

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

3. Grigorash, V. V. (2013). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkoli* [Organization of scientific-methodological work at school]. New pedagogical thought, no.2. Rivne, pp. 14–20. [in Ukrainian].

4. *Kontsepsiia "Nova shkola. Prostir osvitynih mozhyvostei"* [Concept "New School. Educational opportunities space"]. Electronic resource. Access mode: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>. [in Ukrainian].

5. Malafiiik, I. V. (2015). *Systemnyi pidkhd u teorii i praktysi navchannia* [System approach in the theory and practice of teaching]. Rivne: Rivne State University of Humanities, 437p. [in Ukrainian].

6. Marmaza, A. I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka* [Management in education: road map of the manager]. Kharkiv: Published Group "Osnova", 448 p. [in Ukrainian].

7. Nazarchuk, T. V. & Kosiyuk, O. M. (2015). *Menedzhment orhanizatsii: Navchalnyi posibnyk*. [Management of Organizations: Tutorial]. Kyiv: "Center for Educational Literature", 560 p. [in Ukrainian].

8. Danilenko, L. I. & Karamushka, L. M. (2003). *Osvitnii menedzhment: Navchalnyi posibnyk* [Educational Management: Tutorial]. Kyiv, School World, 400 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.11.2017

УДК 371.12

Лариса Джулай, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри анатомії, фізіології та патології ТзОВ "Львівський медичний інститут"
Ірина Пастирська, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри іноземних мов Національного університету "Львівська політехніка"

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема неперервності професійної підготовки викладача вищої школи, дається коротка характеристика окремих ідей неперервної освіти фахівців, що визначають необхідність та значення використання диференційованих та інтегративних тенденцій у сучасній дидактиці, а також філософського підґрунтя наукової обґрунтованості інтеграції знань в освіті як безпосереднього логічного висновку з властивостей філософської категорії розвитку.

Ключові слова: неперервність професійна підготовка, викладач, інтеграція, диференціація, освіта.

Літ. 7.

Лариса Джулай, кандидат педагогических наук, асистент кафедры анатомии, физиологии и патологии ООО "Львовский медицинский институт"
Ирина Пастырская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального университета "Львовская политехника"

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема непрерывности профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, дается краткая характеристика отдельных идей непрерывного образования специалистов, определяющих необходимость и значение использования дифференцированных и интегративных тенденций в современной дидактике, а также философского основания научной обоснованности интеграции знаний в образовании как непосредственного логического вывода из свойств философской категории развития.

Ключевые слова: непрерывность профессиональная подготовка, преподаватель, интеграция, дифференциация, образование.

Larysa Dzhulay, Ph.D. (Pedagogy), Assistant of the Anatomy, Physiology and Pathology Department "Lviv Medical Institute"
Iryna Pastyrskaya, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages Department Lviv Polytechnic National University

CONTINUING PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION OF EDUCATION

The article deals with the professional training of teachers of higher education in the context of its continuity, substantiates its main goal – ensuring the planned transitions between the individual links and

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

components of the continuing educational process, which guarantees the systematic knowledge and, ultimately, the improvement of the quality of qualified specialists training. The emphasis is on the peculiarities of the university teacher's work – he must necessarily be both a theorist and an empiricist, who has the same good command of a rational and sensible way of cognition, and also to be both a highly skilled specialist in branch science and pedagogy and the need to reorient the training of teachers from the Univ direction (knowledge – abilities – skills) to a competent approach. This implies the formation of readiness for professional growth and self-improvement throughout life.

Provision of all aspects of professional activity basing on the teacher's natural abilities, the needs of students, the specifics of an educational institution becomes possible subject to the improvement of general and vocational training, which in turn entails a change of objectives, the content of education, taking into account the peculiarities of the professional activity of teachers of higher educational institutions, orientation towards modern innovation and European integration processes in Ukrainian education. Alongside, the activities of teachers should not be developed through the provision of their large number of prescriptive methodological aids and the widespread use of ready-made methodological developments – first and foremost, they need fundamental knowledge of the basic subject, high general culture and thorough didactic competence.

There is presented a brief description of individual ideas of continuing education of specialists that determines the necessity of using differentiated and integrative tendencies in modern didactics, as well as the philosophical basis of scientific substantiation of integration and differentiation of knowledge, their organic combination in education as a direct logical conclusion on the properties of the philosophical category of development.

Keywords: continuity of professional training, a teacher, an integration, differentiation, an education.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства підвищення вимог до компетентності педагога є істотною ознакою змін в теорії і практиці професійної підготовки фахівців. Апробація численних інноваційних технологій в сучасній педагогіці ґрунтується на теоретичних положеннях, які передбачають перехід до принципово нових систем навчання. У цьому контексті надзвичайно важливими є дослідження ефективності не окремих дидактичних підходів (наприклад, диференційованого чи інтегративного), а власне їх взаємодії.

Можливості такої взаємодії як засобу розвитку знань у змісті освіти тісно пов'язані з принципом неперервності у навчанні. Неперервність освіти та випереджувальний її характер щодо розвитку суспільства є основним завданням сучасної філософії освіти. Неперервна освіта є соціально-педагогічною категорією, “яка виражає ідею поступального розвитку потреб людини як природно-історичного та конкретного соціально-педагогічного процесу” [1, 35]. Зокрема, ідея неперервної освіти виражає вимогу інтеграції загальної та професійної освіти, забезпечення неперервності знань. Це стає провідною ідеєю формування змісту освіти, який сьогодні розглядається як система сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також елементів пошукової роботи, раціоналізаторської і винахідницької діяльності, що готує особистість до повноцінної професійної діяльності та враховує її особливості.

Дидактичний аналіз проблеми підготовки та удосконалення професійної діяльності викладача вищої школи вимагає короткої характеристики

окремих ідей неперервної освіти, які визначають необхідність та роль використання диференційованих та інтегративних тенденцій у сучасній дидактиці, а також філософського підґрунтя наукової обґрунтованості інтеграції знань в освіті як безпосереднього логічного висновку з властивостей філософської категорії розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі підготовки викладача вищого навчального закладу присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (О. Абдуліна, Л. Гур'є, Л. Казарін, В. Кузнецова, С. Люленко, В. Сенашенко, Е. Флешар, І. Щербак, Н. Якса та ін.). Так, зокрема, досліджувалися аспекти загальної педагогічної підготовки (І. Бех, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, А. Нісімчук, О. Падалка, А. Петровський, О. Пехота, Л. Хомич та ін.); професійного розвитку викладача (Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Харламов, Н. Фічтмен, М. Ріс, А. Росс); концепції неперервної освіти та формування сучасної філософсько-освітньої її парадигми (Б. Гершунський, С. Клепко, В. Кудін, П. Щедровицький); теоретичних і методологічних підходів (О. Бугайов, Б. Будний, С. Гончаренко, О. Сергеев та ін.), зокрема, інтегративного (О. Галіцьких, В. Ільченко, І. Козловська, С. Самсіков, Р. Собко, М. Чапаєв, Т. Якимович та ін.), диференційованого (С. Алексеєв, О. Логінова, Г. Селевко, П. Сікорський та ін.), Водночас, можливості використання інтегративного та диференційованого підходів у їх взаємодії під час підготовки викладача вищої школи в умовах неперервної освіти не були предметом дослідження.

Метою пропонованої статті є обґрунтування доцільності поєднання у підготовці викладача вищої школи інтегративного та диференційованого підходів в умовах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність викладачів ВНЗ як вид професійної діяльності, що має свою специфіку, має орієнтуватися на нові освітні парадигми сучасної перспективної освіти, враховувати сучасні інноваційні та євроінтеграційні процеси в українському суспільстві та освіті та забезпечувати результат. Переорієнтація підготовки викладачів ВНЗ від зунівського напрямку (знання – уміння – навички) до компетентнісного підходу передбачає формування професійних компетентностей, що визначатимуть не тільки готовність до здійснення ними якісної професійної діяльності, але й формування готовності до професійного зростання та самовдосконалення впродовж життя (індивідуальна компетентність). У цьому контексті діяльність викладачів, на думку С. Гончаренка, має розвиватися не через забезпечення їх великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ними готових поурочних розробок. Їм потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність: “фактично вимоги до освіченості викладача нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителів досить знати на тому самому рівні один” [2, 20]. Ступінь готовності випускника до професійної педагогічної діяльності визначається не як показник оволодіння ним багатогранною педагогічною діяльністю, а лише як основа для досягнення ним в майбутньому педагогічної майстерності. Саму ступінь готовності можна виявити вже під час проходження студентом практики, де на основі аналізу його діяльності виявляється відповідність реальних знань, умінь і навичок до переліку запланованих. Виявлений відсоток і є власне показником оволодіння основами педагогічної майстерності. Водночас, хочемо підкреслити, що до такого переліку доцільно внести лише ті вміння, які дійсно можуть бути сформовані під час навчання.

Особливістю професійної діяльності у ВНЗ є те, що переважна більшість осіб, які займаються науковою діяльністю, є одночасно викладачами. У зв'язку з цим вища освіта має створювати максимально сприятливі умови для підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів як до наукової, так педагогічної діяльності [5]. При цьому діяльність викладача вишу *за ознакою*

галузі науки, у якій він працює, не можна відносити лише до однієї з класифікаційних груп – педагогічних (людина – людина), природничих (людина – природа), технічних (людина – техніка) тощо. Одночасно з класифікацією за галуззю науки чи наук, за якими ведеться підготовка фахівців у даному ВНЗ, необхідно враховувати те, що викладач ще належить до групи “людина – людина” (за ознакою “педагогічна діяльність”). За таких умов було би логічно скласти класифікаційну комплексну характеристику: викладача як *педагога-практика*, викладача як *педагога-науковця* та *науковця галузі за профілем* ВНЗ [4]. Очевидно, що зазвичай навіть дуже здібна та працездатна особистість неспроможна витримати на високому рівні *усі три професійні функції*: це не означає, що кожен викладач обов'язково повинен бути і теоретиком, і емпіриком, однаково добре володіти раціональним та чуттєвим способом пізнання та ще й бути одночасно висококваліфікованим спеціалістом у галузевій науці та педагогіці. Тому йдеться про забезпечення усіх аспектів діяльності, виходячи з природних здібностей викладача, потреб студентів, специфіки навчального закладу тощо.

У досягненні педагогічної майстерності викладачами ВНЗ значне місце посідають неперервність та багаторівневість підготовки. Вони передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, неперервність цільових функцій усіх ланок, що складають систему професійної освіти. Багаторівневість у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, дозволяє інтенсифікувати цей перехід.

Педагогічна суть поняття неперервності як системотвірного інтегративного чинника, що створює умови для реалізації цілісності процесу і результатів підготовки фахівців у ступеневій професійній освіті, полягає в тому, що вона передбачає такі співвідношення між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами навчання на послідовних етапах професійної підготовки, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

і таким чином полегшують адаптацію особистості до нових умов навчання.

На нашу думку, у зв'язку з дискретністю процесу підготовки і становлення фахівця, головна мета неперервності – забезпечення спланованих переходів між окремими ланками і компонентами неперервного навчально-виховного процесу, що гарантує систематичність знань і, у кінцевому результаті, підвищення якості підготовки. Проте на практиці це не завжди підкріплюється відповідною структурою навчальних планів, змістом програм, застосуванням активних методів навчання.

Концептуальною канвою сучасної філософії освіти окреслюються не тільки сутність процесу підготовки викладача, збагачення його певною сумою знань, формування навичок практичної діяльності, а всебічний постійний неперервний розвиток, готовність до життя у глобалізованому інформаційному просторі. В теорії розвитку – діалектиці – одним з базових понять є взаємодія. Вона тісно пов'язана з інтеграцією та наступністю [3]. Суперечність як основа діалектичного заперечення передбачає такий спосіб заперечення, обов'язковою умовою якого є змога подальшого розвитку, успадкування старого в новому (наступність). Все це передбачає наявність для кожного поняття чи явища свій особливий вид заперечення, щоб наступне заперечення залишилося чи стало подальшим. Формами діалектичного заперечення є зближення, злиття, обмеження, скасування, удосконалення, конвергенція, критика, самокритика, реформа, соціальна революція тощо [7, 249]. Особливостями подвійного заперечення (заперечення заперечення) є повторювальність рис, елементів старого в новому, але на вищому рівні; спіралевидний характер розвитку; повноцінна реалізація умов трьох ступенів в процесі розвитку (теза – антитеза – синтез), тобто наявність повного циклу.

Узагальнена характеристика значної кількості досліджень, присвячених теоретичним та експериментальним розробленням неперервної професійної освіти, дозволяє зробити висновок, що основні зусилля дослідників спрямовані на наукове обґрунтування зв'язків між різними ступенями та рівнями навчання, на координацію дидактичних, виховних та організаційних аспектів діяльності навчальних закладів тощо. Проте, практично ніде не фігурує думка, яка чітко виражена у філософському трактуванні категорії розвитку та законі заперечення заперечення: кожен новий етап до деякої міри заперечує попередній. Іншими словами, кожен наступний

ступінь чи рівень професійної освіти, повинен заперечувати попередній. Перш за все, для освоєння кожного ступеня навчання у змісті освіти формується не лише система необхідних знань та вмінь, але й численні допоміжні “каркаси”, на основі яких ця система зводиться і розвивається. Коли ж на виході зі ступеня студент оволодів запланованою системою знань, умінь та цінностей, всі ці фактологічні знання продовжують тягнутися за ним на наступний ступінь навчання, створюючи так званий “хвіст”, що заважає йому гнучко та мобільно рухатися далі.

Зі зростання числа ступенів, які проходить конкретна особа, ці додаткові, непотрібні знання накопичуються і ускладнюють процес не лише загального, але й професійного розвитку особистості. Образне порівняння наведеної думки може бути таким: в операційній залі проводиться операція з видалення апендиксу. Очевидно, що необхідний для її проведення стерильний хірургічний інструментарій на час завершення операції та подальшого лікування пацієнта стає непотрібним, але залишається результатом процесу діяльності – прооперований пацієнт. Було б несерйозно обґрунтовувати необхідність такого елементарного вияву закону заперечення заперечення при наданні хірургічної допомоги: приготування стерильного інструментарію до операції – його повернення в стерилізаційну – прооперований пацієнт. Таким чином, ефективним шляхом удосконалення післядипломної освіти є забезпечення ще в навчальному процесі цілеспрямованого поєднання сучасних педагогічних технологій, зокрема інтегративних та диференційованих.

Одним з шляхів перебудови існуючої системи навчання є науково обґрунтована інтеграція знань. Філософія зазначає, що сьогодні виникла необхідність звільнення професійно орієнтованої освіти від диктату об'єкта (предмета) праці та постановки на чільне місце міждисциплінарних, інтегрованих вимог до результату освітнього процесу. При цьому вона перебуває у тісній взаємодії з їх диференціацією, яка відіграє важливу роль в системі освіти. Диференціація та інтеграція рухаються у протилежних напрямках, на різних історичних етапах переважає той чи інший метод. Співвідношення цих процесів на різних етапах розвитку суспільства неоднакове. Незважаючи на посилення процесів диференціації на сучасному етапі все більш відчутною стає тенденція до інтеграції знань. Однак, ці процеси підпорядковуються своїм специфічним законам (кожен зокрема), виконують в пізнанні чи житті суспільства свої специфічні для кожного з них функції.

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

Диференціація та інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями. Врахування цих закономірностей необхідно брати до уваги вже на найперших етапах підготовки фахівця – складання навчальних планів. Реалізація в них принципу диференційованої професійної спрямованості дозволяє моделювати в процесі навчання майбутню професійну діяльність, і формувати ціннісне ставлення до інших дисциплін, що є важливим елементом підготовки викладача вищої школи [6]. Однією з передумов дидактичної інтеграції в контексті змісту освіти повинно бути положення, яке передбачає врахування реально існуючих у сучасній науці та практиці співвідношення інтеграції та диференціації та адекватне (можливо, з певним прогностичним акцентом) відображення їх у системі освіти. Відомо, що класифікаційні моделі відіграють позитивну роль у справі обґрунтування диференціації та її практичному втіленні у освіті. Однак, на даному етапі розвитку педагогічної теорії дещо утруднюється створення чітких схем диференціації. В даному разі йдеться про неможливість визначення єдиної класифікаційної основи для всіх можливих видів диференційованого навчання у різних типах навчальних закладів. З проблемою інтеграції знань, змісту, форм і методів навчання пов'язана також і проблема формування цілісної особистості педагога із новим типом світогляду, який повинен задовольняти не лише сьогоденні, але й перспективним потребам суспільства.

Цілі підготовки з точки зору концепції неперервної освіти відображені у різних моделях та професіограмах і спрямовують викладачів, як правило вищої школи, на формування професійної орієнтації під час вивчення основ наук. Однак майже всі ці розробки не дають цілісного уявлення про формування фахівця методами тих предметів, що вивчаються згідно навчальної програми. Разом з тим, постійне фахове удосконалення професійної діяльності, яке потребує спеціальних знань педагога (наприклад, викладач, керівник навчального закладу тощо) можна бути забезпечене диференційованим підходом. Як відомо, зміст професійного навчання – педагогічно обґрунтована та логічно впорядкована наукова інформація, що має професійну спрямованість і визначає навчальну діяльність з метою оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю [3, 15].

Таким чином, в першу чергу теоретичні, а тоді й практичні проблеми свідомого заперечення і вилучення зайвої інформації на переході з одного ступеня навчання на інший вимагають спеціального дослідження.

Намагання уникнути перевантаження студентів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (яке частково практикується до сьогоднішнього дня), викликає протилежний ефект. Студенти або залишаються слабо підготованими фахівцями, або ж потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу. Зв'язки між компонентами та елементами змісту навчальної дисципліни передбачають включення одних і тих же законів, ідей, понять, категорій у різні дисципліни; підтвердження законів і закономірностей однієї дисципліни фактами чи явищами іншої; використання змісту іншого предмета для уточнення, доведення, звуження чи розширення свого предмету тощо.

Неперервність, багаторівневність передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що складають систему професійної освіти. Багаторівневність у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, дозволяє інтенсифікувати цей перехід.

У педагогічних цілях предметна система освіти виокремлює об'єктивні і багатосторонні взаємозв'язки природничих законів і технічних об'єктів, які вивчаються у різних курсах. Поділ матеріалу на частки відбувається доти, доки не буде отримана така порція інформації, яка сприймається без особливих труднощів. З огляду на це кожна дисципліна поділяється на розділи, теми, окремі питання. Дискретному змісту навчання відповідає дискретний характер педагогічного процесу, що виявляється в різноманітності форм його організації, а також відокремленості різних етапів занять (актуалізація раніше отриманих знань, засвоєння нового матеріалу, відповіді на контрольні питання, використання отриманих знань для самостійної

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

навчальної діяльності тощо). Завдання інтеграції та наступності – вирішувати суперечності між необхідністю забезпечення неперервності й цілісності педагогічного процесу та його результатів і лінійно-дискретним характером навчання.

Висновки. Таким чином, органічне поєднання інтегративного (що забезпечує цілісність та безперервність загальнопрофесійної підготовки) та диференційованого (що забезпечує якість вузькопрофесійної та спеціальної підготовки) підходів є одним з дійових засобів підвищення ефективності післядипломної освіти. Найсуттєвішим, на нашу думку, є те, що весь навчальний процес підготовки педагогів повинен бути сконструйований таким чином, щоб в системі післядипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин).

До подальших напрямів дослідження проблеми ми відносимо конкретизацію викладачів ВНЗ до викладання конкретних навчальних предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева А. П. *Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования* [Текст]: [монография] / А. П. Беляева. – СПб.; Радом: ИППО РАО. – 1997. – 226 с.

2. Гончаренко С. У. *Методика як наука* [Текст] / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

3. Гуревич Р. С. *Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах* [Текст]: монографія / Роман Семенович Гуревич; за ред. С. У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.

4. Козловський Ю. *Розвиток особистості викладача вищої школи у контексті його професійної діяльності* [Текст] / Ю. Козловський // *Kierunki badac naukowych: [monografia]*; red. Ks. prof. dr hab. Jan Zimny. – Stalowa Wola: *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II w Lublinie*, 2016. – С. 374–388. – *Seria: Badania i Rozwuj Miodych Naukowcyw w Polsce*.

5. Момот О. В. *Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури* [Текст]: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Момот Оксана Валентинівна. – Полтава, 2016. – 311 с.

6. Теплая Н. А. *Интегративный подход в*

формировании целостного информационного знания в техническом вузе [Текст] / Н. А. Теплая // *Современные исследования социальных проблем (электронный науч. журнал)*. – 2012. – № 9. – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru

7. *Філософія* [Текст]: навч. посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1999. – 624 с.

REFERENCES

1. Belyaeva, A. P. (1997). *Integrativno-modulnaya pedagogicheskaya sistema professionalnogo obrazovaniya: monografiia* [Integration-module pedagogical system of vocational education]. St. Petersburg; Radom: Institute of Professional and Technological Education of Russian Academy of Education, 226 p. [in Russian].

2. Honcharenko, S. I. (1997). *Metodyka yak nauka* [Methodology as a science]. Khmelnytskyi: KhmHPKPubl., 30 p. [in Ukrainian].

3. Gurevich, R. S. (2000). *Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh: monografiia* [Theoretical and methodological foundations of organization of training in vocational schools]. Kyiv: Vyshcha shkola, 229 p. [in Ukrainian].

4. Kozlovskiy, Yu. (2016). *Rozvitok osobistosti vikladacha vishchoi shkoli u konteksti yogo profesiynoi diyalnosti* [The development of the personality of a teacher of higher education in the context of his professional activities]. *Kierunki badac naukowych: [monografiya]*; red. Ks. prof. dr hab. Jan Zimny. – Stalowa Wola: *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II w Lublinie*. Pp. 374–388. *Seria: Badania i Rozwuj Miodych Naukowcyw w Polsce*. [in Poland].

5. Momot, O. V. (2016). *Pidhotovka maibutnykh vykladachiv vishchykh navchalnykh zakladiv do pedahohichnoi diialnosti v umovakh mahistratury* [Preparation of future teachers of higher educational establishments for pedagogical activity in the conditions of a magistracy]. *Candidate's thesis*. Poltava, 311 p. [in Ukrainian].

6. Teplaya, N. A. (2012). *Integrativnyy podkhod vformirovani selostnogo informatsionnogo znaniya v tekhnichskom vuze* [Integrative approach to the formation of holistic information knowledge in a technical university]. The modern researches of social problems (an electronic scientific journal), no. 9, available at www.sisp.nkras.ru [in Russian].

7. Nadolnyi, I. F., Andrushchenko, V. P. & Boichenko, I. V. et al; (Ed). *Nadolnyi, I. F. (1999). Filozofiya: navch. posibnik* [Philosophy]. Kyiv: Vikar, 624 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.11.2017