysis. The main principles of professionalism as a system are: the principle of homeostasis, the principle of choice of solutions and the principle of reflection. The article substantiates and develops a system for developing the foundations of professionalism of future technology teachers in the process of professional training and presents a comprehensive psychological and acmeological model for the development of professionalism. The article describes the forms and methods of traditional teaching technology that solve a wide range of didactic tasks. These are forms of organization and forms of control. The succession of the forms and methods of instruction that ensure the formation and development of the foundations of professionalism is achieved by the successive replacement of the dominant methods in the form of a technological range of teacher training.

Key words: acmeological model, professionalism, teacher, competence, research, vocational training.

Abstract. Introduction Alternative traditional model of education of technology teachers in the study face personal, subjective, competent models that take into account the age, individual, psychological, status, and cultural characteristics of future teachers. It affects the content of education, the

variability of educational programs, methods and techniques of learning, the organization of an adequate goal acmeological environment.

Analysis of publications Research in psychology, pedagogy, and acmeology confirm that the creation of such models of the system is an effective means of verifying the truth and completeness of theoretical representations (V. Borisov, M. Yevtukh, V. Rybalko, E. Lodatko, A. Tsina, S. Yashanov and others.)

Purpose. The main goal of the work is to determine the content and essence of the content psychological and acmeological model of professional development of the teacher.

Results. The psychological and acmeological model of the development of the technology teacher's professionalism is developed in the work. The main means of constructing a model for the development of professionalism of a teacher is idealization and abstraction. Using abstraction, the essential aspects of the simulating object are singled out and rejected by the insignificant, eliminating the sources of systematic mixing. The article describes the forms and methods of traditional teaching technology, which solve a wide range of didactic tasks. This is a form of organization and form of control. Continuity of forms and methods of training, which ensure the formation and development of the foundations of professionalism, was achieved through the consistent change of the dominant methods in the form of a technological chain of teacher training.

Conclusion The research developed a psychological and acmeological model of professional development of a teacher in the conditions of education, which, we emphasize once again, fulfills the functions of "reproduction and multiplication of knowledge about the original, the construction of its new properties, its management, development of it" (M.Vartofsky); the content of the model is due to the features of the model being modeled and the purpose of this study; the reflective nature of the model implies, on the one hand, the dependence on the activity of the subject, the forming object of modeling, on the other - the activity that affects the subject of modeling. The study revealed the heuristic potential model of the development of technology teacher's professionalism

REFERENCES

1. Hevko I. V. Pidvyshchennya yakosti pedahohichnoyi osvity pry pidhotovtsi maybutnikh vchyteliv tekhnolohiy / I. V. Hevko // Naukovyy visnyk Izmayil's'koho derzhavnogo humanitarnoho universytetu : zb. nauk. pr. / Izmayil. derzh. humanit. un-t. – Izmayil: №9(152) 2017. – S. 88–99.
2. Hevko I. V. Formuvannya i rozvytok profesionalizmu vchytelya tekhnolohiy: teoriya i metodyka: monohrafiya /I.V.Hevko –. Kam'yanets'-Podil's'kyy: Aksioma, 2017. 392 s.
3. Bratus' B. S. Anomalyi lychnosty / B. S. Bratus' – М. : Мысль, 1988. – 303 s.

4. Bratus' B. S. Psykholohyya pravstvennoho soznanyya v kontekste kul'tury / B. S. Bratus'. – M. : Menedzher; Rospedahenstvo, 1994. – 60 s.
5. Derkach A. A. Akmeolohycheskye osnovy professyonal'noho stanovlenyya hosudarstvennykh sluzhashchykh: monohrafiya / A. A. Derkach, A. S. Ohnev. – Voronezh, 1998. – 297 s.
6. Derkach A. A. Akmeolohyya: lychnostnoe y professyonal'noe razvytye cheloveka / A. A. Derkach. – Kn. 1–5. Kn. 2. Akmeolohycheskye osnovy upravlencheskoy deyatelnosti. – M. : RAHS, 2000. – 536 s.
7. Kushnir V. A. Teoretyko-metodolohichni osnovy systemnoho analizu pedahohichnoho protsesu vyshchoyi shkoly: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 / Volodymyr Andriyovych Kushnir. – Kirovohrad, 2001. – 43 s.
8. Leont'ev A. N. Yzbrannyye psykholohycheskye trudy / A. N. Leont'ev. – V 2-kh t. – M. : Pedahohyka, 1983. – 318 s.
9. Lodatko Ye. O. Modelyuvannya pedahohichnykh system i protsesiv. monohrafiya / Ye. O. Lodatko. – Slov'yans'k : SDPU, 2010. – 148 s.

(переклад зроблено особисто автором статті)

УДК 378.091.12.011.3-051:377

ПРИГОДІЙ Микола

доктор пед. наук, професор, завідувач лабораторії електронних навчальних ресурсів, Інститут професійно-технічної освіти, Національна академія педагогічних наук України,

провулок Віто-Литовський, 98-а, м. Київ, 03045, Україна

E-mail: prygodii@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. У даній статті автором розглянуто сучасний стан підготовки викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Розкрито зміст підготовки викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. До змісту віднесено основи інформатики; робота з електронними документами та мультимедійними презентаціями; організація елементів дистанційного навчання; використання Інтернет-ресурсів для організації та управління освітньою діяльністю; тестові оболонки та організація контролю; основи роботи з сучасними програмними засобами навчального призначення. У перспективі рекомендовано впровадження даної дисципліни в навчальні плани закладів вищої освіти та проведення експериментальної перевірки ефективності її використання.

© Пригодій М., 2017

Ключові слова: викладач, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, навчальна дисципліна, навчальний план.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблематика удосконалення освіти є актуальною завжди, оскільки передавання суспільного досвіду від покоління до покоління це основна умова виживання людства.

Які ж тенденції в освіті загострилися сьогодні?

Необхідно остаточно прийняти тезу, що ми вже давно живемо в інформаційному суспільстві. Будь який процес, що пов'язаний з передачею інформації змінився. Багато сфер людського життя трансформувалися і це перш за все, банківська сфера, торгівля, транспорт, туризм, пошта та зв'язок.

Діти та молодь одними з перших включились в ці процеси. Як наслідок виник дисбаланс у комунікації між поколіннями. Учні та студенти живуть в інформаційному суспільстві, а навчальні заклади разом з вчителями та викладачами в основній своїй масі функціонують на засадах індустріального суспільства.

Традиційна підготовка викладачів до передавання інформації такими каналами як: підручник, довідкова література, лекція викладача, конспект уроку, вже є недостатньою. Необхідно більше уваги приділяти новим каналам передачі інформації на основі проектування та використання інформаційно-освітнього середовища закладів освіти (0115U002085), а також широкого запровадження старт-технологій в освітній процес (0118U003223).

Отже, актуальним стає посилення уваги при підготовці майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі висвітлені у наукових працях В.Ю. Бикова – розкриті сучасні завдання інформатизації освіти (2010), дана характеристика мобільного простору і мобільно орієнтованого середовища інтернет-користувача, особливості модельного подання і освітнього застосування (2013), проаналізовані хмарні технології як імператив модернізації освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу (2016) та окреслено суспільство знань і освіта 4.0 (2017); Р.С. Гуревича та М.Ю. Кадемії – досліджують сучасні інтерактивні технології навчання студентів (2015), розглядають смарт-освіту як нову парадигму сучасної системи освіти (2016) та розглядають змішане навчання й інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (2017); М.І. Жалдака – про використання комп'ютера в навчальному

процесі (2011), проаналізовані проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах (2013) та розглянуті проблеми фундаменталізації змісту навчання інформатичних дисциплін в педагогічних університетах (2015); В.Ф. Заболотнього – визначені дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики (2010); Г.О. Козлакової та Т.В. Ковалюк – проаналізовано стан та перспективи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес вищої школи (2009); Н.В. Морзе – обґрунтовано систему методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах (2003) та визначені особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес закладів професійно-технічної освіти (2011); О.М. Спіріна – визначені актуальні педагогічні дослідження в галузі освітніх інформаційно-комунікаційних технологій (2011), встановлені особливості оцінювання якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання (2012) та обґрунтовані критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання (2013); С.М. Яшанова – встановлені шляхи модернізації змісту інформатичної підготовки вчителів технологій в умовах інформатизації освітньої галузі (2011) та визначені концептуальні засади проектування системи інформатичної підготовки майбутніх учителів в умовах компетенційного підходу (2015).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є визначення сучасного стану та перспектив удосконалення підготовки майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідно наголосити на значну кількість визначень поняття інформаційно-комунікаційні технології. Прийmemo за базове визначення дане О.М. Спіріним: інформаційно-комунікаційні технології це технології розробки інформатичних систем та побудови комунікаційних мереж, що зазвичай передбачає психолого-педагогічний супровід процесів проектування, розроблення і впровадження, а також технології формалізації та розв'язування задач у певних предметних галузях з використанням таких систем і мереж [1]. А також синтезоване визначення з роботи Н.В. Морзе, що інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо- та відеоданих на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку [2, с. 12].

Аналіз останніх досліджень та практика дають підстави стверджувати, що сучасний викладач повинен упевнено володіти: навичками створення електронних документів (Word; Excel та ін.); уміти створювати та

використовувати у освітньому процесі мультимедійних презентацій (Power Point; Adobe Flash; Sparcol VideoScribe та ін.); конференц-технологіями для забезпечення елементів дистанційного навчання (Skype; WhatsApp; ooVoo; Google Talk; Yahoo Messenger; Windows Live Messenger; Tox; Jitsi та ін.); навичками оперування електронною поштою; уміннями користуватись Інтернет-ресурсами для пошуку та використання додаткової інформації; навичками роботи з тестовими оболонками для організації контролю; основами роботи з сучасними програмними засобами навчального призначення (електронні посібники; електронні (віртуальні) практикуми, лабораторії; електронні засоби контролю навчальних досягнень учнів; мультимедійні засоби ілюстративного і довідникового призначення; інтерактивні курси або інтегровані електронні комплекси).

Аналіз навчальних планів підготовки учителів для загальноосвітніх навчальних закладів та викладачів закладів вищої освіти дає підстави стверджувати, що традиційно на підготовку фахівців з питань застосування інформаційно-комунікаційних технологій відводиться від однієї до трьох дисциплін (Нові інформаційні технології; Сучасні інформаційні технології; Інформаційні ресурси забезпечення педагогічної діяльності; Технічні засоби навчання; Інформатика та комп'ютерна техніка; Використання ІКТ в навчальному процесі та ін.).

На вивчення даних дисциплін передбачено в цілому від 3 до 10 кредитів (від 90 до 300 годин).

Традиційно в межах зазначених дисциплін студенти ознайомлюються з процесами переробки інформації і з урахуванням ролі і місця цих процесів у розвитку знання і суспільства; суть сучасних засобів навчання та їх дидактичне призначення, основні методи використання комп'ютерних та мобільних засобів навчання; інформаційними ресурсами забезпечення педагогічної діяльності; сучасними програмними та технологічними засобами для професійної діяльності педагога (програмні засоби для роботи з офісними документами, нормативною базою документів, обробкою графічних документів) [3].

Враховуючи сучасні інтеграційні процеси в освіті та тенденції укрупнення навчальних дисциплін, нами запропоновано при підготовці учителів та викладачів введення синтезованої навчальної дисципліни, що об'єднувала б в собі різні аспекти формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури та підготовки студентів до організації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. Необхідно провести реструктуризацію змісту навчальних дисциплін з урахуванням сучасного стану розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та актуальних питань їх застосування в освітньому середовищі. Розробити єдину навчальну дисципліну, до

основного змісту якої повинні увійти: основи інформатики; робота з електронними документами та мультимедійними презентаціями; організація елементів дистанційного навчання; використання Інтернет-ресурсів для організації та управління освітньою діяльністю; тестові оболонки та організація контролю; основи роботи з сучасними програмними засобами навчального призначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5(13). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>.
2. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики. В 4-х частинах. К.: Навчальна книга, 2003. Ч. 1. Загальна методика навчання інформатики. 254 с.
3. Пригодій М.А. Модульно-рейтингове навчання студентів основам інформатики та комп'ютерної техніки // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. 2004. № 22. С. 39-40.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2017.

ПРИГОДИЙ Николай

доктор педнаук, професор, заведуючий лабораторією електронних учебних ресурсів, Інститут професійно-технічного образования, Национальная академия педагогических наук Украины, переулок Вито-Литовский, 98-а, г. Киев, 03045, Украина
E-mail: prygodii@ukr.net

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Резюме. В данной статье автором рассмотрено современное состояние подготовки преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий. Раскрыто содержание подготовки преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. К содержанию отнесены основы информатики; работа с электронными документами и мультимедийными презентациями; организация элементов дистанционного обучения; использование Интернет-ресурсов для организации и управления образовательной деятельностью; тестовые оболочки и организация контроля; основы работы с современными программными средствами

учебного назначения. В перспективе рекомендуется внедрение данной дисциплины в учебные планы высших учебных заведений и проведения экспериментальной проверки эффективности ее использования.

Ключевые слова: преподаватель, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, учебная дисциплина, учебный план.

PRYGODII Mykola

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Laboratory of Electronic Educational Resources, Institute of Vocational Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

lane Vito-Litovskoye, 98-a, Kyiv, 03045, Ukraine

E-mail: prygodii@ukr.net

FUTURE TEACHERS TRAINING FOR INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary. In this article the author considers the current state of teacher training for the use of information and communication technologies. The content of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process is revealed. The contents of the basic computer science; work with electronic documents and multimedia presentations; organization of the elements of distance learning; use of Internet resources for organization and management of educational activity; test shells and control organization; the basics of work with modern software tools for educational purposes. In the long run, implementation of this discipline in the curricula of institutions of higher education and an experimental verification of the effectiveness of its use is recommended.

Keywords: teacher, information technologies, information and communication technologies, educational discipline, curriculum.

Abstract. Introduction. The traditional training of teachers to transmit information through such channels as: textbook, reference literature, lecture of the teacher, lesson summary, is already inadequate. More attention must be paid to new channels for the transfer of information based on the design and use of information and education facilities in educational institutions, as well as the widespread introduction of smart technologies into the educational process.

Analysis of publications. Various aspects of teacher training in the use of information and communication technologies in the educational process are highlighted in the scientific works V.Yu. Bykova (2010), (2013), (2016), (2017); R.S. Gurevich and M.Yu. Kademiya (2015), (2016), (2017); E. Zhaldak (2011), (2013), (2015); V.F. Zabolotniy (2010); G.O. Kozlakova and T.V. Kovaluk (2009); N.V. Morse (2003), (2011); O.M. Spirina (2011), (2012), (2013); S.M. Yashanova (2011), (2015).

Purpose. The purpose of this article is to determine the current state and prospects of improving the training of future teachers for the use of information and communication technologies in the educational process.

Results. The analysis of teacher training curricula for general education institutions and teachers of higher education institutions provides grounds for arguing that traditionally the training of specialists in the use of information and communication technologies is allocated from one to three disciplines (New information technologies; Modern information technologies; Information resources for the provision of pedagogical activities ; Technical means of training; Informatics and computer technology; Use of ICT in the educational process, etc.). The study of these disciplines provides a total of 3 to 10 credits (from 90 to 300 hours).

Conclusion. It is necessary to restructure the content of academic disciplines in the light of the current state of development of information and communication technologies and the actual issues of their application in the educational environment. To develop a unified academic discipline, the main content of which should include: the fundamentals of computer science; work with electronic documents and multimedia presentations; organization of the elements of distance learning; use of Internet resources for organization and management of educational activity; test shells and control organization; the basics of work with modern software tools for educational purposes.

REFERENCES

1. Spirin O.M. (2009) Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [Information-communication and informational competencies as components of the system of professional-specialized competencies of the informatics teacher]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 5(13). Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169> [in Ukrainian].
2. Morze N.V. (2003) Zahalna metodyka navchannia informatyky [General methodology of computer science education]. *Metodyka navchannia informatyky – Methodology of teaching computer science*. (Vols. 1). Kyiv: Navchalna knyha [in Ukrainian].
3. Pryhodi M.A. (2004) Modulno-reitynhove navchannia studentiv osnovam informatyky ta kompiuternoï tekhniky [Modular-rating education for students of the basics of computer science and computer technology]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. T.H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University named after. T.G. Shevchenko*. 22. 39-40 [in Ukrainian].

(переклад зроблено особисто автором статті)

УДК 378. 147 + 62-1/-9

САПОЖНИКОВ Станіслав

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля,

вулиця Січеславська Набережна, 18, Дніпрó, Дніпропетровська область, 49000, Україна

E-mail: sapozhnikov70@meta.ua

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті на підставі аналізу висвітлено основні педагогічні технології, які сьогодні є найбільш поширеними у системі підготовки інженерно-педагогічних кадрів, а саме: проектна технологія (метод проектів), інтегративно-модульні технології, модульно-рейтингова технологія навчання, технологія проблемного навчання, сугестивна технологія, кейс-технології, технологія розвивальної кооперації, інформаційно-комунікативні технології та технології комп'ютерного дистанційного навчання. Наголошується на пріоритетності інтеграції інформаційно-комунікативних технологій у професійно-педагогічну освіту для формування професійного досвіду майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, професійно-педагогічна освіта, педагогічні технології, інженерно-педагогічні кадри, інженери-педагоги, засоби навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Головним завданням сучасного навчання і виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, здатного до перетворення соціуму і створення нових форм суспільного життя, нестандартного виконання професійних функцій.

Реалізація цього завдання передбачає використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів нових педагогічних технологій, важливими показниками яких є освітні цінності майбутніх спеціалістів: професійний саморозвиток, самоосвіта, самореалізація і самовдосконалення. Сьогодні однією з підструктур системи освіти України є система інженерно-педагогічної освіти, провідною соціальною функцією якої є професійна підготовка інженерно-педагогічних працівників для системи професійної та загальної середньої освіти, системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників та фахівців в умовах виробництва. Система інженерно-педагогічної освіти унікальна за своєю

суттю, сама її природа дає змогу сформувати такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі інженерно-педагогічні компетентності, пов'язані зі здатністю розв'язувати технічні завдання, системою мислити, проектувати і конструювати об'єкти виробництва, бути обізнаним у питаннях економіки, охорони праці, уміти працювати з людьми, організовувати навчальний процес у професійному навчальному закладі, виховувати молодь, бути керівником та вихователем. У світлі глобалізаційних та цивілізаційних викликів сьогодення, зміна сутності, структури, функцій, цілей, завдань, умов, у цілому *місії* сучасної інженерно-педагогічної освіти передбачає науково-детерміноване удосконалення освітніх і педагогічних технологій. Технологія – це галузь науки, яка вивчає та розробляє науково обґрунтовані засоби отримання результатів діяльності, допомагає реалізувати на практиці конкретну ціль з максимальною ефективністю і найменшими витратами. Завдання технології як науки – виявлення закономірностей з метою визначення і використання на практиці найбільш результативних процесів. Сучасна педагогічна технологія передбачає, *по-перше*, систему організації виробничого процесу, *по-друге*, характер використання людської праці, її стимулювання, *по-третьє*, науку про організацію.

В. Кремень зазначає, що сучасна цивілізація входить в епоху особливого типу прогресу, специфіка якого полягає у значному посиленні нового джерела розвитку. Його сутність – у нових технологіях виробництва та генеруванні знань, обробленні інформації та символічної комунікації. Виникає нова антропосоціальна структура, зумовлена становленням нового способу розвитку людської цивілізації, яку справедливо називають *техногенною*. Її характерні риси – самоорганізація, саморозвиток і творче мислення [6, с. 5]. У сучасних умовах проблема технологізації підготовки педагогічних кадрів є глобальною. Як свідчить аналіз науково-педагогічних досліджень та вивчення досвіду підготовки інженерно-педагогічних кадрів, цю проблему розв'язують по-різному. Сьогодні проблема розробки і впровадження технологій підготовки інженерно-педагогічних кадрів в процесі їх професійної підготовки набуває все більшої актуальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему технологізації навчального процесу широко досліджують як вітчизняні (А. Алексюк, В. Бондар, Я. Бурлака, О. Глузман, М. Гриньова, Р. Гуревич, В. Лозова, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий), так і зарубіжні (Т. Акбашев, В. Безпалько, К. Бруслінг, Я. Булахова, А. Даллакян, О. Думітраш, М. Кларін, М. Кларк, Л. Ланда, М. Левіна, П. Папаконстантину, Н. Кастис, Т. Сікамото, Н. Тализіна, Д. Фінн, А. Хаджиумері, Н. Щуркова, Ф. Янушкевич, Л. Яршова) науковці.

Поняття педагогічної технології в усьому світі викликає серйозні дискусії, що не дозволяє дати йому однозначного визначення, яке приймалося б усіма. Основними характеристиками педагогічної технології дослідники називають системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворення, ефективність, якість навчання, умотивованість, новизну, алгоритмічність, інформативність, оптимальність, можливість тиражування і перенесення в нові умови. Так, В. Вакуленко вважає, що поняття технології в сучасному значенні використовується насамперед у виробництві (промисловому, сільськогосподарському), різних видах науково-виробничої діяльності людини і припускає сукупність знань про способи (сукупність способів, операцій, дій) здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання певного результату. Найважливішим атрибутом педагогічних технологій є концептуальне обґрунтування їх суті і розмаїття. Мається на увазі той факт, що будь-яка педагогічна технологія має під собою теоретико-методологічну, філософську, психологічну базу, і всі вони певною мірою є модифікаціями виділених основ [1, с. 183].

Сучасні педагогічні технології застосовуються для створення відповідних моделей спеціалістів, але треба враховувати, що модель є професійно визначеною категорією. Не слід забувати про достатньо значний перелік особливостей індивіда – характер, темперамент, здібності, творчий потенціал, соціальні показники. Враховуючи вимоги освіти сьогодення, соціально-економічні тенденції розвитку українського суспільства, актуальною постає проблема підготовки інженера-педагога як творчої індивідуальності, здатної до професійної реалізації впродовж усього життя.

Сучасний процес підготовки робітничих кадрів, спеціалістів для різних галузей виробництва і промисловості висуває достатньо серйозні вимоги до професіоналізму педагога професійної освіти.

Російська дослідниця Г. Молева зазначає, що сучасний педагог повинен орієнтуватися в широкому спектрі інноваційних ідей, технологій та бути готовим до виконання функцій, пов'язаних із упровадженням у практику освітніх технологій [8]. Цієї думки дотримується українська дослідниця О. Пехота, стверджуючи, що технологічна грамотність майбутнього учителя дає змогу йому глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, дивитися на педагогічний процес з позиції його кінцевого результату [9, с. 4]. І. Підласий цілком слушно наголошує, що володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку, визначає напрямки опанування професійними вміннями, враховується під час опанування якості і вартості освітньо-виховних послуг. На ринок освітніх послуг учитель виставляє

свій високий професіоналізм, в основі якого лежить досконале знання педагогічних технологій [12, с. 49].

Грецький дослідник П. Папаконстантину наполягає, що в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів, вони мають, насамперед, оволодіти знаннями з методик викладання шкільних дисциплін (методична підготовка). Під час підготовки студенти мають навчитися з безлічі педагогічних технологій, методів навчання, обирати ті, що підходять для викладання саме цієї дисципліни, саме в цьому класі; навчитися оволодівати новими способами отримання знань, вивчати нові канали інформації і в майбутньому навчити цього своїх учнів. Головне, на думку П. Папаконстантину, сформулювати у вчителя й учнів потребу в постійному збагаченні знань своїм особистим способом [16, С. 40–45].

О. Думітраш зазначає, що в останні роки зміни в освіті відбуваються повсюдно: Росія і Молдова не виключення. Але, стверджує дослідниця, якщо в системі російської освіти законодавчо закріплено положення про застосування проектної технології як засобу реалізації компетентнісного підходу, то в Молдові є декларація модернізації освіти, відображена у програмі – так званому Модернізованому курікулумі, який проголошує формування ключових компетенцій, але поки немає реального документу, який фіксує використання ефективної проектної методики, яку називають технологією XXI століття. [4, с. 3].

Формування цілей статті. є виявлення основних педагогічних технологій, які є найбільш ефективними та характерними для підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Згідно мети було поставлено такі **завдання**: 1) довести значущість та результативність використання педагогічних технологій для підготовки інженерів-педагогів; 2) висвітлити *основні* педагогічні технології, які є найбільш ефективними та характерними для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, педагогічні технології у вищому навчальному закладі повинні проектувати механізм управління і розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Цей процес, на думку російського науковця Ю. Щербакова, є можливим лише за умови сукупності дій – пізнавальних та інструментальних – студентів і викладача. В основні розробки таких технологій є: а) проектування високоефективної навчальної діяльності студентів; б) високоефективна управлінська діяльність викладачів [14, с. 191].

Таким чином, стан і розвиток системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. У тезаурусі ЮНЕСКО педагогічна технологія визначається як системний метод створення, використання та визначення усього процесу

викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів, їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [17]. Зараз відбувається осмислення педагогічного процесу з різними деталізаціями поняття „педагогічні технології“. Педагогічна технологія – це:

– системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання, *засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів, їх взаємодії*, завданням яких є оптимізація форм освіти (визначення ЮНЕСКО) [17];

– своєрідна конкретизація методики, *проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці*; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання та виховання [3, с. 51];

– синтез науково обґрунтованого і раціонально відібраного змісту та організаційних форм, які *створюють умови для мотивації, стимулювання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів*; у педагогічній технології кожний елемент та етап навчально-виховного процесу обумовлені, націлені на результат, який об’єктивно діагностується [2, с. 273];

– проект і реалізація системи *послідовного розгортання педагогічної діяльності*, спрямованої на досягнення цілей освіти та розвитку учнів [7, с. 14];

– набір операцій з конструювання, формування, *контролю знань, умінь і навичок, ставлень відповідно до поставленої мети* [5, с. 148]; проектування та опис процесу формування особистості учня з метою досягнення попередньо визначеного результату навчання [11, с. 18];

– один із спеціальних напрямків педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня, гарантувати його високий рівень [12, с. 10];

– науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання і система способів, принципів, що *регулюють процес навчання* [13, с. 225];

– сукупність процедур, засобів і способів вирішення педагогічних завдань, які застосовуються в певному алгоритмі [10].

Сьогодні вже існує стратегічний документ, спрямований на формування методологічної платформи вчителя нової формації для об’єднаної Європи XXI століття – „Педагогічну Конституцію Європи“, де цілий розділ присвячено педагогічним технологіям. У документі

зазначено, що ефективність діяльності педагога безпосередньо залежить від володіння механізмами та способами донесення змісту освіти до тих, хто навчається. Сучасні педагогічні технології і методика їх застосування визначаються змістом навчального предмету, загальними принципами педагогічного процесу, надбаннями культури та соціальної практики. У документі чітко окреслюється, що педагогічні технології не підлягають догматизації. в основі їх застосування – право вільного вибору викладача, заснованого на його педагогічній майстерності і творчості. Педагогічні технології, що здійснюються з використанням власних наукових досліджень педагога, із застосуванням сучасних інформаційних засобів, мовних стратегій і дискурсних прийомів, визначаються „високими педагогічними технологіями“. Сучасні педагогічні технології забезпечують інноваційний характер розвитку інженерно-педагогічної освіти, ефективність навчально-виховної діяльності педагога.

Простежуючи динаміку осмислення сутності та результативності педагогічних технологій, необхідно підкреслити особливості розвитку *технологічного підходу* до підготовки інженерно-педагогічних кадрів – від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти. У контексті цього можна помітити, що саме розвиток засобів навчання і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги у педагогічних системах від епохи до епохи стимулювали процес технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація „освітнього виробництва“ в системі масової освіти; піднесення творчого процесу (створення й оцінка технологій навчання) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо.

Основою сучасних педагогічних технологій навчання і виховання, що використовуються у системі професійно-педагогічної освіти є функціональна модель діяльності спеціаліста, яка дозволила би звести до мінімуму головні недоліки традиційного підходу – дроблення процесу навчання на безліч важко пов'язаних між собою навчальних дисциплін і недостатній облік індивідуальних пізнавальних потреб студентів. Сьогодні найбільш поширеними і ефективними педагогічними технологіями для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є такі: *проектна технологія* (метод проектів), *інтегративно-модульні технології*, *модульно-рейтингова технологія навчання*, *технологія проблемного навчання*, *сугестивна технологія*, *кейс-технології*, *технологія розвивальної кооперації*, *інформаційно-комунікативні технології та технології комп'ютерного дистанційного навчання*

Висновки. Сьогодні особлива увага повинна приділятися інтеграції інформаційно-комунікативних технологій в інженерно-педагогічну освіту та

формуванню професійного досвіду студентів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему сьогодні освіти вважається ключовим елементом реформи освіти. Таким чином, наявні проблеми у системі вищої освіти потребують істотних змін у парадигмі інженерно-педагогічної освіти, в усіх компонентах навчально-виховного процесу. Реформування процесу навчання у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку інженерно-педагогічних працівників, повинно бути спрямоване на включення студентів до активного процесу пізнання і суттєвого впливу на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову, та психофізіологічну сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим їх професійне становлення.

Отже, для сучасної теорії і методики підготовки інженерно-педагогічних кадрів характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед, з відмовою від деяких елементів традиційного навчального-виховного процесу, використанням ідеї цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт – суб'єктних відносин. Сьогодні у навчальний процес вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку інженерно-педагогічних кадрів активно упроваджуються ефективні педагогічні технології навчання, такі як: проектна технологія (метод проектів), інтегративно-модульні технології, технологія проблемного навчання, кейс-технології, блочна і модульна технології, сугестивна, технологія контекстного навчання, технологія розвивальної кооперації, особистісно-орієнтовані та інформаційно-комунікативні технології, завдяки чому змінюється структура моделей підготовки інженерів-педагогів та змісту їх навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. М. Вакуленко Луганській національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 562 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования : моногр. / А.В. Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Думитраш О. В. Проектное исследование по русскому языку как способ формирования культурно-языковой компетентности молдавских старшеклассников : автореф. дис. канд. пед. наук :

- 13.00.02 / О. В. Думитраш; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – М., 2012. – 24 с.
5. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для препод. / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (75). – С. 5-10.
7. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. педвузов / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
8. Молева Г. А. Профессиональная подготовка учителей в условиях модернизации образования : [Электронный ресурс] / Г. А. Молева. – Режим доступа : / http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Moleva.pdf
9. Освітні технології: навч. метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с. – Бібліогр. в кінці розд.
10. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/ru/publish/article?art_id=246378962&cat_id=244277212.
11. Педагогічні технології: теорія і практика: курс лекцій / за ред. М. В. Гриньової; Полт. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. – П., АСМІ : 2004. – 180 с.
12. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга учителя / І. П. Підласий. – Х. : Основа, 2010. – 360 с.
13. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
14. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.
15. Традиции и тенденции развития зарубежного высшего образования и перспективы взаимодействия с российской высшей школой: монография / Ю. С. Перфильев, А. П. Суржиков, В. Т. Федин, С. М. Зильберман, А. В. Макаров, Н. М. Эдвардс; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 588 с.
16. Παλακωνσταντίνου Π. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο / Π. Παλακωνσταντίνου. – Αθήνα : Έκφραση, 1997. – 272 σ.
17. UNESCO Thesaurus [Electronic resource] – Mode of access : <http://www2.ulcc.ac.uk/unesco/>

Стаття надійшла до редакції 23.11.2017.

САПОЖНИКОВ Станислав

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии университета имени Альфреда Нобеля

улица Сичеславская Набережная, 18, г. Днепр, 49000, Днепропетровская область, Украина

E-mail: sapozhnikov70@meta.ua

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

Резюме. В статье на основании анализа освещены основные педагогические технологии, которые сегодня являются наиболее распространенными в системах подготовки инженерно-педагогических кадров, а именно: проектная технология (метод проектов), интегративно-модульные технологии, модульно-рейтинговая технология обучения, технология проблемного обучения, суггестивная технология, кейс-технологии, технология развивающей кооперации, информационно-коммуникационные технологии и технологии компьютерно-дистанционного обучения. Делается акцент на приоритетности интеграции информационно-коммуникационных технологий в профессионально-педагогическое образование для формирования профессионального опыта будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, профессионально-педагогическое образование, педагогические технологии, инженерно-педагогические кадры, инженеры-педагоги, средства обучения.

SAPOZHNIKOV Stanislav

doctor of pedagogical sciences, professor, chair of pedagogy and psychology of the University of Alfred Nobel

street Sicheslavskaya Naberezhna, 18, Dnipro, 49000, Ukraine

E-mail: sapozhnikov70@meta.ua

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERED PEDAGOGES IN THE PRESENT CONDITIONS

Summary. The article analyzes the main pedagogical technologies which today are the most widespread in the system of training of engineering and pedagogical personnel, namely: project technology (project method), integrative-modular technologies, modular rating technology of learning, technology of problem learning, suggestive technology, case technology, technology of development cooperation, information and communication technologies and technologies of computer distance learning. The priority is the integration of information and communication technologies into vocational and

pedagogical education in order to form the professional experience of future engineer educators.

Key words: engineering-pedagogical education, vocational and pedagogical education, pedagogical technologies, engineering and pedagogical staff, engineers-teachers, means of training.

The publication highlights that today particular attention should be paid to the integration of information and communication technologies into engineering and pedagogical education and the formation of professional experience of students, which is considered a key element of educational reform. The article shows that the existing problems in the system of higher education require significant changes in the paradigm of engineering and pedagogical education, in all components of the educational process. It is stated that the reform of the process of studying in higher educational establishments that provide training of engineering and pedagogical workers should be aimed at involving students in the active process of knowledge and significant influence on the motivational, cognitive, emotional and volitional, and psycho-physiological spheres of their personality, thus providing their professional development. In the article it is determined that for the modern theory and methodology of training of engineering and pedagogical personnel characteristic of the search for new pedagogical possibilities, which is connected primarily with the refusal of some elements of the traditional educational and educational process, using the idea of the integrity of the pedagogical process as a system based on the theory of universal values, humanization, personality-oriented approach, the priority of the subject - subject relations.

REFERENCES

1. Vakulenko V. M. Akmeologichniy pidkhid u teorii y praktitsi vishchoї pedagogichnoї osviti Ukraїni, Bilorusi, Rosii (porivnyalniy analiz) : dis... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / V. M. Vakulenko Lugansky natsionalniy universitet imeni Tarasa Shevchenka. – Lugansk, 2008. – 562 s.
2. Gluzman A. V. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie : opyt sistemnogo issledovaniya : monogr. / A.V. Gluzman. – K. : Prosvita, 1997. – 312 s.
3. Dichkivska I. M. Innovatsiyni pedagogichni tekhnologii : navch. posib. / I. M. Dichkivska. – K. : Akademvidav, 2004. – 352 s.
4. Dumitrash O. V. Proektnoe issledovanie po russkomu yazyku kak sposob formirovaniya kulturno-yazykovoy kompetentnosti moldavskikh starsheklassnikov : avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.02 / O. V. Dumitrash; Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. – M., 2012. – 24 s.

5. Kolechenko A. K. Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy : posobie dlya prepod. / A. K. Kolechenko. – SPb. : KARO, 2002. – 368 s.
6. Kremen V. G. Osvita i suspilstvo v paradigmi sinergetichnogo mislennya / V. G. Kremen // Pedagogika i psikhologiya. – 2012. – № 2 (75). – S. 5–10.
7. Levina M. M. Tekhnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov / M.M. Levina. – M. : Akademiya, 2001. – 272 s.
8. Moleva G. A. Professionalnaya podgotovka uchiteley v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya : [Elektronnyy resurs] / G. A. Moleva. – Rezhim dostupa : / http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Moleva.pdf
9. Osvitni tekhnologii: navch. metod. posib. /O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubarska ta in.; za red. O. M. Pekhoti. – K. : A.S.K., 2004. – 256 s. – Bibliogr. v kintsi rozd.
10. Pedagogichna Konstitutsiya Evropi [Yelektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.kmu.gov.ua/control/ru/publish/article?art_id=246378962&cat_id=244277212.
11. Pedagogichni tekhnologii : teoriya i praktika : kurs lektsiy / za red. M. V. Grinovoï; Polt. derzh. ped. un-t. im. V. G. Korolenka. – P., ASMI : 2004. – 180 s.
12. Pidlasiy I. P. Produktivniy pedagog. Nastilna kniga uchitelya / I. P. Pidlasiy. – Kh. : Osnova, 2010. – 360 s.
13. Profesiyna pedagogichna osvita : kompetentnisniy pidkhid : monografiya / za red. O.A. Dubasenyuk. – Zhitomir : ZhDU im. I. Franka, 2011. – 412 s.
14. Sapozhnikov S.V. Tendentsii rozvitku vishchoï pedagogichnoï osviti v kraïnakh Chornomorskogo regionu: dis. d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Sapozhnikov Stanislav Volodimirovich. – Yalta, 2014. – 630 s.
15. Traditsii i tendentsii razvitiya zarubezhnogo vysshego obrazovaniya i perspektivy vzaimodeystviya s rossiyskoy vysshey shkoloï: monografiya / Yu. S. Perfilev, A. P. Surzhikov, V. T. Fedin, S. M. Zilberman, A. V. Makarov, N. M. Edvards; Tomskiy politekhnicheskii universitet. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011. – 588 s.
16. Παπακωνσταντίνου Π. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο / Π. Παπακωνσταντίνου. – Αθήνα : Έκφραση, 1997. – 272 σ.
17. UNESCO Thesaurus [Electronic resource] – Mode of access : <http://www2.ulcc.ac.uk/unesco/>.

(переклад зроблено особисто автором статті)

УДК 378.147.157

КОВАЛЬСЬКА Вікторія

доц., к.пед.н., доц. каф. педагогіки, методики та менеджменту освіти,
Українська інженерно-педагогічна академія,
вул. Університетська, 16, м. Харків, 61003, Україна
E-mail: viki-555@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті визначено теоретичні основи формування менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки. Схарактеризовано поняття «менеджерська компетентність інженера-педагога» та його структурні компоненти, а саме особистісний, когнітивний, діяльнісний й соціальний. Теоретично обґрунтовано й розроблено модель формування менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, яка містить мету, завдання, змістово-процесуальний, оцінювально-коригуючий блоки, очікуваний результат, який реалізується на основі інноваційних технологій (мозковий штурм, конференція ідей, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, тренінг).

Ключові слова: менеджерська компетентність, інженери-педагоги, професійна підготовка, формування, модель, інноваційні технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування виробничої й соціально-економічної галузей нашої держави потребує підвищення вимог до особистості інженера-педагога як представника дуальної професії, яка передбачає можливість реалізації професійної діяльності як в інженерній, так і педагогічній сферах.

Не зважаючи, на перший погляд, на протилежні напрями працевлаштування, сучасний інженер-педагог має володіти здатністю оперативно приймати правильні рішення, швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища, формувати команду однодумців, мотивувати до діяльності (працівників підприємств чи учнів), організувати як власну діяльність, так і інших людей, що утворює його менеджерську компетентність. Тому об'єктивна потреба суспільства актуалізує необхідність володіння означеною компетентністю інженерами-педагогами, проте питання її формування у цих фахівців у процесі професійної підготовки залишаються ще недостатньо вивченими.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про сталий інтерес учених до проблем професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Зокрема теоретичні основи їхньої фахової підготовки є об'єктом дослідження Н.Брюханової, Є. Зеєра, Л. Кизименко, О.Коваленко, В. Козакова, М.Лазарева, З. Романець, В. Семиченко, Л.Штефан та інших. Теоретичним основам формування управлінської компетентності особистості присвячено праці В.Бондаря, Р.Вдовиченко, Л.Даниленка, Г.Єльнікової, В.Лунячека, В.Маслова та ін.

Психологічні аспекти процесу управління соціальними системами вивчали І.Бех, І.Карнаух, Л.Орбан-Лембрик, О.Романовський, В.Танаєв та ін. Разом з тим, у науковій літературі недостатньо уваги приділено виокремленню теоретичних основ формування менеджерської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та розробка моделі формування менеджерської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішенню поставленого завдання передувало визначення поняття «менеджерська компетентність інженера-педагога» та виокремлення його структури.

На основі узагальнення результатів аналізу наукових праць [1, 2, 3] та їх адаптування до умов нашого дослідження менеджерську компетентність інженера-педагога схарактеризовано як соціально детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності фахівця, яке проявляється в процесі його управлінської діяльності як в інженерній, так і педагогічній сферах, зорієнтоване на досягнення її цілей через реалізацію знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що обумовлюють здатність особистості до продуктивної інженерно-педагогічної діяльності.

Подальший структурний аналіз досліджуваного феномену [1, 3, 4] дозволив виокремити серед його компонентів: особистісний, когнітивний, діяльнісний та соціальний. Так, визначальним компонентом у механізмі формування означеної компетентності є *особистісний* компонент, який утворює мотивація до професійної управлінської діяльності; професійна спрямованість, особистісні та професійно важливі якості, що забезпечують ефективну управлінську діяльність інженера-педагога. *Когнітивний* компонент містить сукупність знань щодо основ здійснення управлінської діяльності, яка пов'язана з реалізацією таких функцій, як: планування, організація, мотивація, контроль. *Діяльнісний* компонент включає систему спеціально-професійних умінь, спрямованих на використання функцій

управління, застосування форм, методів та прийомів організації управління в інженерно-педагогічній діяльності та аналіз власної управлінської діяльності. *Соціальний* компонент ґрунтується на особистісній та професійній взаємодії інженера-педагога з його соціальним середовищем. Його сформованість забезпечує фахівцю готовність працювати за нормативними правилами та нормами соціальної взаємодії, володіння формами ділового спілкування, навичками доказу тощо.

Проведена робота стала основою розробки моделі формування менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів (рис. 1).

Мета: сформувати менеджерську компетентність у майбутніх інженерів-педагогів				
Завдання	Сформувати знання і вміння щодо реалізації функцій планування, організації, мотивації й контролю в інженерно-педагогічній діяльності; розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну управлінську діяльність цих фахівців.			
Змістово-процесуальний блок	Компоненти менеджерської компетентності			
	Особистісний	Когнітивний	Діяльнісний	Соціальний
	мотивація до професійної управлінської діяльності; професійна спрямованість; особистісні та професійно важливі якості	знання щодо основ реалізації функцій планування, організації, мотивації й контролю в інженерно-педагогічній діяльності в контексті управління організацією чи її структурними підрозділами	уміння ефективно реалізовувати функції менеджменту, реалізувати технологію прийняття управлінських рішень в організаціях, обирати ефективні методи, принципи управління в умовах невизначеності зовнішнього середовища	здатність реалізувати особистісну й професійну взаємодію, встановлювати емоційний контакт; соціально-трудова активність; здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі

Оцінювально-коригуючий блок	Зміст формування менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів		
	Дисципліна «Менеджмент освіти»		
	Модуль 1. Теоретичні основи менеджменту освіти	Модуль 2. Діяльнісний та особистісний вимір менеджменту освіти	Модуль 3. Інноваційні напрями розвитку менеджменту освіти
	Форми навчально-пізнавальної діяльності: фронтальна, групова, індивідуальна		
	Методи: лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозковий штурм, конференція ідей, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, тренінг		
	Показники сформованості менеджерської компетентності		
Рівень сформованості мотивації до управлінської професійної діяльності			
Рівень сформованості знань щодо основ реалізації управлінської діяльності при здійсненні професійних задач			
Рівень сформованості умінь реалізації управлінської діяльності майбутнім інженером-педагогом			
Рівень сформованості здатності співпрацювати в команді, реалізації соціальної взаємодії в управлінській діяльності, надавати професійну підтримку			
Рівні сформованості менеджерської компетентності			
низький	середній	високий	
Очікуваний результат: підвищення рівня сформованості менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів			

Рис. 1. Модель формування менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки

Розглянемо пропоновану нами модель більш детально. Отже, інтегровану мету розробленої моделі конкретизовано у відповідних завданнях, які у сукупності з компонентами менеджерської компетентності й визначають зміст її формування у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, що реалізується при навчанні дисципліни «Менеджмент освіти», хоча деякі аспекти досліджуваного феномену формуються при вивченні інших педагогічних та технічних дисциплін. Нашу увагу було спрямовано на аналіз саме дисципліни «Менеджмент

освіти» як інтегрованого курсу, який систематизує наявні у студентів менеджерські знання й уміння, розвиває їх у контексті управління організаціями в сучасних мінливих умовах зовнішнього середовища та забезпечує формування всіх компонентів означеної компетентності у фахівців.

Змістовий блок моделі реалізується через її процесуальний блок, який містить форми й методи формування менеджерської компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Проблема вибору відповідного інструментарію утруднюється тим, що формування означеної компетентності передбачає не тільки формування знань й умінь, але й соціальних і професійно важливих якостей особистості. Тому інструментарій слід виокремлювати серед інноваційних технологій, потенціал яких уможливорює розвиток визначених якостей.

Проведений аналіз літературних джерел [5, 6] дозволив визначити, що згідно до умов дослідження більш доцільними для використання є діалогові технології, ігрові технології, оскільки навчальна дисципліна має соціально-психологічний характер, на практичних заняттях потрібно опрацьовувати моделі спілкування, ведення переговорів, використання й успішного передавання інформації всередині колективу. Також завдяки цим технологіям студенти мають можливість набути досвід щодо правильної побудови ієрархії управління, розмежування і делегування повноважень серед підлеглих, а також брати приклад або наслідувати якостям ідеального або наближеного до ідеалу керівника. Тому формування менеджерської компетентності у майбутніх фахівців передбачено на основі застосування таких інноваційних технологій, як мозковий штурм, конференція ідей, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, тренінг.

Оцінювально-корегуючий блок представлено показниками та рівнями сформованості менеджерської компетентності у майбутніх фахівців.

Отже, побудована модель формування менеджерської компетентності майбутніх інженерів-педагогів має всі основні властивості системи. Поведінку цієї системи визначає цілеспрямованість, що відображена у цільовому компоненті. Її складність залежить від кількості компонентів, що складають систему, їх структурної взаємодії, а також від складності внутрішніх і зовнішніх зв'язків та їх динамічності.

Висновки. Здійснений нами досить ретельний аналіз літературних джерел виявив необхідність реалізації цілеспрямованої роботи спрямованої на підвищення менеджерської компетентності у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки. Аналіз праць вчених дозволив конкретизувати поняття менеджерської компетентності інженера-педагога як соціально детермінованого системного динамічного утворення в складі професійної компетентності фахівця, яке проявляється в процесі його

управлінської діяльності як в інженерній, так і педагогічній сферах, зорієнтоване на досягнення її цілей через реалізацію знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що обумовлюють здатність особистості до продуктивної інженерно-педагогічної діяльності. Серед компонентів означеної компетентності виокремлено особистісний, когнітивний, діяльнісний й соціальний. На основі узагальнення результатів дослідження розроблено модель формування менеджерської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, яка містить мету, завдання, змістово-процесуальний блок (що визначає зміст, форми, методи, засоби формування досліджуваного феномену), оцінювально-коригуючий блок (який включає показники й рівні сформованості), очікуваний результат.

У межах подальших досліджень передбачено впровадження розробленої моделі у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з метою її експериментальної перевірки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / Грушева А.А. – Київ, 2012. – 246 с.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.
3. Макодзей Л. І. Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства : автореф. дис..... канд. пед. наук / Л. І. Макодзей. – Київ, 2011. – 20 с.
4. Часовских В. И. Психология управленческой компетентности руководителя / В.И. Часовских. – М. : ВУ, 2003. – 221 с.
5. Бондарчук Н.В. Інноваційні технології в освіті / Н.В. Бондарчук, О.І. Булейко // Педагогічний альманах. - 2011. – Вип. 9. - С. 207-213.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології навч. посіб. / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2017.

КОВАЛЬСКАЯ Виктория

доц., к.пед.н., доц. каф. педагогіки, методики и менеджмента образования, Украинская инженерно-педагогическая академия,

ул. Университетская, 16, г. Харьков, 61003, Украина

E-mail: viki-555@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Резюме. В статье определены теоретические основы формирования менеджерской компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки. Охарактеризовано понятие «менеджерская компетентность инженера-педагога» и его структурные компоненты. Теоретически обоснована и разработана модель формирования менеджерской компетентности у будущих инженеров-педагогов, которая реализуется на основе инновационных технологий.

Ключевые слова: менеджерская компетентность, инженеры-педагоги, профессиональная подготовка, формирование, модель, инновационные технологии.

KOVALSKA Viktoriia

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of Pedagogic, Methods and Educational Management, Ukrainian Engineering Pedagogic Academy, street Universytets'ka, 16, Kharkov, 61003, Ukraine

E-mail: yiki-555@ukr.net

FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE IN FUTURE ENGINEERS-TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Summary. The article defines the theoretical bases for the formation of management competence in future engineer-teachers in the process of professional training. The concept "management competence of the engineer-teacher" and its structural components are described. The model of formation of management competence of future engineers-teachers in the process of professional training which is implemented on the basis of innovative technologies is developed.

Keywords: management competence, engineers-teachers, vocational training, formation, model, innovative technologies.

Abstract. The article is dedicated to the research of the problem of the formation of management competence in future engineer-teachers in the process of professional training. Scientific literature analysis demonstrates constant interest among scientists in problems of professional training of the future engineer-teachers, while the issue of effectiveness increase in level of management competence of these specialists lacks due attention.

The aim of this article is the theoretical justification and development of a model for the formation of management competence of future engineer-teachers in the process of professional training. It has been determined the concept of management competence of the engineer-teacher as a socially system dynamic personality quality in the professional competence of this specialist, which manifests in the process of his management activity in engineering and pedagogical spheres, oriented towards achieving its goals through the realization of knowledge, skills and professionally important qualities that determine the

ability of the individual to productive engineering and pedagogical activity. Among the components of this competence are personal, cognitive, activity and social.

Based on the generalization of research results, the model for forming the management competency of future engineer-teachers in the process of professional training is developed. It includes goal, objectives, content-procedural block (the content, forms, methods and means), appraisal-correcting block (indicators and levels of formation), and expected result.

Thus, the undertaken analysis of literary sources has detected the need in modernizing of professional training of the future engineer-teachers at higher education establishments. One of the ways is to improve the process of forming management competence of these specialists, the model of which was justified and developed.

REFERENCES

1. Hrusheva A. A. Formuvannya upravlins'koyi kompetentnosti bakalavriv ekonomichnykh spetsial'nostey u protsesi profesiynoyi pidhotovky : dys. ... k. ped. nauk : 13.00.04 / Hrusheva A.A. – Kyiv, 2012. – 246 s.
2. Vdovychenko R. P. Upravlins'ka kompetentnist' kerivnyka shkoly / R. P. Vdovychenko. – Kharkiv : Osnova, 2007. – 112 s.
3. Makodzey L. I. Formuvannya upravlins'koyi kompetentnosti maybutnikh mahistriv lisovoho hospodarstva : avtoref. dys..... kand. ped. nauk / L. I. Makodzey. – Kyiv, 2011. – 20 s.
4. Chasovskykh V. Y. Psykholohyya upravlencheskoy kompetentnosti rukovodytelya / V.Y. Chasovskykh. – M. : VU, 2003. – 221 s.
5. Bondarchuk N.V. Innovatsiyni tekhnolohiyi v osviti / N.V. Bondarchuk, O.I. Buleyko // Pedahohichnyy al'manakh. - 2011. – # 9. - S. 207-213.
6. Dychkivs'ka I.M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi navch. posib. / I.M.Dychkivs'ka. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.

(Переклав на англ. В.С. Ковальська – доц. каф. педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії).

УДК 378:004.9(744)

КУЧЕР Світлана

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти, ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»,

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086

E-mail: kucher.svit.leon@gmail.com

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розкрито проблеми графічної підготовки студентів, виявлено педагогічні умови формування графічної культури та її структурні компоненти. Метою статті є виявлення методичних аспектів використання інформаційних комп'ютерних технологій у графічній підготовці майбутніх учителів технологій у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Запропоновано методичні рекомендації використання інформаційних комп'ютерних програм та засобів у процесі дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій. В системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій графічна підготовка є основою формування готовності до дизайн-технологічної діяльності. Графічна підготовка майбутнього вчителя технологій передбачає: вивчення графічної мови, вивчення методів і способів зображення на площині; освоєння правил і прийомів виконання зображень різного призначення; розвиток логічної і просторової уяви; розвиток творчого мислення. Використання програмного забезпечення в конструюванні швейних виробів засобами комп'ютерної графіки забезпечує широкі можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторових уявлень, проектної культури, формує вміння моделювати, конструювати, проектувати.

Ключові слова: графічна підготовка, графічна культура, інформаційні та комп'ютерні технології, комп'ютерна графіка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Поява інформаційно-комунікаційних технологій змінила вектор розвитку всіх галузей виробництва і науки, уможливила появу нових організаційних форм діяльності. Провідною тезою в стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 роки є впровадження сучасних засобів навчання і виховання, які повинні забезпечити підготовку молоді до життєдіяльності саме в інформаційному середовищі. Адже володіння комп'ютерними

© Кучер С., 2017

технологіями, графічними програмами визначає рівень кваліфікації сучасного фахівця будь-якої сфери діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства і освіти головною метою інформатизації освіти є підготовка студентів до активної і плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, забезпечення підвищення якості, доступності та ефективності освіти, створення освітніх умов для широких верств населення щодо здійснення ними навчання протягом усього життя за рахунок широкого впровадження в освітню практику методів і засобів інформаційно-комунікативних технологій і комп'ютерно-орієнтованих технологій підтримки діяльності людей [1].

Соціологічні та психолого-педагогічні дослідження переконують в тому, що реалізація себе, свого творчого потенціалу є необхідною умовою комфортного існування як самої людини, так і суспільства в цілому для подальшого руху шляхом розвитку і самовдосконалення. Траєкторія цього руху, на думку І.В.Роберт, залежить від виконання трьох умов: розкриття індивідуальних можливостей людини, їх розвитку та реалізації на благо суспільства та особистості [2, с.3]. Такої ж думки дотримується В.Ю.Биков, який зазначає, що «функціонування освітньої галузі спрямовано на формування творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння, працювати із інформаційними ресурсами для успішної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, власне для інноваційного розвитку суспільства» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз публікацій з означеної проблеми дослідження підтвердив, що максимальна увага до інформатизації освіти, графічної підготовки приділяється такими вченими як: А.А.Байкова, Р.С.Гуревич – роль інформаційних технологій в освіті (2010, 2011р.); В.М.Бойчук – художньо-графічна підготовка майбутнього вчителя технологій (2016 р.); Р.М.Горбатюк – комп'ютерна культура інженерів-педагогів (2009 р.); А.А.Темербекова, И.В.Чугунова – діагностика графічної культури (2012 р.) та ін.. Ряд науковців розглядають інформаційні комп'ютерні технології як складові інноваційних педагогічних технологій, як чинник розвитку професійних компетенцій – Р.С.Гуревич (2015р.), І.М.Дичківська (2010 р.), О.А.Дубасенюк (2011р.), С.О.Сисоєва (2011 р.)та ін.

Разом із цим, проблема використання інформаційних комп'ютерних програм у дизайн-підготовці майбутніх учителів технологій залишається недостатньо розробленою, не конкретизовані цілі такого навчального процесу, фактори його функціонування і принципи відбору змісту

дисциплін, де можливе практичне застосування комп'ютерних графічних редакторів. Перш за все мова йде про подання нового матеріалу, організацію аудиторної і поза аудиторної самостійної роботи, широке залучення студентів до використання комп'ютерних програм.

В даний час вимагають перегляду теоретичні та методичні основи традиційної підготовки майбутніх вчителів технологій, особливо у вивченні графічних та художньо-практичних дисциплін і створення на цій основі нової методології навчання відповідно до вимог сучасної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – виявлення методичних аспектів використання інформаційних комп'ютерних технологій у графічній підготовці майбутніх учителів технологій у процесі вивчення спеціальних дизайнерських, конструкторських, художньо-графічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Організація дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій поєднує декілька складових: психолого-педагогічну підготовку, спеціальну професійну підготовку, художньо-графічну та інформаційно-комунікативну підготовку. Враховуючи багатогранність та складність досліджуваного феномену погоджуємось із думкою Р.М.Горбатюка [3] про необхідність застосування комплексного підходу до дизайн-підготовки студентів. Спеціальна професійна та інформаційна дизайн-підготовка має за мету підготувати майбутніх учителів технологій як до професійної діяльності, так і до творчої самореалізації. Вирішити вказані проблеми можливо за умов застосування синергетичного, діяльнісного, системного, інтегративного, індивідуально-творчого підходів.

Процес дизайн-підготовки вчителя технологій поєднує в собі три напрямки – психолого-педагогічний, технологічний та художньо-графічний. Специфіка роботи вчителів технологій полягає в можливості: донести до учнів загальноосвітньої школи практичну і соціальну значимість дизайн-технологічної підготовки, дає можливість направити учнів на вибір сфери майбутнього кар'єрного росту. Тому особливо важливою для майбутнього вчителя технологій, окрім технологічної та психолого-педагогічної готовності, є графічна та дизайнерська підготовка з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Графічна культура є однією з найважливіших складових професійної культури вчителя технологій. В даний час наявність графічної культури необхідна будь-якій освіченій людині. Це викликано поширенням комп'ютерної графіки, появою великої кількості графічної, знакової і символічної інформації в усіх сферах суспільного і професійного життя.

Графічне зображення є одним з головних засобів пізнання навколишнього світу, інструментом творчого і просторового мислення особистості.

Під формуванням графічної культури А.А.Темербекова, І.В.Чугунова розуміють спеціально організований педагогічний процес, спрямований на набуття студентами сукупності особистісних якостей в області освоєння та застосування графічних методів і способів перетворення інформації [4]. Більшість вчених до останніх відносять оперування термінологією в процесі переходу від словесного опису до графічних об'єктів і навпаки; оволодіння сучасними інформаційними технологіями при побудові графічних зображень; застосування отриманих знань в нестандартних ситуаціях; володіння алгоритмами побудови графічних об'єктів і складанням узагальнюючих алгоритмів; розвиток просторового мислення, просторової уяви та просторового бачення; володіння технікою побудови і читання графічних перетворень інформації.

Графічна підготовка студентів технічних і технологічних спеціальностей в більшості випадків стосується тільки нарисної геометрії і креслення. Тоді як в сучасному виробництві все ширше застосовується подання інформації у графічному вигляді (скетчинг, інфографіка, мудборд, мейнкард тощо) як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби представлення інформації застосовуються в різних галузях візуальної комунікації для того, щоб полегшити процес мислення, уяви, прискорити вирішення проблеми. Малюнок, графік, креслення є компактним, ємним засобом, за допомогою якого думки передаються у вигляді графічних виразів. Щоб виготовити виріб за графічним зображенням (технічним малюнком, ескізом, кресленням), необхідно його прочитати (зрозуміти), потім спланувати всі наступні дії і операції. Все це передбачає знання графічної грамоти, вміння читати графічні зображення і використовувати їх в практичній роботі.

В контексті професійної підготовки графічна культура як елемент загальної культури характеризується високим рівнем знань, умінь і навичок в галузі візуалізації, розумінням механізмів ефективного використання графічних відображень для вирішення професійних завдань, умінням інтерпретувати і оперативно відображати результати на достатньому естетичному рівні [4].

Для ефективного розвитку інформаційно-графічної культури майбутніх вчителів технології при навчанні комп'ютерної графіки доцільно приділити увагу забезпеченню основних педагогічних умов, виділених К.Л.Черноталовою, а саме: здійснення міждисциплінарної інтеграції дисциплін в області комп'ютерної графіки; реалізація принципу прагматичної і соціальної доцільності; створення спеціального інформаційно-освітнього середовища навчання [5].

Формування графічної культури студентів буде більш ефективним за дотримання таких організаційно-педагогічних умов: орієнтація на творчу діяльність, спрямовану на опрацювання і перетворення нової інформації і передбачає самоорганізацію студентів (розробка творчих проектів – самостійно створених студентом презентацій до будь-якої дисципліни з обов'язковим використанням креслень, схем, таблиць та ін.); використання інформаційних та інтерактивних технологій в навчальному процесі, що передбачають реалізацію діяльності із перетворення інформації та впровадження інформаційних та інтерактивних технологій [4].

Інформаційні технології (ІТ) – це сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності [6, с.9]. У технологічних компонентах педагогічних систем виділяють інформаційно-комунікативні технології навчання – комп'ютерно-орієнтовану складову педагогічних технологій, що передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікативних мереж для розв'язання дидактичних завдань чи їх фрагментів [1; 2; 6].

Основні педагогічні цілі використання ІТ запропоновано у дослідженнях І.В. Роберт; пізніше М.Ю. Кадемія та І.Ю. Шахіна структурували їх у три групи: 1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій; 2) розвиток особистості студента, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства; 3) виконання соціального замовлення суспільства з підготовки інформаційно грамотної особистості. Має сенс практику підготовки вчителя технологій спрямувати на реалізацію наступних завдань з-поміж виділених науковцями: формування вмінь ухвалювати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення в складній ситуації; естетичне виховання за рахунок використання комп'ютерної графіки, технології мультимедіа; формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації; розвиток умінь моделювати завдання або ситуацію; формування умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність тощо [2, с.13; 6, с.25-26].

Зміст курсу з конструювання засобами комп'ютерної графіки, набуті графічні навички є підсумком вивчення спеціальних інженерно-технічних дисциплін, таких як конструювання швейних виробів, технологія швейного виробництва. Зокрема, конструювання є основою вирішення практичних завдань в обраній галузі виробництва, крім цього - це реалізація технічного задуму та створення виробу, визначення його функціональної структури і

технології виготовлення. Якість проєктованого студентами виробу визначається якістю їх проєктно-конструкторської діяльності, яка здійснюється на основі набутих раніше знань і умінь з інших дисциплін і на знаннях основ сучасного виробництва.

На першому та другому курсах студентами, що отримують спеціальність «014.10 Середня освіта (трудове навчання та технології)», вивчаються такі дисципліни, як нарисна геометрія, креслення, спеціальний малюнок, які сприяють розвитку просторової уяви, творчого і конструктивного мислення майбутнього фахівця. Студенти отримують навички роботи з абстрактними геометричними моделями об'єктів, набувають знання з правил виконання креслень, оформлення конструкторської документації, освоюють застосування графічних редакторів для комп'ютеризації креслярських робіт.

Графічні дисципліни становлять основу для формування професійної та графічної культури студентів. Тому необхідно, щоб методика викладання графічних дисциплін була у великій мірі орієнтована на розвиток образного, логічного, абстрактного мислення, давала можливість формувати статистичні і динамічні просторові уявлення студентів. При цьому необхідно використовувати всі види аудиторної та поза аудиторної роботи для здійснення ефективної графічної підготовки студентів, а також активізувати і урізноманітнити їх навчально-пізнавальну діяльність засобом інноваційних педагогічних технологій.

Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів сприяє більш ефективній організації самостійної роботи студентів, здійсненню контролю із зворотнім зв'язком, оцінкою результатів та діагностикою причин помилкових дій студента і подачею відповідних коментарів. Електронний навчально-методичний комплекс (завдання, курси, посібники, методичні рекомендації, тести, презентації тощо) уможливають: здійснення самоконтролю і самокорекції; здійснення тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу і самопідготовки студентів; вивільнення навчального часу за рахунок виконання трудомістких обчислювальних робіт і діяльності, пов'язаної з числовим аналізом [2; 6; 7].

За умов такого підходу слід передбачити створення віртуального навчального середовища – сукупності умов навчання, при яких можливе використання резервів візуального мислення. Ці умови передбачають наявність як традиційних наочних засобів, так і спеціальних засобів і прийомів, що дозволяють активізувати роботу зору з метою отримання продуктивних результатів.

Для досягнення поставлених цілей дослідження нами використано тести двох типів (за спрямованістю): *тести досягнень* (дидактичні тести,

тести успішності) уможливили отримання інформації про рівень засвоєння певного навчального матеріалу; *тести здібностей* (призначені для отримання відомостей про розвиток деяких індивідуально-психологічних властивостей і особливостей особистості; в цілому не характеризують її загальний інтелектуальний розвиток. Тести досягнень і тести здібностей мають у своїй основі аналіз результатів діяльності. Відмінність між ними полягає лише в якості показників, на основі яких розглядаються отримані результати: у першому випадку — це показники рівня засвоєння, виконання, вирішення, у другому — ті ж показники, але вже як ознаки розвитку особистості [6, с.30 -32].

Доцільно на практичних заняттях використовувати робочий зошит з умовами графічних завдань. При цьому студенти не витрачають час на перенесення умов з дошки, і рішення задач не спотворюється внаслідок неточного зображення. Такий робочий зошит можна використовувати і в електронній версії, що передбачає виконання завдань в графічних редакторах AutoCAD, КОМПАС або NanoCAD. Таке застосування найбільш доцільно для поза аудиторної самостійної роботи студентів. При цьому студенти можуть виконувати завдання вдома на комп'ютері і відправляти їх викладачеві на перевірку електронною поштою.

Таким чином, на практичних і лабораторних заняттях студенти отримують практичні вміння і навички побудови різних графічних зображень, вивчають підходи до вирішення завдань інженерного профілю. При цьому реалізується діяльнісний компонент формування графічної культури студентів.

Для активізації самостійної роботи студентів при вивченні графічних дисциплін добре зарекомендували себе різноманітні електронні навчальні продукти – навчальні програми, тести самоконтролю, електронні підручники. Ці інноваційні засоби навчання створюють позитивну мотивацію до вивчення дисциплін, стимулюють до активного використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності. При цьому студенти не є пасивними учасниками навчального процесу, вони можуть регулювати швидкість навчання, обирати зручний для себе час, а також теми для навчання. Тобто включений в процес самонавчання студент переймає на себе частину функцій викладача. Варто зазначити, що для повноцінного формування графічної культури студентів у сучасних умовах не можна обійтися без практичного використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі в якості дидактичного інструментарію, широко використовуючи при цьому засоби комп'ютерної графіки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Графічна культура майбутнього вчителя технологій є складовою його професійної підготовки і комплексно

відображає такі компетенції та особистісні характеристики: здатність сприйняття навколишнього світу в образах та через об'ємно-просторові відношення, здатність проектувати, моделювати, конструювати доцільні, гармонійні і красиві об'єкти. При виконанні проектів різного характеру у професійній діяльності, майбутній вчитель технологій може застосувати засоби комп'ютерної графіки. У процесі опанування графічних комп'ютерних програм студенти набувають практичних умінь і навичок побудови різних графічних зображень, отримують компетенції вирішення професійно орієнтованих завдань. Комп'ютерні навчальні програми, тести самоконтролю, електронні підручники як засоби навчання створюють позитивну мотивацію до вивчення дисциплін, стимулюють до активного використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності. При цьому студенти не є пасивними учасниками навчального процесу, вони можуть регулювати швидкість навчання, обирати зручний для себе час, а також теми для навчання, що відповідає принципам індивідуалізації навчання та формує навички самопідготовки, самоконтролю і самокорекції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизація освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №1(15) Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162>
2. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
3. Горбатюк Р.М. Формування комп'ютерної культури в майбутніх інженерів-педагогів на основі інтеграції психолого-педагогічної і фахової підготовки / Р.М. Горбатюк // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2009. – №1. – С.157 – 163.
4. Чугунова И. В. Технология диагностики графической культуры обучающихся // А. А. Темербекова, И. В. Чугунова, Г. А. Байгонакова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: ПАНИ. – 2012. – № 5(36). – С. 167-168.
5. Черноталова К.Л. Анализ требований к подготовке специалистов в области использования информационных технологий / К.Л.Черноталова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №3 (14). – С. 125-128.
6. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. / М.Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.

7. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посіб. / В.В. Вишнівський, М.П. Гніденко, Г.І. Гайдур, О.О. Ільїн. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2017.

КУЧЕР Светлана

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки и методики технологического образования, ГВУЗ «Криворожский государственный педагогический университет» (г. Кривой Рог, Украина).

пр. Гагарина, 54, г. Кривой Рог, 50086

E-mail: kucher.svit.leon@gmail.com

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАФИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**

В статье раскрыты проблемы графической подготовки студентов, выявлены педагогические условия формирования графической культуры и ее структурные компоненты. Целью статьи является выявление методических аспектов использования информационных компьютерных технологий в графической подготовке будущих учителей технологий в процессе изучения специальных дисциплин. Предложены методические рекомендации использования информационных компьютерных программ и средств в процессе дизайн-подготовки будущих учителей технологий. В системе профессиональной подготовки будущих учителей технологий графическая подготовка является основой формирования готовности к дизайн-технологической деятельности.

Ключевые слова: графическая подготовка, графическая культура, информационные и компьютерные технологии, компьютерная графика.

KUCHER Svitlana

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Department of Pedagogy and Methods of Technologies, Kryvorizhian state pedagogical university (Kryvyi Rih, Ukraine)

Gagarin av. 54, Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

E-mail: kucher.svit.leon@gmail.com

**METHODICAL ASPECTS OF USING INFORMATION
TECHNOLOGIES IN GRAPHIC EDUCATION OF STUDENTS**

Summary. The article deals with the problems of graphic education of students, the pedagogical conditions of formation of graphic culture and its structural components are revealed. The purpose of the article is to identify the methodical aspects of the use of computer information technologies in the graphic education of future technology teachers. Methodical recommendations

for the using of computer software and tools in the design training of future technology teachers are proposed. In the system of professional training of future technology teachers graphic education is the basis for forming readiness for design and technological activities. The graphic education of the future teacher of technology involves: studying the graphic language, studying methods and methods of image on the plane; development of rules and techniques for performing images for different purposes; development of logical and spatial imagination; development of creative thinking. The use of software in the design of clothing products by means of computer graphics provides wide opportunities for the development of logic, creative thinking, spatial representations, forms the ability to establish causal relationships, to justify, construct, design.

Key words: graphic education, graphic culture, information and computer technologies, computer graphics.

Abstract. Introduction. The article deals with the problems of graphic training of students, it has revealed the pedagogical conditions of formation of graphic culture and its structural components. It is proposed methodical recommendations of using of computer software and tools in the design training of future teachers of technology.

Analysis of publications. The analysis of publications on the identified research problem confirmed that the maximum of attention to the informatization of education and graphic training is given by such scientists as: A. A. Baikova, R.S. Gurevich - the role of information technologies in education; V.M. Boychuk - artistic and graphic training of the future teacher of technologies; R.M.Gorbatyuk - computer culture of engineer-teachers; A.A.Temberbekova, I.V. Chugunova - diagnostics of graphic culture and others. A number of academics consider information computer technologies as a factor in the development of professional competencies - R. S. Gurevich, I.M. Dychkivska, O. A. Dubasenyuk, S. O. Sysoyeva and others.

Purpose. The purpose of the article is to identify the methodological aspects of using of computer information technologies in the graphic training of future teachers of technology in the process of studying of the special design, design, artistic and graphic disciplines.

Results. The process of design training of a teacher of technology combines three directions: psychological and pedagogical, technological and artistic and graphic. In the conditions of high attention to the project training in the school course of technologies, the graphic preparation with the use of modern information and communication technologies becomes especially important for the future teacher of technologies. In the system of professional training of future teachers of technology, graphic training is the basis for

studying of all disciplines of the professionally-oriented cycle and for the development of new techniques and technologies.

Conclusion. Today we cannot do without practical using of computer technologies in the educational process for the proper formation of the graphic culture of students. Teacher of technology can apply computer graphics tools to the projects on any topic widely using a variety of information and communication technologies in his professional activities. Both text and graphic editors serve as didactic tools.

REFERENCES

1. Bykov V.Yu. (2010). Suchasni zavdannya informatyzatsiya osvity [Modern Problems of Informatization of Education]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information technologies and means of training*, 1 (15), Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162> [in Ukrainian].
2. Robert I.V. (2010). *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskiye problemy, perspektivy ispol'zovaniya* [Modern Information Technologies in Education: Didactic Problems, Perspectives of Use]. Moscow: IO RAO. [in Russian].
3. Gorbatyuk R.M. (2009). Formuvannya komp'yuternoyi kul'tury v maybutnikh inzheneriv-pedahohiv na osnovi intehratsiyi psykholohopedahohichnoyi i fakhovoyi pidhotovky [Formation of computer culture in future engineers-teachers on the basis of integration of psychological and pedagogical and professional training] // *Scientific Notes of Ternopil National University. ped un-th them V. Hnatyuk. Series: Pedagogy*, 1, 157-163. [in Ukrainian].
4. Teemberbekova, A.A., Baigonakova, G.A., Chugunova, I.V. (2012) Tekhnologiya diagnostiki graficheskoy kul'tury obuchayushchikhsya [Technology of Diagnostics of Graphic Culture of Students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, Education*, 5(36), 167-168. [in Russian].
5. Chernotalova, K.L. (2012). Analiz trebovaniy k podgotovke spetsialistov v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy [Analysis of the requirements for the training of specialists in the use of information technology]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern research of social problems*, 3 (14), 125-128. [in Russian].
6. Kademiya, M. Yu., Shahina, I. Yu. (2011). *Informatsiyno-komunikatsiyini tekhnolohiyi v navchal'nomu protsesi* [Information and communication technologies in the educational process]. Vinnitsa: TOV "Planer". [in Ukrainian].

7. Vishnevsky, V.V., Gnidenko, M.P., Gaidur, G.I., Ilyin, O.O. (2014). *Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya. Stvorenniya elektronnykh navchal'nykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creating e-learning courses and electronic tests]*. Kyiv: DUT. [in Ukrainian].

(англійською переклала Н.Гриняєва – викладач іноземних мов Криворізького коледжу економіки та менеджменту Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана)

УДК 37.013:141

ОСТАПЕНКО Анна

канд. пед. наук, ст. викладач, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,

вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, 18000, Україна

E-mail: 17annyway@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розкрито проблему організації управління якістю підготовки майбутніх фахівців, уточнено поняття «якість навчального процесу», виокремлено й охарактеризовано показники якості навчального процесу вищої школи, розкрито завдання забезпечення якості вищої освіти, уточнено принципи перевірки навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: якість освіти, показники якості навчального процесу, контроль за навчальною діяльністю студентів, система контролю якості викладання, забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на систему вищої освіти, функціонування якої на загальнодержавному та регіональному рівнях регламентується законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та іншими нормативно-правовими актами і спрямовується на підвищення інтелектуального потенціалу держави та забезпечення доступу громадянам до здобуття якісної вищої освіти. Удосконалення якості підготовки фахівців є однією з постійних, важливих завдань закладу вищої освіти. Зрозуміло, що результати педагогічного процесу зумовлюються впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників (зміни в навчальних планах, забезпечення літературою, засобами навчання, застосування сучасних методик, технологій навчання), а також суб'єктивних чинників (склад педагогічних працівників та тих, хто навчається). Саме поняття якості освіти є багатозначним, воно пов'язане з різноманітними аспектами освітнього

© Остапенко А., 2017

процесу. Якість освіти містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. І питання щодо якості вищої освіти й можливості впливати на її рівень й досі залишається дискусійним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оцінка якості та ефективності освіти передбачає виявлення і врегулювання впливу чинників зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. Мова йде не просто про з'ясування умов навчання, перевірки поданого матеріалу студентам і набутих ними знань, умінь та навичок, а й організація та оцінка якості навчального процесу у вищих закладах освіти. Ці питання вже фундаментально опрацьовані й розглянуті в наукових працях А. Алексюка, Л. Віткіна, М. Домбровської, В. Зайчука, М. Кісіля, Т. Лукіни, О. Локшини, Л. Островської та ін. У багатьох публікаціях значна увага приділяється системі забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі та механізмів її імплементації в Україні (М. Карпенко, В. Кремень, В. Журавський, М. Згуровський, Г. Крючков). Багато вітчизняних праць науковців присвячено загальним основам управління навчальними закладами та проблемам якості освіти (Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, О. Шестков, М. Слюсаревський, В. Вікторов та інші). Однак, як це показує детальне вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, поза увагою авторів залишилися питання уніфікації вимог до системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

Формування цілей статті. Дослідження покликано узагальнити поняття «якість навчального процесу», виокремити й охарактеризувати показники якості навчального процесу вищої школи, розкрити процес забезпечення (гарантування) якості вищої освіти, уточнити принципи перевірки навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Щоб здійснювати контроль за якістю освіти звернемося до визначення поняття «якість». У професійній літературі можна знайти декілька різних формулювань, але головне – це поняття, пов'язане з дією й результатом, тобто якість визначається ступенем досягнення заздалегідь поставленої мети. Працівники освіти визначають якість як академічне навчання, що базується на ефективній передачі знань, сприятливих умовах навчання, взаємопорозумінні між студентами, тісному зв'язку з практикою й наукою. Залежно від того, хто оцінює якість і з якою метою, вона може мати різні значення. Але однозначним є те, що для її оцінки мають бути критерії, певний еталон і стандарти освіти [1, с. 12].

Відповідно до закону України «Про освіту» якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і

потреби суспільства. Науковець М. Кісіль зазначає, що якість освіти – це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. [2, с. 83]. Вчений Л. Одерій акцентує увагу на об'єктивних показниках академічних досягнень: викладання й навчання, кадровий склад, організація навчального процесу, навчальна практика, підтримка студентів, випуск і внутрішній контроль якості [3, с. 46].

Згідно з міжнародним стандартом ISO 8402:1994 (якому відповідає державний стандарт України ДСТУ 3230-95) якість – це сукупність характеристик об'єкта (процесу, продукції, організації, системи або будь-якої комбінації з них), які визначають його здатність задовольняти визначені й передбачувані потреби. Якість вищої освіти загалом відповідає наведеному визначенню, але має специфічні особливості: 1) головним об'єктом у системі освіти є ті, хто навчається, вони, з одного боку, є споживачами освітньої системи (знань, умінь, досвіду практичної діяльності тощо), а отже, мають свої вимоги до якості навчання, а з іншого боку, вони є головною продукцією закладів вищої освіти, якість якої оцінюється затребуваністю та перспективами працевлаштування випускників на ринку праці; 2) підготовка фахівця – це досить тривалий процес, і тому, щоб гарантувати відповідний рівень компетентності випускників, необхідно мати у ВНЗ постійно діючу й ефективну систему моніторингу якості навчання та якості підготовки випускників [4, с. 81].

Отже, підсумовуючи вище сказане, якість навчального процесу – це відповідність навчального процесу вимогам державних стандартів освіти, сукупність характеристик системи вищої освіти та її складників, яка визначає її здатність задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства. А ефективність навчального процесу – відповідно, співвідношення обсягу надання послуг з витратами, пов'язаними з їх наданням.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що головним завданням діяльності вищого навчального закладу є «здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає державним стандартам вищої освіти». У цьому ж документі підкреслено, що стандарт вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів, акредитації та форм навчання.

Показники якості навчального процесу вищої школи відображають якість послуг, що надані навчальним закладом, до них відносять: кількість випускників, які закінчили навчальний заклад з відзнакою; відповідність існуючого рівня успішності контрольним оцінкам, виявленим незалежним

тестуванням; працевлаштування випускників за спеціальністю як на вітчизняному ринку праці, так і закордонному; відповідність підготовки фахівців відповідно державному замовленню та прогнозу змін на ринку праці; відповідність організації навчального процесу державним стандартам; виконання викладачами закладу вищої освіти спільних з іноземними колегами дослідницьких проектів, грантів (можливе залучення студентів), результатом діяльності яких мають бути конкретні результати соціально-економічного характеру.

Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадрового потенціалу, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути такою: традиційний (престижність вишу), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь вищого закладу для суспільства) [5, с. 338].

Забезпечення якості освіти при формуванні зони європейської освіти є однією з головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, спільної й привабливості європейської вищої освіти.

Завдання забезпечення (гарантування) якості вищої освіти закладів вищої освіти є багатоплановим і залучає: 1. *Політику закладу і процедури забезпечення якості*. Навчальні заклади повинні визначити політику й пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їхніх навчальних програм та дипломів. Вони також мають відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також мають передбачити участь студентів і інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості. 2. *Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів*. Навчальним закладом треба мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і дипломів. 3. *Оцінювання студентів*. Оцінювання студентів передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур. 4. *Забезпечення якості викладацького складу*. Навчальні заклади повинні мати у своєму розпорядженні певні процедури і критерії, які б

засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків. Ті, хто здійснює зовнішню перевірку навчального закладу, повинні про них знати й оцінити їх у кінцевому звіті про перевірку.

5. *Навчальні ресурси та підтримка студентів*. Навчальним закладом треба гарантувати, наявність ресурсів, що забезпечують навчальний процес, вони мають бути достатніми й відповідати змісту тих програм, які пропонує заклад.

6. *Інформаційні системи*. Навчальні заклади повинні гарантувати, що вони збирають, аналізують і використовують відповідну інформацію для ефективного управління своїми навчальними програмами та іншою діяльністю.

7. *Публічність інформації*. Навчальні заклади мають регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію (як кількісну, так і якісну) про навчальні програми і кваліфікації, котрі вони пропонують [6, с. 24].

Перевірка навчальної діяльності студентів як складник компонента контролю проводиться на основі дидактичних принципів, які передбачають дієвість, систематичність, індивідуальність, диференціювання, об'єктивність, єдність, всебічність, різноманітність та етичність вимог.

Принцип дієвості полягає в тому, що перевірка й оцінка навчальних досягнень студентів мають не тільки відбивати рівень засвоєння знань, а й завжди стимулювати студентів і викладачів до зусиль щодо досягнення в навчальній роботі нових успіхів.

Принцип систематичності виражається в тому, що перевірка й оцінка навчальних досягнень здійснюється планово, у нерозривному зв'язку з усім процесом навчання, з усіх навчальних предметів. Тематична перевірка знань стимулює навчальну діяльність студента, формує його відповідальність за систематичну роботу з програмними матеріалами курсу.

Принцип індивідуальності перевірки й оцінки навчальних досягнень означає, що викладач прагне глибокої й справедливої оцінки успіхів кожного студента, а не групи загалом. Тільки, враховуючи та оцінюючи особливості роботи кожного студента окремо, його досягнення, труднощі, викладач може успішно керувати науковим зростанням студентів.

Принцип диференціювання полягає у визначенні кількісних і якісних різниць у знаннях, уміннях і навичках студентів та їх оцінці. Вид оцінки знань кожного конкретного студента робить більш ефективною оцінку результатів якості роботи студентських груп і курсів; дає змогу повніше враховувати отримані результати при підбитті підсумків роботи, моральному і матеріальному стимулюванню студентів.

Принцип об'єктивності означає, що кожна окрема оцінка має бути об'єктивною, тобто відповідати істинній якості й кількості засвоєних

знань, умінь і навичок. В іншому разі оцінка втрачає не тільки своє педагогічне значення, а й завдає шкоди навчально-виховній роботі.

Принцип всебічності контролю передбачає охоплення всіх розділів програми, щоб не перекривати позитивною оцінкою з одного розділу програми незадовільну оцінку з іншого, бо це веде до прогалин у знаннях.

Принцип різноманітності форм контролю створює умови реалізації функцій контролю з підвищення інтересу студентів до його проведення.

Принцип етичності контролю передбачає передовсім повагу до студента, віру в його можливості; делікатність і тактовність викладача, вилучає зневагу, зарозумілість, гордовитість, приниження гідності студента [7, с. 142].

Перевірка навчальних досягнень студентів проводиться на різних етапах навчального процесу відповідно до накопичення інформаційного матеріалу та передбаченого робочими програмами виду контролю.

Перевірка якості лекцій, практичних, семінарських, лабораторних та інших видів занять здійснюється у відповідності з планом взаємовідвідування та контролю якості навчальної роботи на кафедрі, факультеті або навчально-методичному відділі інституту. План контролю розробляється, погоджується і доводиться до всіх підрозділів та викладачів до початку навчального року. Систему контролю якості викладання можна представити в таблиці 1.

Таблиця 1.

Система контролю якості викладання

Контроль якості викладання			
Рівні	Кафедра	Дирекція (деканат)	Ректорат
Види	Форми		
Тематичний	Взаємовідвідування	Контрольні відвідування	Контрольні відвідування
Фронтальний	Контрольні відвідування	Міжкафедральні відкриті заняття	Показові лекції
Персональний	Відкриті заняття	Анкетування студентів	Анкетування студентів
Груповий	Анкетування студентів	Тестування	Тестування
Загально-факультетський	Тестування	Експертиза	Експертиза
Загально-університетський	Експертиза	Інспекція	Огляди-конкурси
	Інспектування	Конкурси	
Методи контролю: спостереження, вивчення та аналіз документації, бесіда зі студентами, викладачами, анкетування, письмові контрольні роботи.			

Ураховуючи двосторонній характер навчального процесу, можна виділити два складники його контролю: контроль за якістю навчання та контроль якості викладання.

В процесі аналізу варто вивчати, чи збігається поточне й підсумкове оцінювання знань, а також за даними ректорської контрольної перевірки, порівняти із станом засвоєння навчального матеріалу з інших дисциплін за групами цієї ж кафедри, спеціальності. Зробити узагальнення, виявити слабкі місця й відпрацювати дійові заходи з поліпшення рівня якості підготовки студентів з цієї спеціальності.

Висновки. Отже, для гарантування якості закладів вищої освіти, вищі повинні мати внутрішню політику та відповідні методики гарантування якості власних програм та критерії нагородження. Для досягнення якості підготовки фахівців передбачається існування механізмів визначення політики закладу та процедури забезпечення якості; затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм, дипломів; використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур оцінювання студентів; забезпечення якості викладацького складу; забезпечення навчальними ресурсами; публічність інформації (регулярна публікація об'єктивної інформації про навчальні програми і кваліфікації, котрі вони пропонують).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикєєва. – К.: Плеяди, 2012. – 128 с.
2. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82-87.
3. Одерій Л. П. Основи системи контролю якості навчання / Л. П. Одерій. – Навчальний посібник. – К.: ІСДО, 2010. – 160 с.
4. Слюсаревський М. М. Проблема якості освіти: соціально-психологічний контекст // Соц. психологія. – 2017. – №1. – С. 79–88.
5. Почтовюк А. Б. Раціональність діяльності вищої школи / А. Б. Почтовюк // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2013. – № 4. – С. 337–34.
6. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / О. М. Касьянова. – Х. : «Основа», 2013. – 96 с.
7. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К.: «Слово». – 2015. – 277 с.

Стаття надійшла до редакції 01.12.2017.

ОСТАПЕНКО Анна

канд. пед. наук, ст. преподаватель, Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого,

ул. А. Дашкевича, 24, г. Черкассы, 18000, Украина

E-mail: 17annyway@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Резюме. Статья посвящена проблеме организации управления качеством подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях, раскрыто значение категории «качество учебного процесса в высшей школе», проанализированы показатели качества обучения студентов, намечены задачи повышения качества обучения студенческой молодежи и качества осуществления контроля преподавателями за процессом приобретения новых знаний будущими специалистами, уточнены принципы проверки учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, учебная деятельность студентов управления качеством образования, показатели и критерии качества учебного процесса, система контроля за качеством образования, принципы проверки учебной деятельности студентов.

OSTAPENKO Anna,

Ph.D in Pedagogy, teacher of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

st. A. Dashkevich, 24, Cherkasy, 18000, Ukraine

E-mail: 17annyway@gmail.com

THE QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING SPECIALISTS OF HIGHER EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

Summary. The article deals with the problem of quality management organization future specialists, clarifies the concept «quality of the educational process», highlights the quality indicators of the higher school, describes the problem of ensuring the quality higher education, clarifies the principles of checking the educational activities of students.

Keywords: quality of education, indicators of the quality of the educational process, control of students' educational activities, quality control system of teaching, quality assurance of education.

Abstract. The article is devoted to the problem of organization of quality management for the training of future specialists in higher educational institutions, the importance of the category «quality of the educational process in higher education» is revealed, the quality indicators of students are analyzed, the tasks of improving the quality of teaching students and the quality of monitoring

by teachers for the process of acquiring new knowledge by future specialists, the principles of checking the educational activity of students are specified.

Improving the quality of the training of specialists is one of the permanent, important tasks of the institution of higher education. Ensuring the quality of education in the formation of the European education area is one of the main conditions of trust, mobility, student motivation, the common and attractive European higher education.

The research reveals the essence of the quality of education, identifies two components of its control: control over the quality of education and quality control of teaching.

In order to ensure the quality of higher education institutions, higher education should have internal policies and appropriate methods for guaranteeing the quality of their programs and award criteria. In order to achieve the quality of training, it is anticipated that there are mechanisms for determining the institutions policy and quality assurance procedures; approval, monitoring and periodic review of programs, diplomas; use of published criteria, rules and procedures for student evaluation; quality assurance of the teaching staff; provision of educational resources; publicity of information (regular publication of objective information about curricula and qualifications that they offer).

REFERENCES

1. Lukina T. O. *Monitorynh yakosti osvity: teoriya i praktyka* / T. O. Lukina, O. O. Patrykyeyeva. – K.: Pleyady, 2012. – 128 s.
2. Kisil M. V. *Otsinka yakosti vyshchoyi osvity* / M. V. Kisil // *Vyshcha osvita Ukrainy*. – 2005. – № 4 (14). – S. 82-87.
3. Oderiy L. P. *Osnovy systemy kontrolyu yakosti navchannya* / L. P. Oderiy. – *Navchalnyy posibnyk*. – K.: ISDO, 2010. – 160 s.
4. Slyusarevskyy M. M. *Problema yakosti osvity: sotsialno-psykholohichnyy kontekst* // *Sots. psykholohiya*. – 2017. – №1. – S. 79–88.
5. Pochtovyuk A. B. *Ratsionalnist diyalnosti vyshchoyi shkoly* / A. B. Pochtovyuk // *Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen*. – 2013. – № 4. – S. 337–34.
6. Kasyanova O. M. *Monitorynh v upravlinni navchalnym zakladom. Upravlinskyy suprovid monitorynhu yakosti osvity* / O. M. Kasyanova. – KH. : «Osnova», 2013. – 96 s.
7. Tsekhmistrova H. S. *Upravlinnya v osviti ta pedahohichna diahnostryka* / H. S. Tsekhmistrova, N. A. Fomenko. – K.: «Slovo». – 2015. – 277 s.

(переклад зроблено особисто автором статті)

УДК 378.016:004

ТОПОЛЬНИК Яна

кандидат педнаук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: yannetkatop@gmail.com

ШАПОВАЛОВА Єлизавета

студентка рівня вищої освіти бакалавр факультету початкової, технологічної та професійної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: elizaveta1012@gmail.com

**АВТОМАТИЗОВАНІ СИСТЕМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
ЯК ЗАСІБ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ**

Анотація. У статті розглядаються окремі аспекти проблеми інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Звертається увага на те, що науково-дослідна діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки та виховання спеціалістів з вищою освітою. Зазначено, що обчислювальна потужність комп'ютера дозволяє використовувати його як засіб автоматизації наукової праці. Визначено основні завдання та функції автоматизованих систем наукових досліджень (АСНД). Розкрито компоненти, характерні риси та рівні АСНД.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, науково-дослідна діяльність, автоматизовані системи наукових досліджень, освітній процес, майбутній фахівець.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах сьогодення майбутні вчителі відчувають потребу в систематичному підвищенні й поглибленні знань, в оволодінні останніми досягненнями науки та техніки, у здатності швидко й ефективно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, переробляти й творчо застосовувати її в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і професійній діяльності. Одним із основних шляхів вирішення цих завдань є вибір студентами стратегії неперервної освіти впродовж навчання на основі самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Професія викладача, призначення якої – виховувати підрастаюче покоління, вимагає від людини бути громадянсько-зрілою особистістю, якій мають бути притаманні ідейно-моральні якості, вона має усвідомлювати свої права, обов'язки, відповідальність перед державою, суспільством, самим собою, а також володіти сформованою професійною компетентністю, щоб відповідати тенденціям розвитку українського суспільства.

Якість професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється кваліфікованою організацією наукової підготовки майбутніх учителів. Науково-дослідна діяльність як провідний компонент наукової роботи студентів виступає суттєвою складовою процесу самовдосконалення фахівця, його особистісного і професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У педагогічній літературі актуальні проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях: Р. Герцога, А. Єршова, В. Извозчикова, С. Каракозова, Ч. Кларка, К. Коліна, М. Лапчика, В. Монахова, С. Полат, А. Ракитова, І. Роберт, Д. Севедж, О. Тихонова, В. Тихомирова, О. Уварова та ін. Ефективність дистанційної освіти, використання нових інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні розглянуті в дослідженнях: Я. Ваграменко, Ц. Григорьєва, Т. Лавіна, М. Лапчика, М. Пака, І. Роберт, І. Рум'янцева, Є. Хеннера та ін. Теоретичні основи використання інформаційних технологій в освіті досліджували В. Биков, А. Гуржій, В. Гапон, М. Плескач, Р. Осіпа та ін.

Здійснений аналіз праць науковців засвідчив, що в педагогічній науці накопичено певний досвід дослідження проблем використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, зокрема автоматизованих систем наукових досліджень, який потребує узагальнення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – з'ясувати сутність й визначити особливості використання автоматизованих систем наукових досліджень під час організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науково-дослідна діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу; виступає складовою професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а

також озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем.

Обчислювальна потужність комп'ютера дає змогу використовувати його як засіб автоматизації наукової праці. Автоматизовані системи наукових досліджень (АСНД) призначені для автоматизації наукових експериментів, а також моделювання досліджуваних об'єктів, явищ і процесів, вивчення яких традиційними засобами ускладнене або неможливе.

За допомогою таких систем наукові дослідження в багатьох галузях знань можна провести без складного й дорогого обладнання, з меншими витратами трудових ресурсів. Ефективність наукових досліджень значною мірою пов'язана з рівнем використання комп'ютерної техніки.

У результаті застосування АСНД у кілька разів скорочується час проведення дослідження, збільшується точність і вірогідність результатів, посилюється контроль за ходом експерименту, скорочується чисельність учасників експерименту, підвищується якість та інформативність експерименту за рахунок збільшення кількості контрольних параметрів і ретельнішої обробки даних, результати експериментів виводяться оперативно в найбільш зручній формі [5, с. 120].

Основним завданням АСНД є отримання якісно нових знань про досліджуваний процес, об'єкт чи явище через:

- підвищення ефективності і якості наукових досліджень на основі отримання і уточнення повніших моделей досліджуваних об'єктів;
- скорочення термінів і трудомісткості наукових досліджень.

В основу роботи АСНД покладаються принципи обміну інформацією між дослідником і устаткуванням для досліджень у реальному масштабі часу.

При цьому на АСНД покладаються наступні функції:

- збирання вимірної інформації та її первинне оброблення (алгоритм процесу дослідження);
- введення керуючої інформації та керування дослідницьким обладнанням;
- зберігання інформації та обмін нею з іншими ЕОМ.

Виходячи з основних принципів побудови автоматизованих систем наукових досліджень [3, с. 4], Р. О. Тарасенко визначає перелік і сутність основних компонентів, які до них входять. Зокрема, це науково-методичне, програмне, технічне, інформаційне та організаційно-правове забезпечення.

Компонентами науково-методичного забезпечення є документи, в яких викладені повністю, або з посиланням на першоджерела: теорія, методи, способи, математичні моделі, алгоритми, алгоритмічні спеціальні мови для опису об'єктів, термінологія, нормативи, стандарти та інші дані,

які забезпечують методологію наукових досліджень або випробувань в підсистемах АСНД.

Компоненти програмного забезпечення включають документи з текстами програм, програми, які зберігаються на електронних носіях і експлуатаційні документи, які забезпечують функціонування відповідних підсистем АСНД. Програмне забезпечення поділяється на системне і прикладне. До першого відносяться операційні системи, стандартні управляючі програми на базі операційних систем, транслятори з алгоритмічних мов і мов керування, емулятори. В якості прикладного програмного забезпечення виступають програми і пакети прикладних програм, призначені для здійснення процедур досліджень або випробувань.

Пристрої комп'ютерної і організаційної техніки, засоби і пристрої зв'язку з об'єктом, вимірювальні пристрої тощо, які забезпечують функціонування відповідних підсистем АСНД, входять до компонентів технічного забезпечення. Сукупність компонентів технічного забезпечення утворює комплекс технічних засобів АСНД.

До компонентів інформаційного забезпечення віднесено документи, які містять опис стандартних процедур, типові математичні моделі, основні закони, формули, константи та інші дані, а також файли і блоки даних на електронних носіях із записом вказаних документів, які забезпечують функціонування відповідних підсистем АСНД. Сукупність компонентів інформаційного забезпечення утворює інформаційну базу (базу даних) АСНД.

Компонентами організаційно-правового забезпечення АСНД є методичні і керівні документи, положення, інструкції, накази, штатні розклади, кваліфікаційні вимоги, інструкції для користувачів, та інші документи, які забезпечують взаємодію підрозділів, організацій або підприємств при створенні, експлуатації і розвитку АСНД [6].

Для того, щоб автоматизувати той чи інший об'єкт, необхідно ясно представити його основні особливості. Для автоматизації наукових досліджень доцільно виділити характерні риси. До них відносять наступні:

1. Багатогранність дослідницької діяльності, що включає в себе елементи різного характеру: постановка наукової задачі, розробка теорії, проведення наукових розрахунків, моделювання, систематизація і пошук наукової інформації, розробка методології експерименту, проведення експерименту, обробка, нагромадження і відображення інформації, інтерпретація результатів, прийняття рішень і т.д. Різні сторони наукової діяльності в неоднаковому ступені піддаються формалізації і реалізації в рамках АСНД. Порівняно просто автоматизуються процедури, зв'язані з проведенням експерименту (реєстрація, обробка, нагромадження,

відображення інформації і т.і.). Разом з тим, такі сторони наукової діяльності, як постановка задачі дослідження, розробка теорії, інтерпретація результатів вимагають обов'язкової творчої участі людини-дослідника.

2. Істотна роль людського фактора. Людина залишається головною, ключовою фігурою дослідження і при наявності автоматизованої системи. З погляду розроблювача АСНД це означає необхідність створення максимальних зручностей користувачу АСНД при роботі з системою. Як наслідок цього, у сучасних АСНД спостерігається широке використання діалогового режиму роботи, засобів графічного представлення інформації.

3. Високий рівень апріорної невизначеності ходу і результатів дослідження. Наукові дослідження завжди проводяться для одержання деякої нової інформації про властивості об'єкта досліджень. Тому, розроблювачі АСНД завжди змушені працювати в при дефіциті апріорної інформації. Це одне з принципів відмінностей АСНД від автоматизованих систем інших класів (АСУТП, АСУП, САПР). Дана особливість вимагає таких технічних рішень при створенні АСНД, що дозволяють зробити систему максимально гнучкою, яка легко перебудовується, модернізованої з урахуванням нової інформації про об'єкт дослідження, отриманої в ході відпрацювання системи автоматизації.

4. Безперервність процесу наукового дослідження. Дослідницька діяльність носить, як правило, безупинний характер, тому що будь-який дослідник після завершення деякого етапу робіт звичайно намічає їхній подальший розвиток, формулюючи нову програму дослідження (нову мету, задачу і т.і.) для того ж чи іншого об'єкта. Це означає необхідність безупинного розвитку, удосконалювання відповідної АСНД. Фактично, роботи зі створення будь-якої АСНД ніколи не можуть вважатися цілком завершеними. Стан незмінності для АСНД завжди обмежено відрізком часу – тим меншим, чим більш плідним є дослідження.

5. Унікальність наукового дослідження. Кожне наукове дослідження має визначені особливості, що відрізняють його від інших аналогічних досліджень. Ці особливості можуть виявлятися в різних дослідженнях у неоднаковому ступені; однак тією чи іншою мірою їхня присутність обов'язкова, оскільки інакше таке дослідження вже не може відноситися до категорії наукового. Риси унікальності можуть бути обумовлені багатьма причинами, зв'язаними з особливостями самого об'єкта дослідження, постановки задачі, підходу до дослідження, методу експериментування, використовуваного устаткування і т.д.

У зв'язку з унікальністю наукових досліджень, кожна АСНД, як правило, має специфічні риси, властиві тільки даній системі в частині її технічного, програмного чи науково-методичного забезпечення.

6. Різноманіття дослідницьких задач. Людина прагне пізнати навколишній світ у всій його складності, у взаємозв'язку всіх сторін явища, поводження і властивостей часткових процесів. Можна виділити деякі основні моменти, що дозволяють більш конкретно вказати, у чому ж складається різноманіття дослідницької роботи. До їхнього числа звичайно відносять:

– різноманіття об'єктів дослідження в різних галузях наук, в окремій галузі й, навіть, у межах однієї предметної області;

– розмаїтість фізичних процесів, що характеризують діяльність як завгодно складного об'єкта дослідження;

– різноманітна масштабність (просторова і тимчасова) досліджуваних об'єктів і відповідного устаткування;

– розмаїтість умов реалізації досліджень (від комфорту стаціонарних лабораторій до досліджень за допомогою засобів, що знаходяться на рухливих носіях у несприятливих умовах на значному видаленні від дослідника);

– різнохарактерність досліджень (від фундаментальних досліджень до рутинних вимірів);

– розмаїтість цільових настанов під час проведення досліджень (від досліджень, орієнтованих на здійснення наукових відкриттів, до утилітарних, для рішення конкретної часткової задачі у вузькій предметній області).

З погляду розробки АСНД різноманіття дослідницьких задач утрудняє використання стандартних рішень, вимагаючи обліку специфічних рис даного наукового дослідження [1; 2].

Типова загальна структура АСНД містить у собі три рівні організації. Вибір подібної структури визначається головним чином загальною (єдиною) схемою проведення досліджень, специфічними вимогам під час проведення окремих етапів досліджень.

Різні елементи дослідження вимагають й різної технічної бази в рамках АСНД. Наприклад розробка теоретичних питань часто супроводжується проведенням громіздких розрахунків, моделюванням, пошуком наукової інформації за допомогою інформаційно-пошукової служби, що вимагає значної потужності й обсягу пам'яті ЕОМ. З іншої сторони звертання до цих ресурсів АСНД відбувається відносно рідко і не обов'язково з високою оперативністю. Разом з цим, операції, пов'язані з проведенням автоматизованого експерименту, завжди здійснюються у масштабі реального часу і немає необхідності у значних обчислювальних

потужностях. Для реалізації в рамках АСНД різноманітних, у тому числі й трудомістких елементів досліджень при розумних витратах на створення АСНД, сучасні автоматизовані системи будуються за багаторівневим принципом. Найбільш доцільна структура з трьох рівнів: об'єктовий, інструментальний і сервісний (базовий).

Об'єктний рівень характеризується зв'язком із об'єктом досліджень. Його призначення складається в організації процесу експериментування, тобто реалізацією керування експериментальною установкою, реєстрацією даних, їхньої оперативної обробки, нагромадження і представлення первинних результатів досліднику, у тому числі і надання йому допомоги в інтерпретації результатів експерименту й ухваленні рішення про подальше проведення досліджень. На об'єктний рівень також покладають операції, пов'язані з перевіркою і тестуванням експериментального устаткування, з реєстрацією і документуванням даних.

Інструментальний рівень призначений для проведення досить складних видів обробки експериментальних даних, наукових розрахунків і моделювання, якщо вони не вимагають занадто великих потужностей обчислювального устаткування. Тут здійснюється нагромадження і тривале збереження інформації, отриманої в результаті досліджень, формуються архіви і банки даних за окремими проблемами досліджень. На інструментальному рівні здійснюється відпрацювання різних алгоритмів і програм, складених користувачем, у тому числі і програм, використовуваних на об'єктному рівні.

Базовий (чи сервісний) рівень використовується для здійснення найбільш складних і громіздких наукових розрахунків, моделювання, обробки і представлення інформації, формування великих банків і баз даних, створення інформаційно-пошукової системи.

Трьохрівнева організація сучасних АСНД дозволяє, з одного боку, представити досліднику необхідні засоби обчислювальної техніки й автоматизації на всіх етапах дослідження, а з іншого – скоротити витрати на створення системи, зменшити кількість ЕОМ, периферійного устаткування і т.д. [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розвиток науки у вищій школі передбачає підвищення якості підготовки спеціалістів, здатних, у свою чергу, після закінчення навчання самостійно вирішувати серйозні наукові завдання, йти у рівень з передовими ідеями теорії і практики управління народним господарством в умовах ринкової економіки. Тому саме у навчальному закладі важливо прищепити студентам смак до наукових досліджень, привчити їх уже на цьому етапі мислити самостійно [7, с. 51 – 53].

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти дедалі більшого значення набуває активне використання засобів нових інформаційних технологій, зокрема автоматизованих систем наукових досліджень, як у навчальній, так й у викладацькій діяльності.

Перспективним вважаємо подальше вивчення особливостей використання засобів нових інформаційних технологій під час організації позааудиторної та самостійної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Автоматизація наукових досліджень. Частина 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://1snau.ru/avtomatizaciya-naukovix-doslidzhen-1/>
2. Автоматизація наукових досліджень. Частина 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://1snau.ru/avtomatizaciya-naukovix-doslidzhen-2/>
3. Виноградова Н. А. Научно-методические основы построения АСНИ / Н. А. Виноградова, А. А. Есюткин, Г. Ф. Филаретов. – М. : МЭИ, 1989. – 84 с.
4. Ісак О. Застосування нових інформаційних технологій у системі вищої освіти : переваги та недоліки / Олександр Ісак // Технологічна освіта : досвід, перспективи, проблеми. – 2010. – № 6. – С. 188 – 130.
5. Косинський В. І. Сучасні інформаційні технології : навч. посіб. / В. І. Косинський, О. Ф. Швець. – 2-ге вид., виправл. – К. : Знання, 2012. – 318 с.
6. Тарасенко Р. О. Компоненти автоматизованих систем підтримки наукових досліджень у процесі підготовки студентів / Р. О. Тарасенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Випуск 97. – С. 137 – 139.
7. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник / Галина Степанівна Цехмістрова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2017.

ТОПОЛЬНИК Яна

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи,
Государственное высшее учебное заведение «Донбасский
государственный педагогический университет»,
ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина
E-mail: yannetkatop@gmail.com

ШАПОВАЛОВА Елизавета

студентка уровня высшего образования бакалавр факультета начального, технологического и профессионального образования, Государственное высшее учебное заведение «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: elizaveta1012@gmail.com

**АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ КАК СРЕДСТВО НОВЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

Резюме. В статье рассмотрены аспекты проблемы информационно-коммуникационных технологий в образовании. Обращается внимание на то, что научно-исследовательская деятельность студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием. Отмечено, что вычислительная мощность компьютера позволяет использовать его как средство автоматизации научной работы. Определены основные задачи и функции автоматизированных систем научных исследований (АСНИ). Раскрыты компоненты, характерные черты и уровни АСНИ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, научно-исследовательская деятельность, автоматизированные системы научных исследований, образовательный процесс, будущий специалист.

ТОПОЛНУК Yana

Associate professor of Higher School Pedagogy Department, the Candidate of Pedagogical Sciences, State Higher Educational Establishment “Donbas state pedagogical university”,

General Batyuk Str., 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: yannetkatop@gmail.com

SHAPOVALOVA Elizaveta

Student of Higher Education Bachelor’s Degree the Faculty of Primary, Technological and Professional Education, State Higher Educational Establishment “Donbas state pedagogical university”,

General Batyuk Str., 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: elizaveta1012@gmail.com

**AUTOMATED SYSTEMS OF SCIENTIFIC RESEARCH AS A
MEANS OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

Summary. In the article considers aspects of the problem of information and communication technologies in education. Attention is drawn to the fact that the research activity of students is one of the most important means of improving the quality of training and education of specialists with higher education. It is noted that the computing power of a computer makes it possible

to use it as a means of automating scientific work. The main tasks and functions of automated systems of scientific research (ASSR) are determined. The components, characteristics and levels of ASSR are revealed.

Keywords: information and communication technologies, scientific research activity, automated systems of scientific research, educational process, future specialist.

Abstract. Future teachers feel the need for systematic enhancement and deepening of knowledge, mastering the latest advances in science and technology, and the ability to quickly and efficiently master information that is constantly updated, rework and creatively apply it in educational, research and professional activities under the terms of current conditions.

The quality of the future teacher's professional training is accounted for a qualified organization of future teachers' training. Scientific research as a leading component of the students' scientific work is an essential component of the specialist's self-improvement process and his personal and professional growth.

The aim of the article is to find out and generalize the peculiarities of the automated systems of scientific research using during of the educational process organization.

The computing power of the computer allows it to be used as a means of automation of scientific work. Automated systems of scientific research (ASND) are intended for automation of scientific experiments, as well as modeling of investigated objects, phenomena and processes, the study of which by traditional means is complicated or impossible.

The main task of ASND is to obtain qualitatively new knowledge about the investigated process, object or phenomenon through, increasing the efficiency and quality of scientific research on the basis of obtaining and refinement of more complete models of investigated objects, shortening the deadlines and the complexity of scientific research.

The principles of information exchange between the researcher and equipment for real-time research are based on the work of the ASND. At the same time, the following functions are assigned to the ASND: collection of measurable information and its initial processing (algorithm of the research process); introduction of management information and management of research equipment; storing information and sharing it with other computers.

Based on the basic principles of the construction of automated systems of scientific research determine the list and the essence of the main components that are included in them. In particular, it is scientific, methodical, software, technical, information and organizational and legal support.

The main features of the automation of scientific research are the diversity of research activities, the essential role of the human factor, high level of a priori

uncertainty of course and research results, continuity of the scientific research process, uniqueness of scientific research, variety of research tasks. The typical general structure of the ASND consists of three levels of organization such as object, instrumental and service (basic).

At the present stage of development of education, the active use of the means of new information technologies, in particular, automated systems of scientific research, both in educational and teaching activities, becomes of increasing importance.

Looking forward to further study the peculiarities of the use of new information technologies in the organization of extra-curriculum and self-directed activities of students.

REFERENCES

1. Avtomatyzatsiia naukovykh doslidzhen. Chastyna 1 [Automation of scientific research. Part 1]. (n.d.). *Isnau.ru*. Retrieved from <http://1snau.ru/avtomatizaciya-naukovix-doslidzhen-1/> [in Ukrainian].
2. Avtomatyzatsiia naukovykh doslidzhen. Chastyna 2 [Automation of scientific research. Part 2]. (n.d.). *Isnau.ru*. Retrieved from <http://1snau.ru/avtomatizaciya-naukovix-doslidzhen-2/> [in Ukrainian].
3. Vinogradova, N.A, Esyutkin, A.A, & Filaretov, G.F. (1989). *Nauchno-metodycheskye osnovy postroyeniya ASNI [Scientific and methodological foundations for the construction of ASSR]*. Moscow: MEI [in Russian].
4. Isak, O. (2010). Zastosuvannia novykh informatsiinykh tekhnolohii u systemi vyshchoi osvity : perevahy ta nedoliky [Application of new information technologies in the system of higher education: advantages and disadvantages]. *Tekhnolohichna osvita : dosvid, perspektyvy, problemy – Technological education: experience, perspectives, problems*, 6, 188-130 [in Ukrainian].
5. Kosinsky, V.I., & Shvets, O.F. (2012). *Suchasni informatsiini tekhnolohii [Modern information technologies]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
6. Tarasenko, R.O. (2012). Komponenty avtomatyzovanykh system pidtrymky naukovykh doslidzhen u protsesi pidhotovky studentiv [Components of automated systems supporting scientific research in the process of preparing students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 97, 137-139 [in Ukrainian].
7. Tsekhmistrova, G.S. (2004). *Osnovy naukovykh doslidzhen [Basics of the scientific research]*. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

(переклала на англ. Удовіченко Ганна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, (м. Кривий Пир)).

УДК 355.211.2:005.336.5]:005.6

КАЛІНІНА Ірина

аспірантка, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, Луганська обл., 92703, Україна

E-mail: kalinina022016@ukr.net

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ПРИЙОМУ НА ДЕРЖАВНУ СЛУЖБУ

Анотація. У статті подано результати констатувального експерименту щодо визначення рівня особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців за результатами опитування працівників Луганської та Донецької обласних військово-цивільних адміністрацій (департаменти та управління, територіальні підрозділи). Обґрунтовано та розроблено критерії особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний і творчий. Здійснено відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв. Виявлено, що більшість молодих держслужбовців мають середній, а також низький рівень показників. Представлено проблемне поле особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у процесі адаптації до управлінської діяльності.

Ключові слова: особистісно-професійне становлення, молодий держслужбовець, педагогічна підтримка, адаптація, управлінська діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перші роки професійної діяльності молодого фахівця, зокрема державного службовця, визначають характер його подальшого становлення, виступають запорукою успішного професійного розвитку. Молоді працівники потребують особливої підтримки, відтак постає гостре питання наукового розроблення проблеми їх особистісно-професійного становлення як на теоретичному, так й на практичному рівнях.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У процесі наукових пошуків нами виокремлено наступні напрямки дослідницького аналізу: особистісно-професійне становлення молодих фахівців як сучасний міждисциплінарний феномен (В. Радул, З. Курлянд, Е. Зеєр, О. Дубасенюк); теорія і практика особистісно-професійного становлення державних службовців (Н. Протасова, Є. Хриков, В. Луговий, Ж. Таланова, © Калініна І., 2017

Ю. Глушук); процес адаптації молодих державних службовців до державної служби (О. Мороз, О. Кобцева, Т. Вернигорова, О. Пархоменко-Куцевіл, С. Петрусенко). Незважаючи на низку наукових розвідок, питання особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців ще не було предметом наукового дослідження.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз діагностики рівня особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців під час прийому на державну службу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експеримент проведено на базі Луганської обласної військово-цивільної адміністрації, Донецької обласної військово-цивільної адміністрації (департаменти та управління, територіальні підрозділи), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Відповідно до завдань дослідження виділено вибіркочу сукупність у кількості 117 осіб, розподілену два складники: контрольна група (КГ) – 52 особи (держслужбовці ЛОВЦО) та експериментальна група (ЕГ) – 65 осіб (держслужбовці ДОВЦО).

Початковим етапом роботи стало обґрунтування та розроблення критеріальної бази дослідження. Зазвичай під критерієм розуміють якість, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування [1]. На думку С. Сисоевої, під час порівняння дослідник повинен насамперед визначити основу порівняння – критерій [2, с. 105]. Критерій має відтворювати в часі та просторі динаміку тієї якості, що підлягає вимірюванню. Критерій розкривається через показники – кількісну та якісну характеристику сформованості кожної властивості, ознаки досліджуваного об'єкта. Відтак, вважаємо, що показники – фактично рівні сформованості критеріїв, завдяки їм говорять про рівень вираженості критерію.

Спираючись на результати наукових досліджень (Н. Козлова, О. Кокун, Т. Картель, Н. Пророк, В. Радул, Н. Протасова та ін.), власний досвід роботи в державних органах, вивчення думок науково-педагогічних працівників, магістрантів, держслужбовців, ми розробили критерії особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний, творчий.

Мотиваційно-ціннісний критерій є своєрідним вимірювальником реалізації всіх інших компонентів системи педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців. Ми його розглядаємо як сукупність мотивів особистості молодого держслужбовця та найважливішу характеристику її здатності до роботи в органах державної влади.

Основне значення для такої діяльності мають інтерес до державної служби на підставі особистісних потреб, розуміння значущості знань її особливостей для сучасного фахівця, самостійність у виборі професійних завдань, наполегливість у подоланні труднощів у процесі роботи з ними, активність у самоствердженні, саморозвитку, наявність особистісного смислу в державній службі, задоволеність власною професійною роботою, прагнення досягти в ній вагомих результатів, ставлення до роботи в органах державної влади як цінності та ін. Зробимо також наголос, що потреби спонукають фахівців до активної діяльності, відтак мотив є причиною, що визначає вибір спрямованості професійної діяльності.

Наступний критерій – *когнітивний*. Розуміємо його як компетентність, що відображає філософсько-методологічні, соціально-педагогічні, психологічні й організаційно-методичні знання засад державного управління та здатність до роботи в органах державної влади, тобто передбачає наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організації управлінської діяльності, уявлення про логіку й етапи роботи в органах державної влади, що є основою для успішного управління персоналом державної служби, а також суспільними сферами (економікою, правовим процесом, соціальним забезпеченням, культурою), суспільними групами, організаціями та інститутами.

Інший критерій – *операційний*. Маємо глибоке переконання, він спрямований на оцінку досвіду виконання конкретних управлінських дій і володіння необхідними практичними навичками щодо роботи в органах державної влади. Його основні ознаки: наявність загально управлінських умінь; сформованість спеціальних умінь; самостійність дій, що виконуються. Зазначений критерій проявляється в умінні дискутувати, аргументовано обстоювати власну точку зору, правильно оцінювати, вибирати та аналізувати інформацію з різних джерел, робити обґрунтовані висновки; аналізувати, оцінювати повноту та достовірність інформації в процесі професійної діяльності, за необхідності доповнювати й синтезувати відсутню інформацію; використовувати знання про статус і функції органів державної влади та місцевого самоврядування, визначати типи зв'язків між ланками структури системи організації виконавчої влади і державного управління в Україні; проявляти ініціативу та здійснювати лідерські функції в колективі задля досягнення спільної мети, управляти проектами, організовувати командну роботу, ставити цілі, знаходити та впроваджувати рішення; оцінювати та забезпечувати ефективність колективної роботи; управляти стратегічним розвитком команди в процесі професійної діяльності та ін.

Наступний критерій – *рефлексивний*. Ми його розуміємо як здатність до самоаналізу і самооцінки, до використання результатів самоаналізу,

потребу та прагнення до самовдосконалення. На нашу думку, рефлексивний критерій є одним із найважливіших, адже він дає можливість проаналізувати власну управлінську діяльність. Від такого аналізу залежить якість подальшої роботи держслужбовця, тобто він має можливість скорегувати власне бачення подальшої роботи в центральних і територіальних органах виконавської влади. Важливе значення також має усвідомлення власного емоційного, самоповаги та впевненості, стійкості до стресів, загальний оптимістичний настрій, ініціативність, налаштованість на позитивний результат.

Отже критерій характеризує, як саме молодий держслужбовець може здійснювати самодіагностику та контроль за якістю реалізації власного управлінського потенціалу, реалізовувати стратегію розвитку та її корекцію відповідно до наявних умов. У контексті завдань нашого дослідження рефлексивний критерій спрямований на перевірку правильності результатів діяльності з особистісно-професійного становлення, на співвіднесення результатів діяльності з завданнями.

Критерієм *творчого компонента* С. Сисоєва [3] називає творчий характер практичної діяльності та ступінь сформованості конструктивно-творчих умінь, зокрема логічних, евристичних і комбінаторних. Творчий компонент характеризуємо через розуміння креативного характеру праці держслужбовця; продукування нових ідей, творчий підхід до їх реалізації; здатність до новаторської діяльності; наявність творчого потенціалу для розвитку нових та вдосконалення існуючих методів, засобів, підходів, інструментів вирішення проблем у галузі публічного управління та адміністрування.

Уважаємо також, що творчий компонент особистісно-професійного становлення відображає рівень сформованості творчого професійного мислення та вмінь, індивідуальні особистісні якості молодого держслужбовця, що визначають успішність професійної діяльності.

Відтак, стверджуємо, що подані критерії охоплюють всі основні аспекти управлінської діяльності молодих держслужбовців. У процесі дослідження ми використовували відомі методики, які були адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження: методика визначення характерного стилю управління Блейка-Моутона, опитувальник Вудкока та Френсіса «Аналіз своїх обмежень», тест Дж. Роттера «Рівень суб'єктивного контролю», тест Томаса «Типи поведінки в конфлікті», методика «Спрямованість особистості» (автори В. Смейкал і М. Кучер), тест «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва, тест «Чи здатні Ви здійснювати керівництво?», тест «Чи здатні Ви до організаторської діяльності?», діагностика схильності до певного стилю керівництва (Є. Ільїн), методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков,

Є. Крушельницький). Розпочнемо аналіз результатів констатувального експерименту (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців під час прийому на державну службу

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %		
			Низький	Середній	Високий
1.	Мотиваційно-ціннісний	КГ	42,0	48,6	9,4
		ЕГ	41,3	51,6	8,1
2.	Когнітивний	КГ	39,8	50,0	10,2
		ЕГ	38,6	50,2	11,2
3.	Операційний	КГ	38,4	53,4	8,2
		ЕГ	36,8	56,1	7,1
4.	Рефлексивний	КГ	37,7	54,2	8,1
		ЕГ	36,8	56,2	7,0
5.	Творчий	КГ	39,1	51,6	9,3
		ЕГ	38,9	52,3	8,8
Загальний рівень		КГ	39,4	51,6	10,0
		ЕГ	38,5	53,3	8,2

Отримані статистичні дані щодо експериментальної і контрольної груп ми порівняли за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Для кількості ступенів свободи $\nu = 2$ $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, p \leq 0,05 \\ 9,21, p \leq 0,01 \end{cases}$, $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$, тобто розбіжності між цими розподілами (контрольна та експериментальна групи) статистично не достовірні.

Перейдемо далі до аналізу результатів констатувального експерименту. Розглядаючи мотиваційний критерій, зазначимо, що більшість молодих держслужбовців мають середній рівень показників (КГ – 48,6 %, ЕГ – 51,6 %), а також низький рівень (КГ – 42,0 %, ЕГ – 41,3 %). Як бачимо, не всі молоді держслужбовці в процесі адаптації мають зацікавлене ставлення до роботи в органах державної влади, вони переважно вважають її важливою для свого майбутнього, але не мають яскраво вираженого пізнавального інтересу на підставі особистісних потреб, переконливості щодо значущості державної служби та знань її специфіки. Держслужбовці переважно задоволені власною професійною діяльністю, але наявні труднощі на етапі адаптації не сприяють тому, що

особи прагнуть досягти в роботі високих результатів та успіхів, не всі розуміють цінності державного управління. Вони усвідомлюють державне управління як позитивне явище, але не намагаються покращити власний управлінський рівень. Недостатньо активні у самоствердженні, саморозвитку, у них не зовсім яскраво виражений особистісний смисл в умовах управлінської діяльності.

Аналізуючи когнітивний критерій, констатуємо ті самі тенденції, що й у попередньому критерії. Так, більшість респондентів мають середній рівень показників (КГ – 50,0 %, ЕГ – 50,2 %), а також низький рівень (КГ – 39,8 %, ЕГ – 38,6 %). Отже, можемо констатувати, що в цілому молоді держслужбовці мають достатні знання про специфіку державної служби, але особистісно-професійна «незрілість» у процесі адаптації до управлінської діяльності не дозволяє системно використовувати знання у сфері публічного управління та адміністрування, що є основою для оригінального мислення, дослідницької та інноваційної діяльності. Вони переважно добре розуміють специфіку роботи в органах державної влади, відповідну нормативно-правову документацію, основні принципи вирішення проблем професійної діяльності, але не здатні творчо використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності.

Зазвичай держслужбовці розуміють основні вимоги, що висувають до роботи в органах державної влади, але недостатньо ефективно вміють планувати власну професійну діяльність, обирати найбільш раціональні методи виконання професійних дій. Аналіз роботи засвідчує також, що не всі вміють аналізувати результати виконання управлінської діяльності.

На думку досвідчених держслужбовців, типова проблема в особистісно-професійному становленні полягає в тому, що доволі часто присутній певний формалізм в організації підвищення кваліфікації держслужбовців; недостатньо часу для здійснення педагогічної підтримки зазначеного становлення; недостатньо стимулів, інтересу, зацікавленості.

Інший критерій – операційний. Більшість осіб за цим критерієм мають середній рівень показників (КГ – 53,4 %, ЕГ – 56,1 %), а також низький рівень (КГ – 38,4 %, ЕГ – 36,8 %). Отже, держслужбовці переважно достатньо володіють необхідними практичними навиками та вміннями щодо роботи в органах державної влади. Більшість із них вміє оперувати засобами, методами й формами управлінської діяльності, прогнозувати її результати, але не всі вміють на достатньому рівні аналізувати, верифікувати, оцінювати повноту та достовірність інформації у процесі професійної діяльності, за необхідності доповнювати й синтезувати відсутню інформацію. Вони не проявляють ініціативу й не виконують лідерські функції в колективі задля досягнення спільної мети.

Недостатньо успішно управляють проектами, організовують командну роботу, ставлять цілі, приймають рішення.

Держслужбовці в процесі адаптації до управлінської діяльності слабо вміють оцінювати та забезпечувати ефективність колективної роботи, не вміють управляти стратегічним розвитком команди в процесі професійної діяльності. Вони переважно не проявляють самостійність у виборі професіональних завдань, недостатньо наполегливі у подоланні труднощів для їх вирішення, не завжди активні у самовдосконаленні.

На думку респондентів, більш високі рівні сформованості показників операційного критерію сформувались під впливом інноваційних форм і методів організації системи підвищення кваліфікації. Разом з тим, окреслено потенційно можливі, але недостатньо досліджені форми й методи роботи структурних підрозділів управлінь по роботі з персоналом обласних і районних адміністрацій в організації процесу адаптації молодих держслужбовців до управлінської діяльності та не розроблено систему педагогічної підтримки цього процесу як провідного способу організації удосконалення їхньої професійної кваліфікації та майстерності.

Перейдемо далі до розгляду рефлексивного критерію. Маємо наступні данні – переважає середній рівень розвитку (КГ – 54,2 % і ЕГ – 56,2 %) і низький рівень розвитку (КГ – 37,7 % і ЕГ – 36,8 %). Отже, держслужбовці не завжди успішно співвідносять результати діяльності з її метою, контролюють власну роботу. Не всі мають внутрішню потребу виконувати роботу якісно, недостатньо вміють здійснювати саморегуляцію та самоконтроль, самооцінку особистісних досягнень.

Зафіксовано слабе прагнення до самовдосконалення, корегування власного бачення подальшої роботи в органах державної влади. Молоді держслужбовці недостатньо усвідомлюють власний емоційний стан, самоповагу та впевненість. Не завжди ефективно долають труднощі, не мають стійкості до стресів. У держслужбовців переважно оптимістичний настрій, але невисока ініціативність і налаштованість на позитивний результат. Загалом вони спроможні пасивно переносити теоретичні знання у практичні контексти, здатні визначати показники сталого розвитку на загальнодержавному, регіональному, місцевому та організаційному рівнях.

Останній критерій, який ми розглядаємо, творчий. Так само, як і в попередньому випадку, наявний середній рівень показників (КГ – 51,6 % і ЕГ – 52,3 %) і низький рівень показників (КГ – 39,1 % і ЕГ – 38,9 %). За результатами експерименту стверджуємо, що держслужбовці мають опосередковані творчі здібності, але переважно підтримують значущість творчого характеру праці державного службовця в реаліях сьогодення. Не всі поділяють цінність інновації та оригінальність розв'язання професійних завдань. У них наявний творчий, але нерозкритий потенціал, недостатньо

розвинуто творче професійне мислення та вміння, індивідуальні особистісні якості, що визначають успішність професійної діяльності. Зазвичай держслужбовці не прагнуть творчо застосовувати в управлінській діяльності прогресивні надбання інших країн, продукувати новітні ідеї, творчі підходи до їх реалізації.

У процесі бесід з досвідченими держслужбовцями нами було виокремлено найважливіші характеристики професійних компетенцій: творчі здібності (здатність передбачення, творче вирішення завдань, вміння проектувати, широкий кругозір), особистісні характеристики (сумлінність, працьовитість, емоційна стійкість); інтелектуальні здібності (гнучкість мислення, критичне мислення, аналітичний склад розуму), гуманітарні здібності (естетичний смак, знання іноземної мови, гуманістична орієнтація, творча уява).

Наступним кроком роботи стало виявлення проблемного поля особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у процесі їх адаптації до управлінської діяльності:

- відсутність на загальнодержавному рівні єдиних науково обґрунтованих стратегій і тактик педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у процесі їх адаптації до управлінської діяльності; молоді держслужбовці в перші роки проходять стажування, але в його рамках не розглядаються соціально-психологічні умови професійної діяльності, відсутня педагогічна підтримка такого становлення;

- слабе використання широких можливостей університетської підготовки майбутніх держслужбовців для забезпечення якісної адаптації, у тому числі із використанням позитивного зарубіжного досвіду;

- недостатнє урахування керівниками адаптаційного періоду, який має бути у державного службовця;

- відсутність у низки молодих працівників інтересу до сутнісних характеристик особистісно-професійного становлення як педагогічного феномену, відповідного рівня мотивації та окреслення перспектив державної служби, відтак, не всі молоді держслужбовці виконують функціональні обов'язки без помилок, якісно, організовано та ефективно;

- залежність якості виконання держслужбовцями їхніх функціональних обов'язків від суто особистісних характеристик особистості, що враховує особливості темпераменту, риси характеру, адаптаційні здатності, ціннісні орієнтації, наявність професійно-значущих якостей.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури, власний досвід роботи в органах державної влади дозволив нам розробити критерії особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців:

мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний і творчий. У процесі констатувального експерименту ми здійснили відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв. Виявлено, що більшість молодих держслужбовців мають середній, а також низький рівень показників. Загалом зроблені висновки є для нас одним з найважливіших орієнтирів, що дозволять обґрунтувати, розробити та впровадити в практику авторську систему педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у процесі адаптації до управлінської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
2. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські береги, 2013. – 360 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

Стаття надійшла до редакції 25.11.2017.

КАЛИНИНА Ирина

аспірантка, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,

пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, Луганская обл., 92703, Украина

E-mail: kalinina022016@ukr.net

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ГОССЛУЖАЩИХ ВО ВРЕМЯ ПРИЕМА НА ГОСУДАРСТВЕННУЮ СЛУЖБУ

Резюме. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по определению уровня личностно-профессионального становления молодых госслужащих за результатами опроса персонала Луганской и Донецкой областных военно-гражданских администраций (департаменты и управления, территориальные подразделения). Обоснованы и разработаны критерии личностно-профессионального становления молодых госслужащих: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, рефлексивный и творческий. Осуществлен отбор контрольной и экспериментальной групп, которые являются равноценными по показателям критериев. Вывявлено, что большинство молодых госслужащих имеют средний, а также низкий уровень показателей. Представлено проблемное поле личностно-

професіонального становлення молодих госслужащих в процесі адаптації к управленчеської діяльності.

Ключевые слова: личностно-професіональне становлення, молодий госслужащий, педагогическая підтримка, адаптація, управленчеська діяльність.

KALININA Iryna

Graduate Student, Luhansk Taras Shevchenko National University

1 Gogol Square, the City of Starobilsk, Luhansk Region, 92703, Ukraine

E-mail: kalinina022016@ukr.net

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG STAFF AT THE TIME OF ENLISTING AT THE CIVIL SERVICE

Summary. The article represents the results of the ascertaining experiment on determining the level of personal and professional development of young civil servants connected the results of a survey of personnel from the Luhansk and Donetsk regional civil and military administrations (departments and offices, territorial units). The criteria for the personal and professional formation of young civil servants has been substantiated and developed: motivational and valuable, cognitive, operational, reflective and creative. Selection of control and experimental groups, which are equivalent in terms of criteria index, has been carried out. It was revealed that the majority of young civil servants have an average and low level of indicators. The problematic field of personal and professional formation of young civil servants in the process of adaptation to management activity has been presented.

Keywords: personal and professional formation, young civil servant, pedagogical support, adaptation, management activity.

Abstract. The first years of a young specialist's professional activity, in particular a civil servant, determine the nature of his further formation, and serve as a guarantee of successful professional development. Young workers need special support so there is a necessity in scientific development of the problem which is about their personal and professional formation at the theoretical and practical levels.

In the process of scientific research we have identified the following areas of research analysis: personal and professional formation of young professionals as a modern interdisciplinary phenomenon; the theory and practice of personal and professional formation of civil servants; the process of adaptation of young civil servants to the civil service. Despite a number of scientific researches the issue of personal and professional formation of young civil servants has not yet been the subject of the scientific research.

The purpose of this article is an analysis of the diagnosis of the level of personal and professional formation of young civil servants during admission to the civil service.

The article represents the results of the ascertaining experiment on determining the level of personal and professional development of young civil servants connected the results of a survey of personnel from the Luhansk and Donetsk regional civil and military administrations (departments and offices, territorial units). The criteria for the personal and professional formation of young civil servants has been substantiated and developed: motivational and valuable, cognitive, operational, reflective and creative. Selection of control and experimental groups, which are equivalent in terms of criteria index, has been carried out. It was revealed that the majority of young civil servants have an average and low level of indicators. The problematic field of personal and professional formation of young civil servants in the process of adaptation to management activity has been presented.

REFERENCES

1. Sovremennyj slovar' po pedagogike / sost. E. S. Rapacevich. – Minsk : Sovremennoe slovo, 2001. – 928 s.
2. Sysoieva S. O. Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen: pidruchnyk / S. O. Sysoieva, T. Ye. Krystopchuk. – Rivne: Volynski oberehy, 2013. – 360 s.
3. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk / S. O. Sysoieva. – K. : Milenium, 2006. – 344 s.

(переклала на англ. мову автор статті).

УДК 378.123:005

ДОЛІНСЬКА Людмила

завідувачка навчально-методичною лабораторією Одеського коледжу компютерних технологій Одеського державного екологічного університету

вул. Ак. Корольова, 5/2, м. Одеса, 65101

E-mail: lslvvas@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

Анотація. В статті наведено результати аналізу літератури за темою дослідження. Проаналізовано такий феномен, яким є система освітнього середовища коледжу. Теоретично обґрунтовано та експериментально
© Долінська Л., 2017

доведено, що дієвим підходом щодо вивчення проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю є теорія поколінь. Запропонована семантика дозволяє конкретизувати концепцію «система освітнього середовища коледжу» з використанням системного підходу.

Ключові слова: коледж, технічний профіль, система, розвиток, професійна компетентність, теорія поколінь.

Постановка проблеми. Аналіз досліджень. У педагогіці така категорія, як «середовище» розглядалося з різних позицій багатьма науковцями ХХ-ХХІ ст. Наприклад, як: засіб управління процесом формування та розвитку особистості дитини (*Ю. Мануйлов*); реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини (*І.Підласий*); сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею, як з організмом і особистістю (*Є.Рапацевич*); комплекс зовнішніх явищ, що самостійно впливають на людину та її розвиток (*М.Фицула*); тип соціально-педагогічної практики (*В.Лебедева*); предмет спільного проектування; а також факт, фактор, умови, засіб, навчання і розвиток (*В.Панов*); предмет спільної діяльності (*В.Слободчиков*); зона взаємодії освітніх систем (*Н.Крилова*); система відносин, світ діяльності, ситуація, система впливів (*В.Рубцов*).

Поняття «середовища» та «освітнього середовища» знаходимо також в дослідженнях: *Г.Біляєва, А. Іконнікова, Н.Крилової, Ю.Кулюткина, Л.Новікової*.

Значну увагу вивченню «освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу» приділено у працях *О. Єжова, А.Куракіна, В.Лебедева, А.Орлова, В.Панова, С.Сергеева, В. Слободчикова, С. Тарасова, В. Явіна*. Дослідженню «освітнього середовища», закладу вищої освіти (ЗВО) присвячені роботи: *О. Артюхіної, М.Братко, Є. Васильєвої, Т. Дороніна, Е. Зеєра, В. Козирєва, В. Новікова, Л.М. Макара, В. Мастерової, Т. Менг, Г. Муравьової*.

На жаль, на сьогодні, відкритою залишається сутність і структура такого поняття, як «система освітнього середовища коледжу». На нашу думку, цей феномен набуває істотної актуальності у контексті дослідження проблеми розвитку професійної компетентності випускника ЗВО технічного профілю (ТП) до процесу викладацької діяльності.

Мета роботи – обґрунтувати категорії «система освітнього середовища коледжу» в контексті дослідження проблеми розвитку професійної компетентності випускника ЗВО ТП.

Відповідно до поставленої мети, ми прагнули вирішити такі **задачі**:

1. Визначити сутність і структуру такого феномена, як «система освітнього середовища коледжу».

2. Провести аналіз системи освітнього середовища коледжу з позиції теорії поколінь.

Виклад теоретичного матеріалу. Система освітнього середовища коледжу. Проведемо теоретичний аналіз проблеми розвитку професійної компетентності фахівців ТП до педагогічної діяльності, змістивши акценти на сутність такого феномена, як «система освітнього середовища коледжу».

Так, С.Ф.Сергеев зазначає, що людина змінюється в середовищі і засобом середовища. *В.Я.Ясвін* першим визначив поняття «освітнього середовища», як систему впливу та умов формування особистості за певним зразком. У свою чергу, за ознаками, що досліджував *Г.Біляєв*, середовище може виступати не лише як умова, але й як засіб виховання, навчання і розвитку. Цієї думки дотримується *О. Артюхіна*, яка визначає освітнє середовище, у більшості своїй, як чинник розвитку таких особистісних якостей як: емпатія, толерантність, креативність, самостійність, самоорганізація. Є.Ю. Васильєва вбачає освітнє середовище ЗВО, як «..феномен педагогічної дійсності..» та упорядковану сукупність компонентів» [1]. Розвиваючи цю ідею, український педагог-науковець *М.В.Братко*, визначає освітнє середовище ЗВО як: «...ключову компетенцію закладу вищої освіти»; комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості...» [2]. За характеристикою *А. Іконнікова*, освітнє середовище включає в себе фізичні об'єкти, форми поведінки і системи діяльності людей як просторово-часове ціле. Український дослідник *Л.М. Макар* стверджує, що «...вища школа повинна сьогодні орієнтуватися на підготовку фахівця, здатного працювати не на рівні дій і операцій, а на рівні діяльності...» [3].

Отже, для отримання повноцінних психолого-педагогічних знань та умінь, а також розвитку професійних якостей, майбутньому викладачеві необхідно «зануритися» в систему педагогічних зразків: по-перше, на певний час, а, по-друге, в умови, власне, системи професійної педагогічної діяльності.

Аналізуючи вищезазначене, слід підкреслити, що для закладів освіти різного типу, зокрема, коледжу, у разі правильно організованого освітнього середовища (наявності логічних і взаємопов'язаних складових), можливим є формування гармонійної динамічної психолого-педагогічної атмосфери, яка є необхідною умовою не лише для повноцінного навчання та розвитку студентів, а також може бути ідеальною школою саморозвитку молодого (недосвідченого) викладача ТП (без базової вищої педагогічної освіти), практичною платформою для розвитку його професійної компетентності.

Вступивши на перший курс коледжу, підлітки хоча і опиняються на лавах студентства, але все ж таки в перші два роки (а це на рівні шкільних 10-х та 11-х класів) знаходяться у форматі шкільної освіти. Якщо у ЗВО (за віком) студенти на перших курсах є більш зрілими, і не потребують постійного контролю з боку куратора, то, за нашими спостереженнями, коледж є таким закладом освіти, що виконує функцію «м'якої адаптації» для школярів-підлітків. Адже, на відміну від ЗВО, виховна складова в коледжі займає головне місце в усіх її проявах і формах роботи зі студентами (інститут класних керівників та кураторів груп; батьківський комітет; робота виховного відділу з сиротами тощо). Тут слід враховувати, що сучасні тенденції динамічності та інформатизації суспільства спонукали до розвитку нового покоління дітей та підлітків, які у *більшості* своїй: повільно адаптуються до нових соціальних структур; не здатні витримувати конфліктні ситуації та емоційно є не завжди вираженими; самоорганізація та рефлексія у них знаходиться на низькому рівні; вони потребують постійної зміни «картинки» середовища. Не кожен сучасний школяр в змозі «витримати» умови шкільного освітнього середовища на протязі 11 років (а з 2018 року – 12). А також не всі 100% випускників закладів загальної освіти здатні засвоїти шкільну програму настільки, щоб отримати необхідні для вступу у ЗВО бали на зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО). Тому саме коледжі є для таких підлітків другим шансом та новим поштовхом до навчання та реалізації життєвої дорожньої карти.

З одного боку, зміна соціального оточення, після вступу до коледжу, допомагає підліткам переформувати міжособистісні стосунки, поринути в інше оточення викладачів, відчути «смак» університетського формату навчання. Це надихає підлітків самостійністю і впевненістю. З іншого боку, студенти коледжу відкривають можливості педагогічної адаптації тим викладачам, яких можна віднести до категорії молоді, або недосвідчені. Саме в системі освітнього середовища коледжу ця категорія викладачів отримує свій перший педагогічний досвід, випробовує власні професійні уміння та навички при вирішенні оригінальних навчальних, виховних, організаційних задач, формує і *розвиває* свою професійну компетентність.

І тут, дійсно, наша позиція співпадає з думкою *О.А. Леонової*, яка розглядає «освітній простір», «освітнє середовище», як «...можливість професійного становлення педагога і є сукупністю періодів, кожен з яких має власну значимість для формування тих, або інших якостей та здібностей професіоналізму педагога...» [4].

Варто наголосити на тому, що різниця у віці між студентами коледжу (16 - 20 рр.) і молодими викладачами варіюється (в залежності від курсу) у межах 3-8 років, тобто це представники однієї психологічної

лінійки. І в цьому є також прояв специфіки системи освітнього середовища коледжу, яку треба враховувати.

Стосовно викладачів, яких ми виокремили у групу «недосвідчених педагогів» зауважимо наступне. Це фахівці, які працювали певний час безпосередньо лише за фахом, вони є хорошими професіоналами-практиками, досвідченими виробничниками, але не мають знань і досвіду роботи в педагогічній сфері, хоча за дипломом вони мають формальне право на виконання обов'язків викладача за фахом. Ця ситуація особливо актуальна, якщо у коледжі інших спеціалістів немає.

Здавалося б, досвід практики досить вагомих аргумент для надання освітніх послуг такими фахівцями в системі освітнього середовища коледжу. Дійсно, така умова є необхідною. Але, на жаль недостатньою. Практичний, багаторічний досвід є важливим лише під час участі студентів у технологічній практиці на підприємстві. Але це лише один аспект багатогранної педагогічної діяльності. Остання, включає проведення аудиторних занять і виховних заходів, вміння організовувати навчальний процес тощо. Тут без науково-методичної підготовки обійтися складно. Такими знаннями, уміннями та навичками має оволодіти фахівець ТП у найкоротший термін і вже, безпосередньо, під час практичної педагогічної діяльності, будучи учасником навчально-виховного процесу (НВП) та організаційно-педагогічної діяльності (ОПД) в системі освітнього середовища коледжу.

Слід зазначити, що опитування і анкетування фахівців ТП свідчить про те, що в системі освітнього середовища коледжу, відсоток викладачів з вищою педагогічною (і, водночас, технічною освітою) складає лише 8%. Ці результати були отримані нами на обраній експериментальній платформі, яку утворили шість ЗВО I–II рівня акредитації: Одеський коледж комп'ютерних технологій (ОККТ) Одеського державного екологічного університету (ОДЕКУ); Одеський автомобільно-дорожній коледж (ОАДК) Одеського національного політехнічного університету (ОНПУ); Одеський коледж транспортних технологій (ОКТТ); Черкаський політехнічний технікум (ЧПТ), Харківський гідрометеорологічний технікум (ХГМТ) ОДЕКУ, Київський механіко-технологічний коледж (КМТК). Загальна кількість задіяних в експерименті викладачів склала 163 особи. Також в опитуванні та анкетуванні взяли участь 384 студенти III–IV курсів коледжів та технікумів (віком 16–20 рр.). Дослідницька робота проводилася протягом 2014–2017 рр.

Аналіз змісту Закону «Про вищу освіту» (2017) дозволяє виокремити ті статті, в яких наголошується, що саме до післядипломної освіти мають бути включені наступні типи підготовки: перепідготовка (професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які

здобули первинну професійну підготовку) і стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань) (2017; Стаття 47).

На даний час, основною формою підготовки науково-педагогічних працівників у ЗВО ТП III-IV рівня акредитації є асистентура-стажування. Цікавою, у цьому рефрені, є пропозиція щодо впровадження, як однієї з форм формування і розвитку професійної компетентності молодих (або недосвідчених) викладачів - фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу - безпосередньо на робочому місці. Тим більше, що Закон України «Про освіту» (2017; Стаття 9) передбачає окрім інших, такі форми здобуття освіти: на робочому місці та в дуальній формі.

Британський науковець *Девід Грей* визначив три концептуальні ідеї дуального навчання, а саме: навчання через роботу, навчання для роботи та *навчання на роботі* [5]. Остання концептуальна ідея є надзвичайно важливою у контексті наших досліджень. Тим більше, що саме «...дуальне навчання робить вищу освіту життєздатною...», як зазначає український педагог М.Г.Дернова, яка проводила дослідження дуальної моделі вищої професійної освіти дорослих в університетах країн Європейського Союзу [6]. Такий підхід відкриває можливості чутливо реагувати на соціальні вимоги динамічних ринків праці у сучасному соціумі. Дуальне навчання насичує новими, актуальними, професійними знаннями дорослого студента, покращуючи і полегшуючи його безперервний професійний розвиток. В свою чергу, відбувається підвищення цінності, власне, процесу навчання та зміцнення інноваційної діяльності ЗВО.

В українському законодавстві про вищу освіту, дуальна форма здобуття освіти визначається як «спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (у інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [7]. Концептуальні положення цього закону, на жаль, ще не отримали широкого застосування.

Отже, «...здобуття освіти на робочому місці - це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою (як правило, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти) відбувається на виробництві шляхом практичного навчання, участі у виконанні трудових обов'язків і завдань під керівництвом фахівців-практиків, залучених до освітнього процесу...» [7].

Таким чином, як варіант вирішення проблеми невідповідності фахівців ТП до педагогічної діяльності (НВП, ОПД) є створення такої форми підготовки до педагогічної професії, яка б включала дуальний

підхід, враховуючи економію часу та практичну доцільність і безпосередньо в системі освітнього середовища коледжу.

Система освітнього середовища коледжу через призму теорії поколінь. В світовому освітньому просторі ідеальна формула педагога-професіонала не може бути створена. Причина тут полягає у динамічності освітньої системи будь-якої поважної держави та її суб'єктів, починаючи від реформ структури та змісту державної освіти, і закінчуючи періодичною зміною генерацій студентства і викладачів. Відповідно змінюються складові професійної компетентності викладачів вищої школи. Щоб розкрити специфіку умов праці фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу, вважаємо за необхідне звернути увагу на сутність питання зміни поколінь викладачів та студентів.

Відповідно до теорії поколінь, що була розроблена американськими фахівцями *Н. Хоувом* та *В. Штраусом* у 1991 році на основі досліджень 1960-х років *Дж. Деверсона*, кожні 20-25 років народжується нове покоління людей, що мають риси характеру, звички та особливості, які виділяють їх на тлі всіх інших і потім повторюються у майбутніх поколіннях [8]. *Н.Хоув* і *В.Штраус* склали характеристику і алфавітну назву для кожного з поколінь, починаючи з 1433 року. Але на цей час, сучасні дослідники розглядають, головним чином, п'ять останніх поколінь: «Бебі-бумери», «X (Ікс)», «Y (Ігрек)», «Z (Зед)», «Alpha (Альфа)». Слід зазначити, що границі у часі для кожного покоління не можуть бути чіткими, вони коливаються у межах одного – трьох років. Тому люди, що народилися на перетині поколінь, т.зв. «ехо-покоління», приймають цінності обох поколінь відразу, або ж більш домінуючого покоління [9].

Питанням дослідження феномену поколінь займалися: *О. Антіпов*, *П.Бражніков*, *І.Веретєннікова*, *Р.Долженко*, *М. Ісаєва*, *Ю. Левада*, *Є. Ніконов*, *Є. Шаміс*. А такі вітчизняні науковці як: *Т.Близнюк*, *А. Ермоленко*, *В. Кірвас*, *І. Костенко*, *Т. Лепейко* досліджували особливості поколінь сучасних українців.

Основними категоріями, на яких ґрунтується теорія поколінь є «покоління» та «цінності». В рамках ціннісного підходу під «поколінням» розуміється спілка людей, що народжені в певний історичний період та сформовані як особистості під впливом загальних факторів навколишнього середовища (соціальних, культурних, політичних та економічних умов, технічного прогресу) та є носіями єдиних цінностей, що знаходяться на підсвідомому рівні особистості.

Під «цінністю» ж розуміють важливість явищ та предметів дійсності з точки зору їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальним групам та особистості. Як відомо з психології, цінності піддаються корекції лише під впливом конкретних дій з зовні, але базові

цінності, що закладені у 12-14-річному віці залишаються на рівні аксіоми на довгі роки життя. А у 14 років підліток може стає студентом коледжу. Тобто, в системі освітнього середовища коледжу викладачі (особливо першого курсу) беруть на себе відповідальність щодо формування базових цінностей молодой людини.

Різниця в цінностях у представників різних поколінь є досить радикальною, що необхідно обов'язково враховувати при розробці нових систем та підходів у всіх сферах життя людини. Отже і освітня система не повинна оминати цей аспект.

Дослідники теорії поколінь зазначають, що цінності кожного покоління проявляються лише у груповій поведінці, а не індивідуально. Але, на нашу думку, незважаючи на різні пріоритети в цінностях кожного покоління, у роботі кожного педагога завжди були, є і будуть на першому місці ті цінності, що спрямовані на допомогу студенту (учню, підлітку), як головний елемент професійної компетентності.

Відомий дослідник *П.Бражніков*, вважає, що теорія поколінь – це найбільш простий і зручний спосіб для керівника у розділенні працівників на групи з метою спрощення кадрової політики, і він є ілюзією. З нашої точки зору, ця теорія все ж таки відкриває широкі можливості щодо створення загальної картини у з'ясуванні неконтрольованих механізмів на ринку праці [10]. Ринок праці нашої країни представлений у більшості своїй чотирма поколіннями: наймолодша категорія – до 15 років (Z), середня категорія – від 15 до 34 років (Y), зріла категорія - від 35 до 55 (X), поважна категорія – від 55 до 75 («Бєбі-бумєри»).

Згідно досліджень, проведених в 2015 р. Міжнародним кадровим порталом (International Recruitment Portal Head Hunter Ukraine) на українському ринку праці існує наступний розподіл за поколіннями: 37 % - це представники покоління «Бєбі-бумєрів»; 41% - X; 14% - Y [11]. Від 8% до 10% складають працівники покоління Z, яке працює не системно та найчастіше нєлєгально, адже не має відповідної кваліфікації та достатнього віку. За цим розподілом можна зазначити, що основну групу працівників країни складають покоління «Бєбі-бумєрів» та представників покоління X (більше 70%). Щодо динаміки, слід зазначити, що за 8-10 років показник представників покоління Y збільшиться вже до 75% [12].

Таким чином, частину сучасного ринку праці складає і педагогічний контингент, орієнтований на надання освітніх послуг, і за класифікацією теорії поколінь, їх можна охарактеризувати, як «покоління школи викладачів».

З метою практичної реалізації теорії поколінь системі освітнього середовища коледжу, нами було складено порівняльну таблицю «покоління шкіл викладачів» на прикладі кадрового складу Одеського коледжу

комп'ютерних технологій (ОККТ) Одеського державного екологічного університету (ОДЕКУ) (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця характеристики поколінь школи викладачів
(на прикладі Одеського коледжу комп'ютерних технологій, 2014-2018).**

Назва покоління школи викладачів / вік	Назва покоління за «теорією поколінь»/ роки народження	Характерні компоненти представника покоління викладачів		
		Цінності:	Когнітивна компонента:	Особистісні характеристики:
Викладачі «професіонали» часів школи класиків педагогіки «Ушинський Макаренко-Русова - Сухомлинський» 55 – 70 років	«Переможці» або «Бєбі-бумери» 1943 -1963 р.н.	людино-любство, взаємодопомога, патріотизм, командний дух та колективізм не матеріальна мотивація	широта наукових знань, творчість, педагогічна майстерність має найвищий рівень	витривалість, оптимізм, відповідальність, гнучкість до змін у діяльності, енергійність
Викладачі «універсали» та «послідовники» викладачів «професіоналів» 35-50 років	Покоління «Х» 1963-1984 р.н.	стабільність цінність часу та вибору взаємодопомога; патріотизм, командний дух, нематеріальна мотивація	Педагогічна майстерність на високому рівні глобальна поінформованість, технічна освіченість	Працелюбність наполегливість Самостійність Готовність до екстремальних ситуацій Поступливість гнучкість
Викладачі «незалежники» 23-30 років	Покоління «У» («Міленіум» «ЯЯЯ», «Покоління соціальних мереж») 1984-2004 р.н.	незалежність матеріальна мотивація особистий комфорт та дозвілля патріотизм	Розвиваються інтелектуально в різних сферах одночасно (через брак робочих місць) слабе наукове підґрунтя	заикленість на «Я» не витримують одноманітності маловитривалі

В запропонованій нами системі, було визначено три вікові категорії поколінь школи викладачів: «професіонали» (55-70), «послідовники професіоналів» (35-50), «одинаки» (23-30). А також, виокремлено середні вікові рамки, залишаючи стикові роки народження у межах 5 років. При вивченні поколінь шкіл викладачів, ми керувалися тими категоріями, які, зазвичай, обирають у якості компонент характеристик викладача (особистісна, ціннісна, знаннєва)

Побудова таблиці 1 поколінь школи викладачів ОККТ ОДЕКУ, була обов'язковою попередньою умовою щодо вивчення питання розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу [14]. Адже неможливим було б визначення того, за якими основними критеріями необхідно будувати модель розвитку професійної компетентності сучасного молодого викладача в системі освітнього середовища коледжу, та кому і на яких засадах здійснювати розробку передачі педагогічного досвіду.

Так, у представників покоління «переможців» (55-70), ми спостерігаємо саме викладачів «професіоналів», майстрів педагогічної справи. Адже вони отримали, у свій час, системні наукові знання, мали змогу слухати лекції провідних науковців, пройшли послідовно всі етапи становлення викладача, працювали в системі освітнього простору, що мав чітку мету та цінності виховання та навчання.

Ця категорія викладачів мали впевненість у майбутньому. Їх педагогічні знання формувалися на зразках видатної педагогічної плеяди минулого століття: *Ш.А.Амонашвілі, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, С.Ф.Русової, К.Д.Ушинського*).

Отже, вимальовується чітко виражена психологія викладача цього покоління: оптимізм в роботі та житті, постійний саморозвиток та допитливість, потужні лідерські якості, неабиякий трудоголізм, культ здорового способу життя.

Вони уміють гуртувати довкола себе різновікові аудиторії та створювати настрій і дух єдності, бажання жити та працювати далі, не зупиняючись, незважаючи на перешкоди. Адже мотивація для них завжди нематеріальна. Педагогічна майстерність є частиною особистості викладача «професіонала», він є взірцем та прагне постійно передавати свій досвід наступному поколінню викладачів. Єдиний недолік - це консерватизм у деяких питаннях ідеологічної спрямованості.

Наступним поколінням викладачів є покоління «послідовників» (35-55) школи викладачів «професіоналів». В теорії поколінь, вони є поколінням «Х». Це покоління також характеризується високим рівнем професійної компетентності, адже має в своїй складовій такі якості, як: трудоголізм, терплячість, гнучкість в роботі та навчанні, готовність до

змін. Серед цінностей: на перший план виступає бажання стабільності та впевненості у завтрашньому дні; присутнє почуття відповідальності до своєї роботи; готові втратити матеріальне заради отримання задоволення від процесу. Адже умови в яких формувалася особистість цієї категорії викладачів (перебудова, буремні 90-і ХХ ст.) спонукали до терпимості та креативності, взаємодопомоги та чудово орієнтуватися в нестандартних ситуаціях. Як викладачі, вони хороші виконавці, організатори, люблять дітей, відповідальні, можуть виконувати декілька педагогічних завдань одночасно, володіють самоаналізом. Рівень викладання високий. Школа попереднього покоління викладачів «професіоналів» є для них взірцем та підтримкою, яку вони цінують та намагаються передати дух цієї школи наступному поколінню. Але для них ця місія є більш складною, аніж для їхніх попередників.

Розрив у 30-50 років відчувається найбільше. Виникає «конфлікт поколінь викладачів». Це є неминучим фактом (за теорією поколінь), адже 23-30-ні викладачі вже не живуть кумирами минулих років, це покоління викладачів «незалежників», для них не існує педагогічна «антропологія». Вони амбіційні, часто переоцінюють себе.

Сучасні молоді спеціалісти покоління викладачів «одинаків», це безумовно покоління «соціальних мереж». *Вони цікавлять нас найбільше, адже в педагогіці, на нашу думку створюється проблема втрати «школи педагогіки», «нехтування педагогічною історією, її спадковістю».*

Представники «незалежників» (23-30) характеризуються постійним зануренням у цифровий, віртуальний світ, потребують різноманіття. Хоча вони є незалежними, але свою суттю, все ж таки краще відчувають себе в командній роботі, що пояснюється невмінням приймати вірне рішення особисто, відсутністю витримки до «рутини» у процесі проведення роботи. Молоді люди цієї групи націлені на отримання швидкого результату. У межах своєї вікової категорії вони швидко встановлюють міжособистісні відносини. В освітньому середовищі коледжу не бажають виконувати правила субординації по відношенню до своїх студентів. Вони вважають це формальністю. Зі старшим поколінням часто вступають в конфлікт, або ігнорують представників цієї групи викладачів. Але це не є причиною класичної боротьби поколінь. У більшості своїй, сучасне молоде покоління розвивалося у соціально-інформаційному середовищі; як правило, виховувалося на комп'ютерних іграх. Їм подобається грати, тому що гра є зрозумілою для них: кожна перемога винагороджується, є чіткий рейтинг і постійний зворотний зв'язок. Адже для них часто не існує меж між реальним та віртуальним світом, який вони характеризують як фіджитал-світ, тобто, світ без обмежень, світ свободи вибору і дій. Відповідно, вони прагнуть свободи і в житті, і в роботі, зокрема, у своїй

педагогічній діяльності. Для них вже не існує принципи дресс-коду. Вони є вільними у виборі. Для них не існує кумирів і авторитетів. А втрата роботи для них не є проблемою. Адже впевненість у своїх силах та знаннях безперечна. У більшості своїй вони переживають втрату *економічно вигідної* роботи. Це покоління не витримує довготривалу монотонну працю, тому обирає гнучкий графік роботи. Вони не уважні до деталей та не до кінця усвідомлюють їх важливість. Через це вони не здатні довго та терпляче йти по кар'єрним сходинкам, як їх попередники – «X». І тут слід наголосити, що робота викладача для них - це бажання «засвітитися», «виокремитися», «стати кумиром», хоча б на деякий час, оволодіти прихильністю майже однолітків. Будь-яка помилка може спричинити супротив до професії. Вони не оцінюють себе об'єктивно, часто вважають себе кращими за старших колег, адже їх ідеї більш сучасні. Стосовно тих, хто молодший за них (студенти), то вони дозволяють певну зверхність і неприкрите менторську поведінку. Така самовпевненість істотно шкодить розвитку їх професійної компетентності в педагогічній діяльності: нівелюється границя між викладачем і студентом, створюється панібратська система передачі знань і, тим самим, нівелюються всі надбання досвіду основ педагогіки, психології, дидактики, методик викладання.

Наша характеристика поколінь викладачів стосується особистісних та професійних якостей, що зустрічалася нами у більшій кількості педагогів ОККТ ОДЕКУ. Зрозуміло, що кожна людина має свою історію розвитку і особистісні характеристики можуть взагалі не співпадати як за теорією поколінь, так і за нашою інтерпретацією поколінь викладачів. Тому особистісний підхід обов'язково повинен використовуватися у проведенні подібних досліджень.

Важливість отриманих нами даних, проведення подібної класифікації, пов'язана з тим, що в українські ЗВО вже «заходить» нова генерація викладачів «незалежників». А у рефрені розширення ІНФОРМАТИЗАЦІЇ суспільства, потреба у збільшенні чисельності фахівців ТП (особливо, програмістів, фахівців з інформаційно-вимірjuвальних систем та ін.) є передбачуваною.

Цікаво, що вимоги студентського «покоління Z» (15-18) щодо отримання якісної ІТ-освіти поступово переходять у рамки терміну «послуга». Тобто, на жаль, сучасний викладач знаходиться в умовах не лише освітнього простору, але й – освітнього ринку. Також зазначимо, що через 7-10 років це покоління «Z» отримає дипломи магістрів і складе конкуренцію викладачам покоління «Y». Світогляд покоління «Z» формувався в умовах нового соціально-інформаційного простору. Української підлітки знаходяться у стані вибору: з одного боку – кордони

до інформації, освіти, сучасних технологій та інших матеріальних та духовних благ відкриті; з іншого – економіко-політична ситуація України не покращується, що спонукає молодь до більш споживацького формату мислення («а що мені за це буде?»). А надалі, - вже сформовані такі цінності будуть перенесені у інші сфери життя, роботи і, звичайно, педагогічну діяльність.

Однозначно про конкретні риси та цінності ще рано говорити, адже вони ще не сформовані до кінця, але вже можна передбачати їх становлення у молодого покоління викладачів, з якими ми затикаємося у практичній роботі в системі освітнього середовища коледжу.

Слід підкреслити, що перед очима цього покоління відбуваються економічні кризи та політичні інтриги, спалахи насильства, гібридні та інформаційні війни, терористичні акти. Як результат, - знецінення високих ідеалів, поглинання світової культури субкультурами, підміна понять, і що надзвичайно небезпечно – загальнолюдських цінностей.

Таким чином, завдання покоління викладачів «професіоналів» та «послідовників» це: стрімка активізація передачі психолого-педагогічних знань, умінь та навичок поколінню «незалежників». У разі ж невиконання цієї місії, покоління «Z» взагалі втратить орієнтири на школи педагогіки, а практичний досвід педагогічної професії матиме зовсім інше значення. Можлива деградація освітнього простору за своєю суттю та метою взагалі.

Е.Еріксон зазначає що «кожна наступна стадія ... є потенційною кризою через радикальну зміну перспективи...» [13, с.105]. Це означає, що проведення оцінювання рівня розвитку професійної компетентності фахівця ТП необхідно обов'язково приймати до уваги теорію поколінь. Такий підхід, сприятиме розкриттю краси педагогічної професії, зокрема, в умовах освітнього середовища коледжу, або того навчального закладу, в якому він працюватиме. І допомогу тут здатні надати лише викладачі «професіонали» та «послідовники».

Висновки. За результатами дослідження нами було ретельно вивчено та проаналізовано науково-педагогічну літературу за темою дослідження; надано пояснення такого феномену, як «система освітнього середовища коледжу»; використано теорія поколінь з метою отримання порівняльних характеристик науково-методичних шкіл викладачів ТП (на прикладі ОККТ ОДЕКУ).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е.Ю. Васильева // Университетское образование: практика и анализ. -2011. - № 4 (74). - С. 76–82.

2. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління / М.В. Братко // Збірник наукових праць. - 2014. - № 22. - С.19-20.
3. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л.М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. - Вип. 30 (83). - С. 229-236.
4. Леонова О. А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация / Леонова О. А.// Педагогика.- 2008. - №6. - С. 36-41.
5. Gray, D. Assessment series, 11 [Електронний ресурс] / Gray, D. // Higher Education Academy – 2001. - Режим доступу: 01.04.2014
6. Дернова М.Г. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи / М.Г. Дернова // Маркетинг і менеджмент інновацій. - 2014.-- Вип.2 (9). - С.138-141
7. Закон України «Про освіту» 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. Офіц. вид. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Hamblett C. Generation X / С. Hamblett, J. Deverson // Tandem Books. London: Hartley Gmbh. 1965. - 192 p.
9. Близнюк Т. П. Теорія поколінь в управлінні персоналом / Т. П. Близнюк // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності : Збірник наукових праць. Маріуполь: ДВНЗ «ПДТУ», 2016. - Вип.14. – С.121-143.
10. Бражников П.П. [Теория поколений в кадровой политике и ее связь с конкуренцией работодателей на рынке труда](#) / П.П. Бражников // Тренды и правление. - 2016. - Т. 14, № 2. – С. 194-201.
11. Head Hunter Ukraine (international recruitment portal) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://hh.ua/articles>
12. Ястремська Т. Зухвале і просунуте покоління Z / Т. Ястремська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kfund-media.com/zuhvali-i-prosunuti-pokolenye-z-na-rabote-devida-ta-iony-stillmaniv/>
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э М. Эриксон. – М. : Просвещение, 1996. – 212 с.
14. Долінська Л.В. Формування та вдосконалення професійно-педагогічних якостей випускників технічного напрямку освіти / Долінська Л.В. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Чернігів : ЧНПУ, 2017. - Вип. 149. - С. 158–163.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2017.

ДОЛИНСКАЯ Людмила

заведующая учебно-методической лабораторией Одесского колледжа компьютерных технологий Одесского государственного экологического университета

ул. Королева 5/2, г. Одесса, Украина, 65101

E-mail: lslvvas@ukr.net

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА**

Резюме. В статье проведен анализ такого феномена, как «система образовательной среды колледжа». Последняя рассмотрена через призму теории поколений и системного подхода. Построена таблица поколений школы преподавателей ОККТ ОДЕКУ. Проведенная классификация важна тем, что в современные вузы уже «заходит» новое поколение «независимых» преподавателей. Представленные результаты интересны в контексте изучения проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей технического профиля.

Ключевые слова: система образовательной среды колледжа, технический профиль, развитие, профессиональная компетентность, теория поколений

DOLINSKAYA Lyudmila

is the manager of educational and methodical laboratory of the Odessa College of Computer Technologies (OCCE) of the Odessa State Environmental University (OSEU))

Koroleva St. 5/2, Odessa, Ukraine, 65101,

E-mail: lslvvas@ukr.net

**THEORETICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS OF THE TECHNICAL
PROFILE OF SYSTEM OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF
COLLEGE**

Summary. In article the analysis of such phenomenon as system of the «educational environment of college» is carried out. The last is considered through a prism of the theory of generations and system approach. The table of generations of school of teachers of OCCT OSEU is constructed. The carried-out classification is important the fact that the new generation of «independent» teachers already «comes» into modern higher education institutions. The presented results are interesting in the context of studying of a problem of development of professional competence of teachers of a technical profile.

Keywords: system of the educational environment of college, technical profile, development, professional competence, theory of generations.

Abstract. Introduction. For today, open is an essence and structure of such concept as "system of the educational environment of college". From our point of view, this phenomenon acquires relevance in the context of a research of a problem of development of professional competence of the graduate of university of a technical profile to pedagogical process [1].

Analysis of publications The considerable attention to studying of "the educational environment of educational institution" is paid in works A. Ezhova, A. Kurakin, V. Lebedev, A. Orlov, V. Panov, S. Sergeyev, V. Slobodchikov, S. Tarasova, V. Yasvina. Works by O. Artyukhin, M. Bratko, E. Vasilyeva, T. Doronin, E. Zeer, V. Kozyreva, V. Novikova, L. Makar, V. Masterova, T. Meng, G. Muravyev are devoted to a research of "the educational environment" of higher education institution.

Purpose The purpose of work consisted in justification of such category as "system of the educational environment of college". According to an effective objective, in work problems were solved: to define an entity and structure of such phenomenon as "system of the educational environment of college"; to carry out the analysis of system of the educational environment of college from a position of the theory of generations.

Results On the one hand, change of a social environment, after entrance in the college, helps teenagers to reformat the interpersonal relations, to plunge into other environment of teachers, to feel "taste" of a university format of training. It inspires teenagers on independence and self-confidence. On the other hand, students of college open possibilities of pedagogical adaptation for those young (or non-experience) teachers who it is possible to refer to category of youth, or inexperienced teachers. In system of the educational environment of college this category of teachers gets the first pedagogical experience, tests own professional skills at the solution of original educational, educational, organizational tasks, creates and develops the professional competence.

Conclusion the entity and structure of such phenomenon as "system of the educational environment of college" is defined; the analysis of system of the educational environment of college from a position of the theory of generations on the example of OCCT OSEU is carried out.

REFERENCES

1. Vasileva Ye.Yu. Obrazovatel'naya sreda vuza kak obekt upravleniya i otsenki / Ye.Yu. Vasileva // Universitetskoe obrazovanie: praktika i analiz. -2011. - № 4 (74). - S. 76–82. [in Russian]
2. Bratko M.V. Osvitnye seredovyshche vyshchoho navchal'noho zakladu: poshuk stratehiy upravlinnya / M.V. Bratko // Zbirnyk naukovykh prats'. - 2014. - # 22. - S.19-20. [in Ukrainian]

3. Makar L.M. Sutnist' osvith'oho seredovyscha v pedahohichnomu protsesi / L.M. Makar // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh. - 2013. - Vyp. 30 (83). - S. 229-236. [in Ukrainian]
4. Leonova O. A. Ponyatie «obrazovatelnoe prostranstvo» i ego regionalnaya interpretatsiya / Leonova O. A.// Pedagogika.- 2008. - №6. - S. 36-41. [in Russian]
5. Gray, D. Assessment series, 11 [Elektronnyi resurs] / Gray, D. // Higher Education Academy – 2001. - Rezhym dostupu: 01.04.2014
6. Dernova M.H. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy / M.H. Dernova // Marketynh i menedzhment innovatsii. - 2014.-- Vyp.2 (9). - S.138-141 [in Ukrainian]
7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» 05.09.2017 # 2145-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. Ofits. vyd. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
8. Hamblett C. Generation X / C. Hamblett, J. Deverson // Tandem Books. London: Hartley GmbH. 1965. - 192 p.
9. Blyzniuk T. P. Teoriia pokolin v upravlinni personalom / T. P. Blyzniuk // Teoretychni i praktychni aspekty ekonomiky ta intelektualnoi vlasnosti : Zbirnyk naukovykh prats. Mariupol: DVNZ «PDTU», 2016. - Vyp.14. – S.121-143. [in Ukrainian]
10. Brazhnikov P.P. Teoriya pokoleniy v kadrovoy politike i ee svyaz s konkurentsiey rabotodateley na rynke truda / P.P. Brazhnikov // Trendy i pravlenie. - 2016. - T. 14, № 2. – S. 194-201.
11. Head Hunter Ukraine (international recruitment portal) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://hh.ua/articles>
12. Yastremska T. Zuhvale i prosunute pokolinnia Z / T. Yastremska // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://kfund-media.com/zuhvali-i-prosunuti-pokolenye-z-na-rabote-devida-ta-iony-stillmaniv/> [in Ukrainian]
13. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis / E M. Erikson. – M. : Prosveshchenie, 1996. – 212 s. [in Russian]
14. Dolinskaya L. V. Forming and improvement of professional and pedagogical qualities of graduates of the technical direction Education / Dolinskaya L. V.// Messenger Chernigov National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Chernigov: ChNPU, 2017. - Issue 149. - Page 158-163. [in Ukrainian]

(переклала на англ. Наталя Галат – викладач I категорії англ. мови ОККТ ОДЕКУ)

УДК [378.015.31:17.022.1] :37.011.3-051

БУЙСЬКИХ Юлія

магістрант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84100, Україна

E-mail: pumbito@yandex.ru

ДУХОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті висвітлюється проблема формування духовності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. Проаналізовано дисертації, публікації та науково-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми. Автором визначено актуальність проблеми формування та розвитку духовності, що пов'язано з новими зростаючими вимогам до етичних, громадянських якостей особистості вчителя, специфіки його професійної діяльності. Відзначено, що духовність особистості вчителя виявляється через взаємоповагу, емпатію, перцептивні взаємини, педагогічний оптимізм, віру в духовно-моральний, фізичний, інтелектуальний потенціал кожного учня.

Підсумком статті є думка про те, що вчитель із високим рівнем духовності в майбутньому стане однією з ключових фігур у становленні української нації високорозвиненого громадянського суспільства із високим рівнем духовно-моральних якостей.

Ключові слова: педагог, духовність, майбутній вчитель, духовно-моральні цінності, особистість, професійна діяльність, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Зважаючи на актуальні гуманістичні тенденції в усіх сферах освіти, сучасні соціальні вимоги до особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, надзвичайно гостро постає питання про зміст педагогічної освіти, про формування ціннісних якостей вчителя та його духовності. Педагогічною наукою доведено, що розвиток і розквіт особистості педагога і, перш за все, його духовних засад у професійній діяльності можуть здійснюватися лише в процесі осмислення духовних основ існування людини, розвитку її емоційно-чуттєвої сфери, в атмосфері доброзичливості, свободи, розуміння та любові. Як показує практика, в процесі вивчення педагогічних дисциплін і предметів гуманітарного циклу студенти отримують необхідні професійні знання та вміння, але при цьому недостатньо уваги приділяється формуванню

духовності майбутнього вчителя, поважного ставлення до загальнолюдських і національних цінностей. Вищезазначене актуалізує питання формування духовності в майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Модернізація системи освіти України та входження її у загальноєвропейський освітній простір висунули нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Проведений нами аналіз дисертацій, науково-педагогічної літератури та публікацій дозволяє стверджувати, що проблема формування духовності в майбутнього педагога є надзвичайно актуальною.

Різні аспекти досліджуваної нами проблеми висвітлювались у низці наукових досліджень останніх років. Так, у дисертації Климової О. [5], на підставі аналізу філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури визначено історико-педагогічний аспект проблеми формування духовності педагога, обґрунтовано сутність і складові духовності майбутнього вчителя, визначено шляхи її формування в процесі загально педагогічної підготовки. Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування духовності майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін, доведено необхідність формування в майбутніх учителів мотиваційно-ціннісного ставлення до духовного змісту педагогічного знання, доцільність використання культурологічного й особистісно-орієнтованого підходів у процесі формування духовності як професійної якості майбутнього вчителя. Академік НАН України Шевченко Г. і творчий колектив науково-педагогічних працівників підготували монографію, в якій розглядається актуальна тема формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва [8].

Проблемі духовно-морального виховання дітей і молоді, загальним тенденціям духовного виховання та розвитку особистості присвячена низка праць Сухомлинської О. [7].

У статті Плівачук К. розкрито аспекти духовного-морального виховання учнівської молоді. Визначено сутність поняття «моральний розвиток особистості», розглянуто морально-духовні ціннісні орієнтації, охарактеризовано особливості реалізації основних завдань щодо формування духовно-моральної особистості учня в позаурочній роботі в загальноосвітньому навчальному закладі [6]. У науковій роботі Економової О. ретельно висвітлюється проблема духовності та професійної культури майбутнього вчителя музики, описано засоби формування музичної культури студентів музично-педагогічних факультетів в контексті реформи

професійної освіти та вимоги до самореалізації особистості в сучасному українському суспільстві [4, с. 358-367].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розглянути проблему формування духовності майбутнього вчителя у сучасному вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасній соціокультурній ситуації в країні притаманні тенденції зростання бездуховності, що виявляється як у ставленні до життєвих проблем, до культури, до освіти, так і в поведінці, у взаємостосунках у молодіжному середовищі. Деморалізаційні процеси в суспільстві, криза духовності, культ легких грошей і насолод, які до того ж нав'язуються засобами масової інформації, ускладнили ситуацію в галузі організації виховної роботи школи та ВНЗ.

Зосередження уваги саме на формуванні духовності викликане диспропорцією між освітою та вихованням, що як духовна серцевина освіти принесено в жертву миттєвим прагматичним інтересам. Тому так гостро постала проблема формування духовності вчителя, професійна діяльність якого здатна допомогти сучасним школярам усвідомити загальнолюдські цінності та керуватися в житті.

Питання духовного відродження – нагальна потреба соціально-економічного перетворення суспільства, розуміння необхідності духовно-етичного оздоровлення соціального життя стає важливим дороговказом у формуванні масової суспільної свідомості. Формування духовності майбутнього вчителя відбувається в процесі педагогічної гуманістично-орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, а також у реальних умовах практичної професійної діяльності на основі творчо засвоєної духовної педагогічної культури, а майбутній вчитель при цьому виступає суб'єктом своєї творчої активності. Духовність являє собою ціннісний вимір буття, його співвіднесеність із абсолютним цінностями, творчістю, вічністю, свободою. Ключовим засобом формування духовності постає духовна культура, мистецтво, релігія, література, наука, які переводять мораль у високу чуттєву форму, створюють сприятливі умови для того, щоб вона стала особистісно-значущою.

Девальвація духовних цінностей, втрата інтересу до духовних ідеалів, моральний занепад суспільства зумовлюють підвищення рівня злочинності, алкоголізму, наркоманії, зростання кількості самогубств, абортів, шлюбних розлучень, поширення венеричних захворювань, виникнення телевізійної, комп'ютерної, ігрової залежностей, – все це потребує переосмислення проблем формування особистості. Сутність

підготовки майбутнього вчителя полягає у формуванні в нього системи знань і якостей, необхідних для виконання різноманітних професійних функцій. Інтеграційним показником досягнення необхідних якостей є особистісна самореалізація, що й забезпечить продуктивне соціально-професійне функціонування.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [3] вказується на проблему духовності як складової частини національної системи виховання, що «спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей і молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури.

Духовна природа людської особистості привернула особливу увагу українських дослідників: Г. Авдіянець, Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, З. Карпенко, О. Киричука, С. Максименка, В. Москальця, Е. Помиткіна, М. Савчина, В. Татенка, Т. Титаренко, Г. Шевченко та ін.

Гносеологічний аналіз понять «духовність», «духовні цінності», «духовний потенціал» на пострадянських теренах здійснили Б. Братусь, А. Брушлинський, М. Савчин, В. Слободчиков, О. Спіркін, В. Шердаков та ін.; ціннісно-сміслової сфери, процесів самодетермінації та самореалізації особистості: З. Карпенко, В. Татенко, О. Ткачук; психологічних механізмів розвитку духовних інтенцій – О. Зеліченко, В. Знаков, В. Петровський, Е. Помиткін, М. Савчин, В. Шадриков та ін.

Філософське обґрунтування сутності духовної культури, духовності представлено в роботах М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, О. Чижевського. Особливого значення набувають релігійно-філософські погляди В. Зеньковського, І. Ільїна, С. Франка. Педагогічні проблеми духовності розглядаються в наукових роботах Г. Авдіянець, Ш. Амонашвілі, І. Беха, Я.А. Коменського, В. Сухомлинського й інших науковців.

Академік НАПН України О. Сухомлинська у своїй роботі «Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук» вказує на те, що сьогодні надзвичайно гострою є потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання, у визначення основних засад, цілей, напрямків змісту, форм і методів формування духовності на їх основі. У науковій праці подається містке та глибоке визначення: «духовний розвиток характеризується багатством інтелектуального й емоційного потенціалів особистості, високим моральним розвитком, що веде до гармонії ідеалів людини із загальнолюдськими цінностями й достойними вчинками, в основі яких лежить потреба служити людям і добру, постійне прагнення до самовдосконалення» [7, с. 25]. Знання в Україні педагог-науковець

О. Вишневський вважає духовність найвищим щаблем до абсолютних цінностей і пов'язує її зі шляхом людини до Бога, її зорієнтованістю на дотримання в житті Божих заповідей [2, с. 94]. На думку А. Богуш, духовність, – своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці й діяльності людини та характеризує цілісність її як особистості. [1, с. 20],

Актуалізація проблеми формування та розвитку духовності пов'язана з новими зростаючими вимогам до етичних, громадянських якостей особистості вчителя, що виходить із його особливої функції в суспільстві, специфіки професійної діяльності, соціальних можливостей впливати на духовне життя суспільства, його життєдіяльність.

Коли відбувається переоцінка цінностей, особливо важливим стає зосередження уваги в педагогічному ВНЗ на підготовці майбутнього вчителя, спроможного професійно керувати духовним становленням школярів, усвідомлення ними пріоритету духовних цінностей, відповідальності за етичне самовизначення, розвиток свого духовного світу.

Однак, не дивлячись на позитивні зміни, що відбуваються в сучасній школі, в системі педагогічної підготовки у ВНЗ із загальною спрямованістю її на гуманізацію освіти, на жаль, достатньої уваги не приділяється розвитку та саморозвитку внутрішнього духовного світу як школярів, так і студентів. Сучасний світ потребує яскравої масштабної особистості вчителя, яка глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями розвитку, інноваційними педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування.

Духовність особистості вчителя проявляється через взаємоповагу, емпатію, перцептивні взаємини, педагогічний оптимізм, віру в духовно-моральний, фізичний, інтелектуальний потенціал кожного учня. А також через уміння бачити результати своєї педагогічної праці в думках, вчинках, емоціях, життєвих смислах і досягненнях, здатність до подиву, радості, відкритості почуттів, професійна рефлексія, професійна гідність, інтелігентність, шляхетність, мудрість, досвід. Духовний світ знаходить відображення в системі поглядів людини на світ, на своє місце в ньому, і проявляється в його почуттях і діяльності, які мають творчий характер.

Педагогічна система формування духовності особистості – це механізм взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, який передбачає реалізацію стратегій, тактики та техніки формування духовно-культурних якостей майбутніх фахівців, містить компоненти, кожний з яких, виступаючи одним із етапів цілісного процесу виховання духовності особистості, водночас переслідує певну мету.

Формування духовності вчителя віддзеркалює вимоги сучасного соціокультурного розвитку. Перш за все – гуманізації навчально-виховного процесу і суттєвого переосмислення гуманістичної парадигми виховання особистості. Духовність формується в певних умовах впливу соціально-економічних факторів і на пряму залежить від протиріч мікросередовища та особистості. Педагогічна підготовка при цьому не орієнтована на формування та розвиток духовності майбутнього вчителя, на розкриття його духовного потенціалу.

Сутність підготовки сучасного вчителя полягає у формуванні в нього такої системи знань і якостей особистості, яка вкрай необхідна для виконання різноманітних функцій професійної діяльності. Інтеграційним показником досягнення таких якостей є особистісна самореалізація вчителя, яка і забезпечує інтенсивне соціально-професійне функціонування. Саме такий педагог здатний здійснити особистісно-орієнтований підхід.

Багато дослідників зверталися до різних аспектів духовно-творчого розвитку особистості. Так, проблеми творчого мислення, розвитку творчої особистості розглядали (С. Андреев, З. Калмикова, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, С. Шубинський), духовно-творчого потенціалу особистості (Т. Акбашев), духовних здібностей (Б. Алякринський, С. Шадриков), формування духовної культури вчителя (Е. Артамонова), духовно-етичного становлення вчителя у світській і православній педагогічній культурі (С. Беляєва), духовно-творчого становлення особистості в процесі соціалізації (С. Ігнатова). При цьому ґрунтовний вплив на розвиток уявлень про духовно-творчу сферу особистості мали гуманістичні напрями західної психології (А. Маслоу, Д. Роджерс, Е. Фромм та інші).

Проблеми формування професійної педагогічної культури досліджені Г. Авдіянци, С. Білозерцевим, Е. Богдановим, С. Вершловським, А. Деркачем, И. Ісаєвим, Н. Кузьминою, В. Кан-Каліком, А. Мудриком, В. Сластьоніним, Ю. Троїцьким, Е. Шияновим та ін.

В умовах педагогічного процесу через зміст навчальних дисциплін, викладання основ православної культури, організацію позаурочної роботи, організацію дозвілля необхідно вирішувати важливе педагогічне завдання виховання духовно-моральної культури особистості. У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів до реалізації цінностей духовно-моральної культури є дуже актуальною проблемою. Вчитель повинен бути, перш за все, сам носієм духовних і моральних цінностей, а для того, щоб реалізувати цінності духовно-моральної культури, слід самому володіти ними, бути гідним прикладом для наслідування.

У студентському віці розвиток духовності нерозривно пов'язаний із формуванням інтелектуальної та соціальної зрілості. Засвоєння

педагогічних цінностей, розкриття та мотивація духовного потенціалу майбутнього вчителя, від професійної діяльності якого в майбутньому залежить доля розвитку суспільства, стають одним із найактуальніших завдань вищої школи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Головним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка педагога як індивідуальної та гармонійної особистості з цілісним уявленням про майбутню професійну діяльність. Новітня система підготовки майбутнього вчителя дозволяє змінити акцент з освітньо-професійної установки на творчий процес засвоєння педагогічних цінностей, формування духовності, розвиток інноваційної свідомості вчителя, здатного до пошукової діяльності, до взаємодії з учнями та передачу їм духовних цінностей.

Духовність майбутнього вчителя – це багатогранне поняття, яке містить у собі усвідомлення педагогом необхідності повсякденної внутрішньої душевної праці над собою, в якому органічно поєднані духовний світ, світогляд, морально-естетичні цінності та ідеали.

Сучасній школі потрібен учитель із високим рівнем духовності, котрий здатний до самореалізації в житті та професійній діяльності, вміло сформує духовний світ учнів, збагативши їхній світогляд, що в перспективі призведе до становлення української нації як суспільства духовно здорових особистостей, яким буде притаманний високий рівень моральних якостей.

Одержані в проведеному дослідженні результати дозволяють стверджувати, що проблема формування духовності майбутнього педагога є вкрай актуальною. Подальші наукові пошуки можуть проходити за наступними напрямками: робота куратора академічної групи щодо формування у студентів духовно-моральних цінностей, гуманізація професійної підготовки педагога, вплив духовно-моральних цінностей особистості на розвиток суспільства, виховання особистості на засадах духовно-моральних цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богущ А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні / А. М. Богущ // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : збірник наукових праць. – К., 2000. – Кн.1. – С.18–23.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»)

4. Економова О. С. Духовність і професійна культура майбутнього вчителя музики / О. С. Економова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. – С. 358-365.
5. Климова О. А. Формування духовності майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 208 с.
6. Плівачук К. В. Духовно-моральне виховання учнівської молоді як умова ціннісного становлення особистості [Електронний ресурс] / К. В Плівачук // Народна освіта. – 2016. – Випуск №1(28) . – Режим доступу : www.narodnaosvita.kiev.ua/.
7. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К., 2006. – 43 с.
8. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія / Г. П. Шевченко та ін. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2017.

БУЙСКИХ Юлия

магістрант спеціальності 011 Образовательные, педагогические науки (Педагогика высшей школы), ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: pumbito@yandex.ru

ДУХОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Резюме. В статье освещается проблема формирования духовности будущих учителей в вузе. Проанализированы диссертации, публикации и научно-педагогическая литература по исследуемой проблеме. Автором определены актуальность формирования и развития духовности, что связано с новыми растущими требованиям к этическим, гражданским качествам личности учителя, специфики его профессиональной деятельности. Отмечено, что духовность личности учителя проявляется через взаимоуважение, эмпатию, перцептивные отношения, педагогический оптимизм, веру в духовно-нравственный, физический, интеллектуальный потенциал каждого ученика.

Итогом статьи является мнение о том, что учитель с высоким уровнем духовности в будущем станет одной из ключевых фигур в становлении

украинской нации высокоразвитого гражданского общества с высоким уровнем духовно-нравственных качеств.

Ключевые слова: педагог, духовность, будущий учитель, духовно-нравственные ценности, личность, профессиональная деятельность, высшее учебное заведение.

BUI SKYKH Yuliia

Undergraduate in Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences (Pedagogy of Higher School), SHEI «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine

19, Henerala Batyuka Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: pumbito@yandex.ru

SPIRITUALITY OF FUTURE TEACHERS AS A SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary. The article deals with the problem of forming spirituality of future teachers at higher educational institutions. The theses, publications and scientific-pedagogical literature on the studied problem are analysed. The author determines the urgency of the problem of forming and developing spirituality, which is connected with the new growing requirements to the ethical, civic qualities of the teacher's personality, the specifics of his/her professional activities. It is noted that spirituality of the teacher's personality is manifested through mutual respect, empathy, perceptual relationships, pedagogical optimism, belief in the spiritual and moral, physical, and intellectual potential of each student.

The result of the article is the idea that a teacher with a high level of spirituality in the future will become one of the key figures in forming the Ukrainian nation as a highly developed civil society with a high level of spiritual and moral qualities.

Key words: teacher, spirituality, future teacher, spiritual and moral values, personality, professional activity, higher educational institution.

Abstract. The theses, scientific-pedagogical literature and papers on the problem of forming spirituality of the future pedagogue have been analysed.

The paper deals with the problem of forming spirituality of the future teacher at modern higher educational institutions.

Focusing attention on forming spirituality is due to the imbalance between education and upbringing, which, as the spiritual core of education, is sacrificed to instant pragmatic interests. That is why the problem of forming the teacher's spirituality, whose professional activity is capable of helping contemporary schoolchildren to realize universal values and to be guided in life, is so relevant and urgent.

Forming the future teacher's spirituality takes place in the process of humanistically oriented interaction of the subjects of the pedagogical process at

higher educational institutions as well as under the real conditions of the professional activities based on creatively mastered spiritual pedagogical culture, and the future teacher is at the same time the subject of his/her creative activities.

Spirituality itself is the valuable measure of the human objective reality, its correlation with the absolute values, creative work, eternity, freedom. The key means of forming spirituality is spiritual culture, art, religion, literature, science which transfer morality into the high sensitive form, create the favourable conditions for it to become the personally meaningful one.

Actualisation of the problem of forming and developing spirituality is associated with new growing requirements for the ethical, civic qualities of the teacher's personality, which derives from his/her particular function in society, the specifics of his/her professional activities, social opportunities to influence the spiritual life of society, its vital functions.

Spirituality of the teacher's personality is manifested through mutual respect, empathy, perceptual relationships, pedagogical optimism, belief in the spiritual and moral, physical, and intellectual potential of each student. And also it becomes apparent through the ability to see the results of his/her pedagogical work in thoughts, deeds, emotions, vital senses and achievements, the ability to be surprised, joy, openness of feelings, professional reflection, professional dignity, intelligence, nobility, wisdom, experience.

The pedagogical system of forming the personality's spirituality is a mechanism of interaction of the components of a holistic pedagogical process, which involves implementing strategies, tactics and techniques for forming the spiritual and cultural qualities of future specialists, contains components, each of which, acting as one of the stages of a holistic process of upbringing the spirituality of the individual, at the same time pursues a certain purpose.

The future teacher's spirituality is a multi-faceted concept that includes the awareness of the teacher of the need for everyday inner spiritual work over himself/herself, in which the spiritual world, worldview, moral and aesthetic values and ideals are organically linked.

Modern school needs a teacher with a high level of spirituality who is capable of self-realization in life and professional activity, who will skilfully form the spiritual world of his/her students, enriching their worldview, which in the long run will lead to the formation of the Ukrainian nation as a society of spiritually healthy personalities, who will have a high level of moral qualities.

REFERENCES

1. Bohush A. M. Definitсии «dukhovnist» i «moralnist» v aspekti natsionalnogo vykhovannia v Ukraini / A. M. Bohush // Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh : zbirnyk naukovykh prats. – K., 2000. – Kn.1. – S.18–23.

2. Vyshnevskiy O. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky : navchalnyi posibnyk / O. Vyshnevskiy. – 3-tie vyd., dooprats. i dop. – K. : Znannia, 2008. – 566 s.
3. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)
4. Ekonomova O. S. Dukhovnist i profesiina kultura maibutnoho vchytelia muzyky / O. S. Ekonomova // Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky KhKhl stolittia : mater. Mizhnarod. nauk.-prakt. konf., 16–17 zhovt. 2014 r. – S. 358 – 365.
5. Klymova O. A. Formuvannia dukhovnosti maibutnoho vchytelia u protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky : dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. – Luhansk, 2006. – 208 s.
6. Plivachuk K. V. Dukhovno-moralne vykhovannia uchnivskoi molodi yak umova tsinnisnoho stanovlennia osobystosti [Elektronnyi resurs] / K. V Plivachuk // Narodna osvita. – 2016. – Vypusk №1(28) . – Rezhym dostupu : www.narodnaosvita.kiev.ua/
7. Sukhomlynska O. V. Dukhovno-moralne vykhovannia ditei ta molodi: zahalni tendentsii y individualnyi poshuk / O. V. Sukhomlynska. – K., 2006. – 43 s.
8. Formuvannia dukhovnoi kultury uchnivskoi molodi zasobamy mystetstva: Monohrafiia / H. P. Shevchenko ta in. – Luhansk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2006. – 256 s.

(переклад на англійську мову зробено: Слабоуз В. – к. філолог. н., доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

УДК 377.091.26:656.071:005.336.2

ДАВИСКИБА Вячеслав

здобувач, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця Г.Батюка, 17, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: daviskiba67@gmail.com

ОБГРУНТУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВОЇ БАЗИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗИ

Анотація. У статті визначено критерії сформованості професійної компетентності техніків-електромеханіків залізничної галузі як компоненти професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків коледжів транспортної інфраструктури. Обґрунтовано
© Давискиба В., 2017

низку показників зазначених критеріїв, дібрано психолого-педагогічні методики їхнього вимірювання. Запропоновано розподіл рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Ключові слова: критерій, компетентність, технік-електрик, залізнична галузь.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На початку третього тисячоліття поглиблюються та прискорюються загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які визначають розвиток людства на сучасному етапі його життєдіяльності. Вони відбуваються як у країні в цілому, так і в окремих її галузях. Зокрема, залізниці України нині стоять на порозі докорінних структурних перетворень, обумовлених необхідністю формування в галузі ринкових відносин і конкурентного середовища, що потребує прийняття принципових рішень на державному рівні щодо вдосконалення структури, методів та принципів управління. А це, у свою чергу, актуалізує проблеми підготовки фахівця-залізничника, його професійного становлення і професійної компетентності.

Посилаючись на міжнародний досвід, можна стверджувати, що поняття «ключові компетентності» виступає в даному контексті як «вузлове» поняття, оскільки компетентність носить інтегрований характер, а саме: об'єднує професійні знання, інтелектуальні навички, практичні вміння і способи діяльності. Відтак, вищезазначене спонукає до пошуку відповідного діагностичного інструментарію для оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців залізничної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях, присвячених проблемі формування професійної компетентності, практично всі автори тією чи іншою мірою звертаються до визначення критеріально-рівневої бази. Так, нами вивчалися критеріальні апарати, розроблені Г. Беловою, О. Коваленко, Д. Костюком, С. Мартиненко, А. Підозьоровою, О. Яковчук, для дослідження різних видів компетентності фахівців технічного профілю.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є визначення критеріїв сформованості професійної компетентності техніків-електромеханіків залізничної галузі, обґрунтування низки показників вказаних критеріїв та структурування за рівнями сформованості досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поглиблений аналіз професійно-кваліфікаційних вимог до техніків-електромеханіків залізничної галузі та психолого-педагогічної літератури дав змогу обґрунтувати такі компоненти професійної компетентності майбутніх техніків-

електромеханіків коледжів транспортної інфраструктури: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний. Відповідно до запропонованих компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків коледжів транспортної інфраструктури виникає необхідність визначити критерії і показники сформованості кожного з них з метою оцінки стану сформованості їх фахової компетентності загалом.

Критерій, за словником, – це засіб для судження, мірило, на підставі якого здійснюється оцінювання, визначення або класифікація явищ [1], а показник – його ознака, доказ, свідчення [1, с.839], рівень – це ступінь якості величини розвитку явища [1, с.1032]. Враховуючи зазначені положення, варто уточнити критерії та показники сформованості.

У цьому зв'язку стали у нагоді також критеріальні апарати, розроблені з метою дослідження різних видів компетентності фахівців технічного профілю. Так, С. Мартиненко пропонує здійснювати діагностику сформованості фахової компетентності майбутніх техніків-механіків за трьома критеріями:

- когнітивним – практичні уміння зі шкільного курсу, уміння працювати з літературою, розв'язувати задачі, уміння працювати у групах;
- інструментальним – ставлення до обраної професії, мотивація вибору, розумові операції, стійкість і концентрація уваги;
- рефлексивним – самооцінка власних теоретичних знань і практичних умінь, здібності до саморозвитку і самоосвіти, ціннісні орієнтації, морально-етична відповідальність особистості [2, с. 10].

Цікавим, на наш погляд, є дослідження О. Коваленко щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі, де складність, відповідальність і напруженість професійної діяльності дуже схожа із залізничною галуззю. Так, автор для кожного з компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця авіаційної галузі визначає певні критерії (когнітивний – інтелектуальний, рефлексивно-діяльнісний – практико-орієнтований, комунікативний – поведінковий, особистісний – індивідуальний). При цьому дослідниця уточнює, що інтелектуальному критерію відповідають такі показники, як володіння й оперування основними закономірностями, поняттями, термінологією, номенклатурою, законами, теоріями, механізмами, причинно-наслідковими зв'язками процесів; призначенням і принципами роботи сучасних приладів тощо. На думку автора, практико-орієнтований критерій розкривають уміння і навички природничого характеру; уміння мотивувати та планувати власну діяльність, описувати її зміст, здатність самостійно приймати рішення. Показниками поведінкового критерію є розвиненість мовної авіаційної культури в міжособистісному спілкуванні, спроможність вільно оперувати авіаційною і загальнонауковою

інформацією, налагоджувати контакти та розв'язувати конфліктні ситуації під час спілкування; уміння зіставляти авіаційні та власні потреби з потребами соціуму, уміння аналізувати авіаційну і загальнонаукові природничу інформацію. Індивідуальний критерій розкриває здатність до саморозвитку, самоаналізу і самовдосконалення; наявність позитивних прагнень у майбутній професійній діяльності, готовність до самовдосконалення індивідуально-психологічних якостей; здатність до осмислення й прийняття правильних рішень, прогнозування та оцінювання власної професійної діяльності [3, с. 7-8].

Для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-технологів із технології харчування відповідно до її компонентів О. Яковчук уточнює критерії та визначає їхні показники, зазначаючи, що:

- мотиваційно-ціннісний – відображає готовність майбутніх техніків-технологів із технології харчування до виконання виробничих дій і типових завдань діяльності, їхнє ціннісне ставлення до майбутньої професії, розуміння її суспільної вагомості, мотивацію до набуття професійної компетентності, інтерес до вивчення фундаментальних дисциплін;

– гносеологічний – передбачає володіння сукупністю теоретичних знань, практичних умінь та навичок із фундаментальних розділів хімії, хімічною грамотністю та культурою, що необхідні майбутнім технікам-технологам із технології харчування для формування їхньої професійної компетентності, розвитку їхньої інтелектуальної сфери та системного фахового мислення;

– професійно-діяльнісний – демонструє сформованість комплексу загально професійних умінь (управлінських, організаторських, прогностичних), володіння сукупністю професійних навичок, здатність до самооцінки, самоконтролю, самодіагностики результатів власної діяльності, прагнення до професійного розвитку;

– особистісний – вказує на сформованість професійно вагомих рис особистості, готовність особи здійснювати професійну діяльність (прагнення до творчості та самовдосконалення, високий ступінь наполегливості і відповідальності, толерантність, творчість, критичне та системне мислення, мобільність і креативність); ступінь ініціативності, активності, зацікавленості у вирішенні професійних завдань, здатність до самоорганізації та саморозвитку діяльності [4, с. 12].

Так чи інакше, більшість підходів обмежується чотирма аспектами: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, оціночним. Наприклад, А.Подозьорова, враховуючи основні положення компетентнісного та

особистісно-діяльнісного підходів, виокремлює такі критерії сформованості базових компетентностей майбутніх техніків-електриків:

– мотиваційний, що визначається стійкою зацікавленістю процесом навчання; усвідомленням цінності і вагомості фундаментальної загально-технічної підготовки; прагненням до підвищення рівня власної навчально-пошукової, пізнавальної діяльності; намаганням використовувати набуті знання, уміння і навички у професійній діяльності; мотивацією до саморозвитку, самоосвіти, професійного вдосконалення протягом життя;

– інтелектуально-пізнавальний, що відображає сукупність фундаментальних знань із загально-технічних дисциплін, інформаційно-комунікаційних технологій та організації самостійної пізнавальної діяльності;

- операційний, що містить комплекс умінь і навичок із навчально-пошукової, самостійної пізнавальної діяльності й орієнтації в інформаційному середовищі; спілкування й обміну інформацією з використанням різноманітних медіа-засобів; планування діяльності згідно з встановленими завданнями; ефективного виконання загально-професійних задач;

- рефлексивний, що містить здатність до самооцінки і самоаналізу результатів навчально-пошукової, пізнавальної діяльності; організації й самоконтролю процесу набуття та впровадження знань, умінь на практиці; усвідомлення власних помилок та уміння їх виправляти [5, с. 7].

Обґрунтованими і багатоаспектними виглядають критерії та показники сформованості фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства, розроблені Д.Костюком:

– ціннісно-мотиваційний – фахові інтереси, фахові потреби, фахові мотиви, фахові цінності, фахове ставлення;

– когнітивний – загально-технічні, професійні, аграрні, екологічні, управлінські, технологічні;

– операційно-діяльнісний – фаховий досвід, фахові уміння, фахові навички, фахове мислення, фахова поведінка, типові технологічні процедури;

– професійно важливі якості фахівця – технічні здатності, скрупульозність у роботі, винахідливість, самозбереження, здатність знаходити та впроваджувати нове в практику;

– суб'єктний – професійна самооцінка, професійна свідомість і самосвідомість, професійна “Я-концепція”, професійна саморефлексія, професійна суб'єктність) [6, с.11].

Дискусійною є точка зору Г. Белової, яка стверджує з цього приводу, що компетентність, як складна і інтегрована якість особистості, не піддається точному вимірюванню. Засобами вимірювання рівня професійних компетенцій, як окремих складових професійної компетентності, дослідниця пропонує вважати інтегративні тести, що дозволяють оцінити ступінь підготовленості випускників [7, с.3].

Враховуючи різноманітність поглядів на проблему оцінювання професійної компетентності фахівців, спробуємо розробити власний критеріальний апарат, у якому було б ураховано інтегровану природу феномену професійної компетентності майбутнього техника-електромеханіка. Зважаючи, що критерії та показники мають включати найістотніші аспекти досліджуваного об'єкта чи явища та формулюватися коротко, ясно і точно, вважаємо за доцільне зберегти у понятті критеріїв назву структурних компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків як таку, що найбільш точно відображає аспекти досліджуваного феномену.

Відтак, охарактеризуємо визначені критерії та показники професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає мотиви та цінності навчання майбутніх техніків-електромеханіків під час освітнього процесу. Таке поєднання двох аспектів професійної компетентності – мотиваційного та ціннісного в одному критерії – вбачаємо необхідним з огляду на той факт, що внутрішня потреба особистості в діяльності впливає саме із ціннісного ставлення до цієї діяльності. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується за такими показниками як *усвідомлення потреби до професійної діяльності майбутнього техника-електромеханіка; професійна мотивація; інтереси до майбутньої професійної діяльності, цінності майбутньої професійної діяльності.*

З метою оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків за ціннісно-мотиваційним критерієм доцільно використовувати такі діагностувальні методики: мотивація навчання (Т.Ільїна), мотиви навчальної діяльності студентів (А. Реан та В. Якунін), ставлення до професії (Н. Кузьміна та В. Ядова), рівень мотивації професійного навчання (В. Каташев) та інші.

Когнітивний критерій розуміється як сформованість знань, що потрібні майбутньому технику-електромеханіку для виконання професійних завдань різного рівня складності, здатність їх поповнювати, оновлювати та систематизувати. Когнітивний критерій визначається за такими показниками: *обсяг засвоєних знань, усвідомленість засвоєних знань та швидкість виконання контрольних завдань.*

Обсяг засвоєних знань характеризується кількістю знань, відновлюваних студентами; усвідомленість засвоєних знань характеризується умінням студентів використовувати знання для розв'язання нестандартних завдань, а швидкість виконання контрольних завдань враховує кількість контрольних завдань, виконаних студентами, та необхідний сумарний час для цього.

З метою оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків за когнітивним критерієм доцільно використовувати тестування, контрольні та індивідуальні роботи та аналіз середніх показників за критерієм Стьюдента.

Наступним критерієм визначено *операційно-діяльнісний*, показниками якого є сформовані *загальнонаукові, загально-професійні, спеціалізовано-професійні та інструментальні вміння й навички*.

Задля оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків за операційно-діялісним критерієм доцільно використовувати тестування, контрольні та індивідуальні роботи, ситуаційні, ситуаційно-розрахункові вправи, кейси, курсові роботи, експертну оцінку та аналіз середніх за критерієм Стьюдента.

Особистісний критерій віддзеркалює професійно важливі якості особи, що утворюють індивідуалізований компонент професійної компетентності майбутнього техника-електромеханіка. Під професійно важливими якостями Е. Зеєр [8] та А. Маркова [9] розуміють багатофункціональні психологічні якості особистості, які впливають на продуктивність професійної діяльності.

Науковці визнають, що для кожної професії існує своя група професійно важливих якостей, які певним чином формують професійний портрет. Робота залізничника, як правило, пов'язана зі складними умовами: вона здійснюється в будь-який час доби, при будь-яких погодних і кліматичних умовах, тому за станом здоров'я залізничників регулярно проводиться контроль. Праця залізничника в будь-якій сфері надзвичайно відповідальна, адже вона пов'язана з безпекою великої кількості людей, що вибрали засобом пересування залізничний транспорт. Задля уникнення порушення графіків руху, пошкоджень транспортних засобів або шляхів, недопущення аварій, потрібно бути відповідальним, уважним і пильним. Крім того, складні дорожні ситуації, пов'язані із погодними умовами, не завжди задовільним станом техніки, необхідністю виконувати складні завдання потребують від майбутнього залізничника кмітливості та стресостійкості.

Отже, особистісний критерій характеризується сформованістю таких особистісних якостей як *відповідальність, уважність, рішучість, кмітливість, стресостійкість*.

З метою оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків за особистісним критерієм доцільно проводити діагностику відповідальності за тестом А. Махнача «Чи відповідальна Ви людина?», методикою Л. Дементій «відповідальна поведінка», стресостійкості - за тестом С.Коухена та Г.Вілліансона, діагностику локус-контролю особистості - за методикою РСК, досліджувати рівень тривожності за Ч.Д.Спілбергера-Ю.Л.Ханіна, рівень дратливості - за Р.Навако, схильність до ризику - за О.Г.Шмельовою, вияляти динаміку концентрації та зосередженості уваги за методикою «Коректурна проба» у варіанті В.Я.Анфімова, переключення уваги за допомогою цифрової таблиці Шульте, кмітливість - за методикою виявлення рівня розвитку оперативного мислення К. Яцишина та ін.

Охарактеризовані критерії та показники, визначені з урахуванням теоретичних досліджень у сфері професійної компетентності, є підставою для характеристики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури. Так, фахівців з *високим рівнем* сформованості професійної компетентності характеризує здатність і готовність самостійно й високо ефективно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності у сфері залізничного транспорту відповідно до спеціалізації; з *достатнім рівнем* – здатність і готовність самостійно й ефективно розв'язувати спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності у сфері залізничного транспорту відповідно до спеціалізації; із *задовільним рівнем* – здатність і готовність самостійно, але неефективно розв'язувати спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності у сфері залізничного транспорту відповідно до спеціалізації та з *незадовільним рівнем* – нездатність і неготовність здійснювати професійну діяльність.

Висновки. Отже, здійснені теоретичні розвідки дозволили обґрунтувати компоненти професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків коледжів транспортної інфраструктури (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний), а також визначити відповідні критерії і показники сформованості кожного із вищевказаних компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Мартиненко С.А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у процесі вивчення дисциплін фізико-математичного циклу в авіаційному коледжі: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Мартиненко. – Слов'янськ, 2014. – 20 с.
3. Коваленко О. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П. Коваленко. – Хмельницький, 2018. – 20с.
4. Яковчук О.Л. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з технології харчування в освітньому процесі коледжу: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Л. Яковчук. – Хмельницький, 2017. – 25 с.
5. Подозьорова А.В. Формування базових компетентностей майбутніх техніків-електриків у політехнічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.В. Подозьорова. – Запоріжжя, 2017. – 22 с.
6. Костюк Д.А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Д.А.Костюк. – Київ, 2012. – 22 с.
7. Белова Г.М. Методика конструювання тестов для діагностики професійних компетенцій навчаючихся в системі «коледж-вуз» агропромислового профіля : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. М. Белова. - Ижевск, 2011. – 24 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: практикум / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М. : Академия, 2008. – 143 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2017.

ДАВИСКИБА Вячеслав

соискатель, Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»,
улица Г.Батюка, 17, г. Славянск, 84116, Украина
E-mail: daviskiba67@gmail.com

**ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВОЙ БАЗЫ
ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ЭЛЕКТОРМЕХАНИКОВ
ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ**

Резюме. В статье определены критерии сформированности профессиональной компетентности техников-электромехаников железнодорожной отрасли как компоненты профессиональной компетентности будущих техников-электромехаников колледжей транспортной инфраструктуры. Обосновано ряд показателей указанных критериев и подобраны психолого-педагогические методики их изучения. Предложено распределение уровней сформированности исследуемого феномена.

Ключевые слова: критерий, компетентность, техник-электрик, железнодорожная отрасль.

DAVSKIBA Vyacheslav

Graduate Student, of the Department of Pedagogy and Methodology of Technology and Vocational Education of the State Higher Educational Institution «DONBASS STATE TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY»

G.Batyuk Street, 17, Slavyansk, 84116, Ukraine

E-mail: daviskiba67@gmail.com

**THE RATIONALE OF THE CRITERIA-LEVEL BASIS OF
ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE
ELECTRIC MECHANICS OF RAILWAY INDUSTRY**

Summary. The article defines the criteria for the formation of professional competence of railway engineer technicians as components of professional competence of future technicians-electromechanics of transport infrastructure colleges. A number of indicators of these criteria were substantiated and psychological and pedagogical methods of their measurement were identified. The distribution of the formation levels of the investigated phenomenon is proposed.

Key words: criterion, competence, electrician, railway industry.

Abstract. In the process of training specialists in the railway industry, the professional competence and value attitude towards the profession and its professional development are coming to the fore. Criterion devices developed by G. Belovoy, O. Kovalenko, D. Kostiuk, S. Martynenko, A. Podozyrova, O. Yakovchuk were considered for the study of different types of competence of technical specialists. The purpose of the article: definition of criteria for the formation of professional competence of technicians-electromechanics of the railway industry, justification of a number of indicators of these criteria and structuring according to the levels of formation of the investigated phenomenon.

The article defines four criteria for the formation of professional competence of electronics mechanics of the railway industry and substantiates a number of indicators of these criteria. The motivational-value criterion is determined by the following indicators: awareness of the need for professional work of future technology-electromechanics; professional motivation; interests in future professional activities, the value of future professional activities. The cognitive criterion is determined by the following indicators: the volume of the acquired knowledge, awareness of the acquired knowledge and the speed of the implementation of control tasks. Indicators of the operational-activity criterion are formed general scientific, general-professional, specialized-professional and instrumental skills and abilities. Personality criterion is characterized by the formation of such personal qualities as responsibility, attentiveness, determination, intelligence, stress resistance. In accordance with all the above criteria, psychological and pedagogical methods of measurement were identified and the distribution of the levels of formation of the investigated phenomenon was proposed.

Given the diversity of views on the problem of evaluating the professional competence of specialists, the theoretical investigations allowed the development of a criterial apparatus that takes into account the integrated nature of the phenomenon of professional competence of future technology, electromechanics.

REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad. i holov. red.V. T. Busel. – K.: Irpin: VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
2. Martynenko S.A. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh tekhniv-elektormekhanikiv u protsesi vyvchennia dystsyplin fizyko-matematychnoho tsykladu v aviatsiinomu koledzhi: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / S. A. Martynenko. – Sloviansk, 2014. – 20 s.
3. Kovalenko O. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi u protsesi vyvchennia pryrodnychkh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / O.P. Kovalenko. – Khmelnytskyi, 2018. – 20 s.
4. Yakovchuk O.L. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tekhniv-tekhnologiv z tekhnologii kharchuvannia v osvithomu protsesi koledzhu: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / O.L. Yakovchuk. – Khmelnytskyi, 2017. – 25 s.

5. Podozorova A.V. Formuvannia bazovykh kompetentnosti maibutnikh tekhniv-elektrykiv u politekhnichnykh koledzhakh: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / A.V. Podozorova. – Zaporizhzhia, 2017. – 22 s.
6. Kostiuk D.A. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh tekhniv-elektrykiv silskoho hospodarstva u protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / D.A.Kostiuk. – Kyiv, 2012. – 22 s.
7. Belova G.M. Metodika konstruirovaniya testov dlya diagnostiki professionalnykh kompetentsiy obuchayushchikhsya v sisteme «kolledzh-vuz» agropromyshlennogo profilya : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / G. M. Belova. - Izhevsk, 2011. – 24 s.
8. Zeer E.F. Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya: praktikum / E.F. Zeer, A.M. Pavlova. – M. : Akademiya, 2008. – 143 s.
9. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. – M.: Znanie, 1996. – 308 s.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 37.091.3:005.336.2

ДЕМЧЕНКО Марина

аспірант, кафедра педагогіки і методики технологічної та професійної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

провулок Вчительський, 1, м. Слов'янськ, 84122, Україні

E-mail: marina_demchenko_1@ukr.net

ГЕНЕЗА ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. У статті розглянуто питання, пов'язані з компетентісний підходом. Окреслені етапи розвитку компетентісно-орієнтованого навчання. Визначено причини звернення сучасної педагогіки до понять «компетенції», «компетентність». Презентовано погляди вчених на трактування понять «компетенція», «компетентність». Висвітлені спеціальні предметні (фахові) та загальні компетентності. Подано власне визначення понять «компетенції», «компетентність».

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, спеціальні предметні (фахові) та загальні компетентності, базові та особливі компетенції.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах розвитку сучасного суспільства відбувається зміни нової системи освіти. В якості головного результату освіти розглядається готовність і здатність молодих спеціалістів нести особисту відповідальність як за власне благополуччя, так і за благополуччя суспільства.

Важливими цілями освіти мають стати розвиток здатності діяти і бути успішними, формування таких особистісних якостей, як-от: мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати і застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, здатність вибудовувати комунікацію з іншими людьми.

Основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації.

Таким чином, компетентнісний підхід проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі становлення компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження науковців В. Адольфа, М. Артёмової, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, Дж. Равена, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан та ін.

Аспекти впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців і практику освіти досліджували В. Болотов, В. Лозова, С. Серіков, О. Таїзова, О. Хуторський, С. Шишова, Е. Шорт та ін.

Аналіз праць, присвячених розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання (А. Хуторський, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Маркова, І. Зимня), надає можливість умовно поділити цей процес на три етапи.

Перший етап (1960–70-ті рр. ХХ ст.) – уперше в науковій літературі виникають поняття «компетентність», «компетенція» і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей.

Другий етап (1970–90-ті рр. ХХ ст.) – період, впродовж якого вдалося створити перелік ключових компетенцій.

Третій етап (кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) – спроба визначити компетентності як певний освітній результат.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначити сутність понять «компетентність» і «компетенція».

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній літературі використовується два поняття: «компетентність» і «компетенція».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття компетенція розглядається як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [1, с. 560].

В енциклопедії освіти наведено таке визначення поняття компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [5, с. 409].

О. Пометун вважає, що під терміном «компетенція» слід розуміти коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність в певній сфері діяльності [8, с. 15–25].

Український науковець Ф. Хміль запропонував таке визначення компетенції – сукупність стабільних якостей особистості, що утворюють причинно-наслідковий зв'язок з отримуваними нею високими або вищими від середніх ефектами праці. На його думку компетенцію утворюють мотиви, якості, відношення і цінності, знання, уміння. Він поділяє компетенції на базові та особливі, а також пропонує розрізняти групи компетенцій: пов'язані з процесами мислення, пов'язані з почуттєвими процесами, пов'язані з процесами праці [2].

О. Свириденко вважає, що компетенція визначається колом повноважень, які передбачають загальну здатність особистості виконувати певні функції, що ґрунтуються на сукупності знань, умінь, навичок і досвіду діяльності щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для соціокультурного існування [10].

На думку дослідників І. Козубцова та Л. Козубцової компетенція – це складне психологічне новоутворення, ядро якого складають професійні знання, уміння і навички, особисті індивідуальні інтелектуальні здібності (якості) до цілісного поєднання в мотиваційну, ціннісно-смыслову, когнітивну, діяльнісну системи [6].

Поряд із поняттям «компетенція» у педагогічній літературі вживається поняття «компетентність».

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір

знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [12].

У програмі «DeSeCo» (Definition and Selection of Competencies – Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади, 1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх інституцій тощо, запропоноване таке тлумачення поняття компетентності: здатність успішно задовольняти індивідуальні або соціальні потреби, здійснювати діяльність чи виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [11].

В освітньому європейському проекті «Тьюнінг» зазначено, що компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. В проекті компетентності поділені на спеціальні предметні (фахові) та загальні.

До спеціальних віднесені компетентності, які є специфічними для даної предметної області; безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями у предметній області. Загальні компетентності поділені на три типи: 1) інструментальні – когнітивні, методологічні, технологічні, лінгвістичні здатності; 2) міжособистісні – соціальна взаємодія та співпраця; 3) системні – поєднання розуміння, сприйнятливості та знань [3].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентностей як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності [11].

М. Головань поняття компетентність трактує комплексно: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і

завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [4, с. 26].

На думку К. Осадчої компетентність – це інтегральна якісна сукупність соціально-значущих та особистісно-важливих компетенцій особистості, володіння якими необхідне для якісного виконання завдань у певній сфері людської діяльності [7].

О. Пометун вважає, що компетентність – це об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, полі предметні, культуро доцільні види діяльності [9].

Висновки і подальші перспективи дослідження. Отже, проблема трактування понять «компетенція» та «компетентність» досліджувалася науковцями досить широко, але чіткого, загально визначеного тлумачення понять не існує. Визначення понять «компетенція» та «компетентність» розглядається дослідниками (як українськими, так і зарубіжними) з різних підходів (точок зору).

На нашу думку, компетентність є більш широкою категорією, а компетенції утворюють своєрідну основу компетентності. Ми вважаємо, що компетенція – це сукупність знань, умінь та навичок, які були набуті особистістю під час навчання, та які дозволяють виконувати професійні функції у певній галузі. Компетентність, на наш погляд, включає в себе знання, уміння та навички, набуті під час навчання (тобто компетенцію), досвід діяльності, а також здатність до саморозвитку, самовдосконалення та самоаналізу, самостійного прийняття рішень у життєвих чи професійних ситуаціях, ефективної співпраці у колективі, вирішення та подолання конфліктних ситуацій, а також уміння швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності під впливом технічного прогресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Волик В. С. Наукові підходи до визначення понять «компетенція» та «компетентність» державних службовців / В. С. Волик // Актуальні проблеми державного управління. – 2012. – №1 (41). – С. 426–433.
3. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.

4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23–30.
5. Енциклопедія освіти / академія педагогічних наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Козубцов І. М. Генезис поняття компетентності в науково-педагогічній літературі [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов, Л. М. Козубцова // [Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_8). – 2014. – Вип. 2. – Режим доступу до журн.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_8.
7. Осадча К. П. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі / К. П. Осадча // Педагогічний дискурс. – 2011. – Випуск 9. – С. 254–258.
8. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
9. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С. 18–22.
10. Свириденко О. М. Про співвідношення понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» / О. М. Свириденко // Вісник післядипломної освіти. – 2013. – Вип. 9(2). – С. 298–304.
11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program [Електронний ресурс]. OECD, 2002. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>.
12. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. N.Y., 1996. – 123 p.

Стаття надійшла до редакції 25.11.2017.

ДЕМЧЕНКО Марина

аспірант, кафедра педагогіки і методики технологічної і професійного освіти, ГВУЗ «Донецький державний педагогічний університет»

переулок Учительський, 1, г. Славянськ, 84122, Україна

E-mail: marina_demchenko_1@ukr.net

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме. В статье рассмотрены вопросы, связанные с компетентностным подходом. Указаны этапы развития компетентно-ориентированного обучения. Определены причины обращения современной педагогики к понятиям «компетенция», «компетентность». Представлены взгляды ученых на трактовку понятий «компетенция», «компетентность». Освещены специальные предметные (профессиональные) и общие компетентности. Представлено собственное определение понятий «компетенция», «компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, специальные предметные (профессиональные) и общие компетентности, базовые и специальные компетенции.

DEMCHENKO Marina

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Methodology of Technological and Professional Education, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University»

lane Vchytelskyi, 1, Sloviansk, 84122, Ukraine

E-mail: marina_demchenko_1@ukr.net

GENESIS OF CONCEPTS OF COMPETENT APPROACH IN MODERN PEDAGOGICAL STUDIES

Summary. In the article the questions connected with the competence approach are considered. The specified stages of development of competently-oriented training. The reasons for the appeal of modern pedagogy to the concepts of «competence», «competence» are defined. The views of scientists on the interpretation of the concepts «competence», «competence» are presented. Special subject (professional) and general competence are highlighted. A proper definition of the concepts of «competence», «competence» is given.

Keywords: competence approach, competence, competence, special subject (professional) and general competences, basic and special competencies.

Abstract. Nowadays, in the conditions of the development of modern society, the formation of a new educational system is taking place. The main result of education is the willingness and ability of young professionals to be responsible both for their own well-being and for the well-being of society.

The development of the ability to act and to succeed, the formation of such personal qualities as mobility, determination, responsibility, ability to learn and apply knowledge in unfamiliar situations, the ability to build communication with other people should be important educational goals.

Not a system of knowledge, skills and abilities, but the ability of a person to act in a particular life situation should be the main result of the educational institution .

Thus, a competent approach reveals itself as an updating of the educational content in response to changing social and economic reality.

The researches of scientists V. Adolf, M. Artiomova, N. Bibik, L. Vashchenko, A. Dakhin, I. Zymnia, I. Ziaziun, O. Lokshyna, O. Ovcharuk, L. Parashchenko, J. Ravena, O. Pometun, O. Savchenko, T. Sorochan and others are devoted to the problem of competent approach development in education .

The aspects of a competent approach implementation in the process of future specialists' preparation and the practice of education were investigated by V. Bolotov, V. Lozova, S. Sierikov, A. Taizova, O. Khutorskyi, S. Shyshova, E. Short, and others.

The analysis of works devoted to the development of competence-oriented learning (A. Khutorskyi, J. Raven, R. Uait, A. Markov, I. Zymnia), makes it possible to divide conditionally this process into three stages.

The first stage (1960–1970s of the XXth century) – the concepts «competency» and «competence» are used in the scientific literature for the first time, and the scientific work at the defining and systematization of different types of competences begins.

The second stage (1970–1990-s of the XXth century) – a period during which it was possible to make up a list of key competencies.

The third stage (the end of 80-s and the beginning of 90-s of the XXth century) is an attempt to define competence as a certain educational result.

The problem of interpreting the concepts «competence» and «competency» was investigated by scientists quite widely, but no clear, well-defined interpretation of the concepts was given. Defining the concepts «competence» and «competency» is considered by researchers (both Ukrainian and foreign) from different approaches (points of view).

In our opinion, competency is a wider category, and competencies form a peculiar basis of competency. We believe that competence is a set of knowledge, skills and abilities that have been acquired by the individual while studying, and which allow you to perform professional functions in a particular field.

Competency, in our opinion, includes knowledge, skills and abilities acquired during the training (competence), experience, the ability to self-development, self-improvement and self-analysis, independent decision-making in life or professional situations, effective cooperation in the team , solving and

overcoming conflict situations, and the ability to adapt quickly to changes in professional activities under the influence of technological progress.

REFERENCES

1. Busel, V. T. (Edc.). (2009). Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy [*Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language*]. K., Irpin' : VTF «Perun» [in Ukrainian].
2. Volyk, V. S. (2012). Naukovi pidhody do vyznachennja ponjat' «kompetencija» ta «kompetentnist'» derzhavnyh sluzhbovciv [Scientific approaches to the definition of the concepts of «competence» and «competence» of civil servants]. *Aktual'ni problemy derzhavnogo upravlinnja – Actual problems of public administration, 1 (41), 426–433* [in Ukrainian].
3. Vstupne slovo do Proektu T"JuNING – garmonizacija osvitnih struktur u Jevropi. Vnesok universytetiv u Bolons'kyj process (n.d.). www.unideusto.org. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [in Ukrainian].
4. Golovan', M. S. (2008). Kompetencija i kompetentnist': dosvid teorii, teoriya dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience]. *Vyshha osvita Ukrai'ny – Higher education of Ukraine, 3, 23–30* [in Ukrainian].
5. Kremen', V. G. (Edc.). (2008). *Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education]*. K. : Jurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Kozubcov, I. M., & Kozubcova, L. M. (2014). Genezys ponjattja kompetentnosti v naukovu-pedagogichnij literature [Genesis of the concept of competence in scientific and pedagogical literature]. *Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrai'ny – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 2*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_8 [in Ukrainian].
7. Osadcha, K. P. (2011). Analiz ponjat' «kompetencija» ta «kompetentnist'» u zarubizhnij ta vitchyznjanij naukovij literature [Analysis of the concepts of «competence» and «competence» in foreign and domestic scientific literature]. *Pedagogichnyj dyskurs – Pedagogical discourse, 9, 254–258* [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. & Ovcharuk, O. V. (2004). Teorija i praktyka poslidovnoi' realizacii' kompetentnisnogo pidhodu v dosvidi zarubizhnyh krajin [Theory and practice of consistent implementation of a competent approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrai'ns'ki perspektyvy – Competency*

- Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives.* Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I. (2005). Formuvannja gromadjans'koi' kompetentnosti: pogljad z pozycji' suchasnoi' pedagogichnoi' nauky [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. *Visnyk program shkil'nyh obminiv – Bulletin of programs of school exchanges*, 23, 18–22 [in Ukrainian].
10. Svyrydenko, O. M. (2013). Pro spivvidnoshennja ponjat' «kompetentnist'», «kompetencija», «profesijna kompetentnist'» [On the correlation of the concepts of «competence», «competence», «professional competence»]. *Visnyk pisljadyplomnoi' osvity – Bulletin of Postgraduate Education*, 9(2), 298–304 [in Ukrainian].
11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program (n.d.). www.oecd.org. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco> [in English].
12. Spector J. (1996). ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification [in English].

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 378.14

ЛОДАТКО Євген

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

б-р Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 84031

E-mail: lodatko@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИМИ ПІДХОДАМИ ДО МАСОВОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто поняття технології та масового навчання, описано технологічні підходи закордонних науковців до масового навчання у вищій освіті, проаналізовано історичний аспект. Представлено характеристику технологічних підходів закордонних науковців до масового навчання. Встановлено, що до основних ознак технології відносять проєктованість, керованість, коригованість, результативність, діагностичну доцільність, аналіз діючих чинників, ефективність методів, системність і цілісність. Зазначено, що до провідних

© Лодатко Є., 2017

чинників технологічного підходу до масового навчання відноситься мотивація до самостійної роботи з набуття знань, джерела якої охоплюються як контекстом практичної, так і у навчальній діяльності.

Ключові слова: педагогічна технологія, технологічний підхід, масове навчання, вища освіта.

Актуальність. Масове навчання – це цілісна педагогічна система, зорієнтована на різні категорії суб'єктів освітніх відносин і здійснювана у формальний чи неформальний спосіб. Зміст навчання охоплює не тільки навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню, а й технології і форми організації масової навчальної діяльності, методи масового навчання і діагностику результатів у тій мірі, в якій це характеризує вплив на навченість, освіченість, розвиток особистості.

Складність і комплексність окреслених завдань свідчить про нагальність стратегічного й оперативного управління процесом їх опрацювання й виконання. Але управління масовим навчанням вимагає (відповідно до парадигмальних і цільовизначальних чинників, організаційно-педагогічних умов та контексту освітньої діяльності) визначення певного технологічного підходу, що обумовлює потребу в теоретичному аналізі різних аспектів освітнього процесу як системи, закономірностей її функціонування та розвитку, а також сутності процесу педагогічної діяльності за конкретних умов.

Постановка проблеми. Підвищення потреби українського суспільства у висококваліфікованих фахівцях обумовлено технологічним розвитком усіх сфер життєдіяльності людини. Це вимагає від сучасних фахівців професійного вмотивування, організаційно-психологічної готовності і професійної підготовленості до якісного виконання своїх професійних функцій.

Проблема ефективності (як і якості) навчання завжди була актуальною. Технологічний прогрес вимагає від навчального процесу забезпечення відповідного компетентнісного рівня у фахівців. З одного боку інтенсивний розвиток технологій надає можливість застосування сучасних засобів навчання, а з іншого – застосування нових навчальних засобів вимагає визначення напрямів технологічної реалізації масового навчання з подальшою розробкою методик навчання.

Аналіз публікацій надає можливість стверджувати, що дослідженню освітніх технологій присвятили свої праці О.Я. Савельєв, О.П. Околелов, Г.К. Селевко, А.В. Хуторський. Інноваційні моделі навчання були предметом розвідки М.В. Кларіна. Педагогічні підходи до застосування освітніх технологій у навчанні досліджували Г.О. Атанов, В.В. Нікітаєв та ін. Але питання стосовно технологічних підходів до масового навчання виявилися вивченими недостатньо.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття технології масового навчання, виявленні особливостей технологічних підходів до масового навчання у вищій освіті.

Викладення основного матеріалу. Сучасне бачення технології масового навчання охоплює всю *сукупність проблем, пов'язаних з цілями, змістом, організацією та реалізацією навчального процесу* [5; 8]; принципами і прийомами його оптимізації та керованості, підвищенням ефективності [9, с. 115–116]; системою методичних, дидактичних, психологічних і педагогічних процедур, що спричиняють необхідні зміни в діяльності [13]; особливими комбінаціями методів і прийомів навчання, що гарантують досягнення планованих результатів [4]; системно запроваджуваними методами проектування, застосування і реалізації освітнього процесу з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії [11]; загальноосвітніми техніками [15].

До основних ознак технології відносять проектованість, керованість, коригованість, результативність, діагностичну доцільність, аналіз діючих чинників, ефективність методів, системність і цілісність. При цьому важливо, що *постановка цілей* масового навчання здійснюється відносно результату, інтерпретованого в евентуально окреслених діях студента, тобто через поняття навченості. Таксономія цілей у когнітивній сфері передбачає структурування рівнів засвоювання змісту (Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate, Create) [1, с. 365] у чотирьохрівневих схемах вимірювання когнітивних результатів: Factual Knowledge, Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge, Metacognitive Knowledge [2, с. 217]

Довгий час технологію масового навчання пов'язували з використанням технічних засобів навчання (ТЗН), застосуванням електронних обчислювальних машин (ЕОМ) у навчальному процесі. Так, наприклад, О.Я. Савельєв наводить класифікацію технологій навчання за спрямованістю дій учнів і вчителів, за цілями навчання, за предметним середовищем, за застосуванням ТЗН, за формами організації навчального процесу, за методичними задачами [14].

Слід відзначити, що поняття педагогічної технології було породжене пошуком нових засобів підвищення ефективності навчального процесу, наукових підходів до нього. Розвиток ТЗН спровокував захоплення простими навчальними пристроями. Однак невдовзі з'ясувалося, що такі пристрої не надавали помітних переваг порівняно з текстовими друкованими засобами програмованого навчання, в основу яких було покладено біхевіористську концепцію навчання. Зокрема, вона будувалася з розрахунку на те, що повторення дій буде формувати у студента погляди, помисли (ідеї), набір засвоєних операцій.

Під впливом цих ідей склався операціоналізм П. Бріджмена [3, с. 198], згідно з яким поняття містять в собі лише системи операцій, за допомогою яких вони встановлюються. Розвиток цієї концепції в психології призвів до появи необіхевіоризма Е. Толмена й К. Халла і введенню поняття латентного навчання, яке має суто пізнавальний характер без задоволення потреби [19, с. 298], однак когнітивні і виконавчі аспекти навчання оминають розвиток здібностей. Головним завданням програмованого навчання було вироблення навичок згідно навчальної програми, яка стала керуючим посередником між викладачем і студентом. Однак навчити студента мислити й аналізувати виявилось за межами її можливостей.

Педагогічна технологія масового навчання дає опис, проект процесу формування особистості студента і має окреслювати діагностичні цілі і зміст навчання, дидактичні процеси та організаційні форми навчання. Компонентами дидактичного процесу є: мотивація як засіб створення стійкого інтересу студента до навчальної діяльності і перетворення зовнішніх цілей у внутрішні потреби; пізнавальна діяльність студента в результаті якої відбувається засвоєння знань; управління пізнавальною діяльністю залежно від мети навчання. Опора лише на цікавість не дає стійкої мотивації, оскільки для її появи потрібне створення спеціальних мотиваційних проблемних ситуацій або постановка спеціальних пізнавальних завдань.

Спосіб управління пізнавальною діяльністю залежить від мети. Якщо, наприклад, метою є первинне знайомство або початкове оперування з основними поняттями чи способами дій, то «тип навчальної діяльності» визначається як репродуктивний. У ширшому сенсі так само називають і технологію масового навчання.

Репродуктивна технологія доречна, якщо мета навчальної діяльності передбачає засвоєння змісту на лекціях, при роботі з підручником, під час виконання практичних завдань за інструкцією. Репродуктивно-алгоритмічна технологія має на меті організацію процесу із засвоєння діяльнісних процедур, конспектування і реферування навчального матеріалу, вирішення типових завдань. Пошуково-евристична технологія потрібна, якщо метою є опанування сутності дидактичних процесів, зорієнтованих на проблемне навчання, дидактичні ігри, реальне проектування, аналіз нетипових виробничих ситуацій. Творча технологія масового навчання відповідає меті навчання, яка спрямовується на відтворення наукових кадрів і передбачає набуття досвіду постановки проблемних завдань, підготовки і проведення досліджень, аналізу результатів, організації і проведення дискусій.

Цілісність технології та її відповідність розв'язуванню дидактичних завдань забезпечується комплексним використанням трьох ключових

компонентів дидактичної системи: дидактичні процеси, організаційні форми і кваліфікація педагогів [6, с. 96–98].

Технологіям масової освіти мають бути притаманними *концептуальність* (дидактичне, психологічне, філософське і соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей); *системність* (логіка і взаємозв'язок усіх етапів і аспектів освітнього процесу, комплексність його проектування та реалізації); *керованість* (варіювання методів і засобів навчання з метою коригування результатів, що виявляються в процесі діагностики); *ефективність* (результатів і економічних параметрів); *відтворюваність* (іншими викладачами і кафедрами).

Ефективність освітніх технологій масового навчання головним чином визначається відношенням досягнутого результату до витрат часу і ресурсів – матеріально-технічних, інформаційних, людських.

Досвід свідчить, що технологічний підхід до навчання в його жорсткій зорієнтованості на певний еталон спричиняє втрату пошукового компоненту в навчальній діяльності, що є ознакою дидактичної неповноти системи масового навчання і позначається на розвиткові мислення [9, с. 203] суб'єктів освітнього процесу.

У сучасному розумінні технологія масового навчання має спрямовуватися на розвиток особистості та творчих здібностей суб'єктів освітнього процесу через залучення їх до опрацювання систем різнорівневих творчих завдань, дослідницьких проектів [4] тощо. Такою є технологія евристичного типу, базована на мотивації навчально-пізнавальної діяльності, полісуб'єктній взаємодії й співробітництві суб'єктів освітнього процесу, і спрямована на підвищення їх інтелектуальний розвиток. Потреба в полісуб'єктній взаємодії виникає там, де потрібно не відтворення чи виконання вже відомих завдань, а розумова діяльність, викликана нестандартною ситуацією. Навчальний матеріал в евристичній технології дається у вигляді ланцюжка проблемних ситуацій, що активізує механізм мотивації, пошук способів їх вирішення, відповідних ментальності студентів – самостійна робота з літературою, комунікації та дискусії з одногрупниками, активне спілкування з викладачем [18, с. 336–337].

Евристична технологія пов'язується з творчою діяльністю. І хоча творча діяльність не піддається вимірюванню, але здатність до творчості може проявлятися в певних діях студента, схильності до інтуїтивного мислення. І якщо етапи аналітичного мислення можуть описуватися сповна конкретно, щоб про них можна було розповісти іншому, то в інтуїтивному мисленні така конкретність неможлива і результат зазвичай досягається без усвідомлення сутності процесу, що веде до нього. Однак, відомі спроби безпосереднього навчання мисленню як навички, у контексті

якого легітимізується теза про те, що кожен має певний творчий потенціал, який дозволяє будувати креативні технології освіти на основі системи безперервного формування творчого мислення. До основних характеристик такої системи відносять гармонізацію інтелектуальної і емоційної складових освітнього процесу [10, с. 180–191]; гуманізацію як інструмент забезпечення свободи думки і поведінкового вибору; демократизацію як принцип відмови від авторитарності; наочність як засіб використання знаково-символічних модусів; розвивальне і проблемне навчання, евристичні та ділові ігри; полісуб'єктну взаємодію в групах, мотивацію діяльності, інтелектуальну активність; формування схем мислення на основі системного, особистісного, проблемно-алгоритмічного та діяльнісного підходів; цілісність і наступність, безперервність пошуково-пізнавальної діяльності; етапність формування понятійно-образної і діяльнісної структур та деякі інші.

Однак механізм засвоєння знань і опанування способів мислєдіяльності досить повно поки не досліджений, хоча окремих фактів накопичено доволі багато. Проте навчання виявляється тим ефективнішим, чим краще обрані методологічні і технологічні засади організації освітнього процесу узгоджуються з технологією засвоєння знань. Системний підхід до масового навчання передбачає побудову моделі предметної галузі, збільшення понятійно-діяльнісного тезаурусу як основи навчання, оновлення зв'язків нововведених і вже відомих (засвоєних) понять, структурування знань, виділення головного, утворення асоціативних зв'язків між символами та поняттями.

Технологія масового навчання має на увазі опис діяльності педагога, використання ним певних форм, методів, способів, прийомів і засобів навчання, підпорядкованих загальній меті. Її теоретичним підґрунтям є методика навчання як наука про зміст, методи та закономірності навчання певної навчальної дисципліни, так і загальні закономірності навчальної діяльності. Тому розробка технологій масового навчання передбачає аналіз змісту навчання, визначення пріоритетних цілей, конкретизацію технологічних рішень, встановлення зворотних зв'язків і діагностику результатів [16].

У діялісно-орієнтованій технології масового навчання процесуальна, змістова та інструментальна складові [17, с. 88–89] зорієнтовані на забезпечення системи навчальних завдань сукупністю засобів, що сприяють засвоєнню способів дій і досягненню результатів. У методології досліджень позначено два шляхи поліпшення практики масового навчання: 1) офіційно регульований, орієнтований на сформовані вимоги до рівнів підготовки, що підтверджуються освітніми стандартами та 2) інноваційний, зорієнтований на

особистісно-орієнтовану побудову освітньої діяльності з пріоритетним завданням розвитку особистості фахівці.

Усвідомлене формування інтересу до процесу набуття знань, рефлексії розумової і практичної діяльності студентів і викладачів передбачає спрямованість технологій масового навчання на осмислення й усвідомлення сутності навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів їх досягнення внаслідок спостереження і аналізу власних дій суб'єктами навчання. Об'єктивною основою для цього може стати вимір характеристик навченості на всіх етапах навчальної діяльності, порівняння їх із необхідними нормами і певними шляхами досягнення. В цілому ж рефлексія заснована на зіставленні загальних результатів масового навчання із соціальними вимогами, аналізі ефективності кожного з елементів дидактичної системи, визначенні чинників і ступеня диференційованого й інтегрального впливу на навченість суб'єкта навчання. У результаті такого аналізу з'являється можливість оперативного управління навчальним процесом, а також його корекції на загальному, частковому та індивідуальному рівнях.

Шлях до підвищення результативності масового навчання в певному сенсі відкрили проблемно-модульні технології та підходи до навчання, покликані реагувати на ситуації, що складаються на ринку праці, та надати можливість індивідуалізації освітніх програм з урахуванням інтересів і здібностей студентів у поєднанні з об'єктивною оцінкою їхньої діяльності.

Інтеграція в технологіях масового навчання інструментів ущільнення навчальної інформації, модульного структурування способів діяльності та підвищення долі проблемності покликана стимулювати не лише розвиток ерудиції, а й готовність вирішувати завдання зі знанням справи, що слід вважати показником досягнення професійної компетентності.

Важливим елементом технологій масового навчання є вибір засобів діагностики стану суб'єкта навчання з безперервно мінливими параметрами. Зазвичай такий вибір обмежується двома видами: тестова діагностика (що визначає реакцію суб'єкта на тест) і функціональна (що визначає реакцію на дії в ході навчальної діяльності). Вдалою вважається така форма діагностики, яка дозволяє кількісно й об'єктивно оцінювати ефективність і дієвість технологій навчання і в цілому, і стосовно окремих їх елементів та ланок з метою вдосконалення подальшій освітній діяльності.

Висновки. Зазначене вище діє підстави вважати, що до провідних чинників технологічного підходу до масового навчання відноситься мотивація навчальної діяльності, яка поширюється й на самостійну роботу з набуття знань. Однією з найбільш продуктивних слід вважати когнітивну технологію навчання, засновану на проблемно-модульному діяльнісному

підході. Особливої уваги заслуговує гнучкість технології, що проявляється у її здатності швидко адаптуватися до умов навчання, контингенту студентів, бюджету часу та інших обставин.

Подальший пошук підходів до побудови технологій масового навчання обумовлюється парадигмальними і функціональними змінами в організації освітньої діяльності та накопиченим досвідом і суспільними оцінками її результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bloom B.S. Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning. – N.-Y.: McGraw-Hill, 1971. – 923 p.
2. Krathwohl D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy. *In Theory into Practice*. 2001. – V 41. – #4, P. 212–218. Autumn. Ohio State University.
3. Bridgman P.W. The Logic of Modern Physics. – N.-Y., 1958. – 228 p.
4. Абдуллина О. Демократизация образования и подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С.73–78.
5. Айнштейн В.Г. В мире учебных технологий // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 122–126.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Инновации в высшей технической школе России / Сб. ст. Вып.2. Современные технологии в инженерном образовании. – М.: МАДИ (ГТУ), 2002. – 503 с.
8. Касимов Р.А. Рейтинг в вузе: Закономерное и случайное // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 66–77.
9. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
10. Лодатко Є.О., Кондрашова Л.В. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства: навчальний посібник. – Київ: Слово, 2015. – 232 с.
11. Мануйлов В., Федоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 117–123.
12. Никитаев В.В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 34–44.
13. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.
14. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования в России // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29–37.

15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
16. Семчук Н. О содержании курса «Технологии обучения естествознанию» // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 97–100.
17. Совершенствование теории и методики обучения физике в системе непрерывного образования / Сб. тр. II Межвузовской науч.– практ. конф. – Тамбов: ТГУ, 1998. – 100 с.
18. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
19. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2017.

ЛОДАТКО Евгений

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, б-р Шевченко, 81, г. Черкассы, Украина, 84031

E-mail: lodatko@gmail.com

УПРАВЛЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ ПОДХОДАМИ К МАССОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Резюме. В статье рассмотрены понятия технологии и массового обучения, охарактеризованы отдельные технологические подходы к массовому обучению в высшем образовании. Показано, что к основным признакам технологии относят проектированность, управляемость, коррективанность, результативность, диагностическую целесообразность, анализ действующих факторов, эффективность методов, системность и целостность. Отмечено, что среди ведущих факторов технологического подхода к массовому обучению наиболее значимым является мотивация учебной деятельности по овладению знаниями и способами деятельности, а среди технологий – когнитивную технологию, основывающуюся на проблемно-модульном деятельностном подходе.

Ключевые слова: педагогическая технология, технологический подход, массовое обучение, высшее образование.

LODATKO Evgen

Doctor of Pedagogy, Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, boulevard Shevchenko, 81, Cherkassy, Ukraine, 84031

E-mail: lodatko@ukr.net

MANAGEMENT OF TECHNOLOGICAL APPROACHES TO MASS TRAINING

Summary. In the article the concepts of technology and mass training are considered, certain technological approaches to mass education in higher education are characterized. It is shown that the main features of the technology include design, controllability, correctness, effectiveness, diagnostic feasibility, analysis of operating factors, effectiveness of methods, systemic and integrity. It is noted that among the leading factors of the technological approach to mass education, the most significant is the motivation of learning activities in mastering knowledge and methods of activity, and among technologies - a cognitive technology based on a problem-modular activity approach. **Keywords:** pedagogical technology, technological approach, mass education, higher education.

Keywords: educational technology, technological approach, massive learning, higher education.

Abstract. The article deals with the concept of technology and massive learning, describes technological approaches to massive learning proposed by foreign scholars studying in higher education, analyzes the historical aspect. The article presents characteristics of technological approaches to massive learning proposed by foreign scholars. It is established that the main features of the technology include project character, handling, correction character, effectiveness, diagnostic feasibility, analysis of existing factors, efficiency methods, systematic and integrity. It is indicated that the factors leading to technological approach to massive learning in motivation are related to the individual work on the acquisition of knowledge, whose origins are in the context of practice and in training activities. It is proved that the importance and flexibility of the technology and its ability to respond quickly and flexibly adapt to the learning environment, the number of students, budget, time and other circumstances. The effective cognitive learning technology is found, which is based on the subject of training quality control and problem- modular training-active approach. It is indicated that factors of the technology is a set of individual course objectives combined into a single educational research and monitoring of the quality of the entire educational activity of students. Definitely comparison intersubjective assessment and objective measures of educational achievement allowing to meet the challenges of the final assessment of learning outcomes. It was outlined that a search is necessary, the theory provides only general guidance, a lot depends on their own experience.

REFERENCES

1. Bloom, B.S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning. N.-Y.: McGraw-Hill. 923 p.
2. Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy. *In Theory into Practice*. V 41. #4, 212–218. Autumn. Ohio State University.

3. Bridgman, P.W. (1958). *The Logic of Modern Physics*. N.-Y. 228 p.
4. Abdullina, O. (1996). Democratization of education and training of specialists. *Higher education in Russia*. No. 1. 73–78.
5. Aynshteyn, VG (1996). In the world of educational technology. *Higher education in Russia*. No. 2. 122–126.
6. Bepalko, V.P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogy. 192 p.
7. *Innovations in the Higher Technical School of Russia (2002). Digest of articles. Issue 2. Modern technologies in engineering education*. Moscow: MADI (STU), 503 p.
8. Kasimov, RA (1994). Rating in the university: Regular and random. *Higher education in Russia*. No. 3. 66–77.
9. Clarin, M.V. (1994). Innovative models of teaching in foreign pedagogical searches. Moscow: Arena. 223 p.
10. Lodatko, E.O., Kondrasova, L.V. (2015). *Teacher of elementary school in the socio-cultural dimension of society: tutorial*. Kyiv: Word. 232 p.
11. Manuylov, V., Fedorov, I., Blagoveshchenskaya, M. (2003). Modern technologies in engineering education. *Higher education in Russia*. No. 3. 117–123.
12. Nikitaev, V.V. (1997). Activity approach to the content of higher education. *Higher education in Russia*. No. 1. 34–44.
13. Okolelov, O.P. (1994). Modern technology of education in high school. *Higher education in Russia*. № 2. P. 45–50.
14. Savelyev, A.Ya. (1994). Teaching technologies and their role in the reform of higher education in Russia. *Higher education in Russia*. № 2. 29–37.
15. Selevko, G.K. (1998). *Modern educational technologies*. Moscow: Public Education. 256 p.
16. Semchuk, N. (1997). About the content of the course “Technology of teaching natural science”. *Higher education in Russia*. No. 2. 97–100.
17. *Perfection of the theory and methods of teaching physics in the system of continuous education (1998). Collection of works of II Interuniversity scientific-practical conference*. Tambov: TSU. 100 p.
18. Khutorskoy, A.V. (2003). *Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning*. Moscow: Moscow State University, 416 p.
19. Shadrikov, V.D. (1994). *Activities and abilities*. Moscow: The Logos. 320 p.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 378.14

БАЦУРОВСЬКА Ілона

канд. пед. наук, доцент кафедри електроенергетики, електротехніки и електромеханіки, Миколаївський національний аграрний університет
вул. Георгія Гонгадзе, 9 (Паризької комуни), м. Миколаїв, Україна,
54020

E-mail: bacurovska@outlook.com

ТЕХНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ МАГІСТЕРСЬКОЮ ОСВІТОЮ

Анотація. В даній статті розглядаються технологічні характеристики систем управління магістерською освітою. Окреслено проблему, що полягає у використанні електронних освітніх систем, таких як LMS – Learning Management System (система управління навчанням); CMS – Course Management System (система управління курсами); LCMS – Learning Content Management System (система управління навчальним матеріалом); MLE – Managed Learning Environment (оболонка для управління навчанням); LSS – Learning Support System (система підтримки навчання); LP – Learning Platform (освітня платформа); VLE – Virtual Learning Environments (віртуальні середовища навчання). Також представлено технологічні їх характеристики. Розкрито умови ефективності застосування окреслених систем.

Ключові слова: освіта, технології, система управління магістерською освітою.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Технологічний розвиток вимагає сучасних підходів до сучасних навчальних систем освіти. Освіта набуває масовості за рахунок збільшення он–лайн курсів та можливості отримати знання у кращих провідних фахівців України та світу. Актуальним постає питання стосовно технологічних характеристик систем управління магістерською освітою. З технічної точки зору розвивались такі системи як системи управління сайтами (CMS – Content Management System) і водночас поставала потреба у розробці педагогічних систем для управління магістерською освітою. В англійській літературі можна зустріти таку аббревіатуру систем управління магістерською освітою:

– LMS – Learning Management System (система управління навчанням);

– CMS – Course Management System (система управління курсами);

© Бацуровська І., 2017

- LCMS – Learning Content Management System (система управління навчальним матеріалом);
- MLE – Managed Learning Environment (оболонка для управління навчанням);
- LSS – Learning Support System (система підтримки навчання);
- LP – Learning Platform (освітня платформа);
- VLE – Virtual Learning Environments (віртуальні середовища навчання).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених системі управління магістерською освітою більшість дослідників дійшли згоди стосовно того, що при виборі нової системи управління магістерською освітою необхідно забезпечити зручність її використання. Це важливий параметр, оскільки потенційні магістри ніколи не стануть використовувати технологію, яка здається громіздкою або створює труднощі при навігації. Технологія магістерської освіти повинна бути інтуїтивно зрозумілою.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз технологічних характеристик систем управління магістерською освітою.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Найбільш поширеними є система управління магістерською освітою LMS і система управління курсами CMS. Перша спроба стандартизації була зроблена в авіаційній індустрії. У цій галузі традиційно використовувалося комп'ютерне навчання головним чином з використанням імітацій. Крім того, при невеликій кількості постачальників (виробників літаків) була присутня велика кількість споживачів навчальних програм (авіакомпаній). В результаті скоординованих дій споживачів і постачальників була сформована комісія – AICC – Aviation Industry CBT Comission, яка розробила однойменний стандарт. AICC – перший і найбільш поширений стандарт обміну навчальними матеріалами. Стандарт AICC був побудований на основі обміну текстових файлах і не в повній мірі відображав нові можливості технологій Інтернет. Для створення нового стандарту був організований консорціум, в число учасників якого увійшли Apple, IBM, Oracle, Sun Microsystems, Microsoft, University of California – Berkley і т.п. Консорціум був названий IMS (Instructional Management Standards) Global Learning Consortium.

Основним недоліком існуючих систем організації навчання є той факт, що в системах різних виробників керуючі функції (наприклад, відстеження користування, обробка інформації про користувача, підготовка звітів про результати і т.д.) здійснюються по-різному. Це призводить до збільшення собівартості навчальних матеріалів.

Пояснюється це декількома причинами. По-перше, розробникам навчальних матеріалів доводиться створювати окремі прикладні програми для різних систем організації навчання – для того, щоб розробляються ними навчальні матеріали могли успішно використовуватися на різних платформах. По-друге, творці систем організації навчання часто бувають змушені вкладати гроші в розробку власних коштів авторизації навчальних матеріалів. Нарешті, розробники, як правило, не мають можливості розподіляти витрати на розробку між продавцями і, крім того, вони обмежують збут своєї продукції споживачам, що зупинив свій вибір на якихось конкретних серіях їх виробів.

Стандарти, що розробляються Консорціумом глобального навчання IMS (IMS Global Learning Consortium), допомагають уникнути цих труднощів і сприяють впровадженню технології навчання, заснованої на функціональній сумісності. Деякі специфікації IMS отримали всесвітнє визнання і перетворилися в стандарти для навчальних продуктів і послуг. Основні напрямки розробки специфікацій IMS – метадані, упаковка змісту, сумісність питань і тестів, а також управління вмістом.

Стандарти для метаданих визначають мінімальний набір атрибутів, необхідний для організації, визначення місцезнаходження та оцінки навчальних об'єктів. Значущими атрибутами навчальних об'єктів є тип об'єкта, ім'я автора об'єкта, ім'я власника об'єкта, терміни поширення і формат об'єкта. У міру необхідності ці стандарти можуть також включати в себе опис атрибутів педагогічного характеру – таких як стиль викладання або взаємодії викладача з магістром, що отримується рівень знань і рівень попередньої підготовки.

Створена IMS інформаційна модель упаковки змісту (УС) описує структури даних, покликані забезпечити сумісність матеріалів, створених за допомогою інтернету, з інструментальними засобами розробки змісту, системами організації навчання (learning management systems – LMS) і так званими робочими середовищами, або оперативними засобами управління виконанням програм (run-time environments). Модель УС IMS створена для визначення стандартного набору структур, які можна використовувати для обміну навчальними матеріалами.

Специфікація сумісності питань і систем тестування IMS описує структури даних, що забезпечують сумісність питань і систем тестування, створених на основі використання інтернету. Головна мета цієї специфікації – дати користувачам можливість імпортувати і експортувати матеріали з питаннями і тестами, а також забезпечити сумісність змісту навчальних програм з системами оцінки. Специфікація управління вмістом, підготовлена IMS, встановлює стандартну процедуру обміну

даними між компонентами змісту навчальних програм і робочими середовищами.

Створення стандарту «SCORM» (Sharable Content Object Reference Model) як моделі обміну навчальними матеріалами) є першим кроком на шляху розвитку концепції ADL (Advanced Distributed Learning) – просунутого розподіленого навчання, оскільки цей стандарт визначає структуру навчальних матеріалів і інтерфейс середовища виконання, за рахунок чого навчальні об'єкти можуть бути використані в різних системах електронного дистанційної освіти. SCORM по суті визначає модель контенту при навчанні з використанням мережі Інтернет. Така система описує технічну структуру за допомогою деяких основних принципів, специфікацій, і стандартів, заснованих на роботі інших вже створених специфікацій і стандартів електронного та дистанційної освіти. Організації, які створили ці стандарти продовжують працювати з ADL, розвиваючи і покращуючи їх власні специфікації і стандарти електронного та дистанційної освіти і допомагаючи будувати і покращувати SCORM. Система ADL сформувала SCORM для інтеграції різних стандартів і специфікацій в єдину модель контенту [1, 2].

У SCORM використовуються результати розробок цілого ряду проектів і організацій IMS Global Learning Consortium, Inc.³, the Aviation Industry CBT (Computer-Based Training) Committee (AICC), the Alliance of Remote Instructional Authoring & Distribution Networks for Europe (ARIADNE) і IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC). Довгострокова мета ADL полягає в розвитку технологій, що дозволяють динамічне навчання, причому контент складається під конкретного студента і доставляється в персоніфікованій формі.

Версія 1.2 SCORM вводить концепцію упаковки контенту (content packaging) і містить оновлені метадані для опису навчального контенту на основі специфікацій, створених IMS Global Learning Consortium і IEEE LTSC. Серед всіх що з'явилися останнім часом продуктів стандартизації електронного навчання SCORM набув найширшого визнання. Ця модель використовується при створенні систем навчання, що спираються на ресурси інтернету. Еталонна модель SCORM складається з трьох частин:

- введення, або оглядової частини (the Overview);
- опису моделі інтеграції змісту (the Content Aggregate Model);
- опису робочого середовища, або середовища виконання програм (the Run-Time Environment – RTE).

У першій частині описуються стандарти ADL і дається логічне обґрунтування створення еталонної моделі. Друга частина містить практичні поради щодо виявлення ресурсів і перетворення їх в структурований навчальний матеріал. В останній частині даються

практичні поради щодо здійснення зв'язку з веб-середовищем і відстеженню її вмісту. В ідеальній ситуації, відповідної стандарту SCORM, все елементи навчальних програм функціонально сумісні з усіма системами LMS і середовищами VLE. Будь-яку відповідну стандарту навчальну комп'ютерну програму можна ввести в наявну систему організації навчання / віртуальне середовище, і між ними буде можливий обмін даними. SCORM – це, скоріше, не стандарт, а еталон, за допомогою якого перевіряється ефективність і практична застосовність набору окремих специфікацій і стандартів. Цей еталон використовується такими розробниками стандартів, як IEEE і IMS, для об'єднання створених ними специфікацій. Для ефективної роботи в системах навчання, що використовують ресурси Інтернету, дотримання вимог SCORM необхідно [3,4,5].

Для відстеження успіхів і досягнутого рівня компетенції магістрів, а також для розробки певного маршруту просування магістра за матеріалами курсу потрібне дотримання специфікацій SCORM «Середовище виконання програм» і «Послідовність подачі матеріалу». Для експортування навчальних матеріалів в інші віртуальні середовища навчання, що відповідають вимогам SCORM, необхідно дотримуватися формат обміну даними під назвою «упаковка змісту», описаний в «Моделі інтеграції змісту» в рамках SCORM.

Згідно з вимогами SCORM, навчальні програми повинні містити три основних компоненти:

1. Мова взаємодії програм (run-time communications) – іншими словами, стандартна мова, на якому навчальна програма «спілкується» з системою організації навчання (LMS) або з віртуальним середовищем навчання (VLE). Наявність такої мови важливо перш за все тому, що він дозволяє запустити і завершити програму навчання, перебуваючи в LMS або VLE. Крім того, ця мова робить можливою передачу даних про оцінки з навчальної програми в LMS.

2. Файл-маніфест / пакет змісту (Content package). Цей файл містить повний опис курсу навчання і його складових.

3. Метадані про курс. Кожен фрагмент курсу – зображення, сторінка HTML або відеокліп – асоціюється з певним файлом метаданих, в якому містяться вказівки на те, що цей фрагмент собою являє і де знаходиться.

SCORM – це зібрання специфікацій і стандартів, які були зібрані в кілька "технічних книг". Кожна може розглядатися як окрема книга. Майже всі специфікації і основні принципи взяті від інших організацій. Ці технічні книги стосуються трьох головних тем:

- "Content Aggregation Model (CAM)" (Модель Накопичення Змісту);
- "Run-time Environment (RTE) (Середовище виконання)";

– "Sequencing and Navigation" (SN) (Упорядкування і Навігація).

Система ADL буде оновлювати ці книги або додавати нові у міру необхідності. Система ж SCORM об'єднує технічні розробки IMS, AICC, ARIADNE, і IEEE LTSC в єдину референс-модель для загального використання в електронному дистанційну освіту [6].

Так як передбачається, що книги можуть використовуватися окремо, в них існують загальні повторювані розділи. В даний час багато організацій, що займаються стандартизацією, обговорюють створення нової архітектури навчальних програм на основі Web. В ході цих обговорень повинні з'явитися нові специфікації і критерії створення таких програм. Нижче перераховані ті характеристики, які можуть бути включені в наступні видання SCORM:

- розробка нової архітектури run-time and content data model (моделі виконання і змісту);
- включення електронних об'єктів подання матеріалу;
- проектування нової моделі контенту;
- включення ігрових технологій.

Розглянемо детальніше педагогічні та технічні вимоги до систем. При виборі програмного забезпечення для систем навчання можна враховувати наступні характеристики:

- надійність в експлуатації;
- безпека;
- сумісність (відповідність стандартам);
- зручність використання і адміністрування;
- модульність;
- забезпечення доступу;
- вартість ПО, супроводу і апаратної частини.

Надійність в експлуатації характеризує зручність адміністрування та простоту оновлення контенту за допомогою вже існуючих шаблонів. Вибираючи програмне забезпечення, зверніть увагу на те, щоб зміст навчального курсу і структура сайту були розділені, щоб при оновленні контенту ви не могли випадково видалити важливі позиції меню. Перевірте систему допомоги і переконайтеся, що вона дійсно корисна.

Системи повинні бути сумісні з іншими e-learning рішеннями. Хоча «універсального» програмного рішення, що відповідає всім можливим стандартам, не існує, все ж можна вибрати систему, яка підтримує хоча б один широко поширений стандарт. В іншому випадку ви будете пов'язані з розробниками даної системи з моменту її установки до кінця життя.

Сумісність може знадобитися у таких випадках, як:

- обмін (переміщення) контенту з однієї системи управління навчання в іншу;
- використання розроблених курсів;
- нові співробітники (не стандартної системі доведеться навчати).

Одним із способів гарантувати сумісність – шукати програмне забезпечення, що підтримує певні стандарти, прийняті в індустрії. В ідеальному випадку воно повинно дозволяти використання одних і тих же навчальних матеріалів в різних системах управління навчання і управління контентом. Сумісність – це можливість взяти один і той же навчальний матеріал і, не вносячи в нього змін, використовувати його в різних системах управління магістерською освітою. В даний час стандарти є тільки загальним напрямком для досягнення сумісності. Не варто заздалегідь вважати, що навчальний курс, що відповідає стандарту SCORM, автоматично можна використовувати в системі управління навчанням на основі SCORM.

У навчальному курсі має бути просто знайти меню допомоги, має бути легко переходити від одного розділу до іншого і спілкуватися з викладачем. Викладачі, в свою чергу, не схильні читати товсте керівництво по використанню курсів або витратити час на те, щоб зрозуміти, як можна створити тест. Програмне забезпечення повинно бути простим і відкритим [5].

У сучасних системах дистанційного навчання можуть використовуватися невеликі взаємозамінні об'єкти знань – невеликі елементи навчального контенту. Це невеликі самодостатні інформаційні блоки, які можуть бути повторно використані для навчальних цілей. Об'єкти знань можуть просто переноситися з одного курсу або уроку в інший, абсолютно відмінний від нього курс. Мета створення цих об'єктів – скорочення часу розробки курсів, оскільки, створивши один об'єкт, його можна повторно використовувати знову і знову. Такі блоки можуть з'єднуватися, роз'єднуватися і розташовуватися в різному порядку незалежно від їх розміру або кольору.

Забезпечення доступу систем управління магістерською освітою має два аспекти. Перший: ті, яких навчають не повинні мати перешкод для доступу до навчальної програми. Наприклад, воно має бути сумісним зі screen readers – програмами, що забезпечують зчитування слів на екрані для тих, у кого ослаблений зір. Другий аспект – необхідно переконатися, що купується технологія придатна для всіх можливих користувачів. Наприклад, якщо деякі з магістрів не мають останнього варіанту Macromedia Flash, вони не побачать анімації, створеної вами в цій технології.

Купується програмне забезпечення (ПЗ) має бути протестовано з тими браузерями, які будуть використовувати ті, яких навчають. Щоб переконатися, що навчальна програма працює на тій платформі, на якій повинна, необхідно здійснити тестування за кількома сценаріями. Провести тестування на декількох комп'ютерах з різними варіантами браузерів і програмами або необхідно дати жорсткі рекомендації про конфігурацію обладнання.

При підрахунку ціни обраної системи управління потрібно враховувати такі аспекти, як вартість всього ПО, що включає саму систему, операційну систему, СУБД, антивірусні програми, ПО для безпеки і т.д. Також враховується технічний та методичний супровід і вартість апаратної частини, включаючи сервер, резервування живлення, систему резервування даних, мережеві і каналні засоби, резервування для «гарячої» і «холодної» заміни апаратури в разі виходу з ладу.

Висновки. Таким чином, сучасні системи управління магістерською освітою служать фундаментом для побудови всього процесу електронної освіти. У процесі розвитку технологій e-Learning, системи категорії Learning Management System (LMS) – системи керування магістерською освітою, що включають засоби не тільки для організації та контролю використання комп'ютерних курсів та тренінгів, а й для адміністрування навчального процесу в цілому, в тому числі його традиційних форм. В умовах технологічного розвитку виникає потреба у внесенні змін до систем управління електронною освітою. Це може бути предметом подальших наукових досліджень. Визначені характеристики нададуть змогу коректного підбору систем управління освітою з урахуванням технічних та методичних її особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bobrova L., Smirnova N. (2012). Management-Probleme von Bildungs-Prozess bei der Arbeit mit dem Remote-Publikum. *European Applied Scientific: modern approaches in scientific researches, 1st International scientific conference*. ORT Publishing. Stuttgart. P. 130–133.
2. Kats Y. (2013). Learning Management Systems and Instructional Design: Best Practices in Online Education. *GI Global*. P. 12–19.
3. Bobrova L., Marinova O. (2013). Information Educational Environment-The Basis for Work with Remote Audience. *World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication)*: 5 15–51.
4. Kats Y. (2010). Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications. *Information Science Reference*. 486 p.

5. Bruyndonckx D. (2014). *Mastering Adobe Captivate 7. Packt Publishing*. 532 p

6. Шумейко Н. (2017). Інформаційні системи керування навчальним процесом у вищій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.iconfs.net/en/infocom2016/%D0%86nformatsijni-systemy-keruvannya-navchalnym-protsesom-u-vyschij-shkoli>.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2017.

БАЦУРОВСКАЯ Илона

канд. пед. наук, доцент кафедри електроенергетики, електротехники і електромеханики, Николаевский национальный аграрный университет
ул. Георгия Гонгадзе, 9 (Парижской коммуны), г. Николаев, Украина, 54020

E-mail: bacurovska@outlook.com

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме. В статье рассматриваются технологические характеристики систем управления магистерской образованием. Определена проблема, которая заключается в использовании электронных образовательных систем, таких как LMS – Learning Management System (система управления обучением) CMS – Course Management System (система управления курсами) LCMS – Learning Content Management System (система управления учебным материалом) MLE – Managed Learning Environment (оболочка для управления обучением) LSS – Learning Support System (система поддержки обучения); LP – Learning Platform (образовательная платформа) VLE – Virtual Learning Environments (виртуальные среды обучения). Также представлены технологические их характеристики. Раскрыты условия эффективности применения определенных систем.

Ключевые слова: образование, технологии, система управления магистерской образованием.

BATSUROVSKA Iona,

Ph.D of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Electric Power Engineering, Electrical Engineering and Electromechanics, Mykolayiv National Agrarian University

st. Georgiy Gongadze, 9 (Paris Commune), Mykolayiv, Ukraine, 54020

E-mail: bacurovska@outlook.com

TECHNOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MASTER'S DEGREE MANAGEMENT SYSTEMS

Summary. Technological development requires modern approaches to modern educational systems. Education become massive due to the increasing of on-line courses and gets opportunities to gain knowledge from the best

specialists in Ukraine and the world. The question arises as to the technological characteristics of master's education management systems.

This article examines the technological characteristics of master's education management systems. The problem of using electronic educational systems such as LMS – Learning Management System is outlined; CMS – Course Management System; LCMS – Learning Content Management System (learning material management system); MLE – Managed Learning Environment (learning management shell); LSS – Learning Support System; LP – Learning Platform; VLE – Virtual Learning Environments (virtual learning environments). Also presented are their technological characteristics. Conditions of efficiency of application of the above systems are revealed.

Key words: education, technologies, master's degree management system.

Abstract. The purpose of the article is to analyze the technological characteristics of master's education management systems.

To create a new standard, a consortium was organized, among which participants included Apple, IBM, Oracle, Sun Microsystems, Microsoft, University of California – Berkley and others. The consortium was named the IMS (Instructional Management Standards) of the Global Learning Consortium.

The author proves that systems must be compatible with other e-learning solutions. Although the "universal" software solution that meets all possible standards does not exist, you can still choose a system that supports at least one widely-used standard. In modern distance learning systems, small interchangeable objects of knowledge can be used – small elements of educational content. These are small, self-contained information blocks that can be reused for educational purposes.

As a result, the author states that Learning Management System (LMS) are systems of master's degree management, which include means not only for the organization and control of the use of computer courses and trainings, but also for the administration of the educational process in general, including its traditional forms. In the conditions of technological development, there is a need for introducing changes to the systems of electronic education management. This may be the subject of further research.

REFERENCES

1. Bobrova L., Smirnova N. (2012). Management-Probleme von Bildungs-Prozess bei der Arbeit mit dem Remote-Publikum. *European Applied Scientific: modern approaches in scientific researches, 1st International scientific conference*. ORT Publishing. Stuttgart. P. 130–133.
2. Kats Y. (2013). Learning Management Systems and Instructional Design: Best Practices in Online Education. *GI Global*. P. 12–19.

3. Bobrova L., Marinova O. (2013). Information Educational Environment- The Basis for Work with Remote Audience. *World Applied Sciences Journal* 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 5 15–51.
4. Kats Y. (2010). Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications. *Information Science Reference*. 486 p.
5. Bruyndonckx D. (2014). Mastering Adobe Captivate 7. *Packt Publishing*. 532 p
6. Shumejko, N. (2017). Information systems for managing the teaching process at a high school. Retrieved from: <http://www.iconfs.net/en/infocom2016/%D0%86nformatsijni-systemy-keruvannya-navchalnym-protsesom-u-vyschij-shkoli>.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.36:656.61[94-043.86](045)

ЛЯШКЕВИЧ Антоніна

канд. пед. наук, доцент, Херсонська державна морська академія,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін,

м. Херсон, проспект Ушакова, 2, Україна, 73000

E-mail: antonina26.95@mail.ru

МОРСЬКА ОСВІТА В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті даються історичні відомості про організацію російських кадетських корпусів, а також про внесок відомих особистостей, які були засновниками та керівниками морських навчальних закладів, у розвиток морської освіти у XIX та на початку XX століття. Зазначається, що мета всіх навчальних закладів полягала в підготовці синів дворян до військової служби. Автор називає осіб, які мали право на вступ до кадетського корпусу, а також перераховуються кадетські корпуси, що з'явилися та існували до лютого 1917, а після лютневої революції їх було перейменовано в гімназії військового відомства без зміни програм навчання. Ці навчальні заклади не тільки давали військову підготовку, але й виховували відповідний моральний дух у майбутніх офіцерів.

Ключові слова: кадетські корпуси, морська освіта, навчальні заклади, військова підготовка, засновники кадетських корпусів, вимоги до навчання.

Постановка проблеми. Основним питанням обраного нами дослідження є вивчення проблеми становлення та розвитку кадетських корпусів у XIX та на початку XX століття. Так, за часів епохи Олександра I в кадетських корпусах продовжувало зміцнюватися військове започаткування, закладене Павлом I. До цього часу, як зазначає автор одного з найбільш повних досліджень історії кадетських корпусів Лалаєв М.С. [1], в кадетських корпусах сформувались колективи освічених офіцерів, набраних, головним чином, з числа випускників тих же корпусів. Більшість із них були стройовими офіцерами, аніж вихователями. Офіцерів, як відзначають кадети, вони бачили рідко. Ротний командир з'являвся тільки на чергуванні, під час опанування ротною наукою або під час ексекцій. У корпусах підтримувалася сувора дисципліна. Широко застосовувалися тілесні покарання. У кадетському середовищі вкорінювалися власні поняття про честь і обов'язок, міцно зв'язували однакашників духом безкорисливої дружби не тільки в стінах корпусу, а й за його межами упродовж довгих років життя.

© Ляшкевич А., 2017

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні актуальним залишається питання про виникнення і розвиток кадетських корпусів, про які йдеться у працях окремих науковців, зокрема Афанасьєва Д. [2], Нагрибельного Я. [3, с.47-50], Митрофанова В. [4], Огороднікова С. [5, с.87-105], Ходаковського В. [6, с.14-15], Чорного О. [7, с.221-227] й інш.. Окремі відомості, пов'язані з історією заснування цих морських навчальних закладів та їх керівників, а також умовами навчання та вимогами до навчального процесу, до підготовки майбутніх морських офіцерів зустрічаємо в працях Веселаги Ф. [8], Гришина Ю. [9] й інших матеріалах з історії російського флоту [10, 11].

Мета і задачі дослідження. Мета дослідження – проаналізувати виникнення і розвиток кадетських корпусів у ХІХ – на початку ХХ століття та умови навчання в них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільший внесок у створення і розвиток російських кадетських корпусів зробив імператор Микола І (1825-1855). У першій чверті ХІХ ст. існуючі військово-навчальні заклади далеко не задовольняли потреби армії в забезпеченні її офіцерськими кадрами. Військово-навчальні заклади, що розвивалися окремо один від іншого, не мали надійної однакової організації, кожен заклад здійснював управління на розсуд свого безпосереднього начальника. Прийом у кадетські корпуси часто проводився без точно визначених правил і в багатьох випадках залежав безпосередньо від директора корпусу. Не існувало єдиних програм, вказівок і інструкцій по навчально-виховній роботі. Досвід одного навчального закладу був прикладом для новостворюваного закладу.

Перші юнкерські школи з'явилися в Росії тільки в останній рік царювання Олександра І.

При Миколі І починає складатися найбільш раціональна система кадетських корпусів. Микола І вирішив «дати військово-навчальним закладам новий пристрій, зв'язати їх разом в одну загальну галузь державного управління, для направлення однією і тією ж думкою до однієї і тієї ж мети». На думку Миколи І, кадетські корпуси до часу його вступу на престол виконали свою просвітницьку функцію, спочатку покладену на них при створенні, і тепер повинні були зосередити свою увагу на підготовці виключно офіцерів.

Для розробки нового положення про військово-навчальні заклади, за вказівкою імператора 11 травня 1826 було створено комітет під головуванням інженер-генерала Оппермана, завданням якого було детально розглянути організацію навчального процесу і виховної роботи в російських військово-навчальних закладах і внести свої пропозиції щодо подальшого розвитку військової освіти в Росії. За результатами

чотирирічної роботи з'явився проект «Общего положения и Устава для военно-учебных заведений». Мета всіх навчальних закладів полягала в підготовці синів дворян до військової служби.

Микола I пішов шляхом створення нових кадетських корпусів. 1 лютого 1830 імператор затверджує «Положение о губернских Кадетских корпусах» [12, с. 120-123], на підставі якого стали відкриватися кадетські корпуси як за кошти держава, так і місцевого дворянства. Спочатку було вирішено заснувати корпус в Полтаві та Єлизаветграді, кожен на 400 вихованців. До кадетських корпуси в цих містах могли вступати діти з прилеглих губерній. При цьому було спеціально визначено, яка губернія приписана до того чи іншого корпусу.

Першорядне місце в процесі виховання кадетів належало церкві, і навіть весь уклад корпусу спочивав на православному календарі. Релігійне виховання, яке лежало в основі морального виховання, досягаючи глибини кадетських сердець прищеплювало їм не тільки любов до Бога, а й почуття обов'язку, любов до великої Батьківщини, шанобливість до батьків, відданість государю, повага до старших.

У 1831 році в зв'язку з кончиною великого князя Костянтина Павловича Головним начальником військово-навчальних закладів призначається великий князь Михайло Павлович, якому була підпорядкована Рада з нагляду над військовими навчальними закладами. У 1832 році з метою подальшого посилення контролю військового відомства над корпусами створюється Управління військово-навчальних закладів і Штаб управління військово-навчальними закладами, пізніше перетворений в Головний штаб [13].

У 1836 році Головним начальником військово-навчальних закладів Великим князем Михайлом Павловичем було введено новий Статут військово-навчальних закладів [14].

Згідно з єдиним навчальним планом для кадетських корпусів (уведеним у 1836 році), усі предмети ділилися на три курси: підготовчий (1 рік), загальний (5 років), спеціальний (3 роки). У підготовчих класах викладалися основи Закону Божого, читання і письмо російською, французькою та німецькою мовами, початковий курс арифметики, чистописання і малювання; у загальних і спеціальних класах - Закон Божий, російська мова і словесність, французька та німецька мови, арифметика, алгебра, геометрія, тригонометрія, аналітична геометрія, механіка, природна історія, фізика, хімія, російська і загальна історія, географія, законодавство, статистика, артилерія, тактика, військова топографія, нарисні мистецтва, гімнастика, фехтування і танці. Для читання видавався спеціальний літературний журнал, який представляв збірку кращих творів того часу [15]. Дитячих книг у той час не видавалося.

У кожному навчального предметі було визначено такий обсяг інформації, щоб усі предмети, за їхньої важливості, склали цілісну програму курсу. Програму було розраховано на середнього кадета, що підлягала обов'язковому засвоєнню. Крім докладних програм було складено конспекти; підручники для вивчення цих програм було замовлено професорам і видатним учителям. Понад 50 підручників було складено найвідомішими педагогами того часу.

Створення численних кадетських корпусів, на думку Миколи I, пояснювалося не тільки необхідністю дати військову підготовку майбутнім офіцерам, а також прагненням закласти у майбутніх слуг вітчизни відповідний моральний дух. З цією метою у 1848 році Головним Управлінням військово-навчальних закладів за безпосередньою участю Великого князя Михайла Павловича було складено «Поучение для образования воспитанников военно-учебных заведений» [16], в якому пояснюється мета створення кадетських корпусів: «Доставить юному дворянству приличное сему званию воспитание, чтобы укрепить у воспитанников этих правила благочестия и чистой нравственности и, обучив их всему, что в обусловленном для них военном звании знать необходимо нужно, сделать их способными с пользой и честью служить Государю, и благосостояние всей жизни их основать на непоколебимой приверженности Престолу. Христианин, Верноподданный, Русский хороший Сын, надежный товарищ, скромный образованный юноша, исполнительный, терпеливый и сообразительный офицер – вот качества, с которыми воспитанники Военно-Учебных заведений должны переходить со школьной скамьи в ряды Императорской Армии с чистым желанием отплатить Государю за его благодеяния честной службой, честной жизнью и честной смертью».

На вступ до кадетського корпусу мали право:

1. Сини офіцерів, які провели на дійсній військовій службі або морській військовій службі десять років або мають ордени «за бойові заслуги».

Сини відставних офіцерів, військових або морських лікарів, військових священників і осіб, які перебували або перебувають на дійсній навчально-виховній службі при Військово-виховному відомстві, у тому числі, асистентів при кафедрах і клініках, госпіталях і академіях, лікарів клінік нервових і душевних хвороб і імператорської Військової Медичної Академії.

В обов'язковому порядку: а) круглі сироти тих же осіб, які померли на службі; б) сини тих же осіб і, крім того, класних чиновників усіх відомств, якщо ці особи і чиновники були вбиті на війні, померли від поранень і контузій, отриманих на війні, складаються або перебували під

заступництвом Олександрівського комітету про поранених, по першому і по другого класу.

2. Сини тих осіб (окрім чиновників Цивільного відомства), які раптово загинули або втратили розум або зір на службі.

3. Сини кавалерів Ордена Святого Георгія всіх ступенів.

4. Сини осіб, які брали участь у боях і нагороджені Знаком Відмінності Військового Ордена або перебувають під заступництвом Олександрівського комітету про поранених, за першим або другим класом.

5. Сини прапорщиків, зауряд-прапорщиків і мають унтер-офіцерське звання роти палацових гренадер.

6. Малолітні, які значаться пажами Найвищого Двору [17].

Не мали права на вступ у кадетські корпуси сини й онуки осіб (чоловічої і жіночої статі), що народилися в іудейській вірі.

Відновлені у 1882 році й засновані згодом кадетські корпуси були середніми військово-навчальними закладами; у них були тільки загальноосвітні класи та велася попередня підготовка до військової служби. Корпуси мали військову організацію і поділялися на роти. Уся адміністрація складалася з військових. На чолі корпусу стояв його директор у чині генерал-майора або генерал-лейтенанта. Командирами рот були полковники, а офіцерами-вихователями у відділеннях класів призначалися підполковники.

У 1890 р в кадетських корпусах було введено обов'язкове навчання танцям. Слід зазначити, що в кінці XVIII - початку XIX ст. в кадетських корпусах уже викладалися танці, і в той час вони певною мірою замінювали заняття гімнастикою. Система викладання танців у той час ретельно розроблялася «французской танцевальной школой на основании принципов красоты, грации и выразительности человеческой фигуры в покое и движении» [18]. На уроках танців формувалися витончені манери, краса, пристойність жестів, ходи і постави.

Навчальна частина кадетських корпусів перебувала у віданні інспектора класів і його помічника, обидва з вищою освітою. До складу викладачів запрошувалися особи обов'язково з вищою освітою як з числа військових, так і цивільних чинів. У корпусах проходили також і позакласні заняття, серед яких обов'язковими були: стройова підготовка, стрільба, гімнастика, фехтування, плавання і танці, ф не обов'язковими - спів, музика, різні види ручної праці. Після закінчення навчання в корпусі переважна більшість кадетів переводилися у військові училища: піхотні, кавалерійські, артилерійські та інженерне, і лише деякі вступали до університетів і вищих технічних цивільних навчальних закладів. При переході на громадянську державну службу кадети, які закінчили повний курс у корпусі, отримували чин 14 класу – колезького реєстратора.

У тому ж 1900 році після вступу на посаду Головного начальника військово-навчальних закладів Великий князь Костянтин Костянтинович видав накази, спрямовані на:

- скасування тілесних покарань;
- скасування виправних військово-навчальних закладів із перетворенням їх у нормальні військово-навчальні заклади;
- заборона виключати з корпусу кадетів за отриманні випадково «юнацькі» хвороби;
- свободу куріння в старшій роті, з пристроєм «курилок» [10, с. 324].

Чим далі від столиці, тим більш самостійними у своїх рішеннях були директори корпусів. Головне Управління військово-навчальних закладів у спеціальній записці «О Директоре корпуса» відзначало: «В провинциальных корпусах Директор корпуса является представителем власти высоко стоит в общественном мнении воспитательных заведений и занимает выдающееся положение среди губернского административного персонала» [9, с.117]. Перед революцією 1917 року кадетські корпуси, як зазначає випускник кадетського корпусу письменник С. Двигубський, «відрізняючись один від одного кольором погон, мали абсолютно однакову навчальну програму, виховання, спосіб життя і стройове навчання [6, с. 97].

На початок 1917 року в Росії діяв 31 кадетський корпус, включаючи Морський і Пажеський. Загальна кількість кадетів до 1917 року перевищувала 10 тисяч осіб. До лютого 1917 р в Росії існували такі кадетські корпуси:

Засновник - Анна Іоанівна:

Перший кадетський корпус - 1732 рік. Шеф - Його Величність, директор - генерал-майор Федір Олексійович Григор'єв.

Засновник - Єлизавета Петрівна:

Морський кадетський корпус - 1752 рік

Засновник - Катерина II:

2-й кадетський Імператора Петра Великого корпус - 1762 рік, старшинство з 1712 року, директор - генерал-майор Олександр Карлович Ліндебергер;

Шкловське благородне училище, згодом - 1-й Московський Імператриці Катерини II кадетський корпус - 1778 рік, директор - генерал-лейтенант Володимир Валеріанович Римський-Корсаков.

Засновник - Олександр I:

Пажеський Його Імператорської Величності корпус - 1802 рік, директор - генерал-майор Володимир Олександрович Шільдер, старшинство з 1742 року.

Засновник - Микола І:

Нижегородський графа Аракчєєва кадетський корпус - 1834 рік, директор - генерал-лейтенант Леонід Павлович Войшин-Мурдас-Жилінський;

Полоцький кадетський корпус - 1835 рік, директор - генерал-майор Модест Григорович Чигир;

Петровський-Полтавський кадетський корпус - 1840 рік директор - полковник Микола Петрович Попов;

Воронезький Великого князя Михайла Павловича кадетський корпус - 1845 рік, директор - генерал-майор Михайло Павлович Бородін;

Орловський Бахтіна кадетський корпус - 1843 рік, директор - генерал-майор Роберт Карлович Лютер;

Оренбурзький Неплюєвський кадетський корпус - 1844 рік, директор - генерал-майор Микола Олександрович Пузанов;

1-й Сибірський Імператора Олександра І кадетський корпус - 1845 рік, директор - генерал-майор Олександр Ардальєнович Медведєв;

2-й Московський Імператора Миколи І кадетський корпус - 1849 рік, директор - полковник Володимир Едуардович Данкварт.

Засновник - Імператор Олександр ІІ:

Володимирський Київський кадетський корпус - 1857 рік, директор - генерал-майор Євген Євстафійович Семагікевіч.

Засновник - Імператор Олександр ІІІ:

Імператора Олександра ІІ кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-лейтенант Олександр Тосіфович Малиновський;

Симбірський кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Карл Вельямінович Шпігель;

Тифліський Великого князя Михайла Миколайовича кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Іван Петрович Томкеєв;

Псковський кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Володимир Павлович Родіонов;

3-й Московський Імператора Олександра ІІ кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Валер'ян Лукич Лобачевський;

Миколаївський кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Володимир Вікторович Квадро;

Донський Імператора Олександра ІІ кадетський корпус - 1882 рік, директор - генерал-майор Павло Миколайович Лазарєв-Станіщев;

2-й Оренбурзький кадетський корпус - 1887 рік, директор - генерал-майор Василь Васильович Григоров.

Засновник Імператор Микола ІІ:

Ярославський кадетський корпус - 1896 рік, директор - генерал-майор Йосип Онуфрійович Латур;

Суворовський кадетський корпус - 1899 рік, директор - генерал-майор Олександр Миколайович Ваулін;

Одеський Великого князя Костянтина Костянтиновича кадетський корпус - 1899 рік, директор - генерал-майор Микола Олександрович Родкевич;

Сумський кадетський корпус - 1900 рік, директор - генерал-майор Андрій Михайлович;

Хабаровський Графа Муравйова-Амурського кадетський корпус - 1900 рік, директор - генерал-майор Костянтин Миколайович Гришко;

Владикавказький кадетський корпус - 1900 рік, директор генерал-майор Іван Гаврилович Соїмонов;

Ташкентський Спадкоємця Цесаревича кадетський корпус - 1901 рік, директор - полковник Володимир Матвійович Кох;

Вольський кадетський корпус - 1908 рік, директор - генерал-майор Петро Вікторович Моралевський;

Іркутський кадетський корпус - 1913 рік [4, с.127].

Після лютневої революції 1917 року кадетські корпуси було перейменовано в гімназії військового відомства без зміни програм навчання. У 1918 році більшість кадетських корпусів було закрито. Деякі з кадетських корпусів проіснували на території Росії до 1920 року.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати нашого дослідження дозволяють констатувати: кадетські корпуси, створені в період з ХІХ до початку ХХ століття зумовлені історичним розвитком. Та організаторами засновниками цих морських навчальних закладів були відомі історичні постаті, які мали власні погляди та ідеї щодо існування і розвитку кадетських корпусів, відповідно до історичних подій того часу і соціальних потреб. Військовій службі та вихованню моральних якостей майбутніх морських офіцерів приділялася значна увага.

Сьогодні в Україні працює 19 кадетських шкіл і тільки дві козацькі – у Києві та Харкові. Але, на жаль, відповідної правової бази та методичної літератури з питань виховання кадетів, затвердженої міністерством освіти і науки України не існує. На жаль, кожна кадетська гімназія працює за власною схемою.

Розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо в перспективах подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Ч. 1. – СПб., 1880. – 465 с.

2. Афанасьев Д. К истории Черноморского флота с 1768 по 1816 год // Русский архив. - 1902. - № 2. - С. 193-262
3. Нагрибельний Я. А. Основні чинники розвитку морської освіти в причорноморському регіоні Херсонської губернії у другій половині XIX – початку XX ст. / Я. А. Нагрибельний // Молодий вчений. – 2017. - № 2. – С. 47-50
4. Митрофанов В.П., Митрофанов П.С. Школы под парусами. Учебный парусный флот XVIII-XX вв. – Л.: Судостроение., 1989. – 233с.
5. Огородников С. Из прошлого (Черноморские морские училища) // Морской сборник. - 1900. - № 12. - С. 87-105
6. Ходаковський В. Ф. Морський літопис (1834-2011) : від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії : нариси з історії / В. Ф. Ходаковський. – Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. – 255с.
7. Чорний О. В. Херсонський кадетський корпус // Наукові записки. Випуск 9. - Історичні науки. – С. 221-227
8. Веселаго Ф. Ф. Краткая история русского флота. – СПб., 1893. – 304с.
9. Гришин Ю.А. История мореплавания. – М.: Транспорт, 1966. – 226 с.
10. Материалы для истории русского флота. - СПб., 1893. - Ч. XV. – 612 с.
11. Материалы для истории русского флота. Ч. III. - СПб., 1866. – 760 с.
12. Высочайшее повеление об учреждении при Артиллерийском и Инженерном кадетских корпусах для Греческого юношества гимназии / Полное собрание законов Российской империи. - СПб., 1830. - Т. XX. - № 14299. - С. 120-123
13. Веселаго Ф. Ф. Краткая история Русского Флота. — М-Л.: Военно-морское издательство НКВМФ СССР, 1939. — 304 с.
14. Полное собрание законов Российской империи. - СПб., 1830. - Т. XXI. - № 15658. – 988 с.
15. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902 гг. - СПб, 1902 – 840 с.
16. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса / Ф. Ф. Веселаго СПб., 1852. - 144 с.
17. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XXV. - СПб., 1830. - 931 с.
18. Хронологический указатель морских постановлений за время с 1700 по 1875 гг. С объяснениями Кодификационного управления Морского министерства. 1700-1825 г. - СПб.: Тип-ия Морского мин-ва, 1876. - 241 с.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2017.

ЛЯШКЕВИЧ Антонина

доцент, канд. пед. наук, доцент кафедри гуманитарних дисциплін Херсонської державної морської академії,

проспект Ушакова, 20, г. Херсон, Україна, 73000,

E-mail: antonina26.95@mail.ru

МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ (XIX – НАЧАЛО XX СТОЛЕТИЯ)

Резюме. Статья предлагает исторические сведения о создании кадетских корпусов в период с XIX до начала XX столетия. В хронологическом порядке названы руководители морских учебных заведений описываемого времени, которые создавали кадетские корпуса. Описываются также условия приема и особенности организации учебного процесса. Изменения требований к кадетам при смене руководителя. Автор называет документы, которые были созданы и использовались в это время в кадетских корпусах, а также обращает внимание на переименование их.

Ключевые слова: морское образование, кадетские корпуса, подготовка кадетов, создатели, программы обучения, военная служба.

LYASHKEVICH Antonina

Associate Professor, Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Humanities Department, Kherson State Maritime Academy

Ushakova avenue, 20, Kherson, Ukraine, 73000,

E-mail: antonina26.95@mail.ru

MARITIME EDUCATION IN CADET CORPS: HISTORY AND PROSPECTS (19TH - EARLY 20TH CENTURY)

Summary. In the article the author investigates historical information, which testifies the creation of Russian cadet corps. Attention is drawn to the contribution made by well-known figures who were founders and principals of maritime educational institutions to the development of maritime education in the 19th and early 20th centuries. It is noted that the purpose of all educational institutions at that time was to prepare the sons of noblemen for the military service. The article describes the terms of entry and names of persons who had a right for admission to the cadet corps. According to the chronology, the author names the cadet corps that appeared and existed until February 1917, and after the revolution that took place the same year, they were renamed in the gymnasium of the military department without changes in the curriculum. These educational institutions not only trained children for military service, but also brought up the necessary moral spirit for future naval officers.

Key words: cadet corps, maritime educational institutions, military service, founders and principals, training conditions.

Abstract. Statement of the problem. The main issue of this investigation is the problem of the cadet's corps foundation and development in the 19th and

early 20th century. Thus, under Alexander I, cadet corps continued to strengthen the military base laid by Paul I. The subsequent founders also made contribution to the marine education development.

Review of related literature. The foundation and development of cadet corps is mentioned in the contributions of some scholars, particularly Afanasyeva D., Mitrofanova V., Ogorodnikova S., Khodakovskii V., Chorny O. Information related to the history of maritime educational institutions and their principals, as well as the training conditions and the requirements for the training process of future naval officers preparation can be examined in the researches of Veselag F., Grishina Yu. and other materials about history of the Russian fleet.

Purpose and aims of the research. The purpose of the research is to systematize and analyze the foundation and development of cadet corps and training conditions for the cadets in maritime educational institutions in the nineteenth and early twentieth centuries.

To achieve the aim, the following tasks were set:

1. To carry out the research of archive materials of the problem under investigation.

2. To analyze archival and historical sources concerning the sequence of the foundation and development of cadet corps in the nineteenth and early twentieth centuries.

3. To present the chronological sequence of the foundation of cadet corps until 1917, their principals and training conditions.

Presentation and analysis of data. Emperor Nicholas I (1825-1855) made the greatest contribution to the creation and development of Russian cadet corps, which at that time worked on the basis of their own created programs and conditions of training and had no reliable identical organization. Subsequently, the emperor relooked the system of training in cadet corps and, under his supervision, the established committee developed a draft "General Provisions and Statutes for military educational institutions", and subsequently approved the "Regulations on provincial Cadet Corps". Later, famous historical figures who were founders and principals of cadet corps, made their respective contribution to their development. After the revolution of 1917, cadet corps were renamed into the gymnasium of the military department without changes in educational programs, and in 1918 most of them were closed.

Conclusion and perspectives of the research. In the result of the research the cadet corps, established in the 19th to the beginning of the 20th century, had their own historical development.

Nowadays in Ukraine there are 19 cadet and two Cossacks schools - in Kiev and Kharkiv. But, unfortunately, there is no literature about the education

of cadets, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, which we plan to investigate in the prospect of further scientific research.

REFERENCES

1. Lalaev, M. S. (1880). *Istoricheskiy ocherk voenno-uchebnikhkh zavedeniy, podvedomstvennikh Glavnomu ih upravleniu*. Sankt-Peterburg : tipografiya M. Stasulevicha.
2. Afanas'ev, D. (1902). K istorii Chernomorskogo flota s 1768 po 1816 god. *Russkiy arkhiv*. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 2, 193–262.
3. Nagribel'niy, Ya. A. (2017). Osnovni chynnyky rozvytku morskoi osvity v prychnomorskomu rehioni Khersonskoi hubernii u druhii polovyni XIX – pochatku XX st. *Molodiy vcheniy*, 2, 47–50.
4. Mitrofanov, V. P. & Mitrofanov, P. S. (1989). *Shkoli pod parusami. Uchebniy parusniy flot XVIII-XX vv*. Leningrad : Sudostroenie.
5. Ogorodnikov, S. (1900). Iz proshlogo (Chernomorskie morskoe uchilitha). *Morskoy sbornik*, 12, 87–105.
6. Khodakovskiy, V. F. (2011). *Morskiy litopis (1834-2011) : vid uchilitha torgovelnogo moreplavaniya do Khersonskoy derzhavnoj morskoj akademii : narisi z istorii*. Kherson : VNZ «KhDMI».
7. Chorniy, O. V. (2005). Khersonskiy kadetskiy korpus. *Naukovi zapiski. Istorichni nauki*, 9, 221–227.
8. Veselago, F. F. (1893). *Kratkaya istoriya russkogo flota*. Sankt-Peterburg.
9. Grishin, Yu. A. (1966). *Istoriya moreplavaniya*. Moskva : Transport.
10. *Materiali dlya istorii russkogo flota* (1893). (Part XV). Sankt-Peterburg.
11. *Materiali dlya istorii russkogo flota* (1866). (Part III). Sankt-Peterburg.
12. Vihsochayshchee povelienie ob uchrezhdenii pri Artilleriyskom i Inzhenernom kadetskikh korpusakh dlya Grecheskogo yunoshestva gimnazii. (1830). *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii*. (Part XX). Sankt-Peterburg, 14299, 120–123.
13. Veselago, F. F. (1939). *Kratkaya istoriya Russkogo flota*. Moskva – Leningrad : Voенno-morskoe izdatel'stvo NKVMF SSSR.
14. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii*. (1830). (Part XXI). Sankt-Peterburg, 15658.
15. Rozhdestvenskiy, S. V. (1902). *Istoricheskiy obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosvetheniya: 1802–1902 gg*. Sankt-Peterburg : Izdanie Ministerstva narodnogo prosvetheniya.
16. Veselago, F. F. (1852). *Ocherk istorii Morskogo kadetskogo korpusa*. Sankt-Peterburg : Tipografiya morskogo kadetskogo korpusa.
17. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy Imperii*. (1830). (Part XXV). Sankt-Peterburg.

18. *Khronologicheskij ukazatelj morskikh postanovlenij za vremya s 1700 po 1875 gg. S objhasneniyami Kodifikacionnogo upravleniya Morskogo ministerstva. 1700-1825 g.* (1876). Sankt-Peterburg : Tipografiya morskogo ministerstva.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 374.7.091:005.963.1](410.1)(045)

НІКІТСЬКА Юлія

канд. пед. наук, викладач, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

б-р Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031,

E-mail: nikitska.y@outlook.com

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛИХ У АНГЛІЇ

Анотація. У статті здійснено ретроспективний аналіз пріоритетних напрямів управління системою професійної освіти дорослих у Англії. Окреслено основні властивості цілісної концепції освіти дорослих, яка реалізується відповідно до власної мети неперервного гармонійного розвитку особистості, збагачення її духовного світу та реалізації творчого потенціалу відповідно до актуальних суспільних і ринкових потреб.

Ключові слова: державне управління, освіта дорослих, професійна підготовка, неформальні заклади освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Аналіз провідних державних управлінських тенденцій в системі освіти дорослих Англії переконливо засвідчує незмінну підтримку уряду як консерваторів, так і лейбористів у напрямі зміщення акценту від загальнокультурної освіти дорослих, що історично склалася в даній країні як традиційна і домінуюча форма освіти дорослих до професійно-орієнтованої моделі. Подібні зрушення зумовлені структурними змінами в економіці країни та новими суспільними вимогами в умовах глобальної науково-технічної революції, які нині спостерігаються й в Україні, що, в свою чергу, посилює значущість вивчення зарубіжного досвіду з метою адаптації й імплементації провідних управлінських засад до системи освіти дорослих на державному рівні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Наукові розвідки вітчизняних дослідників зосереджені на управлінні процесом підготовки професійних педагогічних кадрів та державному регулюванні післядипломною педагогічною освітою в Англії. Ґрунтовний аналіз надбань
© Нікітська Ю., 2017

англійської педагогіки у цьому напрямку подано у роботах С.Ю. Алферова, Г.А. Андреєвої, М.Б. Євтуха, Є.В. Ісаєвої, О.Ю. Леонтєєвої, Л.П. Пуховської, С.І. Синенко, О.В. Сухомлинської, В.А. Рижова та ін. Процес управління системою освіти у Великій Британії став предметом наукових досліджень А.В. Глузмана, О.М. Карпенка, К.В. Корсака, І.Б. Марцинковського, Л.П. Рябова, Л.А. Торяник, В.М. Шейко та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Впровадження сучасних європейських норм і правил існування та функціонування національних систем вимагає докорінного оновлення існуючої системи управління освітою та потребує її активної адаптації до функціонування в умовах вільного та рівноправного партнерства у світовому освітньому просторі. Провідне місце в оновленій структурі суспільних відносин, безумовно, належить освіті дорослих, яка виступає одним із основних показників соціально-економічного та політичного розвитку держави, а також тим ключовим фактором, що забезпечує стабільність та процвітання нації.

Мета статті – ретроспективний аналіз англійського досвіду розвитку системи управління освітою дорослих з урахуванням можливостей подальшого використання провідних напрямів розвитку зазначеної системи у вітчизняному освітньому менеджменті на державному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Детермінантом формування професійної моделі освіти дорослих стала освітня політика лейбористських урядів у 1960–70-х рр., егалітарний принцип регулювання освіти дорослих та створення умов рівності освітніх можливостей, які призвели, на думку їх наступників-консерваторів, до широкомасштабної кризи не тільки в освіті, а й в економіці [1, с. 289–296; 2, с. 109–127]. Економічна криза, яка набула в Англії особливого розмаху в 70–80-ті рр. ХХ століття, значною мірою обумовила кризу в системі освіти дорослих. Інтенсивні науково-технічні перетворення вимагали оновлення системи підготовки кадрів нової формації, здатних швидко та гнучко реагувати на оновлені запити ринку праці та потреби суспільства. Нова економічна парадигма потребувала орієнтації системи управління освітою дорослих на підготовку фахівців, кваліфікація яких пов'язана з передовими напрямками розвитку науково-технічного прогресу, тобто комп'ютеризацією виробництва, програмним управлінням, мікроелектронікою, інформаційними технологіями, біотехнологіями тощо.

Провідні засади сучасної системи управління професійною освітою дорослих сформувались на початку 1980-х рр. і були обумовлені впровадженням консервативним урядом на чолі з М. Тетчер неоліберальної моделі соціально-економічного розвитку, що регулюється законами ринкових механізмів. Сутність нової політики держави полягала у перетворенні освіти

на “третій сектор економіки”, основною метою якого є не лише виправдання фінансової підтримки з боку держави, але і підвищення рівня прибутку. З цього часу державне інвестування підтримує виключно прибуткові форми освіти дорослих, зокрема професійну, що призводить до різкого скорочення фінансових витрат.

У цей час уряд Англії проводить політику роздержавлення та інкорпорації освітнього сектору, відбувається активне залучення приватних осіб та бізнесових структур до фінансування та управління післяшкільними навчальними закладами. Такі нововведення дають можливість скоротити до мінімуму обсяги державного фінансування освіти і таким чином зменшити також адміністративні витрати та скерувати утримані кошти на інші цілі, а також максимально зблизити освіту з промисловістю та примусити освіту сприяти економіці, швидко та ефективно реагуючи на освітні та кваліфікаційні потреби різних галузей промисловості та бізнесу.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ століття в Англії формуються сприятливі умови для розвитку професійної освіти дорослих, в тому числі завдяки ряду державних постанов і законів, а також освітніх заходів, ініційованих Департаментом освіти та науки і Департаментом працевлаштування, які активно підтримуються приватними підприємствами. Відповідна нормативна база закладається ще у 1964 році з прийняттям Закону “Про професійну підготовку на підприємствах”. Метою Закону стає покращення зв’язків між професійною освітою, економічними потребами країни та технічним прогресом, підвищення загального рівня професійної підготовки, встановлення мінімальних стандартів, а також урегулювання питання рівномірного розподілу коштів на професійну підготовку між різними галузями економіки [4]. Реалізація зазначених у Законі завдань відводиться новоствореним Радам з питань професійної підготовки для виробництва, що займаються організацією курсів професійної підготовки для осіб старших 16 років для кожного конкретного сектору промисловості. Починаючи з 1964 р. у Великій Британії було відкрито 27 РППВ, які представляли відповідно 27 провідних галузей промисловості, що охопили професійною підготовкою близько 15 млн. робітників [5, с. 57].

Наступний законодавчий акт – Закон “Про зайнятість та професійну підготовку”, який оприлюднено у 1973 році – було спрямовано на модернізацію системи професійної підготовки. Новий підрозділ Департаменту праці – Комісія з трудових ресурсів – повинен координувати роботу служб зайнятості, професійної підготовки та консультації. Таким чином, держава починає відігравати провідну роль у регулюванні економічно важливим сектором освіти, централізуючи певні управлінські функції. Пріоритетним напрямом діяльності Комісії з трудових ресурсів стає розширення можливостей масової професійної підготовки та перепідготовки

робочої сили, реалізованого в проекті “Професійні можливості”: навчальні курси пропонували оволодіння професійними вміннями з більш ніж 60 спеціальностей у центрах професійних вмінь.

Зміна англійського уряду в 1979 р. зумовила прогресивні зміни в секторі управління професійною освітою дорослих і зумовила поглиблення політики раціоналізації освітніх витрат. Департамент праці ліквідував 17 РППВ та проголосив у 1981 р. “Нову ініціативу з професійної підготовки”, яка відповідала трьом основним завданням: створення більш гнучкої системи професійної підготовки, яка, при цьому, оптимально та ефективно задовольняла б економічні потреби країни; охоплення молоді віком до 18 років мережею освітніх послуг професійного характеру; розширення можливостей підвищення професійної кваліфікації та перекваліфікації для працездатного населення [6, с. 14].

Варто зазначити, що урядова “Нова ініціатива з професійної підготовки” зосереджується на освітніх потребах дорослих працівників різних категорій. Така секторизація професійної освіти та підготовки кадрів дає можливість підвищити якість та ефективність навчальних програм та, звичайно, підвищити економічні показники відповідних галузей промисловості та бізнесу. В “Ініціативі” визначаються чотири пріоритетні категорії робочої сили, освітні потреби яких необхідно було врегулювати у першу чергу: потреби некваліфікованих робітників або вузькоспеціалізованих працівників, зайнятих у секторі фізичної праці; потреби кваліфікованих робітників, професійні вміння яких не відповідають сучасним вимогам виробництва; потреби кваліфікованих робітників, що мають достатньо досвіду та вмінь для обіймання більш відповідальних посад, але не мають відповідного рівня освіти; потреби кваліфікованих робітників, які бажають підвищити рівень професійної кваліфікації [6, с. 17].

Зокрема “Ініціатива” прикувала увагу до нагальної потреби розробки єдиних стандартів, які визначали рівень професійних вмінь та компетенцій робітника для кожної окремої ланки промисловості. Проте зазначений крок не дав змогу створити когерентну та ефективну національну систему професійних кваліфікацій. Зокрема, дослідження робочої групи на чолі з О. де Вілем, результатом яких стала публікація Білої книги “Освіта та професійна підготовка молоді” (1985 р.), свідчили про те, що деякі галузі промисловості дійсно досягли високих показників у розробці стандартів, інші – не змогли забезпечити навіть належного мінімуму [7, с. 73].

Державні кроки щодо оновлення змісту та структури системи управління професійною освітою дорослих надалі реалізувались у формі нової мережі національних професійних кваліфікацій, яка остаточно була сформована у 1988 році. Нагальність впровадження цієї реформи обґрунтовується у державній Білій книзі “Працюємо разом – освіта та

професійна підготовка” (1986 р.) [8, с. 291] і викликана потребою переглянути діючу в країні ще з XIX століття систему професійних кваліфікацій, яка, звичайно, більше не могла ефективно задовольняти вимоги нових суспільно-економічних відносин. Як стратегічні завдання проведеної у 1988 р. реформи професійної освіти були визначені такі: збільшити кількісні показники професійної підготовки кваліфікованих робітників; усунути плутанину існуючої кваліфікаційної системи; зменшити розрив між академічними та професійними кваліфікаціями; розробити шкалу професійних кваліфікацій, що повною мірою відповідає професійним компетенціям, необхідним на робочому місці [7, с. 81].

Варто зазначити, що перевагою шкали національних професійних кваліфікацій було врахування потреб як потенційних дорослих учнів, так і роботодавців. Зокрема, розроблені національні стандарти були узгоджені та визнані впливовими промисловими представництвами у тісній співпраці із самими працівниками. Таким чином, всі існуючі професійні кваліфікації розподілялися в межах п'яти рівнів, кожний з яких включає визначення загального комплексу вмінь та навичок, притаманних будь-якій посаді.

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. розвиток професійної освіти дорослих пожвавлюється у зв'язку з проведенням урядом освітньої політики розширених освітніх можливостей, яка передбачає фокусування уваги на підвищенні рівня професійної підготовки представників маргінальних груп суспільства. У цьому контексті був ініційований ряд державних освітніх програм для таких категорій населення, як безробітні, жінки, літні люди та особи зі спеціальними освітніми потребами – “Професійна підготовка для працевлаштування” та “Почни знову”. Однак аналіз відповідних офіційних документів (Білі книги “Професійна підготовка для працевлаштування” 1988 р., “Зайнятість у 1990-х” 1988 р.) свідчить про те, що широке проведення консервативним урядом програм, орієнтованих на вказані категорії населення, мало, насамперед, прагматичний характер та зосереджувалось на “підвищенні темпів розвитку економіки, виробництва та конкурентоспроможності держави” [9, с. 7–8].

Проаналізовані державні реформи широко відобразили ще одну зростаючу тенденцію розвитку англійської системи управління професійною освітою дорослих, як, до речі, і системи освіти загалом, – тенденцію поступового переходу від децентралізованої моделі управління освітою до змішаної – децентралізовано-централізованої. Про це свідчить обраний урядом курс на централізацію управління професійною освітою дорослих, посилення адміністративного пресингу шляхом суворого регулювання державного фінансування на місцевому рівні, створення спеціальних центральних підрозділів з питань інспектування якості

навчальних програм, проведення політики стандартизації професійної освіти. Так, завдання розробки єдиних стандартів шкали національних професійних кваліфікацій доручили новоствореній Агенції з питань професійної підготовки, а розробку шкали національних професійних кваліфікацій – Національній раді з професійних кваліфікацій (NCVQ), що являли собою новостворені підрозділи Департаменту зайнятості; роль місцевих органів управління освітою при цьому фактично звелася до мінімуму. Така ситуація зумовлена посиленням на початку 80-х років ХХ століття критики в бік місцевих органів, яких звинувачували у зниженні стандартів навчання, відсутності вичерпної інформації щодо показників навчальної успішності студентів, аналізу відвідування курсів та нерівномірному розподілі коштів [10, с. 97].

Кінець ХХ століття характеризується палкою полемікою англійських педагогічних кіл на державному рівні щодо уніфікації професійної та академічної післябов'язкової освіти з метою подолання відмінностей, які відрізняють ці дві ланки освіти. Ця тенденція особливо посилюється на тлі тих соціально-економічних процесів в англійському суспільстві, які викликають потребу в набутті універсальних компетенцій широкого профілю, що дозволяють людині бути максимально мобільною та адаптивною на мінливому ринку праці.

Висновки. Вдосконалення державного управління системою освіти дорослих може здійснюватися шляхом перерозподілу повноважень між центральними і регіональними органами управління на користь регіонів та автономності управління навчальних закладів. Однак такі інновації в управлінні, як свідчить досвід Англії, може мати певні недоліки, зумовлені різним рівнем соціально-економічного розвитку і відповідно фінансових можливостей областей, невизначеністю суспільного запиту на кваліфікованих робітничих кадрах різного профілю. Лише обґрунтований і неквапливий перерозподіл управлінських функцій може призвести до вдосконалення системи в окремих регіонах і в державі загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. King A. Overload: Problems of Governing in the 1970s // *Political Studies*. – 1975. – № 23. – P. 289–296.
2. Brittain S. The Politics and Economics of Privatisation // *Political Quarterly*. – 1984. – № 55. – P. 109–127.
3. The British Economy in Transition: From the Old to New? / Ed. By R. Turner. L.; N.Y., 1995. – 122 p.
4. Tight M. Mythologies of Adult / Continuing / Lifelong Education // SCUTREA, 29th Annual Conference. – Warwick, 1999. – P. 322–339.

5. Jennings B. Adult education in Europe. United Kingdom. – Prague: Centre for Leisure and Education, 1981. – 159 p.
6. A New Training Initiative. – Manpower Service Commission, 1981.
7. Educational Reform in the UK. Report for Overseas Offices. – The British Council, 1998. – 129 p.
8. Hargraves G. The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: an analysis of its role in the development of competence-based vocational qualifications in England and Wales // British Journal of Educational Studies. – 2000. – Vol. 48, № 3. – P. 285–308.
9. Training for Employment (White Paper). – London: HMSO, 1988. – 204 p.
10. Харпер Х., Гарнер Л. Влияние рынка на профессиональное образование в Великобритании // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 96–102.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2017.

НИКИТСКАЯ Юлия

канд. пед. наук, преподаватель, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого,
б-р Шевченко, 81, г. Черкассы, 18031, Украина

E-mail: nikitska.y@outlook.com

**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННОГО
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В АНГЛИИ**

Резюме. В статье рассматриваются исторические аспекты приоритетных направлений управления системой профессионального образования взрослых в Англии. Описаны ключевые свойства целостной концепции образования взрослых, которая реализуется с целью непрерывного гармонического развития личности, обогащения ее духовности и реализации творческого потенциала соответственно к актуальным общественным и рыночным запросам.

Ключевые слова: государственное управление, образование взрослых, профессиональная подготовка, неформальные образовательные заведения.

NIKITSKA Yuliia

Ph.D in Pedagogy, Lecturer, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,

blvd Shevchenko, 81, Cherkasy, 18031, Ukraine

E-mail: nikitska.y@outlook.com

**LOOKBACK ANALYSIS OF ADULT EDUCATION PUBLIC
MANAGEMENT IN ENGLAND**

Summary. The article includes the lookback analysis of focus areas of the adult professional training system management in England. It describes major properties of coherent conception of adult education, which is implemented

pursuant to the proper purpose that includes continuous harmonious personal development, inner world development and personal creativity implementation, in line with actual public and market needs.

Key words: public management, adult education, professional training, unofficial education centers.

Abstract. In Ukraine in the conditions of social and economic difficulty the system of adult education also found oneself in the crisis state. That is why educational establishments, as well as before provide adult education in our country cannot valuably execute their own functions.

The analysis of English experience testifies to the urgent necessity of acceptance of wide approach in relation to the concept «adult education», confession and revival of informal educational establishments which will enable to change formal and informal educational activity and thus to answer different social, cultural, economic, moral, civil necessities of a man.

The purpose of the article is retrospective analyses of English experience of adult education system development taking into account the possibilities of the subsequent use of leading directions of development of the noted system in Ukrainian educational management.

Utterly important is taking away from the extreme forms of centralization in the management of adult educational system, administrative freedom in making decision on local and regional levels. The necessity of decentralization of administrative functions in the system of Ukrainian education becomes firmly established by the Law of Ukraine «About Education» (1991), and that is why can do supposition, that this tendency will be continued in a future law «About adult education». English experience of the management of the system of adult education specifies on that it follows to avoid extremes and search an optimum model at which in obedience to certain parameters the system of adult education will decentralize, and after other – centralized.

The revision of financing of the system of adult education needs separate attention: an increase of volumes of the state investing with the purpose of creation of effective mechanism of financial stimulation (especially for the marginalized groups of population), active bringing in of an additional alternative funding sources (private enterprises, business structures, public and eleemosynary organizations, etc). Thus it should be noticed about the threat of surplus commercialization of adult education, by the result there can appear the limited economic aims of employers (especially in a case with private companies) and ignoring of general and cultural necessities of adults.

Ukrainian formal system of adult education needs native reorganization of its structure with the purpose of greater flexibility grant. Nowadays modern system reminds a static and inflexible structure which has the initial and eventual terms of education, fixed curriculum, class schedule, that, to our

opinion, is oriented in a greater degree on a traditional student; educational necessities of an adult look out as second-rate.

In particular, it follows to take into account that adult students hope to get knowledge which it is possible to apply practically at once, and that is why it is expedient maximally to adapt a curriculum to the concrete educational necessities of adults.

Conception of lifelong adult education automatically extends the scopes of education reception from minimum possible to indefinite that fully answers the features of adult education. The important condition of flexibility, that it is brightly represented in England by the system of accumulation and translation of test units, modular education, compatible national qualifying scales, there is possibility stage-by-stage, by parts to obtain the desired specialty and, of own will, it is easy to adapt oneself within the limits of the educational system without the loss of educational rates.

REFERENCES

1. King, A. (1975) *Political Studies*. Overload: Problems of Governing in the 1970s, 23, 289–296.
2. Brittain, S. (1984) *Political Quarterly*. The Politics and Economics of Privatisation, 55, 109–127.
3. Turner, R. (1995) *The British Economy in Transition: From the Old to New?*, 122
4. Tight, M. (1999) *Lifelong Education // SCUTREA*, 29th Annual Conference. Mythologies of Adult, 322–339.
5. Jennings, B. (1981) *Centre for Leisure and Education*. Adult education in Europe. United Kingdom, 159.
6. *A New Training Initiative* (1981). Manpower Service Commission.
7. *Educational Reform in the UK. Report for Overseas Offices* (1998). The British Council, 129.
8. Hargraves, G. (2000) *British Journal of Educational Studies*. The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: an analysis of its role in the development of competence-based vocational qualifications in England and Wales, 48, 3, 285–308.
9. *Training for Employment (White Paper)* (1988). HMSO, 204
10. Harper, H., Garner, L. (1998) *Vlyanye rynka na professyonalnoe obrazovanye v Velykobrytanyy* [The impact of the market on vocational education in the UK. *Pedagogica*] (Pedagogy), 6, 96–102.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК УДК 378.147 (477)

СОЛОДОВНИК Анастасія

аспірант, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
вулиця Покришева, 41, м. Херсон, 73034, Україна
E-mail: anastasiasolodovnik@gmail.com

РОЗВИТОК ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУДНОВОДІВ У 1991 - 2010 РР.

Анотація. У статті проаналізовано навчальні плани підготовки судноводіїв з метою визначення особливостей розвитку фізико-математичного компоненту їх професійної підготовки у період 1991-2010 рр. За результатами аналізу автором встановлено: процес гуманітаризації освіти призвів до зменшення частки годин, відведених на вивчення фізико-математичних дисциплін; фізико-математичні дисципліни починають вивчатися на двох рівнях і були включені до складу двох циклів: циклу дисциплін загальноосвітньої підготовки та циклу природничо-наукової підготовки; відбулося розширення складу фізико-математичного компоненту професійної підготовки судноводіїв у зв'язку з появою нових навчальних дисциплін; зросла частка самостійної роботи під час вивчення фізико-математичних дисциплін.

Ключові слова: навчальний план, державний стандарт вищої освіти, фізико-математичний компонент, фізико-математичні дисципліни, судноводії.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Морська освіта на сьогоднішній день орієнтована загалом на зовнішній ринок праці. Це пояснюється рядом причин: в першу чергу недостатнім рівнем розвитку вітчизняного морегосподарського комплексу, загальнодержавним інтеграційним вектором до міжнародного освітнього простору та глобалізаційними процесами в усіх галузях людської діяльності. В умовах жорсткої конкуренції Україна продовжує займати одне із провідних місць серед країн-постачальниць трудових кадрів для світової морської галузі. Проте, на сучасному етапі розвитку системи підготовки студентів морських навчальних закладів існує низка гострих проблем, пов'язаних із її відірваністю від реалій безпосередньої професійної діяльності. Це актуалізує необхідність дослідження практики роботи морських навчальних закладів України на різних історичних етапах та розробки

© Солодовник А., 2017

відповідних заходів з метою покращення якості професійної підготовки майбутніх моряків у сучасних умовах.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасних дисертаційних дослідженнях розкрито окремі аспекти фізико-математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів різних спеціальностей: студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю (І. О. Бардус); фахівців інженерно-технічних спеціальностей (О. С. Грицюк); майбутніх економістів (Г. Я. Дутка, Н. М. Самарук); фахівців морської галузі (О. О. Доброштан, І. С. Палачаніна, В. В. Чернявський) тощо. Однак, детальне вивчення джерельної бази засвідчує, що ґрунтовний аналіз історико-педагогічного аспекту розвитку фізико-математичного компоненту професійної підготовки студентів морських навчальних закладів України не здійснювався.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – дослідження особливостей розвитку фізико-математичного компоненту професійної підготовки судноводіїв у період 1991-2010 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після здобуття незалежності в Україні активізувалися процеси розбудови вітчизняної системи освіти. Одним із головних завдань, поряд зі збереженням позитивного досвіду вищої школи минулих років, було створення системи вищої освіти, здатної ефективно функціонувати у нових соціально-економічних умовах. У цей час починає формуватися нормативно-правова база національної освітньої галузі, вихідним законодавчим актом якої був Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року. Згідно з цим законом в Україні встановлювалася єдина структура системи освіти, яка, у порівнянні з системою освіти СРСР, не включала до свого складу середню спеціальну ланку [1]. Морські навчальні заклади, які здійснювали підготовку судноводіїв на базі базової загальної середньої освіти, відповідно до вищевказаного закону, увійшли до складу вищої освіти. Випускникам цих навчальних закладів на підставі Закону України «Про освіту» присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста.

Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових актів державних органів влади у галузі освіти, вивчення звітної документації морських навчальних закладів та архівних документів дає підстави стверджувати, що у перші роки незалежності вища освіта України керувалася у більшій мірі нормативно-правовим забезпеченням радянської системи освіти. Так, підготовка студентів зі спеціальності 24.09. Морське судноводіння (спеціалізація 24.09.01. Для морського флоту) до середини 90-х рр. ХХ століття здійснювалася за навчальним планом, затвердженим Державним комітетом СРСР з народної освіти у 1989 році. Далі більш детально проаналізуємо фізико-математичний компонент вищевказаного

плану, який включав такі фізико-математичні дисципліни: математика, фізика, хімія та основи інформатики і обчислювальної техніки. Вони належали до загальноосвітнього циклу і вивчалися студентами впродовж першого року навчання. Нижче подано розподіл годин із цих дисциплін та вказана їх питома частка від об'єму навчального часу із загальноосвітнього циклу та загальної кількості годин навчального плану (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл годин з фізико-математичних дисциплін у навчальному плані підготовки судноводіїв на базі базової загальної середньої освіти від 5 квітня 1989 року

Назва навчальної дисципліни	Аудиторні заняття	Лабораторні і практичні заняття	Всього
Математика	291	-	291
Фізика	133	38	171
Хімія	80	34	114
Основи інформатики і обчислювальної техніки	62	34	96
Всього			672
Частка від об'єму навчального часу із загальноосвітнього циклу, %			62,9
Частка від загального об'єму годин навчального плану, %			15,8

За даними таблиці можна зробити висновок, що більша половина навчального часу із загальноосвітніх предметів, згідно досліджуваного плану підготовки студентів-судноводіїв, відводилася на вивчення фізико-математичних дисциплін. Вони становили 15,8 % від загального об'єму навчального плану, в той час як на вивчення дисциплін гуманітарного спрямування, початкову військову підготовку та фізичне виховання відводилося 32,5 %. Слід звернути увагу, що під час вивчення фізико-математичних дисциплін кількість годин практичних і лабораторних занять розподілялася в такий спосіб: математика – 0 %, фізика – 22,2 %, хімія – 29,8 %, основи інформатики й обчислювальної техніки – 35,4 %.

Одними із головних напрямків державної політики у галузі освіти на початку 90-х рр. ХХ століття стали заходи спрямовані на її гуманізацію та гуманітаризацію. У 1993 році Міністерство освіти України надіслало навчальним закладам інструктивного листа «Про викладання соціально-

гуманітарних дисциплін» від 19.05.1993 р. № 1/9-64. в якому зауважувалося, що відродження і розбудова вітчизняної системи освіти неможлива без її гуманітаризації. Кінцевою метою цього процесу є формування цілісної картини світу, культури, сприяння подоланню екологічного невігластва, технократизму тощо. Реалізація цього процесу вимагала невідкладних заходів щодо оновлення змісту та структури освіти і підготовки фахівців. З огляду на це, Міністерство освіти України акцентувало увагу на необхідності внесення змін до навчальних планів підготовки фахівців із метою посилення їх соціально-гуманітарної підготовки. Варто зауважити, що у цей час не розроблявся абсолютно новий навчальний план підготовки техніків-судноводіїв, а лише були внесені певні зміни до навчального плану, затвердженого Державним комітетом СРСР по народній освіті від 5 квітня 1989 року. Аналіз цих змін дозволив зробити висновок про те, що відбулося зменшення навчального часу на вивчення дисциплін фізико-математичного циклу на 72 години. Нижче більше детально розглянемо розподіл годин з фізико-математичних дисциплін з урахуванням змін від 19 травня 1993 року (табл. 2).

Таблиця 2.

Розподіл годин з фізико-математичних дисциплін з урахуванням змін згідно інструктивного листа «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» від 19 травня 1993 року

Назва навчальної дисципліни	Аудиторні заняття	Лабораторні і практичні заняття	Всього
Математика	276	-	276
Фізика	118	38	156
Хімія	56	34	90
Основи інформатики	42	36	78
Всього			600
Частка від об'єму навчального часу із загальноосвітнього циклу, %			25
Частка від загального об'єму годин навчального плану, %			14,2

Узагальнюючи дані з таблиці 2, зауважимо, що зменшення годин з фізико-математичних дисциплін відбулося за рахунок скорочення кількості навчального часу, відведеного на практичні й лабораторні заняття. Посилення уваги до соціально-гуманітарної підготовки призвело

до скорочення частки фізико-математичних дисциплін в об'ємі навчального часу із загальноосвітнього циклу майже у 2,5 рази.

Починаючи з середини 90-х рр. ХХ століття у вітчизняній освітній галузі активізуються процеси стандартизації. У 1998 році Кабінет Міністрів України затвердив Постанову від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти». У ній зазначається, що державні стандарти вищої освіти покликані забезпечувати «формування змісту освіти, який дає змогу випускнику вищого навчального закладу виконувати професійні завдання, що визначаються вимогами у сфері праці, науки, культури; можливість визначення рівня освітньої та професійної підготовки фахівця» [2]. Також ця постанова встановлювала вимоги до галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти. Так, згідно експертного висновку Науково-методичної комісії з напрямку «Судноводіння і енергетика суден» науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України 16 листопада 2001 року були затверджені складові стандарту вищої освіти підготовки молодших спеціалістів за спеціальністю 5.100301 «Судноводіння» напряму підготовки 1003 «Судноводіння та енергетика суден». З огляду на це виникла необхідність розробки нового навчального плану підготовки молодших спеціалістів за вищевказаною спеціальністю. Його було розроблено того ж року та погоджено Науково-методичною комісією з напрямку 1003 «Судноводіння і енергетика суден», Науково-методичним центром вищої освіти та Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Аналіз вищевказаного навчального плану дозволив виокремити деякі особливості розвитку фізико-математичної складової професійної підготовки судноводіїв на базі базової загальної середньої освіти. Так, у зв'язку зі зміною структури професійної підготовки на основі розробленого Галузевого стандарту вищої освіти України за спеціальністю 5.100301 «Судноводіння» змінилася структура самого навчального плану. Фізико-математичні дисципліни тепер належать до двох циклів навчального плану: циклу дисциплін впровадження повної загальної середньої освіти та циклу природничо-наукової підготовки. Крім того, змінився склад фізико-математичних дисциплін: з'явилася навчальна дисципліна «Астрономія». Варто зауважити, що хімію об'єднали разом із біологією, безпекою життєдіяльності та основами екології навколишнього середовища в окремий цикл природничих дисциплін. Далі подано розподіл годин з фізико-математичних дисциплін згідно навчального плану, затвердженого 14 листопада 2001 року (табл. 3).

Таблиця 3.

**Розподіл годин з фізико-математичних дисциплін згідно
навчального плану, затвердженого 14 листопада 2001 року у
Херсонському морському коледжі**

Назва навчальної дисципліни	Цикл дисциплін впровадження повної загальної середньої освіти					Цикл природничо-наукової підготовки					Всього
	Лекції	ЛЗ	ПЗ	СР	Всього	Лекції	ЛЗ	ПЗ	СР	Всього	
Математика	198	-	-	-	198	38	-	34	36	108	306
Фізика	138	-	-	-	138	24	12	-	18	54	192
Астрономія	36	-	-	-	36	-	-	-	-	-	36
Основи інформатики	50	-	28	-	78	-	-	-	-	-	78
ВСЬОГО з фізико-математичних дисциплін											612
Частка від загального об'єму годин навчального плану, %											11,1

Як видно з таблиці 3, частка годин, відведених на вивчення фізико-математичних дисциплін, від загального об'єму навчального плану підготовки судноводіїв зменшилася у порівнянні з тим же показником 1993 року на 3,1 %, а згідно навчального плану 1989 року – на 4,7 %. Під час вивчення фізико-математичних дисциплін у межах циклу впровадження повної загальної середньої освіти навчальним планом не передбачені лабораторні заняття, а практичні виділяються окремо лише з навчальної дисципліни «Основи інформатики». Слід звернути увагу на те, що у досліджуваному навчальному плані з'являється певний об'єм годин, що відводиться на лабораторні, практичні заняття та самостійну роботу студентів під час вивчення вищевказаних дисциплін у межах циклу природничо-наукової підготовки.

У зв'язку з прийняттям Кабінетом Міністрів України Постанови від 20 червня 2007 року № 839 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста», напрями підготовки були змінені на галузі знань, а також були затверджені нові найменування спеціальностей [3]. Відповідно до цього документа підготовка судноводіїв починає здійснюватися за галуззю знань 0701 Транспорт (код та найменування спеціальності – 5.070110401 Судноводіння на морських шляхах). У зв'язку з цим виникла необхідність у розробці нових навчальних планів підготовки фахівців з вищевказаної спеціальності. Так, у 2010 році у Морському коледжі ВНЗ «Херсонський державний морський інститут» було затверджено новий навчальний план.

Дані щодо розподілу навчального часу з фізико-математичних дисциплін якого наведено нижче у таблиці 4.

Таблиця 4.

Розподіл годин з фізико-математичних дисциплін згідно навчального плану, затвердженого 19 серпня 2010 року у Морському коледжі ВНЗ «Херсонський державний морський інститут»

Назва навчальної дисципліни	Цикл дисциплін загальноосвітньої підготовки					Цикл математичної, природничо-наукової підготовки					Всього
	Лекції	ЛЗ	ПЗ	СР	Всього	Лекції	ЛЗ	ПЗ	СР	Всього	
Математика	-	-	238	42	280	-	-	-	-	-	280
Фізика	-	22	94	24	140	14	6	6	28	54	194
Астрономія	-	-	32	2	34	-	-	-	-	-	34
Інформатика	-	-	70	10	80	-	-	-	-	-	80
Вища математика	-	-	-	-	-	38	-	42	28	108	108
Інформатика та використання обчислювальної техніки в судноводінні/Інформатика	-	-	-	-	-	20	22	40	107	189	189
ВСЬОГО з фізико-математичних дисциплін											885
Частка від загального об'єму годин навчального плану, %											15,1

Аналіз даних таблиці 4 дозволяє виокремити певні особливості розподілу годин з фізико-математичних дисциплін згідно вищевказаного навчального плану:

- фізико-математичні дисципліни входять до складу двох циклів: циклу дисциплін загальноосвітньої підготовки та циклу математичної, природничо-наукової підготовки;
- з'явилися нові навчальні дисципліни: «Вища математика» й «Інформатика та використання обчислювальної техніки в судноводінні»;
- під час вивчення фізико-математичних дисциплін в межах циклу дисциплін загальноосвітньої підготовки навчальним планом не передбачені лекційні заняття. Весь об'єм навчального часу розподілений на практичні, лабораторні заняття та самостійну роботу;
- частка годин, відведених на вивчення фізико-математичних дисциплін, збільшилася на 4 % у порівнянні з навчальним планом 2001 року. Це

відбулося за рахунок появи нових дисциплін, вказаних вище, а також у зв'язку зі збільшенням об'єму самостійної роботи студентів-судноводіїв.

Висновки. Узагальнення всього вищезазначеного дозволяє зробити висновок, що розвиток фізико-математичного компоненту професійної підготовки студентів-судноводіїв слід розглядати як складне багатоаспектне педагогічне явище, що характеризується своєю внутрішньою динамікою. Аналіз нормативно-правових актів у галузі вищої освіти, навчальних планів та звітної документації морських навчальних закладів дозволив виокремити такі особливості розвитку фізико-математичного компоненту професійної підготовки судноводіїв у період 1991-2010 рр.:

- процес гуманітаризації освіти призвів до зменшення частки годин, відведених на вивчення фізико-математичних дисциплін, від загального об'єму навчального плану підготовки судноводіїв;
- після введення стандартів вищої освіти виникла необхідність розробки нових навчальних планів підготовки судноводіїв, згідно з якими фізико-математичні дисципліни починають вивчатися на двох рівнях і були включені до складу двох циклів: циклу дисциплін загальноосвітньої підготовки та циклу природничо-наукової підготовки;
- відбулося розширення складу фізико-математичного компоненту професійної підготовки судноводіїв у зв'язку з появою нових навчальних дисциплін;
- зросла частка самостійної роботи під час вивчення фізико-математичних дисциплін.

Поза увагою вчених залишилися питання розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів на сучасному етапі. Усе вищезазначене нами може стати предметом подальшого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон Української РСР «Про освіту» від 23.05.1991 р. [Електронний ресурс]. – 1993. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523>
2. Постанова КМУ від 07 серпня 1998 р. N 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти»)» [Електронний ресурс]. – 1998. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF>.
3. Постанова КМУ від 20 червня 2007 р. N 839 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем

молодшого спеціаліста» [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-%D0%BF>.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2017.

СОЛОДОВНИК Анастасія

аспірант, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета
улица Покрышева, 41, г. Херсон, Украина, 73034,

E-mail: anastasiasolodovnik@gmail.com

РАЗВИТИЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СУДОВОДИТЕЛЕЙ В 1991-2010 гг.

Резюме. В статье проанализированы учебные планы подготовки судоводителей с целью определения особенностей развития физико-математического компонента их профессиональной подготовки в период 1991-2010 гг. По результатам анализа автором установлено: процесс гуманитаризации образования привел к уменьшению доли часов, отведенных на изучение физико-математических дисциплин; физико-математические дисциплины начинают изучаться на двух уровнях и были включены в состав двух циклов: цикла дисциплин общеобразовательной подготовки и цикл естественнонаучной подготовки; произошло расширение состава физико-математического компонента профессиональной подготовки судоводителей в связи с появлением новых учебных дисциплин; выросла доля самостоятельной работы при изучении физико-математических дисциплин.

Ключевые слова: учебный план, государственный стандарт высшего образования, физико-математический компонент, физико-математические дисциплины, судоводители.

SOLODOVNIK Anastasiya

Graduate Student, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council
Pokrysheva St.,41, Kherson, Ukraine, 03045,

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

DEVELOPMENT OF PHYSICAL-MATHEMATICAL COMPONENT OF NAVIGATORS' PROFESSIONAL TRAINING IN 1991-2010

Summary. The article analyzed academic curricula of the navigators' education in order to determine the specific features of the development of the physical-mathematical component of their professional training in the period 1991-2010. According to the results of the analysis, the author established: the process of humanitarization of education led to a decrease in the proportion of academic hours

allocated to the study of physical-mathematical disciplines; physical-mathematical disciplines are beginning to be studied at two levels and have been included in two cycles: the cycle of general education disciplines and the cycle of natural-science training; there was an expansion of the physical-mathematical component of the navigators' professional training in connection with the emergence of new academic disciplines; the share of self-dependent work has increased in the study of physical-mathematical disciplines.

Keywords: academic curricula, state standard of higher education, physical-mathematical component, physical-mathematical disciplines, navigators.

Abstract. The article focuses on the need to research the practice of Ukrainian maritime educational institutions at different historical stages.

In modern research, separate aspects of students' physical-mathematical training in higher educational institutions of various specialties are revealed. But thorough analysis of the historical and pedagogical aspects of the development of the physical-mathematical component of students' professional training in Ukrainian maritime educational institutions were not carried out.

The research is devoted to identifying the features of the physical-mathematical component of the navigators' professional training development in the period 1991-2010. The article states that in the first half of the 90's of XX century the education of navigators was carried out according to the academic curricula developed during the Soviet times. In 2001 the first state higher education standard and the corresponding academic curricula were developed in specialty 5.100301 "Navigation" in the direction of training 1003 "Navigation and power engineering of ships".

Based on the results of the analysis of normatively-legal acts in the field of higher education, academic curricula and the current maritime educational institutions documentation, the following features of the development of the physical-mathematical component of the navigators' professional training were set in the investigated period: a decrease in the academic hours devoted to the study of physical-mathematical disciplines in order with the humanitarization of education was observed; after the introduction of the higher education standard for the navigational specialty and the development of the corresponding academic curricula, the physical-mathematical disciplines are being studied at two levels and have been included in the cycle of general education disciplines and the cycle of natural scientific training; there was an expansion of the physical-mathematical component of the navigators' professional training in connection with the emergence of new academic disciplines; the share of self-dependent work of students in the study of physical-mathematical disciplines was increased.

As a conclusion, the development of the physical-mathematical component of the navigators' professional training should be viewed as a complex multidimensional pedagogical phenomenon characterized by its internal dynamics.

REFERENCES

1. Zakon Ukrayins'koyi RSR «Pro osvitu» vid 23.05.1991 r. (1991). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523>.
2. Postanova KМУ vid 07 serpnia 1998 r. N 1247 «Pro rozroblennya derzhavnykh standartiv vyshchoyi osvity»)» (1998). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF>.
3. Postanova KМУ vid 20 chervnya 2007 r. N 839 «Pro zatverdzhennya pereliku spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh za osvith'o-kvalifikatsiynym rivnem molodshoho spetsialista» (2007). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-%D0%BF>.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

УДК 373.5.091.2:37.018.43:004

КОЛЯДА Наталія

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, Україна.

E-mail: koliada_n@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ДОВУЗІВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ

Анотація. В даній статті автором вивчено поняття «змішане навчання». Пропонується аналіз поняття змішаного навчання, більшість з яких є описовими. Розглянуто використання змішаного навчання при довузівській підготовці молоді до вступу до вишу. Висвітлені переваги та недоліки змішаного навчання при використанні у навчальному процесі старшокласників ЗОШ при підготовці до здачі ЗНО до вступу до вишу. Наведено приклади практичного використання можливостей Forms Office 365 при підготовці молоді до вступу до вишу.

Ключові слова: вища освіта; дистанційне навчання; довузівська підготовка; електронне навчання; змішане навчання; інформаційно-комунікаційні технології; слухачі; старшокласники ЗОШ.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблемі якості підготовки молоді до вступу до ВНЗ приділяється значна увага, оскільки в останні роки з введенням ЗНО гостро виникає проблема якісної довузівської підготовки випускників ЗОШ до вступу до вишу. Одним із важливих факторів удосконалення довузівської підготовки молоді до вступу до вищого навчального закладу є активне використання в освітньому процесі нових, більш ефективних методів і технологій навчання, також поєднання моделей, форм та методів навчання – найбільш перспективним напрямком розвитку освіти із застосуванням засобів ІКТ на сьогодні вважається змішане навчання, яке набуло значного поширення в усьому світі. Утім, його використання при підготовці старшокласників до вступу до вишу висвітлено в літературі недостатньо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Використанню і змішаного навчання в системі освіти присвячені статті наступних авторів: А.М. Аврамчук, К.Л. Бугайчук, І.П. Воротникова, О.В. Желнова,

Е.А. Кадирова, В.М. Кухаренко, М.М. Мохова, М.С. Нікітіна,
О.О. Рафальська, І.Н. Семенова, О.М. Спірін, Ю.В. Триус,
Г.А. Чередніченко, Л.Ю. Шапран, А.С. Фоміна та ін.

Аналіз останніх досліджень показав, що використання моделі інтеграції технологій навчання: традиційного, дистанційного та мобільного навчання, що називається «змішаним навчанням» (blended learning) є одним з перспективних підходів до організації навчального процесу.

Головна мета застосування технології змішаного навчання — ефективно передати старшокласникам знань завдяки комбінуванню низки інструментів навчання. Ця технологія заснована на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів з використанням ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є обґрунтування необхідності використання змішаного навчання при довузівській підготовці молоді до вступу до ВНЗ (слухачів довузівської підготовки вишу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток суспільства, заснованого на знаннях і нових суспільних відносинах, має базуватися на використанні наукових та інноваційних технологій, що підвищують якість життя людини. Побудова інформаційного суспільства в Україні регулюється Законом України «Про Національну програму інформатизації», Указом Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Відповідно до Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» встановлено, що з метою вдосконалення правових та організаційних засад розвитку освіти в Україні необхідно формування контингенту майбутніх студентів здійснюватиметься на основі: професійної орієнтації учнівської молоді з метою забезпечення її особистісної готовності до професійної діяльності, урізноманітнення форм довузівської підготовки та ін. [2].

Вплив нових технологій на освіту розглядається під різними кутами. Науковці Кухаренко В.М. Сиротенко Н.Г. Рибалко О.В. [8] зазначають, що існують її три розділи: нові тенденції, проблеми та важливі події. Нові тенденції складаються з переосмислення ролі педагогів – педагог має бути партнером у процесі навчання; зміщення до глибинного навчання; більш розвинене використання змішаного навчання; переосмислення системи й напрямків роботи школи.

Змішані підходи до навчання виявляються одними з найпопулярніших технологій сьогодення, тому що дозволяють скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу. Слоан Консорціум [1] визначає змішані (гібридні)

курси, як результат інтегрування он-лайн курсів (30%-70% навчального процесу) з традиційними класними заходами, які були проведені згідно з плановим, педагогічно перевіреним технологічним підходом. Змішане навчання дуже часто називають гібридним навчанням. Це пов'язано з тим, що змішане навчання акцентує увагу на суто механічному підході до змішування різних форм навчання. Гібрид являє собою поєднання нової, передової, з використанням можливостей інформаційних технологій зі старою технологією і формування нового підходу (новації), з урахуванням відомих можливостей старої технології [1].

Змішане навчання як технологія змін і трансформації не може з'явитися сама по собі. Необхідні додаткові зусилля як з боку викладачів, так і з боку старшокласників. Подібні революційні моделі змін надають новий імпульс якісного розвитку освіти, вони ефективніші, доступніші, мають персональний підхід і з часом можуть де в чому перевершити традиційні методи [9, с.14].

Термін «змішане (гібридне) навчання» [3] почав широко використовуватися в методах навчання після публікації в 2006 році Бонком і Гремом книги «Довідник змішаного навчання». Вони запропонували наступні категорії сумішей [4]:

створення суміші - у першу чергу вирішує проблеми доступу та зручності. Підвищення суміші - дозволяє додаткові зміни без радикальної зміни способу викладання та навчання. Наприклад, у традиційному середовищі навчання можуть бути включені додаткові ресурси і додаткові матеріали в Інтернеті;

перетворення суміші - це суміші, що дозволяють радикальну трансформацію педагогіки, перехід від моделі, де студент – це приймач інформації, до моделі, де студенти активно будують знання через динамічну взаємодію. Ці типи сумішей для інтелектуальної діяльності практично не були можливі без технології [9].

Можна зустріти й таке визначення змішаного навчання - це навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами цього навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід [9, с. 50].

Опитування понад 750 респондентів дає такі визначення змішаного навчання [4]: навчальна програма, що містить суміш очного та електронного навчання – 49%; навчальна діяльність, що містить спектр форматів і медіа – 21%; стратегічний навчальний і розвиваючий підхід до підтримки широкого спектра навчальних ініціатив – 23%; інші – 7% [9, с. 50].

Слоан Консорціум [5] визначає змішані (гібридні) курси, як результат інтегрування он-лайн курсів (30%-70%) з традиційними

класними заходами плановим, педагогічно цінним способом (рис. 1). Сучасні погляди на змішане навчання – це комбінації педагогічних теорій і технологій. Макдональд [4] зазначив три концептуалізації. По-перше, у вузькому сенсі це широко використовувана форма, в якій студенти навчаються в кампусі й беруть участь в асинхронних он-лайн видах діяльності. По-друге, у більш широкому сенсі, сформульовані рамки он-лайн-курсу, які використовують синхронні зустрічі та мережеві технології з асинхронними роботами й можливими очними зустрічами. Третє, поєднання студентів он-лайн, які взаємодіють, але фізично розділені. Вузькі версії змішаної конструкції курсу можна розділити на дві групи:

1. Поєднує в собі елементи традиційного й он-лайн курсів.
2. Забезпечує значну частину змісту в INTERNET, як правило, спираючись на обговорення в рамках планової та педагогічно випробуваної структури [9].

Masie [4] так описує змішані підходи для різних методів навчання:

- клас та он-лайн (наприклад, традиційний гібрид);
- INTERNET та наставник або тренер (наприклад, незалежне дослідження);
- симулятор зі структурованими класами;
- навчання на робочому місці та неформальне навчання (наприклад, стажування);
- управлінський коучинг та електронне навчання (наприклад, практикум).

При підготовці старшокласників до вступу до вишу доцільне використання моделей змішаного навчання: ротаційна модель (станції, лабораторії, перевернуті класи); Flex (відкритий простір, індивідуальна робота, викладач-ментор); A la carte (деякі пари повністю онлайн); насичена віртуальна модель (всі курси мають два варіанти - онлайн та офлайн) [9].

У ході наукового пошуку виявлено наступні складові змішаного навчання:

1. Виклад теоретичного матеріалу, створення відеолекцій для первинного засвоєння знань старшокласниками за допомогою системи MOODLE.

2. Виведення частини практичних вправ у режим онлайн для початкового вторинного осмислення навчального матеріалу.

3. Проведення проектної та групової роботи в мережі з використанням OneNote та OneNoteClass.

4. Використання самотестування на уроках контролю та корекції знань старшокласників за допомогою Forms Office 365 (рис. 1).

5. Консультації в режимі форумів, конференцій за допомогою Skype для бізнесу в позаурочний час тощо.

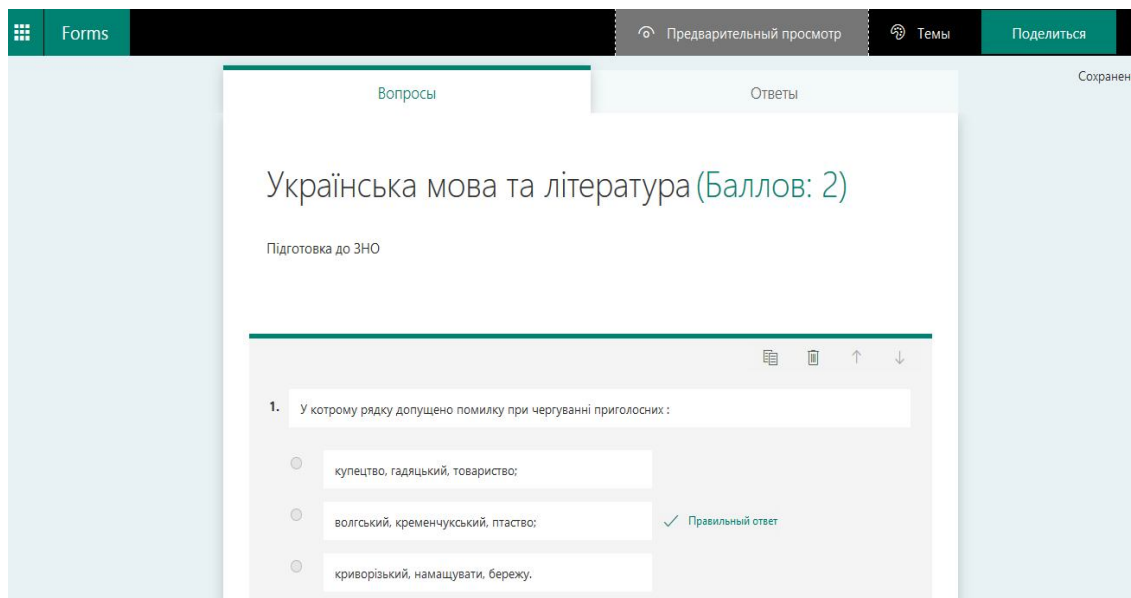


Рис. 1. Організація тестових завдань за допомогою Forms Office 365

Отже, виникає необхідність у вишах постійно організовувати діючі семінари з використання новітніх ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) та на їх базі сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі. Це пов'язано з тим, що технології постійно змінюються та спрощуються, що суттєво полегшує їх використання в навчальному процесі, приділяти увагу організації змішаного навчання [9]. Що різноманітнішими будуть інструменти теоретичної та практичної частин заняття, то ефективнішим буде опанування нових знань старшокласниками ЗОШ.

Таким чином, змішані підготовчі курси можуть бути використані для вирішення цілого ряду проблем:

- для вишів змішані курси можуть бути частиною стратегії для компенсації нестачі аудиторій, а також як спосіб заохочення співробітництва викладачів;
- для викладачів змішані курси можуть бути методом використання нових можливостей технологій і переходу до дистанційного навчання;
- для старшокласників ЗОШ змішані курси пропонують зручності он-лайн-навчання у поєднанні з соціально-навчальною взаємодією [9].

Розглянемо простий приклад змішаного навчання: у змішаному навчанні старшокласник ЗОШ вдома переглядає відео та читає теоретичний матеріал, на заняттях по підготовці до вступу до вишу відбувається його

обговорення та виконання практичних завдань. Вдома залишається тільки оформити роботи та залишити їх у дистанційному курсі. Обговорення проблемних питань починається у форумі та завершується на заняття у виші, або навпаки. Активність старшокласників у такому форматі підвищується. Традиційно змішане навчання проходить у три етапи: самостійне вивчення матеріалу, аудиторне інтерактивне заняття, продовження інтерактивного навчання і підтримка на робочому місці. Змішане навчання можна розглядати як інтеграцію формального й неформального навчання на робочому місці [9, с. 51].

У ході наукового пошуку встановлено, що змішане навчання вирішує ряд завдань [10], а саме: розширення освітньої можливості старшокласників ЗОШ за рахунок доступності та гнучкості; стимулювання формування суб'єктної позиції молоді: підвищення її мотивації, самостійності, соціальної активності, професійного вибору, і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому; перехід від трансляції знань з боку викладача до інтерактивної взаємодії зі старшокласниками, викладач – у даній ситуації є помічником старшокласника.

Ключ до змішаного навчання – це правильний вибір соціальних сервісів при мінімально можливих витратах (Дж. Берзин). Досягти цього принципу можна через чіткі цілі діяльності, тобто через ретельний аналіз усіх тонкощів системи навчального проектування. Кінцева мета змішаного навчання - підвищення ефективності навчання з використанням систематичної оцінки взаємозалежних змінних й інтеграції засобів навчання [9].

Можна зазначити переваги змішаного навчання для старшокласників ЗОШ при підготовці до вступу до вишу: старшокласники знайомляться з формами навчання у виші; адаптуються до навчання у виші; підвищується рівень мотивації старшокласників; робиться акцент на глибокому навчанні предметів, необхідних при здачі ЗНО; ефективне використання часу; гнучкість; викладачу легше контролювати розвиток знань старшокласників; інтерактивність; викладання в командах при підготовчих курсах; робота вдома (не усі старшокласники завжди можуть приїхати на підготовчі курси, або зовсім знаходяться в іншій місцевості); великі можливості вчитися тощо.

Хоча, існують і деякі проблеми змішаного навчання, ми можемо виділити наступні: забезпечення усіх учасників процесу навчання технологіями чи опір, з боку старшокласників ЗОШ, використовувати технології при навчанні; також усі елементи змішаного навчання повинні контролюватися і супроводжуватися з боку викладача, інакше вони можуть бути втрачені, тощо.

Змішане навчання, як і освіта взагалі, постійно розвивається і спрямоване на підтримку особистісно-орієнтованого навчання

старшокласників. У ході наукового пошуку встановлено такі основні тенденції розвитку навчання: навчання, орієнтоване на учня; постійно змінювана чисельність учнів; реалізація переваг діяльності викладача і старшокласника; навчання через прийняття рішень з використанням баз даних; персоналізація навчання; мобільний світ учня; доступ до мобільних пристроїв [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити наступні висновки: старшокласники ЗОШ (слухачі довузівської підготовки вишу) за допомогою використання змішаного навчання будуть мати можливість не тільки отримувати фундаментальні знання по шкільним предметам, з яких їм необхідно здати тести зовнішнього незалежного оцінювання, але і ознаймитися зі студентським життям достроково та успішно пройти процес адаптації навчання у виші.

Перевагами змішаного навчання при довузівській підготовці старшокласників ЗОШ можна зазначити: збільшення взаємодії між викладачами та слухачами, слухачами в групі; попередня підготовка до подальшої роботи в аудиторії; підвищення активного навчання в аудиторії; залучення медіаконтенту замість пояснення базових понять, доступ до матеріалів в будь-який час та будь-яким способом (Office 365, MOODLE), економія ресурсів.

Серед недоліків змішаного навчання старшокласників ЗОШ при підготовці до вступу до вишу можна відмітити мотивованість до самостійного навчання та опанування матеріалу та залежність від технічних засобів.

Далі наші пошуки будуть направлені на вивчення рівня мотивованості старшокласників ЗОШ до самостійного навчання та опанування матеріалу, необхідного для здачі ЗНО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. An Integrated Approach to Designing College Courses. / By L Dee Dink. Jossy-Bass. Fourth edition. 2003.
2. Blended Learning: 10 Trends. April, 2014 URL: <http://www.dreambox.com/blog/blended-learning-10-trends>
3. Blended learning. URL: <http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=27556> (дата звернення: 10.11.2017).
4. Patricia Mc Gee, Abby Reis. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 16: Issue 4, p.7-22.

5. The Definition Of Blended Learning. January, 2013. URL: <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/> (дата звернення: 08.11.2017)
6. Аврамчук, А. М. Огляд додатків системи Moodle для проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін, *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 4(48), с. 103-121, 2015. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1264/942> (дата звернення: 119.11.2017).
7. Вакалюк Т. Можливості використання хмарних технологій в освіті. *Міжнар. наук.- практ. конф. Актуальні питання сучасної педагогіки*, Острог, 2013, с. 97 – 99.
8. Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В. Гнучка розвинена дистанційна система. *Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління: 2-а Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція*, Харків, 2001.
9. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л., Олійник Н.Ю., Олійник Т.О., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Столяревська А.Л. Теорія та практика змішаного навчання: монографія, за ред. В.М. Кухаренка, Харків: НТУ «ХП», 2016. С. 283.
10. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54-64.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2017.

КОЛЯДА Наталья

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры социальной педагогики и социальной работы, Уманський державний педагогический университет им. П. Тычины

ул. Садовая, 2, г. Умань, 20300, Украина.

E-mail: koliada_n@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖИ

Резюме. В данной статье автором изучено понятие «смешанное обучение». Предлагается анализ понятия смешанного обучения, большинство из которых являются описательными. Рассмотрено использование смешанного обучения при довузовской подготовке молодежи к вступлению в вуз. Освещены преимущества и недостатки смешанного обучения при использовании в учебном процессе старшеклассников ООШ при подготовке к сдаче ВНО для поступления в вуз. Приведены примеры практического использования возможностей Forms Office 365 при подготовке молодежи к вступлению в вуз.

Ключевые слова: высшее образование; дистанционное обучение; довузовская подготовка; электронное обучение; смешанное обучение; информационно-коммуникационные технологии; слушатели; старшеклассники ООШ.

KOLIADA Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

2 Sadova Str., Uman, 20300, Ukraine.

E-mail: koliada_n@ukr.net

USING MIXED LEARNING FOR YOUTH'S PRE-UNIVERSITY TRAINING

Summary. In the given paper the author studies the notion “mixed learning”. The analysis of the notions of mixed learning, most of which are descriptive, is offered. Using mixed learning for the youth's pre-university training to enter universities is viewed upon. The advantages and disadvantages of mixed learning while using in the educational process of senior pupils of secondary comprehensive school when preparing for taking the EIT to enter higher education are highlighted. The examples of using practically the possibilities of Forms Office 365 while the youth's training to enter higher education are presented.

Key words: higher education; distant learning; pre-university training; electronic learning; mixed learning; information-communication technologies; attenders; senior pupils of secondary comprehensive school (SCS).

Abstract. In the given paper the author studies the notion “mixed learning”. The analysis of the notions of mixed learning, most of which are descriptive, is offered. The mixed approaches to learning are one of the most popular technologies of the present, because they allow to take advantage of the flexibility and convenience of a distance course and the benefits of traditional class. Using mixed learning for the youth's pre-university training to enter universities is viewed upon.

The main purpose of using the technology of mixed learning is the effective transfer of knowledge to senior pupils through the combination of a number of learning aids. This technology is based on the principles of personally oriented, competence and activity approaches with using the ICT (information and communication technologies).

Senior pupils of secondary comprehensive school (pre-university education attenders) by means of using mixed learning will have the opportunity not only to receive basic knowledge of school subjects, from which they need to take the external independent testing, but also to get acquainted with students'

life ahead of time and successfully undergo the process of adaptation of learning at universities.

The examples of using practically the possibilities of Forms Office 365 while the youth's training to enter higher education are presented.

The advantages and disadvantages of mixed learning while using in the educational process of senior pupils of secondary comprehensive school when preparing for taking the EIT to enter higher education are highlighted.

The advantages of mixed learning at pre-university training of senior pupils of secondary comprehensive school can be noted as the following ones: increasing interaction between teachers/lecturers and attenders, attenders in the group; preliminary training for further work in classrooms; increasing active training in classrooms; engaging media content instead of explaining basic concepts, accessing materials at any time and in any way (Office 365, MOODLE), saving resources.

Among the disadvantages of mixed learning of senior pupils of secondary comprehensive school while being trained for admission to universities, one can note the motivation for self-study and mastering of material and dependence on technical means.

Further our searches will be directed to studying the level of motivation of senior pupils of secondary comprehensive school to self-study and mastering of the material necessary for taking the EIT.

REFERENCES

1. An Integrated Approach to Designing College Courses. / By L Dee Dink. Jossy-Bass. Fourth edition. 2003.
2. Blended Learning: 10 Trends. April, 2014 URL: <http://www.dreambox.com/blog/blended-learning-10-trends>.
3. Blended learning. URL: <http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=27556>.
4. Patricia Mc Gee, Abby Reis. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 16: Issue 4, p.7-22.
5. The Definition Of Blended Learning. January, 2013. URL: <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning>.
6. Avramchuk, A. M. Oglyad dodatktiv sistemi Moodle dlya proektuvannya multimediyних elektronnikh osvitnikh resursiv z movnikh distsiplin, Informatsiyні tekhnologiy i zasobi navchannya, № 4(48), s. 103-121, 2015.
7. Vakalyuk T. Mozhlivosti vikoristannya khmarnikh tekhnologiy v osviti. Mizhnar. nauk.- prakt. konf. Aktualni pitannya suchasnoї pedagogiki, Ostrog, 2013, s. 97 – 99.

8. Kukhareno V.M., Sirotenko N.G., Ribalko O.V. Gnuchka rozvinena distantsiyna sistema. Suchasni problemi gumanizatsii ta garmonizatsii upravlinnya: 2-a Mizhnarodna mizhdistsiplinarna naukovo-praktichna konferentsiya, Kharkiv, 2001.
9. Kukhareno V.M., Berezenska S.M., Bugaychuk K.L., Oliynik N.Yu., Oliynik T.O., Ribalko O.V., Sirotenko N.G., Stolyarevska A.L. Teoriya ta praktika zmishanogo navchannya: monografiya, za red. V.M. Kukhareno, Kharkiv: NTU «KhPI», 2016. S. 283.
10. Smeshannoe obuchenie: vedushchie obrazovatelnye tekhnologii sovremennosti. M.L. Kondakova, Ye.V. Latypova. Vestnik obrazovaniya. 2013. № 9 (2759). S. 54-64.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 373.091.3

БЕСЕДІН Борис

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри МНМ та МНІ ДВНЗ «ДДПУ»

вул. Г. Батюка, 19, м. Слав'янськ, 84116, Україна

E-mail: besedin_boris@ukr.net

ВАГНЕР Ганна

здобувач вищої освіти 5 курсу, фізико-математичного факультету ДВНЗ «ДДПУ»

вул. Богдана Хмельницького, 25, м. Краматорськ, 84301, Україна

E-mail: annet41195@gmail.com

НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ XXI СТОЛІТТЯ: «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ»

Анотація. У статті розкриваються можливості вдосконалення шкільної освіти з використанням методики «Змішане навчання». Окреслено проблеми освіти сучасної нової школи, проблеми пристосування методичної роботи до сучасної школи і сучасних учнів.

Ключові слова: змішане навчання, освіта, методика, нова українська школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі головним завданням вчителя і школи є виховання всебічно розвинутої особистості. Відбуваються реформи в освіті, впроваджується нова українська школа.

Нова українська школа (НУШ) – це ключова реформа Міністерства освіти і науки, головна мета якої – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті.

НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння.

Для реалізації запропонованої реформи необхідно вдосконалювати та змінювати методики навчання учнів або впроваджувати нові. Однією з таких методик навчання математики може бути «Змішане навчання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність змішаного навчання, його компоненти та моделі розкрито у роботах науковців: Є. В. Желнова, Моебз і Вейбелзах (Moebs, S & Weibelzahl, S), Грем (Graham, C. R), К. Л. Бугайчук, В. М. Кухаренко, Ю. І. Капустіна, А. М. Стрюк, Ю. В. Триус, О. М. Спирін, Г. А. Чередніченко та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – дослідити «нову» освіту та розглянути приклад реалізації змішаного навчання на уроках алгебри та геометрії у старшій школі.

Для досягнення мети використані теоретичні (вивчення, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження), емпіричні (спостереження за педагогічним процесом, педагогічний експеримент) методи дослідження. Визначено конкретні завдання учителя для ефективного використання моделі змішаного навчання учнів 10-х класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значна роль сучасної освіти полягає в зацікавленні учнів до навчання, в спрощенні викладу теоретичного матеріалу, в наданні можливості учням використовувати набуті знання у школі на практиці.

Змішане навчання – це форма навчання, за якої учень освітнього закладу навчається й отримує знання і самостійно через он-лайн засоби, і очно з учителем (навчання як таке, що поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction)). Змішане Навчання = навчання в класі + технології.

Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп, шляхи вивчення матеріалу, враховувати їх індивідуальні освітні потреби, підвищити мотивацію учня, самостійність, активність, рефлексію та самоаналіз, підвищити ефективність освітнього процесу в цілому, перейти від передачі знань до інтерактивної взаємодії з учнем. Учитель же є помічником учня.

Зазвичай при такому навчанні:

- матеріали подаються в електронному вигляді;
- існує можливість здавати роботу в електронному вигляді;
- відбувається регулярне оцінювання з коментарями;
- надається можливість групової роботи;
- існують засоби електронного відслідковування успішності;
- очне навчання базується на принципах інтерактивності.

Змішане навчання складається з трьох етапів:

1. дистанційне вивчення теоретичного матеріалу;
2. освоєння практичних аспектів на уроках;
3. задача іспиту або виконання випускної роботи.

Що означає «якісне змішане навчання?» Воно персоналізоване. Цей метод:

- враховує індивідуальні потреби кожного учня, а не цілого класу загалом;

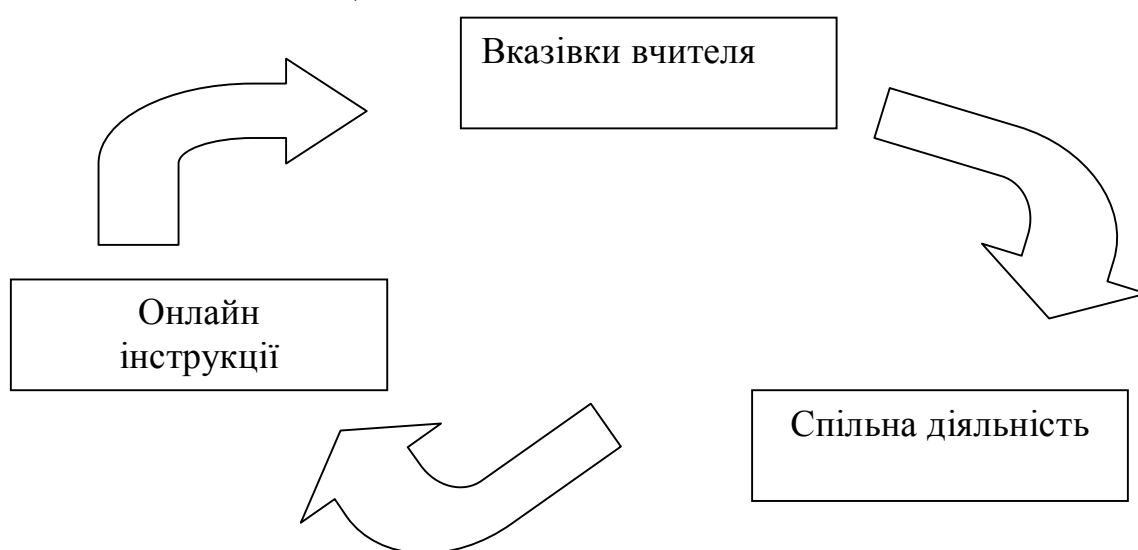
- передбачає якість вивчення того чи іншого матеріалу;

- учень продовжує вивчати наступну тему чи отримує оцінку лише тоді, коли він засвоїв основний зміст;

- коли учень відчуває, що він готовий продемонструвати свою обізнаність в темі, тоді він проходить тест/здає фінальне завдання.

Технологія «змішаного навчання» дає можливість розвивати в учнів ті навички, які є актуальними сьогодні, які відповідають потребам ринку праці і які будуть залишатися актуальними, щонайменше, в недалекому майбутньому.

Основна модель «змішаного навчання» - ротаційна модель (англ. Station Rotation Model)



Особливості цієї моделі:

Учитель поділив свій клас на групи.

- діти переміщуються по класу за певний проміжок часу між різними навчальними “станціями”;
- одна міні-група (6-7 учнів) повинна виконувати завдання онлайн;
- інша – працювати над проектом, використовувати папір чи олівці, або інші інструменти для ефективної роботи;
- інша з учителем опрацьовує найбільш складний матеріал;
- учні повинні пройти усі “станції” під час уроку.

Всі групи роблять взаємопов’язану роботу, відштовхуючись від особистих потреб/рівнів кожного учня.

Що можуть застосувати вчителі у своєму класі із прочитаного вище?

- відходити від установки “я в класі – головний” і давати учням більше свободи та можливостей управляти власним процесом навчання;
- давати більше групової роботи і завдань, які передбачають самостійне вивчення з урахуванням певних потреб учнів (окремим дітям потрібно більше часу на засвоєння матеріалу, але це не означає, що вони менш здібні за тих, хто виконує завдання швидше);
- урізноманітнювати завдання та проводити ігри-стимуляції;
- давати учням можливість навчатися в один одного;
- елементарно, переставити парти у класі так, щоб дітям було краще взаємодіяти;

Змішане навчання означає поєднання традиційних методик викладання із сучасними засобами інформаційних технологій, які дають можливість продовжувати навчання вдома, під час подорожі, на канікулах, під час карантину, у будь-якому зручному місці та у вільний час. Воно передбачає не просто викладання матеріалів у електронному вигляді, а обов’язковий зворотній зв’язок учнів з вчителем, або в електронній, або в очній формі.

Для такого дистанційного навчання учитель може використовувати: власний сайт, google-форми, безкоштовну платформу Moodle, електронну пошту, Skype, Viber та інше. Для навчання в класі: інтерактивну дошку, комп’ютер, проектор та інше.

ЗОШ І-ІІІ ст. №25 з профільним навчанням міста Краматорськ активно використовує методику змішаного навчання. Вагнер Ганною Олексіївною – вчителем математики та інформатики ЗОШ І-ІІІ ст. №25 з профільним навчанням міста Краматорськ та Бесєдіним Борисом Борисовичем - кандидатом педагогічних наук, доцентом кафедри МНМ та МНІ ДВНЗ «ДДПУ», було розроблено комплекс уроків з теми: «Тригонометричні функції» з використанням методики змішаного

навчання. На вивчення даної теми за навчальною програмою відводиться 18 год. Особливість даної теми полягає в тому, що учням важко сприймати матеріал, тому він потребує наочної підтримки, застосування відповідних ілюстрацій, окрім того теоретичний матеріал значний за обсягом.

Комплекс включає: лекції з інтерактивними вправами, відео-уроки, детально викладений теоретичний матеріал, тестові завдання, практичні завдання із обговоренням розв'язання, самостійні та контрольні роботи, а також детально розібрані домашні завдання.

Крім навчального матеріалу комплекс включає: історичні довідки з даної теми, цікаві відомості та факти.

Результати апробації нами дистанційного комплексу дали можливість сформулювати конкретні завдання, які вчитель має розв'язати у процесі використання моделі змішаного навчання:

1. Провести структурування і перепланування навчального матеріалу з чітким розмежуванням класної та дистанційної навчальної діяльності учнів.

2. Розробити тестові завдання для поточного і підсумкового контролю, самоконтролю, контролю за результатами навчальних досягнень учнів.

3. Провести відбір системи вправ для учнів з різним рівнем підготовки з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають підстави вважати доцільним упровадження змішаної технології навчання, яка забезпечує якісне засвоєння школярами навчального матеріалу. При цьому, освітній процес стає більш відкритим, а учні мають можливість керувати своєю навчальною діяльністю. Такий підхід сприяє оптимізації ресурсів і часу, надає учням більше цікавих можливостей для навчання.

Водночас, основною перевагою змішаного навчання є гнучкість, оскільки це сприяє розвитку у школярів само дисциплінованості та самостійності. Такий формат організації навчального процесу забезпечує свободу вчителю та учню у виборі виду діяльності, сприяє розвитку креативного мислення. Перспективним напрямом є подальше застосування моделі змішаного навчання в освітній діяльності з метою підвищення її ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Міністерство освіти і науки України. – Нова українська школа: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

2. Про. Світ – центр іноваційної освіти. – Змішане навчання: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.prosvitcenter.org/uk/zmishane-navchannya/>
3. Желнова Е.В. 8 етапов смешанного обучения / Е. В. Желнова: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
4. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-6.
5. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
6. Бугайчук К. Л. Форми організації навчального процесу за дистанційною формою навчання / К. Л. Бугайчук // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. - 2008. - № 40. - С. 337-341.
7. Кухаренко В. М. Відкриті дистанційні курси / В. М. Кухаренко // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 2015. - № 1. - С. 23-28.
8. Стрюк А. М. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2014. - Т. 42, вип. 4. - С. 150-158.

Стаття надійшла до редакції 24.11.2017.

БЕСЕДИН Борис

кандидат педагогических наук, доцент кафедри МОМ та МОИ ГВУЗ «ДГПУ»

ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: besedin_boris@ukr.net

ВАГНЕР Анна

студентка 5 курса, физико-математического факультета ГВУЗ «ДГПУ»

вул. Богдана Хмельницького, 25, м. Краматорськ, 84301, Україна

E-mail: annet41195@gmail.com

**ОБУЧАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ XXI СТОЛЕТИЯ:
«СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

Резюме. Стаття посвящена определению возможности совершенствования школьного образования, используя методику

«Смешанное обучение». В ней обозначены проблемы современной новой школы, проблемы приспособления методической работы в современной школе и современных учеников.

Ключевые слова: смешанное обучение, НУШ, образование, методика, новая украинская школа.

BESEDIN Boris

The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of mathematics teaching methods and computer science teaching methods public higher education institutions "DSPU"

St. G. Batiouk, 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: besedin_boris@ukr.net

VAGNER Anna

Applicant higher education 5th year, physico-mathematical faculty of "DSPU"

St. Bogdan Khmelnytsky, 25, Kramatorsk, 84301, Ukraine

E-mail: annet41195@gmail.com

TRAINING TECHNOLOGIES OF THE XXI CENTURY: "MIXED TRAINING"

Summary. The article is devoted to the definition of the possibility to improve school education, using the "Blended Learning " method. It outlines the problems of the education of a modern new school, the problem of adapting methodological work to modern school and advanced students.

Keywords: mixed instruction, NSE, education, methodology, new Ukrainian school.

Abstract. The article consists of two main parts. The first part deals with the study and analysis of theoretical questions, the second part is practical. The main part of the article goes on to say that mixed learning is a form of learning in which the student of an educational institution learns and receives knowledge both independently through on-line means and full time with a teacher (learning as a combination of traditional learning (face-to-face) -face instruction) with online training (computer mediated instruction)). Blended Learning = Learning + classroom technology.

The authors attribute their own developments, which confirm the effectiveness of using blended learning at school lessons. The results of the study give reason to consider implementing appropriate blended technology training that provides students mastering quality educational material. Thus, the learning process becomes more open, and students have the opportunity to manage their training activities.

This format provides freedom for the teacher and his student in choosing a kind of activity, promotes creativity and creative thinking. A promising direction

is the further use of the model of blended learning in educational activities in order to increase its effectiveness.

REFERENCES

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. - New Ukrainian School: [Electron. resource]. - Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Of the world is the center of innovative education. - Mixed learning: [Electron. resource]. - Access mode: <http://www.prosvitcenter.org/uk/zmishane-navchannya/>.
3. Zhelnova E.V. 8 stages of mixed learning / E.V. Zhelnov: [Electron. resource]. - Access mode: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
4. Moebis, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-6.
5. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
6. Bugaychuk K. L. Forms of the organization of the educational process for the distance learning form / K. L. Bugaychuk // Bulletin of the Kharkiv National University of Internal Affairs. - 2008. - No. 40. - p. 337-341.
7. Kukharenko V. M. Open Distance Courses / V. M. Kukharenko / Computer at school and family. - 2015. - № 1. - P. 23-28.
8. Stryuk A.M. The system of cloud-oriented teaching aids as an element of the information educational and scientific environment of higher educational institutions / A. M. Stryuk, M. V. Rasovitskaya // Information technologies and teaching aids. - 2014. - Vol. 42, no. 4. - P. 150-158.

(переклад на англ. зроблено особисто автором статті).

УДК 37.014.5

ТКАЧОВ Артем

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

E-mail: Tkachas2016@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НИМИ СУСПІЛЬНОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТОВ

Анотація. У статті визначено, що серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні, чільне місце займає інформаційно-цифрова компетентність. На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність цієї компетентності. Доведено, що особливо важливим завданням для школи є її формування в інтелектуально здібних учнів підліткового віку, які зазвичай демонструють високі здібності щодо оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційних технологіями. Виявлено значні педагогічні можливості суспільствознавчих предметів щодо формування зазначеної компетентності в учнів цієї категорії. Проаналізовано авторські науково-методичні доробки щодо формування інформаційно-цифрової компетентності в інтелектуально здібних учнів підліткового віку під час вивчення ними суспільствознавчих предметів

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, учень підліткового віку, основна школа, суспільствознавчі предмети.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Як визначено в Концепції «Нова українська школа», серед основних ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні, чільне місце займає інформаційно-цифрова компетентність. Причому особливо важливим завданням для школи є формування цієї компетентності в інтелектуально здібних учнів підліткового віку, які, як правило, демонструють високі здібності щодо оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як встановлено на основі аналізу наукової літератури, вченими розкрито окремі аспекти проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності молоді: суть та зміст цієї компетентності (К. Гринчишина, О. Овчарук, О. Сисоєва,

А. Хуторський та ін.), особливості її формування в учнів різного віку (О. Закірова-Зієва, Л. Захарова, О. Максимова та ін.), основні методи та форми формування у школярів інформаційно-цифрової компетентності (І. Іванюк, І. Малицька, І. Родигіна та ін.). Водночас слід зауважити, що не проводилось окремого дослідження, присвяченого вивченню проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності в інтелектуально здібних учнів підліткового віку, зокрема під час вивчення ними суспільствознавчих дисциплін.

Метою статті є визначеності суті інформаційно-цифрової компетентності та способів її формування в інтелектуально здібних учнів підліткового віку під час вивчення ними суспільствознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як встановлено в процесі проведення дослідження, ще в 2006 р. Європейський парламент та Рада Європейського Союзу визначили, що інформаційно-цифрова компетентність (дослівно – «навички роботи з цифровими носіями») є однією із необхідних характеристик людини, що забезпечує успішність її життєдіяльності в сучасному суспільстві [5]. У 2007 р. ці ключові компетентності, у тому числі й інформаційно-цифрова, знайшли відображення в Європейській рамці відповідності (Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework) [9]. Як стверджує О. Ерстед, інформаційно-цифрова компетентність включає «навички, знання та ставлення з використанням цифрових медіа для оволодіння в освітньому середовищі» [2]. За поглядами Р. Дж. Крумсвіка, зазначена компетентність проявляється у спроможності людини грамотно застосовувати в професійній діяльності інформаційно-комунікативні технології [3; 4]. Д. Боден вважає, що відповідна цифровій інформаційній компетентності компетенція поєднує в собі мережеву (network) і інтернетівську (internet-competency) компетенції, гіпер-компетенція (hyper-competency) та мультимедійна компетенція [1, с. 218-260].

В останні роки питанню формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей приділяється і в Україні. Зокрема, у Концепції «Нова українська школа» під інформаційно-цифровою компетентністю розуміється «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні», прояв інформаційної й медіа-грамотності, засвоєння основ програмування, розвиненість алгоритмічного мислення, сформованість умінь роботи з базами даних, навичок безпеки в інтернеті та кібербезпеці, засвоєння учнями норм етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [6].

Як пояснює О. Сисоєва й К. Гринчишина, у сучасну цифрову добу інформаційна компетенція зазнає значного впливу з боку швидкого розвитку технологій, що зумовлює доцільність використання в науковій літературі поняття «інформаційно-цифрова компетентність», яке більшою мірою відповідає потребам сучасної людини. За висновками дослідниць, ця компетентність являє собою «здатність розуміти й використовувати інформацію в різних форматах від мережевих комп'ютерних джерел, що включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту» [10, с. 1].

У науковій літературі (Р. Гуревич, О. Сисоєва, К. Гринчишина та ін.) також відзначається, що ця компетентність передбачає оволодіння людиною таких компетенцій: здатність до систематизації й узагальнення інформації знайденої on-line, що передбачає прояв мистецтва критичного мислення за системою Р. Пола та Е. Елдера (є способом міркування про певний об'єкт, що покращує якість мислення людини); уміння знаходити інформацію в динамічному та непослідовному гіпертекстуальному середовищі, читати, сприймати й розуміти її; спроможність конструювати інформаційні бази з різних джерел на основі прояву вмінь збирати, оцінювати факти й судження без упереджень; пошукові вміння, які потрібні для використання Інтернетівського пошукового сервісу; уміння керувати «мультимедійним потоком» на основі використання інформаційних фільтрів та агентів; уміння створювати «персональну інформаційну стратегію» та реалізовувати «портфельний підхід» [7, с. 41], що вимагає відбір відповідних джерел та механізмів доставки інформації; усвідомлення важливості співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу та здатність знаходити контакти з ними для обговорення різних актуальних питань і отримання необхідної допомоги; розуміння суті обраної проблеми та здатність розробити систему запитань, які дозволять знайти та одержати необхідну інформацію; розуміння підтримуючих традиційних форм змісту інформації з допомогою телекомунікаційних засобів; розуміння відносності суджень щодо об'єктивності та значущості довідкового матеріалу з гіпертекстовими зв'язками [7; 10].

На підставі викладеного в дослідженні під інформаційно-цифровою компетентністю школярів розуміється особистісне утворення школяра, що забезпечує його спроможність ефективно використовувати у своїй навчальній та інших видах діяльності різноманітні інформаційно-комунікативні технології, уміння працювати з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці, готовність дотримуватися норм етики роботи з інформацією. У процесі проведення наукового дослідження таких визначено, що проблема формування інформаційно-цифрової компетентності особливе важливе значення набуває для інтелектуально

здібних учнів, оскільки забезпечує їхню спроможність ефективно використовувати різні комп'ютерні технології в процесі освітньої й самоосвітньої діяльності.

Як відзначає І. Милова, основними перевагами застосування цих технологій у роботі з високоздібними учнями є: 1) забезпечення різноманіття навчальних ресурсів у галузі індивідуальних інтересів обдарованої дитини, прискореного й (або) поглибленого вивчення навчального матеріалу, активізація процесу самоосвіти, виділення в навчальному процесі сутнісних аспектів змісту з переважанням процедурних знань (знання про способи дії та умови їх використання) і завдань, що дозволяє адаптувати наявні знання (теоретичні та практичні) талановитих школярів до нових обставин, цілей та завдань; 2) використання варіативних інструментальних програм для розвитку значущою для обдарованої дитини діяльності, формування й розвитку в талановитих учнів індивідуального стилю діяльності, включення до складу навчальних ресурсів сучасних моделюючих (імітаційних) засобів, орієнтованих на розширення «світу можливостей» особистості за допомогою віртуальних світів, набуття нею досвіду вирішення ситуації і проживання подій, а також навичок поведінки й підвищення результативності їх використання в реальній життєдіяльності; 3) реалізація різних форм опосередкованого спілкування (електронна пошта, форм, чат, відеозв'язок) у галузі домінуючих інтересів інтелектуально розвиненого школяра, що дає йому змогу розбудовувати міжособистісні комунікації з цікавими для нього людьми (наприклад, співрозмовниками, які поділяють його інтереси чи які за рівнем своєї обізнаності відповідають його запитам); успішно просуватись на шляху освоєння інтересної для школяра сфері науки, культури, техніки через організацію спілкування з компетентними фахівцями, отримання від них необхідних консультацій, обговорення з ними різних проблемних питань та результатів власної освітньої діяльності; створення інтелектуально здібними школярами продуктів діяльності, в яких втілені їхні власні ідеї, самостійне оцінювання результатів цієї діяльності [8, с. 80].

Важливо відзначити, що процес формування інформаційно-цифрової компетентності учнів підліткового віку під час вивчення ними суспільствознавчих предметів має свої особливості, зумовлені віковими й індивідуальними можливостями цих школярів та специфікою змісту цієї наукової галузі знань. З урахуванням висновків фахівців з цього питання під час проведення експериментальної роботи використовувались різні методи та форми організації навчальної діяльності школярів, зокрема такі: виконання учнями індивідуальних завдань, написання повідомлень, доповідей, рефератів на основі аналізу тексту підручників, довідкової та

наукової літератури в електронній формі, що мають відношення до освітньої галузі «Суспільствознавство»; створення інтелектуально здібними учнями анімаційних мап, мультимедійних презентацій з різних тем навчальних програм для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів; організація та проведення обдарованими підлітками рольових ігор, інсценувань на основі використання комп'ютерних засобів, веб-квестів, заочних подорожей з мультимедійною презентацією у просторі та часі для однокласників та учнів молодшої школи; розробка школярами навчально-дослідницьких проектів, присвячених вивченню різних суспільних проблем на основі опрацювання інформації з різних видів джерел, у тому числі електронних; залучення учнів до участі в електронному тестуванні, створенні електронного портфоліо для відображення власних навчальних досягнень в освітній галузі «Суспільствознавство».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна підсумувати, що суспільствознавчі предмети мають значний педагогічний потенціал щодо підвищення рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності в інтелектуально здібних учнів підліткового віку. Проте для забезпечення ефективності цього процесу вчителі вказаних предметів мають надавати школярам дієвий педагогічний супровід.

У подальшому планується проаналізувати можливості цих предметів щодо забезпечення формування у високоздібних школярів інших ключових компетентностей, визначених в Концепції «Нова українська школа».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bawden D. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*. 2001. № 57(2). С. 218-260.
2. Erstad O. Digital Kompetanse [Digital Literacy; in Norwegian]. Oslo, 2005. P. 133
3. Krumsvik R. J. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*. 2011. Vol. 1. Nr. 1. S. 39-51.
4. Krumsvik R. J. Situated learning and digital competence. *Education and information technology*. 2008. Vol. 13. Issue 4. P. 279-290.
5. The European Parliament and the Council of the European Union European (18 December 2006). (2006/962/EC). «Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC)». Official Journal of the European Union, 2006. P. I. 394/10 – I.394/18. URL: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF.

6. Kontseptsiya «Nova ukrayinska shkola». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrayinska-shkola-compressed.pdf>.
7. Hurevych R. S. Formuvannya informatsiyanoi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv zasobamy multymedia-tekhnologiy. Naukovi zapysky [Ternopil'skoho nats. ped. un-tu]. Seriya: Pedahohika. 2007. S. 38-41.
8. Mylova Y. B. Pedahohycheskaya rabota s odarennyymi detmy s yspolzovanyem YKT. Odarennie dety – obrazovatelniy vizov XXI veka: sb. statey / Pod obshch. red. S. V. Zholovana. Sankt-Peterburh, 2014. S. 58-87.
9. Rekomendatsiya 2006/962/YeS Yevropeyskoho Parlamentu ta Rady (YeS) «Pro osnovni kompetentsiyi dlya navchannya protyahom us'oho zhyttya» vid 18 hrudnya 2006 roku.
10. Sysoyeva O. A., Hrynchyshyna K. A. Formuvannya tsyfrovoyi informatsiyanoi kompetentnosti u maybutnikh vchyteliv tekhnologiy zasobamy mul'tymedia. Aktual'ni problemy matematyky, fizyky i tekhnolohichnoyi osvity: zb. nauk. pr. Vinnytsya, 2010. Vyp. 7. S. 356-358.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2017.

ТКАЧЕВ Артем

кандидат педагогических наук, докторант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды
ул. Валентиновская, 2, г. Харьков, Украина, 61168
E-mail: Tkachas2016@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО СПОСОБНЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ

Резюме. В статье определено, что среди ключевых компетентностей, которыми должны овладеть учащиеся, важное место занимает информационно-цифровая компетентность. На основе анализа научной литературы раскрыта сущность этой компетентности. Доказано, что особенно важной задачей для школы является ее формирование у интеллектуально способных учащихся подросткового возраста, которые обычно демонстрируют высокие способности по овладению современными информационно-коммуникационными технологиями.

Виявлены значительные педагогические возможности обществоведческих предметов по формированию указанной компетентности у учащихся этой категории. Проанализированы авторские научно-методические труды по формированию информационно-цифровой компетентности у интеллектуально способных учащихся подросткового возраста при изучении ими обществоведческих предметов.

Ключевые слова: информационно-цифровая компетентность, ученик подросткового возраста, основная школа, обществоведческие предметы.

ТКАЧОВ Artem

PhD in Pedagogy, doctoral of General Pedagogy Department and the Pedagogy of Higher School of H.S. Skovroda Kharkiv National Pedagogical University

Valentinivska St, 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

E-mail: Tkachas2016@ukr.net

THE FORMATION OF INFORMATIONAL-DIGITAL COMPETENCE IN INTELLECTUALLY CAPABLE PUPILS OF ADOLESCENCE WHILE STUDYING SOCIAL DISCIPLINES

Summary. The article points out that among the core competencies that students should acquire there is an informational-digital competence which occupies a very important place. Based on the analysis of scientific literature, the essence of this competence has been revealed. It also has been proved that to build this capacity in intellectually capable adolescents who demonstrate both high abilities in mastering modern information and communication technologies is, particularly, an important task for the school. Moreover the significant pedagogical capabilities of social subjects for the competence formation in students have been revealed. Author's scientific and methodical works on the formation of informational-digital competence of intellectually capable teenagers during their study of social subjects have been analyzed.

Key words: informational-digital competence, adolescent pupil, basic school, social subjects

Abstract. During our research it has been determined that one of the key competencies that students of Ukrainian schools should master is informational-digital competence. Moreover, the to build this capacity in intellectually capable pupils of adolescence, who, as a rule, demonstrate high abilities and skills to master modern informational and communicational technologies is especially important task for the school.

As it has been established during the study, such scientists as K. Grinchishina, A. Ovcharuk, A. Sysoeva, A. Khutorskaya, etc have revealed certain aspects of this problem. At the same time, it should be noted that there has not been a separate study devoted to the formation of informational-digital

competence in intellectually capable adolescents, particularly when they study social disciplines.

The purpose of the article is the determination of the essence of information and digital competence and the ways of its formation in intellectually capable pupils of adolescence when they study social disciplines.

Basing on the analysis of the scientific literature, it is determined that in the research we understand the informational-digital competence of schoolchildren as the student's personal education, ensures his ability to use a variety of information and communication technologies effectively in his education and other activities, his ability to work with databases, his mastery of on-line security skills and cybersecurity, to be abide by the norms of ethics while working with information. It has been established that the main advantages of using these technologies in working with very gifted pupils are: to provide the diversity of educational resources in the field of individual interests of a gifted child, to provide accelerated and / or in-depth studying of educational material, to activate the process of self-education, to use various instrumental developing programs which are meaningful and profitable for a gifted child, to establish and develop an individual style of activity for talented students, to implement various forms in vicariously communication in the field of their dominant interests. It was further stated that the process of formation of informational-digital competence of adolescents in their study of social subjects has its own characteristics, due to the age and individual abilities of these students and the specifics of this scientific field. The article shows that during the experimental work there were used various methods and forms of organization of schoolchildren's activity (the creation of animated maps and multimedia presentations, role-playing games, web quests, distance travel with multimedia presentation, development of educational-research projects, etc.).

REFERENCES

1. Bawden D. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*. 2001. № 57(2). С. 218-260.
2. Erstad O. Digital Kompetanse [Digital Literacy; in Norwegian]. Oslo, 2005. P. 133
3. Krumsvik R. J. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*. 2011. Vol. 1. Nr. 1. S. 39-51.
4. Krumsvik R. J. Situated learning and digital competence. *Education and information technology*. 2008. Vol. 13. Issue 4. P. 279-290.
5. The European Parliament and the Council of the European Union European (18 December 2006). (2006/962/EC). «Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC)».

- Official Journal of the European Union, 2006. P. I. 394/10 – I.394/18.
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>.
6. Kontseptsiya «Nova ukrayinska shkola». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 7. Hurevych R. S. Formuvannya informatsiyanoi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv zasobamy multymedia-tekhnologiy. Naukovi zapysky [Ternopil'skoho nats. ped. un-tu]. Seriya: Pedahohika. 2007. S. 38-41.
 8. Mylova Y. B. Pedahohycheskaya rabota s odarennyy detmy s yspolzovanyem YKT. Odarennie dety – obrazovatelniy vizov XXI veka: sb. statey / Pod obshch. red. S. V. Zholovana. Sankt-Peterburh, 2014. S. 58-87.
 9. Rekomendatsiya 2006/962/Yes Yevropeyskoho Parlamentu ta Rady (Yes) «Pro osnovni kompetentsiyi dlya navchannya protyahom us'oho zhyttya» vid 18 hrudnya 2006 roku.
 10. Sysoyeva O. A., Hrynychyshyna K. A. Formuvannya tsyfrovoyi informatsiyanoi kompetentnosti u maybutnikh vchyteliv tekhnologiy zasobamy mul'tymedia. Aktual'ni problemy matematyky, fizyky i tekhnolohichnoyi osvity: zb. nauk. pr. Vinnytsya, 2010. Vyp. 7. S. 356-358.

(переклала на англ. – Стрельченко Д. В., викладач кафедри англійської мови ХНУ імені В. Н. Каразіна).

УДК 378.147.31

ЯБУРОВА Олена

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

РУЧА Анна

магістрант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної лінгводидактики – використання мультимедійних навчальних засобів у навчанні молодших школярів англійської мови. Автор аналізує мультимедійні навчально-розвивальні програми “DOKI English”, “Болек і Льолек вчать англійську”, “Іноземні мови для дітей”, “Sing And Learn English”, “Англійська для дітей: Я і моя сім'я”, “Тім і Тома. Подорож до Англії”, “Кліффорд вчиться читати англійською”, “Мишка Мія вчить мови”, “Дракоша й захоплююча англійська”, “Англійська мова від А до Z”, “Несерйозні уроки. Англійська. Крок 1 – 3”, “Правильна англійська без нудних правил”. Зроблено висновки щодо переваг використання мультимедійних засобів навчання англійської мови у початкових класах.

Ключові слова: мультимедійні навчальні засоби, навчання англійської мови, учні початкових класів.

Актуальність проблеми. Використання інформаційно-комунікаційних, зокрема мультимедійних, технологій у навчальному процесі школи – одна із провідних тенденцій оновлення сучасної освіти. Доведено, що мультимедійні навчальні засоби, до яких належать електронні підручники, посібники, комп'ютерні тестові програми, мультимедійні енциклопедії, довідково-інформаційні видання та Інтернет-ресурси, використані у навчанні іноземної мови, дозволяють поповнити відсутність природного іншомовного середовища на всіх етапах навчання; повніше реалізувати принцип наочності; здійснювати навчання з

урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня; створювати кращі умови для контролю знань і навичок.

Практичним підтвердженням цих положень можуть слугувати результати опитування вчителів початкових класів, наведені у дослідженні Л. Городничої [1], яка визначила, що 74,3% вчителів переконані: саме комп'ютерний засіб навчання може найефективніше подолати труднощі під час організації навчання іноземної мови, зокрема аудіювання англійського мовлення. Біля 20% вчителів використовують комп'ютерні вправи на власних уроках, проте більшість учителів мало знайомі з мультимедійною навчальною продукцією для молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів навчання до вивчення дисциплін різних освітніх галузей і різних ланок освіти аналізуються такими науковцями, як В. Биков, Л. Гаврілова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, С. Раков, О. Співаковський, І. Хижняк, Р. Вільямс (Williams R.), К. Маклін (Maclean C.) та ін. У працях цих авторів розглянуто шляхи підвищення ефективності навчання з використанням ІКТ, способи класифікації програмних засобів, специфіка їх впровадження у навчальний процес. У сучасній лінгводидактиці проблему використання інформаційних технологій досліджували В. Андрієвська, С. Боднар, М. Козуб, Г. Онкович, Л. Скалій, О. Палій та ін. Зокрема Л. Скалій [2], обґрунтовуючи переваги використання новітніх інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, порівнює традиційне навчання з комп'ютерним. Вона вказує на те, що комп'ютерне навчання характеризується високою мотивацією і зацікавленістю учнів, надає доступ до необмеженої кількості свіжої автентичної інформації, уможлиблює спілкування з носіями мови, ознайомлення з культурою країн, мова яких вивчається, що створює значні переваги у порівнянні з традиційним навчанням іноземної мови. Крім того, в мультимедійних навчальних засобах використовується мультимедійний текст, в якому реалізовані зв'язки з великою кількістю різноманітних джерел (відео-, аудіо-інформацією, візуальними зображеннями тощо).

Дослідники доводять, що переваги мультимедійних навчальних засобів (МНЗ) у порівнянні з традиційними засобами полягають у таких специфічних якостях мультимедіа, як-от:

1. Інтегративність мультимедіа (об'єднання різних типів інформації) дозволяє впливати на кілька органів чуття, що викликає підвищений інтерес та увагу, сприяє кращому розумінню й запам'ятовуванню інформації.

Психологічні дослідження показують: що чим більше аналізаторів задіяно в сприйнятті інформації, тим глибшим і тривалішим буде її

запам'ятовування. У різних людей може домінувати той чи інший аналізатор в залежності від їхніх індивідуальних особливостей, хоча переважаючим у сприйнятті інформації все ж таки є зоровий аналізатор (приблизно 90% всіх відомостей про навколишній світ людина отримує за допомогою зору, 9% – за допомогою слуху і тільки 1% – за допомогою інших органів відчуття). Крім того, з усіх видів пам'яті у більшості людей найбільше розвинена зорова, особливо в дітей. Ґрунтуючись на особливостях фізіології вищої нервової діяльності та основаної на них психології людського сприйняття, учені стверджують, що найбільш висока якість засвоєння інформації досягається за умов комплексного поєднання роботи якомога більшої кількості аналізаторів (тільки слухаючи, людина запам'ятовує 15% інформації, тільки дивлячись – 25% інформації, а слухаючи та дивлячись одночасно – 65%) [3, с. 55 – 56].

2. Інтерактивність (англ. Interaction – взаємодія), яка передбачає діалог програми з користувачем, отримання ним додаткової інформації у вигляді підказок, можливість керування послідовністю та швидкістю подання інформації. Нелінійний спосіб подання інформації.

Рівні інтерактивності мультимедійних засобів навчання можуть бути різними:

- пасивний рівень передбачає отримання інформації через перегляд текстової інформації;
- обмежений рівень взаємодії з МЗН формулюється як процес, у якому учень реагує на окремі навчальні запити – типовим прикладом є тестування (вибір однієї чи декількох правильних відповідей);
- повний рівень інтерактивності характеризується різноманітністю реакцій учня на численні навчальні запити й розширеним спектром способів взаємодії (розпізнавання мови, вибір завдань, які адаптуються комп'ютером до рівня поточних знань учня).

3. Гнучкість – дозволяє учням індивідуально змінювати настройки програми, установлювати швидкість подання матеріалу, повертатися до вже вивченого, що створює невичерпні можливості для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації в навчанні.

На нашу думку, одним із перспективних шляхів навчання молодших школярів іноземної мови є використання мультимедійних навчальних засобів, серед яких особливе місце займають комп'ютерні навчально-ігрові програми.

Метою статті є аналіз існуючих мультимедійних навчальних засобів з навчання англійської мови для учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Мультимедійні навчальні засоби для різних ланок освіти класифікують за різними ознаками. І. Хижняк, аналізуючи засоби електронної лінгвометодики, виокремлює певні

різновиди за метою та способом подання лінгвометодичної інформації: навчально-методичні (мультимедійні презентації, підручники, посібники, нормативна освітня документація з мови (школа) та лінгвометодики (ВНЗ), лінгвометодичні практикуми, наочні посібники та ін.); контентні (словники, довідники, енциклопедії, архіви, банки даних та ін.); мережеві (дистанційні курси, вебінари, лінгвометодичні сайти тощо); контрольні (тести, завдання) [4].

Л. Гаврілова, вивчаючи можливості використання навчально-ігрової мультимедійної продукції на уроках музики в початковій школі, пропонує класифікацію мультимедійних навчальних засобів за функціональним призначенням: мультимедійні підручники та посібники, довідково-інформаційні видання, навчально-ігрові та розвивальні програми, тренажери умінь і навичок [5].

Вважаємо, що мультимедійні навчально-розвивальні ігрові видання можна назвати комп'ютерними іграми, створеними для дітей із навчальними та розвивальними цілями.

Загалом комп'ютерні ігри в сучасній науці розрізняють за різними показниками. Науковці (Т. Павлюк [6], О. Попов [7] та ін.) розділяють комп'ютерні ігри на такі жанрові групи: адвентурні (ігри-пригоди, інтерфейс яких схожий на мультфільм); стратегії (ігри, що розвивають посидючість, здатність до планування своїх дій на кілька кроків уперед); аркади (ігри, метою яких є набір максимальної кількості балів, що дозволяє перейти на наступний рівень, розвивають увагу, швидкість реакції та кругозір); стимулятори (імітатори); логічні (квести, головоломки, ігри із розгадуванням загадок); 3-D-Action (ігри розважального змісту); азартні (ігри в карти та ін.). Останні два жанри ігор не рекомендуються дітям молодшого шкільного віку, адже можуть містити сцени насильства та викликати азарт.

Існує також класифікація комп'ютерних ігор за метою гри. Приміром, О. Кореганова [8] поділяє ігри на такі види:

- розвивальні комп'ютерні ігри, спрямовані на формування та розвиток у дітей загальних розумових здібностей, пам'яті, мислення, уваги;
- навчальні комп'ютерні ігри, безпосередньо пов'язані з формуванням початкових математичних понять та уявлень орієнтації на площині, із навчанням грамоти, читанням, з основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять;
- комп'ютерні діагностувальні ігри, що допомагають педагогам виявити рівень знань дітей [8, с.40].

Деякі мультимедійні навчально-розвивальні ігрові програми пропонують вивчення іноземних мов із самого початку, інші –

вдосконалення набутого раніше рівня володіння мовою, при цьому не виділяється якийсь один вид мовленнєвої діяльності. Серед таких МНЗ можна назвати “Triple Play English”, “English For Communication”, “Світ слів”, “Мишка Мія вчить мови”, “Кліффорд вчиться читати англійською”, “Занимательный английский”, “Профессор Хиггинс”, “Англійська з Вінні-Пухом”, “Lingua Land”, “Sing And Learn English” тощо, в яких користувачам пропонується дуже широкий набір видів та форм роботи з текстами, граматичним матеріалом, лексикою. Кожен із зазначених мультимедійних початкових засобів заслуговує на увагу й знаходить свого користувача, враховуючи вимоги шкільної програми, вік учнів, їх інтереси та кількість годин у початковій школі.

Оглянемо найкорисніші, на наш погляд, мультимедійні навчально-розвивальні ігрові засоби, які доцільно використовувати на початковому етапі навчання англійської мови.

“*DOKI English*” (від EAZYSPEAK Ltd, 2010 р.) – європейський бестселлер для вивчення англійської мови, створений з використанням сучасних мультимедійних технологій для учнів будь-якого віку. Навчання проходить у віртуальному анімованому світі, у якому відтворюються ситуації із реального життя (в магазині, готелі, кафе тощо).

“*Болек і Льолек вчать англійську*” (від AidemMedia, 2006 р.) – навчально-розвивальна гра для дітей від 5-ти років. Разом із відомими мультиплікаційними персонажами діти мають можливість пройти десять тематичних рівнів (сім’я, наш дім, школа, одяг і костюми, їжа, цирк тощо), на кожному з яких вони вивчать нові англійські слова і словосполучення, навчаються їх правильно промовляти, а в іграх і творчих завданнях зможуть закріпити знання. Яскрава графіка, кумедні сюжети, захоплюючі ігри допомагають вчити англійську весело та із задоволенням.

“*Іноземні мови для дітей*” (від Master Media, 2003 р.) – мультимедійний курс для початківців (від трьох років), створений для підготовки дитини до серйозного вивчення англійської мови. Навчання проходить у формі гри, супроводжується відеороликами й анімацією, складається з трьох напрямків: вивчення алфавіту, основних кольорів, рахунок від 1 до 10. Інтерактивний учитель допоможе виробити правильну вимову складних слів, а також навчить дитину сприймати ці слова за допомогою асоціативних прийомів.

“*Sing And Learn English*” (від MediaХауз, 1999 р., для користувачів від 5-ти років) – мультимедійний курс навчання англійської мови на матеріалі фольклорних англійських та американських пісень: пісні виконують носії мови, потім дітям пропонується вивчення слів та словосполучень за допомогою анімації, озвученої акторами. Існує можливість запису власного виконання пісень.

“Англійська для дітей: Я і моя сім’я” (від Comperia, 2005 р.) – мультимедійна програма для дітей 4 – 9-ти років, розроблена кращими західними педагогами й лінгвістами. Розвиває зорову пам’ять, логічне мислення та навички роботи з комп’ютером. Навчальний засіб складається з п’яти мультимедійних ігор трьох рівнів складності: діти вчать англійський алфавіт, нову лексику (кольори, цифри, назви одягу, частин тіла, домашні речі тощо), тренують сприйняття на слух, розвивають увагу та швидкість мислення.

“Тім і Тома. Подорож до Англії” (від United Soft Media, 2005 р.) – навчально-розвивальна комп’ютерна гра з навчання англійської мови для початківців. Разом з героями гри – білим ведмедиком Тімом та його супутницею Томою – діти йдуть у подорож по Англії. Виконуючи вісім ігрових завдань, вони засвоюють повсякденну лексику, вчать назви цифр, кольорів, тварин, частин тіла, речей, простих дій, ази граматики. Ігрові завдання чергуються зі вправами для письмового виконання, які можна роздрукувати на принтері. Навчальний матеріал озвучений акторами – носіями мови. Веселі інтерактивні уроки дозволять полюбити англійську мову, розвивають інтерес до навчання.

“Кліффорд вчиться читати англійською” (від Scholastic Inc., 2001 р.) – мультимедійна навчально-ігрова програма, що може стати корисною в навчанні читання на початковому етапі вивчення англійської мови. Під час мандрівки незнайомим островом користувача супроводжує головний герой серії комп’ютерних ігор – собака Кліффорд. Програма містить багато різновидів ігор, серед яких “Спіймай літеру”, “Сортування слів”, “Додавання пропущених літер”, “Написання слів” тощо. На початку курсу вивчаються букви, буквосполучення та слова. Яскрава анімація допоможе дитині весело й корисно проводити час, вивчаючи іноземну мову та подорожуючи мальовничим островом. До переваг курсу можна віднести різноманітність призів (за кожні 6 виконаних завдань учень отримує певний приз, який він може розфарбувати, – карти, плакати, пальчикові ляльки тощо). По закінченні всього рівня – грамота. У грі – більше 100 уроків, розділених на сім рівнів складності.

“Мишка Мія вчить мови” (від Kutoka Interactive Inc., 2004 р.) – мультимедійні навчально-розвивальна гра із серії комп’ютерних програм, створених за мотивами всесвітньо відомої казки про непосидючу мишку Мію для дітей 6 – 12-ти років. Автори програми пропонують триступеневий метод навчання: слухати інструкції, використовувати візуальні та звукові підказки, виконувати завдання. Дитина власноруч визначає темп уроку та складність завдань. Програма відзначається високоякісною анімацією у стилі мультиплікації У.Діснея. У навчальному матеріалі програми: алфавіт, слова, часто уживані в повсякденному житті,

а також назви тварин, фруктів і овочів, професій, членів сім'ї тощо; прикметники, числівники та прийменники; побудова речень та прості часові форми дієслів.

“Дракоша й захоплююча англійська” (від G.O.G. Games та Медіа-Сервіс, 2005 р.) – мультимедійна ігрова програма для початківців із відомої серії навчально-розвивальних ігор для дітей з Дракошею. Діти вивчають алфавіт, числа, артиклі, багато слів – назви транспорту, часу, членів сім'ї, кольорів, тварин і багато іншого. Усе, що вивчене, закріплюється у нескладних іграх.

“Англійська мова від А до Z” (від Revolt games, 2006 р.) – серія із трьох навчальних ігор для усіх, хто бажає вивчити англійську: *“Місія: шпигун”* призначена для початківців, у програмі одинадцять ігор, які тренують пам'ять, швидкість мислення, кмітливість; *“Місія: сищик”* розроблена для школярів, які засвоїли курс початкової англійської, 12 занять в ігровій формі із захоплюючим сюжетом; *“Місія: Космічний турист”* – 12 ігор для дітей середньої шкільної ланки.

Завважимо, що гра користується попитом через якісний дизайн, зручне керування та цікавий сюжет.

“Весела англійська для дітей” (від Акелла, 2008 р.) – навчально-розвивальна мультимедійна гра-подорож, головна героїня якої – весела дівчинка Мері, що вміє спілкуватися з тваринами і рослинами. Гру озвучено носієм класичної англійської мови, в основі навчання – методика занурення в іноземну мову. У змісті гри: лексика, граматики, фонетика, розмовні вислови і фрази англійської мови. Граючи, дитина вчиться спілкуватися англійською: привітатися, подякувати, розповісти про себе і оточуючий світ.

“Аліса. Англійська у Країні Чудес” (від видавництва “Новий диск”, 2007 р.) – інтерактивна навчальна гра для дітей 5 – 8-ми років за мотивами казки Л. Керролла. 15 ігор переплітаються з казковим сюжетом. Навчання англійської відбувається в атмосфері надзвичайної об'ємної графіки, анімаційних і голосових підказок. Автори передбачили декілька рівнів складності для учнів різного рівня знань. Фрагменти казки діти можуть прочитати самостійно або прослухати у виконанні носіїв мови.

“Несерйозні уроки. Англійська. Крок 1 – 3” (від Compedia Ltd, 2005 р.) – мультимедійний курс англійської мови для дітей. Створений фахівцями у галузі викладання іноземних мов, курс поділений на три вікові групи (кроки): 4 – 9, 5 – 10, 6 – 11 років. Його характеризують цікаві ігрові завдання, барвиста графіка, кольорове оздоблення, діти мають можливість вивчити алфавіт, навчитися рахувати англійською, поповнити словниковий запас, навчитися сприймати англійську на слух, прослухати

цікаві оповідання й виконати письмові завдання. Мультимедійний навчальний засіб вміщує багато головоломок, пазлів, вікторин тощо.

“Правильна англійська без нудних правил” / російська версія електронного підручника “*Tell Me More. Kids*” французької компанії Auralog – мультимедійний курс для дітей 4 – 12-ти років. У супроводі двох кумедних друзів – професора Альберта та його папуги – дитина занурюється у загадковий світ “Правильної англійської”. Програма створена висококласними фахівцями у трьох варіантах, кожен з яких адаптований для дітей певної вікової категорії: “Казковий домок” – для дошкільників 4 – 6-ти років, “Дивовижне місто” – для дітей молодшого шкільного віку 7 – 9-ти років, “Чарівний світ” – для дітей 10 – 12-ти років. Кожен із варіантів передбачає початковий рівень навчання, отже починати можна із будь-якого з них.

Мультимедійний навчальний засіб “Правильна англійська без нудних правил” спрямований на досягнення таких навчальних цілей: занурення у мовне середовище (слухання англійської мови), розуміння англійської мови, розвиток усного та писемного мовлення, навичок читання й аудіювання.

Завершуючи огляд мультимедійних навчальних засобів з навчання молодих школярів англійської мови, зазначимо, що більшість із них допоможе учням усвідомити певні правила, вивчити значну кількість слів, сприятиме формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання, письма. Велика кількість завдань у цих навчально-ігрових засобах побудована на матеріалах різного рівня складності, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід у процесі навчання англійської мови.

Аналізуючи названі мультимедійні засоби, слід виокремити певні різновиди комп’ютерних ігрових завдань і вправ, використаних авторами:

1. Запитання-відповідь (question-answer) – призначено для тренування та контролю (відкрита відповідь і можливий вибір одного із запропонованих варіантів).

2. Ігри зі словником (vocabulary games) – сортування слів за будь-якими ознаками, розпізнавання зайвого слова, розгадування кросворду, упорядкування переплутаних букв у слові та слів у реченні.

3. Добір відповідностей (matchmaster) за асоціаціями, синоніми – антоніми тощо.

4. Рольові ігри (role games) – часткове перевтілення учнів у героїв ситуації для розв’язання невеликих комунікативних завдань.

5. Конкорданс (concordance) – демонстрація вживання слова в контексті.

6. Ігри з малюнками (picture games) – асоціювання слів із зоровими образами.

7. Звукові ігри (sound games) – озвучування та асоціювання слів і словосполучень.

8. Змішані ігри (miscellaneous games) [9].

Висновки. Аналіз мультимедійних засобів навчання англійської мови у початкових класах дозволив дійти висновків про додаткові переваги їх використання. До них належать:

– підвищення інтересу учнів до навчання іноземної мови завдяки використанню можливостей технології мультимедіа, які демонструють реалізацію дидактичного принципу наочності (мультимедійна полісередовищність як поєднання зображення, графіки, звуків, анімаційних персонажів, музики й фонових шумів тощо);

– покращення умов для запам'ятовування кожним учнем завдяки використанню різних видів наочності одночасно;

– інтерактивна взаємодія учнів з комп'ютером у вигляді реагування на учнівські відповіді (повідомлення про правильність/неправильність відповіді, надання можливості вибору кількох варіантів відповіді, підказка, консультація та ін.);

– спрямованість на запобігання типових помилок при аудіюванні, читанні, вживанні мовних одиниць;

– використання явного та завуальованого оцінювання результатів роботи учня з мультимедійним навчальним засобом (бали, призи, рекомендації, поради);

– використання вправ та мовних ігор, розроблених спеціально для комп'ютерних ігрових навчальних засобів (вправи, які можна виконувати без допомоги комп'ютера, не дублюються).

У перспективі дослідження визначення можливостей використання мультимедійних навчально-ігрових засобів на різних етапах уроку англійської мови у початковій школі та у різних формах мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Городнича Л. В. Диференційоване навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера : автореф. дис... канд. пед. наук / Л.В. Городнича. – К., 2009. – 23 с.
2. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л.І. Скалій // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С. 5 – 9.
3. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі: навч.-метод. посібник / В. В. Шакотько. – К.: ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2008. – 128 с.

4. Хижняк І. Класифікація засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Хижняк // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць. – 2016. – Вип. 3. – С. 213 – 222. – Режим доступу: <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2016-rik/vipusk-3-2016/296-klasifikatsiya-zasobiv-elektronnoji-lingvometodiki-dlya-vnz>.
5. Гаврілова Л. Г. Використання навчально-ігрової мультимедійної продукції на уроках музики в початковій школі [Електронний ресурс] / Л. Г. Гаврілова, В. П. Сергієнко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 33. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 55 – 65. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4085/1/Havrilova.pdf>.
6. Павлюк Т. Використання комп'ютерних технологій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів України / Т. Павлюк [Електронний ресурс] // http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_9/15.pdf.
7. Попов О. А. Новая классификация компьютерных игр [Электронный ресурс] / О. А. Попов. – Режим доступа: <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30>.
8. Кореганова О. І. Комп'ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 40.
9. Свиридюк О. В. Комп'ютерні програми навчання англійської мови у позааудиторній роботі зі студентами [Електронний ресурс] / О. В. Свиридюк, В. В. Свиридюк // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 2011 Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Режим доступу: http://vuzlib.com.ua/articles/book/24861-Teor%D1%96ja_%D1%96_praktika_p%D1%96dgotov/42.html.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2017.

ЯБУРОВА Елена

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

РУЧА Анна

магистрант специальности 011 Образовательные, педагогические науки (Педагогика высшей школы), ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Резюме. Статья посвящена актуальной проблеме современной лингводидактики – привлечению мультимедийных учебных средств к обучению младших школьников английскому языку. Автор анализирует мультимедийные учебно-развивающие программы “DOKI English”, “Болек и Лелек учат английский”, “Иностранные языки для детей”, “Sing And Learn English”, “Английский для детей: Я и моя семья”, “Тим и Тома. Путешествие в Англию”, “Клиффорд учится читать по-английски”, “Мышка Мия учит языки”, “Дракоша и занимательный английский”, “Английский язык от А до Z”, “Несерьезные уроки. Английский. Шаг 1 – 3”, “Правильный английский без скучных правил”. Сделаны выводы относительно преимуществ использования мультимедийных средств обучения английскому языку в начальных классах.

Ключевые слова: мультимедийные учебные средства, обучение английскому языку, ученики начальных классов.

IABUROVA Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary Education Theory and Practice Department

SHEE «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine

General Batyuk Str., 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

RUCHA Anna

master's degree in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences

(Pedagogy of the Higher School), SHEE «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine

General Batyuk Str., 19, Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kafedra_tppo@ukr.net

THE USE OF MULTIMEDIA LEARNING TOOLS ON THE ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Summary. The article is devoted to an actual problem of modern lingvodidactics – attraction of multimedia educational resources for learning younger students the English language. The author analyzes multimedia educational program “DOKI English”, “Bolek and Lalak teach English”, “Foreign languages for children”, “Sing And Learn English”, “English for children: my family and I”, “Tim and Tom. The journey to England”, “Clifford learning to read in English”, “Mouse MIA teaches languages”, “Drakosha and entertaining English”, “English language from A to Z”, “Non-Serious lessons. English. Step 1 - 3”, “Proper English without boring rules”. Conclusions about the benefits of using multimedia means of teaching English in primary school.

Keywords: multimedia learning tools, English language training, pupils of initial classes.

Abstract. Introduction. The use of information and communication, in particular, multimedia, technologies in the educational process of the school is one of the leading tendencies of updating modern education. Multimedia teaching materials allow supplementing the lack of a natural foreign language environment at all stages of study; more fully realize the principle of visibility; to carry out the training taking into account the individual characteristics of each student; create better conditions for knowledge and skills control.

Analysis of publications. Scientists argue that the benefits of multimedia learning tools compared to traditional means are the specific features of multimedia, such as integrity, interactivity, and flexibility.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the existing multimedia teaching tools for teaching English for elementary school students.

Results. Multimedia educational and development gaming editions can be called computer games designed for children with educational and developmental goals. Scientists share computer games for the following genre groups: adventure games with interface similar to cartoon); strategies – games that develop the ability to plan actions for a few steps forward); arcades – games whose goal is to set the maximum number of points that allows you to move to the next level, develop attention, reaction rate and horizons); simulators (simulators); logical (quests, puzzles, puzzling games); 3-D-Action (entertaining content games); gambling (card games, etc.). The last two genres of games are not recommended for children of junior school age.

Some multimedia educational-developing game programs offer the study of foreign languages from the beginning, others - improving the level of language acquired earlier, with no one kind of speech activity. These include “Triple Play English”, “English For Communication”, “The World of Words”, “Mishka Mia teaches the language”, “Clifford learns to read English”, “Entertaining English”, “Professor Higgins”, “English with Winnie”, “Lingua Land”, “Sing And Learn English”, etc., in which users are offered a very wide range of types and forms of work with texts, grammatical material, vocabulary. Each of these multimedia primary resources deserves attention and finds its user, taking into account the requirements of the school curriculum, the age of the students, their interests and the number of hours in the elementary school.

Conclusion. An analysis of multimedia teaching methods for English in elementary classes allowed conclusions to be drawn on the additional benefits of their use. They include increasing students' interest in learning a foreign language, improving the conditions for remembering, focus on preventing typical mistakes when listening, reading, using linguistic units.

REFERENCES

1. Horodnycha, L. V. (2009). *Differentiated teaching of younger students of English language listening using computer*. (Master's thesis). Kyiv National Linguistic University, Kyiv.
2. Skalii, L. I. (2003). The use of information technology in shaping the professional competence of the future teacher of foreign languages. *Inozemni movy*, 4, 5 – 9.
3. Shakotko, V. V. (2008). *Methodology of using ICT in elementary school: a teaching manual*. Kyiv: Kompiuter.
4. Khyzhniak, I. (2016). Classification of electronic lingomomethods for universities. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats*, 3, 213 – 222. Retrieved from <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2016-rik/vipusk-3-2016/296-klasifikatsiya-zasobiv-elektronnoji-lingvometodiki-dlya-vnz>.
5. Havrilova, L. G. & Serhienko, V. P. (2012). The use of educational gaming multimedia products at music lessons at elementary school. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 33, 55 – 65. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4085/1/Havrilova.pdf>.
6. Pavliuk, T. (2010). *Use of computer technologies in practice of work of preschool educational institutions of Ukraine*. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_9/15.pdf.
7. Popov, O. A. (2009). *New classification of computer games*. Retrieved from <http://psysstat.at.ua/publ/4-1-0-30>.
8. Korehanova, O. I. (2000). Computer at a preschool institution. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 3, 40.
9. Svyrydiuk, O. V., & Svyrydiuk, V. V. (2011). *Computer programs of teaching English in extra-curriculum work with students*. Retrieved from http://vuzlib.com.ua/articles/book/24861-Teor%D1%96ja_%D1%96_praktika_p%D1%96dgotov/42.html.
(переклад на англ. зроблено особисто авторами статті).

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

БОРИСОВ Вячеслав, БОРИСОВА Світлана, ТОРУБАРА Олексій	4
СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ	
ГЕВКО Ігор	15
СУТНІСТЬ ЗМІСТОВНОЇ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ	
ПРИГОДІЙ Микола.....	30
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	
САПОЖНИКОВ Станіслав	37
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	
КОВАЛЬСЬКА Вікторія	48
ФОРМУВАННЯ МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
КУЧЕР Світлана	56
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ	
ОСТАПЕНКО Анна	67
ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
ТОПОЛЬНИК Яна, ШАПОВАЛОВА Єлизавета	76
АВТОМАТИЗОВАНІ СИСТЕМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК ЗАСІБ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ	
КАЛІНІНА Ірина	87
ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ПРИЙОМУ НА ДЕРЖАВНУ СЛУЖБУ	
ДОЛІНСЬКА Людмила	97
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ	
БУЙСЬКИХ Юлія.....	114
ДУХОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	

ДАВИСКИБА Вячеслав	124
ОБГРУНТУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВОЇ БАЗИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ	
ДЕМЧЕНКО Марина	135
ГЕНЕЗА ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	
ЛОДАТКО Євген	144
УПРАВЛІННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИМИ ПІДХОДАМИ ДО МАСОВОГО НАВЧАННЯ	
БАЦУРОВСЬКА Ілона	155
ТЕХНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ МАГІСТЕРСЬКОЮ ОСВІТОЮ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ЛЯШКЕВИЧ Антоніна	166
МОРСЬКА ОСВІТА В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	
НІКІТСЬКА Юлія	178
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛИХ У АНГЛІЇ	
СОЛОДОВНИК Анастасія	187
РОЗВИТОК ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУДНОВОДІЇВ У 1991 - 2010 рр.	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

КОЛЯДА Наталія	198
ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ДОВУЗІВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ	
БЕСЕДІН Борис, ВАГНЕР Ганна	208
НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ XXI СТОЛІТТЯ: «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ»	
ТКАЧОВ Артем	216
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НИМИ СУСПІЛЬНОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТОВ	
ЯБУРОВА Олена, РУЧА Анна	225
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Затверджено Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р. Державною реєстраційною службою України.

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077-1827.

Періодичність видання – 6 разів на рік.

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, список використаних джерел тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі.

Поширення на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю.

Набір тексту статті здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, docx, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 ТNR, через 1,5 інтервали.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Обсяг статті – 8–20 аркушів (до 40 000 знаків з пробілами).

Увага! Незалежно від наукового ступеня, звання, посади до статті додаються внутрішня і зовнішня рецензії, завірені підписом і печаткою начальника відділу кадрів.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, а також ДСТУ 7152:201 до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи:

1. УДК. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки.

2. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я (мовою публікації).

3. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія – подається за скороченою формою згідно ДСТУ 3582-97: <https://kis.mon.gov.ua/sites/default/files/stup.pdf>, а також Бюлетень ВАК України, № 10, 2010 (див. табл. 3, с. 8), ДСТУ 7093, ГОСТ 7.12 та за правилами ділової української мови, місце роботи – вказується повністю, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча (мовою публікації).

4. Назва публікації (мовою публікації).

5. Анотація (мовою публікації) до 10 речень (ГОСТу 7.9-95).

6. Ключові слова (мовою публікації) – вибирають з тексту.

7. Знак охорони авторського права (©) розміщують унизу першої сторінки публікації, праворуч (© Булах А., 2016).

8. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.

9. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

10. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

11. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

12. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

13. Список використаної літератури розміщується в кінці статті за порядком цитування. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008: <http://library.lp.edu.ua/yak-oformyty-spysok-literatury>.

Російською мовою

14. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

15. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

16. Назва публікації.

17. Резюме 5 речень – відмінне від мови публікації.

18. Ключові слова – відмінні від мови публікації.

Англійською мовою

19. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

20. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

21. Назва публікації.

22. Резюме (Summary) статті англійською мовою має складатись із 100–175 слів.

23. Ключові слова (Keywords) – відмінні від мови публікації.

На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 за № 1111, п. 2.9 «Про обов'язкову наявність статей англійською мовою на веб-сторінці видання» авторам необхідно подати до редакції реферат статті англійською мовою для розміщення на сайті збірника.

24. Реферат (Abstract) англійською мовою повинен бути розгорнутим, викладатися власними словами, а не з тексту статті на 1 сторінку 14 кеглем, через 1 інтервал і повторювати структуру статті:

– Проблема (Introduction).

– Аналіз публікацій (Analysis of publications)

– Предмет, тема, мета роботи (Purpose).

– Результати наукової роботи (Results).

– Висновки (Conclusion).

– Список використаної літератури (References) оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>.

З прикладами оформлення можна ознайомитися на сайті: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

25. Згідно ДСТУ 7152:2010 вказують ініціали і прізвище перекладача (переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – kaf.phsdspu@gmail.com.

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить внутрішнє і зовнішнє рецензування фахівцями з відповідного профілю.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 40 грн. Вартість 1 збірника 40 грн. Друковане видання надсилається авторові поштою за вказаною адресою у довідці.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для оплати і номер рахунку.

Прохання! Не вносить оплату за статті без згоди редакції її до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою про рішення редколегії і суму для оплати і номер рахунку.

4) Автором (ами) заповнюється інформаційний ресурс. Не сплачується.

5) До статті додаються рецензії (внутрішня і зовнішня) незалежно від наукового ступеня. Тобто на статтю доктора чи кандидата наук потрібно подавати рецензії. Не сплачується.

6) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю).

Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса	
Контактні телефони	
E-mail	

7) Копія чеку про оплату за статтю.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С.doc.).
2. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С.doc.).
3. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С.pdf.).
4. Фотокопія (сканована) рецензій у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С. pdf.).

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

УДК 378.011.3:62-028

БУЛАХ Анастасія

аспірантка, Інститут професійно-технічної освіти, Академія педагогічних наук України,

провулок Віто-Литовський, 98-а, м. Київ, 03045, Україна

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, МАРКЕТИНГУ, МЕНЕДЖМЕНТУ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. В даній статті автором детально розглянуто спецкурс «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів». Курс розглядається як педагогічна умова формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Представлено робочу програму курсу, визначено мету, предмет та завдання викладання спецкурсу. Запропоновано комплекс необхідних знань, вмінь та навичок, якими повинні володіти учні в результаті вивчення даного спецкурсу. У перспективі рекомендовано впровадження даного курсу в навчальні плани інших професійно-технічних навчальних закладів, що займаються підготовкою фахівців швейного профілю.

Ключові слова: педагогічні умови, спецкурс, робоча програма, економічна компетентність, професійно-технічні навчальні заклади, економічні дисципліни, педагогічний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Будь-яка педагогічна модель розробляється під конкретний педагогічний задум та являє собою ланцюг педагогічних дій, що мають відповідати цільовим настановам, конкретному очікуваному результату. У зв'язку з цим, розроблена нами модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю вимагає застосування певних педагогічних впливів, які мають забезпечити ефективність зазначеного процесу. У педагогіці такими впливами є педагогічні умови.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених проблемі професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів, практично всі автори тією чи іншою мірою торкаються питань визначення педагогічних умов, необхідних для...

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є обґрунтування необхідності впровадження авторського спецкурсу «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту» як педагогічної умови формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний процес як педагогічна система не є чимось застиглим, вона може змінюватися й удосконалюватися під впливом соціально-економічних поступів суспільства, наукових досягнень і створених відповідних умов у межах дослідження. Тобто, ефективне формування підприємницької компетентності учнів у професійній підготовці вимагає створення спеціальних педагогічних умов, які ми розуміємо як поєднання елементів змісту, організаційних форм навчання, методів та прийомів, що впливають на результативність цього процесу.

В. Андреев під педагогічними умовами розуміє підсумок цілеспрямованого відбору й застосування елементів, змісту, методів, а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 117]...

© Булах А., 2016

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити наступні висновки: авторський спецкурс «Основи підприємництва, менеджменту та маркетингу», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів», сприяє кращому засвоєнню в учнів економічних знань, формуванню базових професійно-економічних компетенцій, сприяє позитивній мотивації слухачів до вивчення економічних дисциплін, що в свою чергу сприяє підвищенню рівнів сформованості підприємницької компетентності...

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
2. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Олександр Вікторович. – Луганськ, 2014. – 248 с.
3. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни із курсу «Основи підприємницької діяльності маркетингу, менеджменту» (для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво» і 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів») / Уклад. А.В. Булах. – Миколаїв : [Б. в.], 2013. – 34 с.
4. Рыжкова И. В. Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в отраслевом вузе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Васильевна Рыжкова. – Саратов, 2009. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2016.

БУЛАХ Анастасия

аспирант, Академия педагогических наук Украины, Институт профессионально-технического образования

переулок Вито-Литовский, 98-а, г. Киев, 03045, Украина

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МАРКЕТИНГА, МЕНЕДЖМЕНТА» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Резюме. В данной статье автором подробно рассмотрен спецкурс «Основы предпринимательской деятельности, маркетинга, менеджмента», который разработан для подготовки специалистов по специальности: 5.05160201 «Швейное производство», 5.05160203 «Моделирование и конструирование промышленных изделий». Курс рассматривается как педагогическое условие формирования предпринимательской компетентности будущих специалистов. Представлена рабочая программа курса, определены цели, предмет и задачи преподавания спецкурса. Предложен комплекс необходимых знаний, умений и навыков, которыми должны обладать учащиеся в результате изучения данного спецкурса.

Ключевые слова: педагогические условия, спецкурс, рабочая программа, экономическая компетентность, профессионально-технические учебные заведения, экономические дисциплины, педагогический процесс.

BULAKH Anastasiya

Graduate Student, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Vocational Training

lane Vito Lithuanian, 98-a, Kyiv, 03045, Ukraine

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

AUTHOR'S SPECIAL COURSE OF "BASIS OF BUSINESS ACTIVITY, MARKETING, MANAGEMENT" AS PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF VOCATION EDUCATION OF SEWING PROFILE PUPILS' ENTERPRISE COMPETENCE

Summary. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products". The course is regarded as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts. The working program of the course is presented; purposes, the subject and the problems of teaching the special course are submitted. The complex of necessary knowledge, acquired habit, skills which are required for pupils as a result of studying of this special course have to possess are offered.

Keywords: pedagogical conditions, special course, working program, economic competence, professional educational institutions, economic disciplines, pedagogical process.

Abstract. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products".

It is established that in the researches dedicated to the problem of vocational training of professional vocational school pupils, practically all authors in a varying degree raise the questions of definition of the pedagogical conditions which are necessary for effective implementation of process of their preparation for various aspects of professional activity.

The special course developed by the author is considered as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts.

The purpose of a special course is receiving necessary knowledge of the organization, a form, structure, functioning and management of enterprise activity in the conditions of the market economic relations by pupils and formation of pupils' enterprise competence and practically oriented knowledge and skills in the sphere of business which have to prepare them for integration in the social and economic environment and to help avoid time the most the most common mistakes and unemployment as well.

The working program of a course is submitted, the subject and problems of teaching a special course are defined. The complex of necessary knowledge, skills which pupils as a result of studying of this special course have to possess is offered.

As a result of the realized experiment it is theoretically grounded and practically proved that the special course promotes pupils' better understanding of economic knowledge and pupils' positive motivation of basic professional and economic competences, promotes positive motivation of listeners for studying of economic disciplines which in turn promotes increasing of generated levels of enterprise competence.

The special course has been tested in Nikolayev, Odesa and Kiev Higher Vocational Schools of Technology and Design. In perspective, the introduction of the course is recommended in the curricula of other vocational schools which are engaged in training of sewing profile specialists.

REFERENCES

1. Andreev V. Y. Evrystycheskoe programirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti / V. Y. Andreev. – M. : Visshaya shkola, 1991. – 240 s.
2. Kovalenko O. V. Formuvannya ekonomichnoyi kul'tury studentiv inzhenerno-pedagogichnykh special'nostej v procesi profesijnoyi pidgotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kovalenko Oleksandr Viktorovych. – Lugans'k, 2014. – 248 s.
3. Metodychni rekomendaciyi do vyvchennya dyscypliny iz kursu «Osnovy pidpryyemnycz'koyi diyal'nosti marketyngu, menedzhmentu» (dlya pidgotovky specialistiv za faxom: 5.05160201 «Shvejne vyrobnyctvo» i 5.05160203 «Modelyuvannya ta konstruyuvannya promyslovyx vyrobiv») / Uklad. A. V. Bulax. – Mykolayiv : [B. v.], 2013. – 34 s.
4. Rizhkova Y. V. Sovershenstvovanye pedagogycheskoj podgotovky budushhyx prepodavatelej professional'nogo obuchennya v otraslevom vuze: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Yryna Vasyly'evna Rizhkova. – Saratov, 2009. – 22 s.

(переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

**Перелік
наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук**

Затверджено
наказами Міністерства
освіти і науки України
від 12.05.2015 № 528
від 13.07.2015 № 747

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузь науки	Дата включення, поновлення (внесення змін)	Дата попереднього включення
216.	Гуманізація навчально-виховного процесу	ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»	педагогічні	13.07.2015	10.02.10

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” зареєстровано в міжнародній базі даних: ISSN 2077-1827 (англ. International Standard Serial Number). Кожному друкованому засобу надається унікальний номер у Міжнародному Центрі в Парижі, який дозволяє ідентифікувати періодичне видання.

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 5 (85) 2017

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – доктор історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

З матеріалами збірок можна ознайомитися на сайтах:
<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;
http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/;
<http://www.nbu.gov.ua>.

Підписано до друку 21.12.2017 р.
Формат 60x84/16.
Ум.-друк. арк. 14,94. Обл.-вид. арк.13,94.
Наклад 300 пр. Зам. № 994

Видавець:

ТОВ «Видавництво НТМТ»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 1748 від 15.04.2004 р.
пр. Науки, 58, к. 106,
м. Харків, 61072,
тел.: (057) 763-03-80, (057) 763-03-72,
факс: +38(057) 763-03-72
E-mail: ntmt@tns.kharkov.ua

Виготовлювач:

ТОВ «Цифрова типографія»
вул. Данилевського, б. 30,
м. Харків, 61058,
тел.: (050) 326-14-40
E-mail: cyfra_druk@i.ua