

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Науковий журнал

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

**№ 32 (365). 2015**

Черкаси – 2015

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

Матеріали «Вісника» присвячені актуальним психолого-педагогічним, соціокультурним та соціально-економічним проблемам вищої і середньої школи й післядипломної освіти. У публікаціях досліджуються: різні аспекти професійної освіти; проблеми організації навчання та виховання студентської та учнівської молоді; формування компетентності фахівця; проблеми освітнього менеджменту; аналізується міжнародний і вітчизняний досвід професійної підготовки.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, вчителям, а також усім, хто цікавиться психолого-педагогічною та соціально-економічною проблематикою професійної освіти.

Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 28 квітня 2015 року (наказ МОН України від 12 травня 2015 р. № 528) журнал включено до переліку наукових фахових видань зі спеціальності «Педагогічні науки».

**Випуск № 32 (365) наукового журналу Вісник Черкаського університету, серія педагогічні науки рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 11 від 22.06.2015 року).**

*Журнал реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).*

**Головна редакційна колегія:**

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

**Редакційна колегія серії:**

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

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96  
web-сайт: <http://www.biblioteka.cdu.edu.ua/index.php/visnuku-chnu?id=253>  
e-mail: [sedan@bigmir.net](mailto:sedan@bigmir.net)

УДК 377.091

Бабенко М.О.

**РОЗБУДОВА СЕРЕДНЬОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ  
НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.: ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

*Висвітлено складові історіографії проблеми розвитку середньої технічної освіти Катеринославщини на стику XIX та XX ст. Визначено три періоди створення наукових робіт, в межах яких проаналізовано стан історико-педагогічних досліджень. Виявлено, що значна кількість робіт присвячена розбудові професійно-технічної освіти, розвитку вищої технічної та загальної освіти. Наукових праць з особливостей регіонального розвитку освіти та аналізу розбудови середньої технічної освіти в Україні виявлено недостатньо. Що обумовлює перспективні напрями подальших історико-педагогічних досліджень.*

**Ключові слова.** *Історія педагогіки, професійна освіта, середня технічна освіта, ремісничі училища, промислове училище, фахівець середньої ланки, технічне товариство, професійно-технічна освіта.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни у розвитку незалежної Української держави потребують модернізації вищої освіти у відповідності с потребами виробництва, освітніми вимогам різних соціальних груп населення, політикою держави у справі підготовки фахівців. Особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців середньої ланки, здатних працювати на первинних посадах у відповідних галузях професійної діяльності. Історичні дослідження дозволяють виявити досягнення та недоліки у галузі середньої технічної освіти, що дасть змогу виявити тенденції подальшого процесу підготовки фахівців для промисловості.

Українська середня технічна освіта як самостійна складова професійної освіти починає відокремлюватись у другій половині XIX ст. Соціально-політичні умови розвитку держави у пореформений період (60-ті роки XIX ст.) сприяли інтенсивному розвитку промисловості, що не могло не відбитися на потребі у кваліфікованих кадрах різних ступенів професійної підготовки. Особливо відчувалась потреба у фахівцях середньої ланки, які мали бути зв'язуючою ланкою між інженерами та робітниками, що вимагало одночасно і певного рівня знань, і практичних навичок. Це спонукало зацікавлених у розвитку промислової освіти осіб до відкриття технічних училищ з підготовки саме таких фахівців.

Державної підтримки розбудова середньої технічної освіти зазнала після оприлюднення у 1884 р. Проекту загального нормального плану промислової освіти в Росії І. О. Вишнеградського [1]. В цьому документі були визначені різні ступені промислової діяльності: інженери, комерційні керівники, техніки, майстри, робітники. Серед яких до робітників середньої ланки можна віднести саме техніків та майстрів, а навчальні заклади з їх підготовки умовно вважатимемо середніми технічними. Затвердження у 1888 р. «Основних положень про промислові училища» є фактом офіційного визнання існування середньої промислової освіти як самостійної освітньої ступені.

Катеринославська губернія займала територію Дніпропетровської, частини Запорізької, Донецької та Луганської областей сучасної України та була одним із найважливіших промислових районів Російської імперії наприкінці XIX ст. Кінець XIX – початок XX ст. є періодом докорінних змін у соціально-економічному та політичному житті держави. Дослідження та аналіз розбудови системи середньої технічної освіти Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX ст. сприятиме відтворенню характерних рис історичного процесу та формуванню єдиної концепції розвитку регіональної системи підготовки фахівців середньої ланки на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Витоки вищої політехнічної освіти в Україні вивчали сучасні педагоги-дослідники: О. Юхно, І. Федосова, С. Ховрич, Т. Медведовська. Існує також ряд досліджень А. Солодянкіна, І. Єлінова, А. Ренгевича, М. Теселько, присвячених історії розвитку вищих технічних навчальних закладів. Питання становлення та розвитку середньої технічної освіти розглянуте в дослідженнях Є. Луценко, О. Кривопішина, М. Лисенко, С. Бутівценка. З розвитку освіти на території

Катеринославщини створено ряд наукових праць як історичної, так і педагогічної спрямованості авторів: А. Ємельової, О. Білецького, В. Курила, В. Подова, Н. Романов, П. Чернобая. Наявність значної кількості досліджень свідчить про виявлення наукової зацікавленості до проблеми розбудови технічної освіти, у зв'язку з чим з'являються нові напрями історико-педагогічних пошуків.

**Метою статті** є проведення історіографічного аналізу існуючих праць з проблеми розбудови середньої технічної освіти Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX ст., в результаті якого буде визначено основні напрями подальших історико-педагогічних досліджень.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Оскільки розбудова середньої технічної школи відбувалась у нерозривному зв'язку із розвитком загальної, ремісничої та вищої технічної освіти, виникає необхідність звернути увагу на існуючі дослідження за всіма цими напрямками.

Доцільним буде визначити такі періоди створення дослідницьких робіт:

1) друга половина XIX ст. – 1917 р. – розбудова освіти на території України за часи підпорядкування Російській імперії;

2) 1917–1991 рр. – історико-педагогічні дослідження з розвитку технічної освіти, проведені під впливом радянської ідеології;

3) 1991–2015 рр. – наукові праці, створені за часи незалежності Української держави.

Реформи 60-х років XIX ст. стали причиною змін в освітній галузі, що сприяло появі досліджень з питань розвитку педагогіки як науки. Педагогічні дослідження того періоду носили у більшості публіцистичний характер, набуваючи форми доповідей або публікацій в журналах «Міністерство народної освіти», «Руський архів», «Народна школа», «Вісник Європи» та ін.

Тенденція до поширення освіти серед народних мас знайшла своє відображення в працях українських педагогів того часу: К. Ушинського, М. Драгоманова [2], І. Франка, Х. Алчевської, Б. Грінченка, С. Русової, Т. Лубенця, які були втілювачами ідеї національної школи в Україні. Значний вклад у розвиток народної освіти вніс організатор земських шкіл в Російській імперії М. Корф, авторству якого належить ряд видань методичного та публіцистичного характеру [3]. Питання реорганізації середньої школи були освічені у працях Д. Толстого, серед яких необхідно відмітити оглядові публікації з історії просвіти в Росії XVIII ст., надруковані в журналі «Міністерство народної освіти» та в «Руському архіві» [4]. Також журналом «Міністерство народної освіти» [5] були видані статті з історії народної освіти авторів А. Артем'єва, Г. Мирковича, А. Нікольського та ін.

В кінці XIX- на початку XX ст. з'являються узагальнюючі праці й навчальні курси з історії педагогіки авторів М. Демкова, П. Каптерєва, В. Григор'єва, Н. Чехова [6] та ін., в яких вперше були здійснено періодизацію історико-педагогічного процесу, простежено розвиток освіти у нерозривному зв'язку з соціальним розвитком суспільства та політичною діяльністю держави.

Висвітлення питання професійної освіти набуває свого поширення з 80-х років XIX ст. Праці М. Корфа, І. Анопова, І. Максина, О. Небольсіна [7] стосувались питань підготовки кадрів для певних промислових галузей та мали схематично-оглядовий характер. В них обґрунтовувалась необхідність розбудови мережі професійних навчальних закладів у державі, було розвинуто ідею переваги стаціонарної підготовки робітничих кадрів. В роботі І. Андрєєвського [8], присвяченій співвідношенню загальної та професійної освіти, автор наголошує на перевагах класичної освіти.

Значну кількість інформації містять публікації з напрямку професійної освіти у таких періодичних виданнях, як «Технічна освіта», «Технічна та комерційна освіта», «Гірничий журнал», «Журнал міністерства шляхів сполучень». На особливу увагу заслуговують публікації в журналі «Міністерство народної освіти»: К. Песковського «Професійна школа та підйом вітчизняної промисловості», в якій автор аналізує матеріали з'їзду з технічної та професійної освіти, визначаються найближчі задачі для державної, суспільної та приватної діяльності; Д. Неручева «Джерела сільськогосподарського знання», де

надаються поради стосовно організації підготовки кадрів в навчальних закладах сільського господарства усіх рівнів: народних шкіл, нижчих сільськогосподарських шкіл, середніх землеробних училищ, вищої агрономічної освіти [9]; І. Земятченського «Деякі зауваження з роботи спеціальної комісії з технічної освіти», яка містить зауваження комісії зі складання навчальних програм з дисциплін, вимог до підбору викладацького складу в середніх технічних закладах, також додаються особливі зауваження до програми з мінералогії [10]. На сторінках журналу розглядаються і особливості технічної освіти за кордоном: статті Н. Климова «Успіхи промислової та професійної освіти у Германії», О. Абрамова «Професійна освіта в Фінляндії» [11].

Для дослідження питання розбудови технічної освіти цікавість являють оглядові праці: «Короткий огляд діяльності МНП за період управління покійним міністром М. П. Боголеповим (18 лютого 1898–14 лютого 1901)», «Перший з'їзд російських діячів з технічної та професійної освіти у 1889–1890 рр.». «Огляд діяльності міністерства народної освіти за 1879, 1889 і 1881 роки», розділ «Реальні училища» [12].

Досліджуючи історіографію розбудови технічної освіти Катеринославщини наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. необхідно враховувати інформацію про стан підготовки промислових фахівців, яка міститься в історичних нарисах тих часів [13].

На становлення професійної освіти у перше десятиріччя ХХ ст. впливали рішення, прийняті на професійних з'їздах з різних галузей. Учасники з'їздів активно обговорювали не тільки вимоги до промислових фахівців нового рівня, але й виступали з конкретними пропозиціями стосовно організації промислової освіти. Основні аргументи з приводу покращення форм і змісту професійної освіти містяться в матеріалах з'їздів [14].

Стосовно розвитку освіти на території Катеринославської губернії на початку ХХ ст. відомі праці М. Лямцева, С. Нейваненка, С. Ігнат'єва [15]. На особливу увагу заслуговують публікації О. Пресса, в яких висвітлені проблеми отримання освіти євреями в Росії, обґрунтовано необхідність відкриття для осіб єврейської національності вищого технічного навчального закладу у Катеринославі [16]. Актуальну інформацію з розбудови технічної освіти Катеринославщині наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. розміщено в публікаціях регіональних видань «Вісник Єкатеринославської залізниці», «Південний інженер», «Звістки штейгерів», «Записки Катеринославського відділення руського технічного товариства».

Отже, кінець ХІХ – початок ХХ ст. характеризується початком формування історіографії з загальних педагогічних досліджень та історії педагогіки. Праці з історії розвитку технічної освіти були присвячені існуючим проблемам тих часів, надавались у формі виступів, докладів та статей, носили публіцистичний характер. Узагальнюючі історико-педагогічні дослідження з напрямів розвитку технічної освіти були відсутні за причин незавершеності процесу розбудови промислової освіти.

Післяреволюційний період характеризується виданням праць дискусійного характеру, увага в яких приділяється розповсюдженню всіх рівнів освіти серед пролетарів та селян. Прикладом можуть бути праці І. Ходоровського, в яких обговорюються проблеми організації шкіл фабричного заводського учнівства, робфаків, технікумів, ведення навчального процесу у вищих навчальних закладах у двадцятих роках ХХ ст. [17].

Серед узагальнюючих праць з історії розвитку професійно-технічної освіти в Україні можна відмітити роботи авторів: М. Авдієнка, І. Хайта, М. Скрипника, А. Зільберштейна і В. Ястржембського [18], в яких було зроблено спробу висвітлення значення професійної освіти у справі розбудови соціалізму. Наведені джерела містять багато змістовного матеріалу з історії формування системи професійно-технічної освіти в Україні. Історичної цінності для досліджень українських педагогів набуває книга С. Сірополка «Історія освіти в Україні», видана у м. Львів у 1937 р. У праці описані події, пов'язані зі становленням освіти на теренах України з часів стародавніх слов'ян до 20-х років ХХ ст. Змістові складові книги об'єднані ідеєю національної свідомості та закликом до розбудови власної держави. Питання становлення промислової освіти в книзі не розкривається [19].

Аналізуючи наукові історико-педагогічні напрацювання післяреволюційного періоду, можна відмітити, що більшість робіт виконані під впливом пануючої ідеології, не містять об'єктивних узагальнень і підсумків. Досліджуючи освіту дореволюційного періоду, радянські вчені акцентували увагу на необхідності розповсюдження технічної освіти серед усіх соціальних прошарків суспільства, класовому складі студентів, їх соціальній захищеності, ролі студентства та представників професорсько-викладацького складу у революційному русі, діяльності окремих наукових діячів.

Починаючи з 1960 р., під впливом науково-технічної революції відбувається розширення системи вищої технічної та середньої освіти, збільшується набір у технічні виші та технікуми. Соціально-економічні та політичні зміни у житті радянської держави відбилися і на тематиці дослідницьких історико-педагогічних робіт. Так, в роботах А. Веселова, присвячених розбудові професійно-технічної освіти в СРСР, було проаналізовано нормативно-законодавчі джерела, зроблено періодизацію історії професійно-технічної освіти [20].

На початку 70-х років виходить праця М. Кузьміна, в якій детально розглянуто вплив діяльності царського уряду відносно промислово-технічної освіти дореволюційної Росії. У книзі А. Соловйової містяться матеріали з підготовки технічних кадрів для залізниці у XIX ст. Наукова робота Є. Осовського присвячена процесу становлення й розвитку системи професійно-технічної освіти СРСР у 1917–1940 рр. та розвитку фабрично-заводського учнівства. В узагальнюючій праці С. Батишева висвітлено особливості формування та розвитку професійно-технічної школи під впливом особливостей соціально-економічного та культурно-політичного розвитку держави. У дослідженнях І. Воеводського розглянуті організаційні аспекти теоретичної та практичної підготовки фахівців середньої ланки [21].

У 70-80-ті роки з'являються також дослідження з історії розвитку професійно-технічної освіти в Україні. Це наукові дослідження М. Яценка, О. Хромової, М. Пузанова та Г. Терещенка, А. Веселової, В. Баранова [22] та ін.

У 1970-1980-х рр. історико-педагогічні дослідження розвитку технічної освіти характеризуються широким використанням архівних джерел, значним зсувом в області теорії і методики історичних досліджень. Радянська історіографія професійної освіти до середини 1980-х років узагальнила значний фактологічний матеріал, були визначені основні етапи становлення професійно-технічної освіти в СРСР в цілому, проаналізовані основні кількісні та якісні показники розвитку. Однак, публікації з галузі історії професійної освіти були відображенням офіційної доктрини розвитку радянської школи, аналіз досліджуваних процесів не був цілком об'єктивним. Також залишалось відкритим питання розвитку технічної освіти в окремих регіонах.

Початок 90-х років XX ст. ознаменувався переходом України на курс розбудови незалежної держави. Дослідження освітянського процесу були вивільнені від партійно-класового підходу, вчені почали використовувати нові, закриті у радянські часи, документи, переосмислювати процес розвитку освіти в Україні. Тематика досліджень почала розвиватись у напрямі подальшої деталізації окремих питань освіти.

У роботі І. Лікарчука розглянуто управління системами підготовки робітників наприкінці XIX – в XX ст., уточнено періодизацію історії підготовки робітничих кадрів, досліджено трансформацію системи управління освітою протягом зазначеного періоду. В дисертації Г. Бондаренко проаналізовано становлення й розвиток реальних училищ в Україні в 1872 – 1917 рр. Висвітленню проблеми розвитку й удосконалення системи підготовки робітничих кадрів в Україні у різні періоди присвячені також праці Н. Падун [23], Л. Хойнацької, М. Бахтіна, А. Селецького та ін.

Питанню розбудови вищої технічної освіти присвячені праці Є. Степановича, В. Оноприєнка, І. Федосової, С. Ховрича, А. Вороха [24].

В кінці XX – на початку XXI ст. становлення та розвиток середньої спеціальної освіти на території України у різні періоди досліджували М. Лисенко, Є. Луценко,

О. Кривопішин. Зміст і форми управління середніми закладами профосвіти України в 1917–1941 рр. проаналізував С. Бутівченко [25].

Розвитку освіти на територіях, які належали Катеринославщині, присвячені праці педагогічної та історичної спрямованості. Так, Н. Романоф в своїй дисертації розглядає питання розвитку професійної освіти в східноукраїнському регіоні в другій половині XIX – першій половині XX ст. В роботі Т. Медведовської досліджено професійну підготовку гірничих інженерів в Україні з 1899 р. по 2005 р., основу якої було закладено в Катеринославському гірничому вищому училищі. Дисертаційне дослідження А. Ємельової присвячене особливостям розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (кінець XIX – початок XX ст.) [26]. Розвитку загальної освіти на території, яка належала Катеринославській губернії, присвячені праці О. Білецького, Л. Лихачевої, С. Нестерцової.

Значний вклад у формування історіографії з проблеми розвитку освіти в Україні вніс В. Курило, який є автором ґрунтовних робіт в області досліджень з розбудови освіти у Східноукраїнському регіоні [27]. В дослідженнях В. Курила запропоновано критеріально-комплексний підхід до аналізу процесів розвитку системи освіти та педагогічної думки регіону, надана періодизація даних процесів.

Також існує низка історичних досліджень, пов'язаних з розвитком технічної освіти Катеринославщини. Так, історична дисертація П. Чернобая [28] присвячена формуванню технічної інтелігенції на Катеринославщині наприкінці XIX – на початку XX ст. У дисертації І. Богінської [29] досліджено процес формування педагогічних кадрів Донбасу і політика українізації у 1920–30-ті рр. За даною тематикою також відомі роботи оглядово-описового характеру Ю. Костриці, Т. Липовської, В. Мирончук.

**Висновки.** Історіографічний огляд проблеми становлення та розвитку середньої технічної освіти на Україні наприкінці XIX – початку XX ст. свідчить проте, що досліджувана тема була лише частково відображена у педагогічних та історичних дослідженнях. Регіональні особливості розбудови середньої технічної освіти Катеринославщини не розглядалися, що дає підставу для подальших історико-педагогічних досліджень з розбудови середньої технічної освіти Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX ст.

#### Список використаних джерел

1. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию: Общий план промышленного образования и материалы по организации и устройству промышленных училищ различных типов / Мин-во народного просвещения, отделение промышленных училищ. – Вып. II. – СПб., 1895. – 588 с.
2. Драгоманов М. П. Вибрані праці: Кн 1. Історія. Педагогіка. Публіцистика / упоряд. В. Ф. Погребенник. – К.: Знання України, 2006. – 344 с.
3. Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей земских школ / сост. барон Н. А. Корф. – изд. 2-е, испр. и доп. – СПб: Изд. Д. Кожанчикова, 1870. – 476 с.; Наше школьное дело: сб. статей по училищеведению барона Н. А. Корфа. – М., 1873. – 430 с.
4. Трубачев С. С. Ученые труды графа Д. А. Толстого / С. С. Трубачев // Исторический вестник, 1889. – Т. 36. – № 6. – С. 653–659.
5. Журнал министерства народного просвещения. – 1898. – № 320. – С. 263.
6. Демков М. История русской педагогики. Ч. 1–3. – М., 1895–1909; Каптерев П. Ф. История русской педагогики. // Петр Федорович Каптерев. – 1-е изд. – СПб., 1909. – 540 с.; Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – М.: Тов-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. – 599 с.; Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века // Н. В. Чехов; Под общ. ред. А. П. Нечаева. – М.: Польза, 1912. – 224 с.
7. Корф Н. А. Сельскохозяйственное и ремесленное образование народа / Н. А. Корф // Вестник Европы. – 1881. – № 2. – С. 18–32; Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России И. А. Анопова. / Раздел: распределение существующих средних и низших технических и ремесленных училищ по группам, с. I–VIII). / [Соч.] И. А. Анопова, дир. ремесл. уч-ща цесаревича Николая в С.-Петербурге ... – СПб.: тип. М-ва пут. сообщ. (А. Бенке), 1889. – 556 с.; Максин И. М. Очерк развития промышленного образования в России. 1888 – 1908 / И. М. Максин. – СПб., 1909.

- С. 20–21; Корольков Н. М. Краткий обзор деятельности Постоянной комиссии по техническому образованию за последние 25 лет : По поводу 25летия деятельности А. Г. Небольсина как члена комиссии и 10летия как ее председателя (18 мая 1897 г.) / Н. М. Корольков. – СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1897. – 16 с.
8. Андреевский И. С. Классическое и реальное образование / И. С. Андреевский. – Глухов : Изд-во И. Шумацкого, 1900. – 52 с.
  9. Педагогический журнал Я. Г. Гуревича // Журнал министерства народного просвещения. – 1892. – № 283. – С. 56.
  10. Землячченский И. Некоторые замечания о трудах специальной комиссии по техническому образованию / И. Землячченский // Журнал министерства народного просвещения. – 1894. – №294. – С. 1–8.
  11. Климов Н. Успехи промышленного и профессионального образования в Германии / Н. Климов // Журнал министерства народного просвещения. – 1907. – №8 (новая серия). – С. 32–56.
  12. Краткий обзор деятельности министра народного просвещения за время управления покойного министра Н. П. Боголепова (12-го февраля 1898 г. – 14-го февраля 1909 г.) // Журнал министерства народного просвещения. – 1901. – №336. – С. 31–82; Первый съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в 1889-1890 гг. // Журнал министерства народного просвещения. – 1891. – №278. – С. 19–39; Обзор деятельности министерства народного просвещения за 1879, 1880 и 1881 гг. // Журнал министерства народного просвещения. – 1887. – № 254. – С. 45–156.
  13. Краткий исторический очерк развития и деятельности Ведомства путей сообщения за сто лет его существования (1798-1898 гг.). – СПб. : Тип. Мин-ва Путей Сообщения, 1898. – 274 с.; Учебное дѣло на Екатерининской желѣзной дорогѣ. – [Б. м. : б. и.], 1905. – 44 с.; Рубин П. Г. Исторический очерк возникновения Екатеринославского высшего горного училища и его деятельность за первое десятилетие: 1899–1909 / П. Г. Рубин. – Екатеринослав, 1909. – 147 с.
  14. Второй съезд инженер-гидротехников : протоколы заседаний, 8–15 янв. 1913 г., СПб. Т. 2 / Съезд инженер-гидротехников. – СПб. : Тип. Я. Трей, 1913. – 409 с.; Труды Второго Всероссийского съезда деятелей по горному делу, металлургии и машиностроению, 17–24 апреля 1913 года : Отчет подсекции сельскохозяйственного машиностроения / под ред. П. А. Козьмина ; СПб. Сельскохозяй. машиностр. – СПб., 1913. – 500 с.; Труды Второго Всероссийского электротехнического съезда, 1901–1902 / под ред. А. И. Смирнова, Н. Н. Гергиевского ; постоянный комитет всероссийских электротехнических съездов. – Т.2. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1902. – 315 с.; Труды Первого съезда Маркшейдеров Южной России / под ред. проф. П. М. Леонтовского ; Съезд горнопромышленников Юга России. – Вып. I-й. – Екатеринослав. : тип. Иоанн Коган, 1910. – 56 с.; Труды XXXVIII съезда горнопромышленников юга России, 27-го ноября – 6-го декабря 1913 года. – Том I. – Харьков : тип. Б. Бенгис, 1914 г. – 701 с.
  15. Лямцев Н. Народное образование в Екатеринославской губернии за последние 20 лет / Н. Лямцев. – Екатеринослав: тип. Чаусского, 1916. – 228 с.; Нейваненко С. Г. Четырехлетняя народная школа с дополнительными курсами в Екатеринославской губернии / С. Г. Нейваненко. / Екатеринослав : Тип. губерн. земства, 1912. – 95 с.; Игнатъев С. О. Развитие инородческой школы в Екатеринославе / С. О. Игнатъев. – Екатеринослав : Тип. губерн. земства, 1911. – 367 с.
  16. 16.Пресс А. А. Учреждение политехникума для евреев // Новый восход, 1913. – № 16–17.
  17. 17.Ходоровский И. На фронте просвещения: статьи и речи / И. Ходоровский. – М., 1926. – 165 с.
  18. Авдієнко М. О. Народна освіта на Україні / М. О. Авдієнко. – Х. : ЦСУ, 1927. – 101 с.; Хайт І. Система радянської освіти / І. Хайт. – Х. : Книгоспілка, 1927. – 252 с.; Скрипник М. О. Система робітничої освіти / М. О. Скрипник. – Х., 1929. – Ч. 1–2. – 87 с.; Зільберштейн А. Система народної освіти: Збірка / А. Зільберштейн, В. Ястржембський. – Х. : Держвидав. України, 1929. – 320 с.
  19. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко ; підготував Ю. Вільчинський, 2-ге вид. – Львів : Афіша, 2001 – 664 с.
  20. Веселов А. Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России : очерки по истории / А. Н. Веселов. – М. : Трудрезервиздат, 1959. – 115 с.
  21. Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Н. Н. Кузьмин. – Челябинск : Юж.-Уральск. кн. изд-во, 1971. – 280 с. Соловьева А. М. Железнодорожный транспорт в России во второй половине XIX века / А. М. Соловьева. – М., 1975. – 316 с.; Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940 гг.) / Е. Г. Осовский. – М., 1980. – 287 с.; Батышев С. Я. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1981. – 350 с.; Воеводский И. К. Профессионально-техническая подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для тяжелой индустрии СССР (1917–1980 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. К. Воеводский. – Казань, 1981. – 34 с.



22. Яценко Н. А. Развитие профессионально-технического образования в западных областях УССР (1944–1969 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Яценко. – Одесса, 1973. – 21 с.; Хромова О. Л. Развитие средних профессионально-технических училищ в Украинской ССР (1969–1975 гг.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Хромова. – К. : 1980. – 167 с.; Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К., 1980. – 215 с.; Веселова А. М. Подготовка и воспитание квалифицированных кадров рабочего класса в системе профтехобразования Украинской ССР (1966–1970 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. М. Веселова. – К., 1982. – 24 с.; Баранов В. И. Рабочая смена: о развитии проф.-техн. образования в УССР / В. И. Баранов, В. Н. Гнедин, Н. П. Гриневиц; под общ. ред. Д. Т. Ищенко. – Киев: Вища шк., 1976. – 167 с.
23. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Л. Лікарчук. – К., 1999. – 36 с.; Бондаренко Г. В. Становлення і розвиток реальних училищ в Україні (1872–1917 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Бондаренко. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 19 с.; Падун Н. О. Професійно-технічна освіта в Україні: історія, досвід, проблеми (1929–1940 рр.) / Н. О. Падун. – К., 1999. – 150 с.
24. Степанович Е. П. Высшая специальная школа на Украине (конец XIX – XX в.) / Е. П. Степанович; отв. ред. Е. И. Луговая. – К.: Наук. думка, 1991. – 100 с.; Оноприенко В. И. Становление высшего технического образования на Украине / В. И. Оноприенко, Т. А. Щербань; отв. ред. В. К. Иванченко. – К.: Наук. думка, 1990. – 140 с.; Федосова И. В. Развитие вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І. В. Федосова. – Умань., 2014. – 40 с.; Ховрич С. М. Становлення та розвиток вищої технічної освіти наддніпрянської України (остання чверть XIX – перші десятиріччя XX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / С. М. Ховрич. – К., 2004. – 20 с.; Ворох А. О. Развитие вищої технічної освіти в Україні (20–30-ті рр. XX ст.): дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. О. Ворох – Слов'янськ, 2006. – 303 с.
25. Лисенко М. С. Становлення середньої спеціальної освіти в Україні (1922–1930 рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / М. С. Лисенко. – Х., 2001. – 21 с.; Луценко Е. М. Развитие среднего специального образования на Украине во второй половине XIX ст.: автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Е. М. Луценко. – К., 1991. – 16 с.; Бутівченко С. В. Зміст і форми управління середніми професійними навчальними закладами України в 1917–1941 рр.: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Бутівченко. – К., 1997. – 16 с.
26. Романоф Н. О. Развитие професійної освіти в східноукраїнському регіоні в другій половині XIX - першій половині XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Романоф. – Луганськ, 2012. – 20 с.; Медведовська Т. П. Развитие професійної підготовки гірничих інженерів в Україні (1899 – 2005 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Медведовська. – К., 2011. – 23 с.; Ємельова А. П. Развитие трудового навчання в народных школах Катеринославської губернії (кінець XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Ємельова – Луганськ, 2014. – 20 с.
27. Курило В. С. Образование в Донбассе (XIX – начало XX в.) / В. С. Курило, В. И. Подов. – Луганск: ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 1999. – 300 с.
28. Чорнобай П. О. Формування технічної інтелігенції на Катеринославщині наприкінці XIX-на початку XX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : 17.00.01 / П. О. Чорнобай. – Дніпропетровськ, 2010. – 25 с.
29. Богінська І. В. Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920–30-ті рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / І. В. Богінська. – Донецьк, 2000. – 19 с.

#### References

30. The general plan of Industrial education and materials on the organization and setup of various industrial school types (1895). *Collection of materials on Technical and Professional education 2*. Saint Petersburg (in Russ.)
31. Drahomanov, M. P., (2006). In V. F. Pohrebennyk (Ed.). *Selected Works: Book 1. History. Pedagogy. Journalism*. Kyiv: Znannia Ukrainy (in Ukr.)
32. Korf, N. A. (1870). *Russian elementary school: a guide for teachers of Zemsky schools*. Saint Petersburg: Edition by D. E. Kozhanchykov (in Russ.); Our schooling (1873). *Collection of articles on uchilishvedenie by baron N. A. Korf*. Moscow (in Russ.)
33. Trubachev, S. S. (1889). Scientific works by graph D.A. Tolstoi. *Ystorycheski vestnyk (Historical Journal)*, 6, 653-659 (in Russ.)
34. Index of Articles from Ministry of public education journal's unofficial part since 1867 till 1891. (1898). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 320, 263 (in Russ.)

35. Demkov, M. (1895-1909). *History of Russian pedagogy, part 1–3*. Moscow (in Russ.); Kapterev, P. F. (1909). *History of Russian pedagogy*. Saint Petersburg (in Russ.); Grigor'ev, V. V. (1900). *Historical review of the Russian school*. Moscow: A. I. Mamontov's Partnership printing (in Russ.); Chekhov, N. V. (1912). In A.P. Nechaev (Ed.). *Public education in Russia since the 60s of the XIX century*. Moscow: Book Publishing «Pol'za» (in Russ.)
36. Korf, N. A. (1881). Agricultural and industrial education of people. *Vestnik Evropy (The Herald of Europe)*, 2, 308-337 (in Russ.); Anopov, I. A. (1889). *Systematic review of materials experience about the current state of the middle and lower technical and industrial education's state in Russia*. Section: distribution of existing middle and lower technical and industrial schools into groups. Saint Petersburg: Ministries of Railways typography A. Benke. (in Russ.); Maksin, I. M. (1888–1908). *Essay about the development of industrial education in Russia, 20–21*. Saint Petersburg (in Russ.); Korol'kov, N. M. (1897). *The short review of Standing Committee's activity on the technical education for the past 25 years: For the 25 years of A.G. Nebolsin's as a member of commission and 10 years as its (May 18, 1897)*. Saint Petersburg: I. N. Skorokhodov typography (in Russ.)
37. Andreevskiy I.S. (1900). *Classical and real education*. Glukhov: Shumatskiy's publishing house (in Russ.)
38. Teaching Journal of Y.G. Gurevich. (1892). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Журнал министерства народного просвещения)*, 283, 56 (in Russ.)
39. Zemyatchenskiy, I. (1894). Some remarks about the works of a special committee on technical education. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 294, 1-8 (in Russ.)
40. Klimov, N. (1907). The success of industrial and professional education in Germany. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 8(new series), 32-56 (in Russ.)
41. A short review of Education minister's activity during the administration of deceased minister N. P. Bogolepov. (February 12, 1898 – February 14, 1901). (1901). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 336, 31-82 (in Russ.); The first congress of Russian activists on technical and professional education in 1889-1890. (1891). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 278, 19-39 (in Russ.); Review of the Education ministry's activity in 1879, 1880 and 1881. (1887). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 254, 45-156 (in Russ.)
42. *A short historical essay about the development and activity of the Office of communications for the hundred years of its existence (1798-1898)*. (1898). Saint Petersburg: Ministries of Railways typography (in Russ.); *Studying at the Ekaterinoslav railway*. (1905). (in Russ.); Rubin, P. G. (1909). *Historical essay about occurrence of Ekaterinoslav Higher Mining School and its activities for the first decade: 1899 – 1909*. Ekaterinoslav (in Russ.)ю
43. *The second congress of hydraulic engineers: protocols of sessions, 8-15 January 1913. Congress hydraulic engineer*. (1913). Saint Petersburg: typography Ya. Trey (in Russ.); Koz'min P. A. (Ed.). (1913). *Proceedings of the Second All-Russian Congress for leaders in mining, metallurgy and mechanical engineering, April 17-24, 1913. Report of Agricultural Engineering subsection*. Saint Petersburg (in Russ.); Smirnov A. I. (1902). *Proceedings of the Second All-Russian electro technical congress, 1901–1902*. In Gergievskiy N. N. (Ed.). Saint Petersburg: M. Merkushev's typography (in Russ.); Leontovskiy P. M. (Ed.). (1910). *Proceedings of the First Southern Russian surveyor's congress. The Congress of the Southern Russian mining surveyor*. Ekaterinoslav: Ioann Kogan's typography (in Russ.); *Proceedings of the XXXVIII Southern Russian Mining Congress, November 27 – December 6, 1913*. (1914). Khar'kov: B. Bengises typography (in Russ.)
44. Lyamtsev, N. (1916). *Public education at Ekaterinoslav Gubernia for the last 20 years*. Ekaterinoslav: Chausskiy's typography (in Russ.); Neyvanenko, S. G. (1912). *The four-year public school with additional courses in Ekaterinoslav Gubernia*. Ekaterinoslav: typography of gubernskoe zemstvo (in Russ.); Ignat'ev, S.O. (1911). *The development of the foreign school in Ekaterinoslav*. Ekaterinoslav: typography of gubernskoe zemstvo (in Russ.)
45. Press, A.A. (1913). Polytechnic Institution for Jews. *Novyy voskhod (New sunrise)*, 16-17 (in Russ.)
46. Khodorovskiy, I. (1926). *At the front of Illumination. Articles and speeches*. Moscow (in Russ.)
47. Avdiienko, M.O. (1927). *Public education in Ukraine*. Kharkiv: CSU (in Ukr.); Khait, I. (1927). *System of Soviet education*. Kharkiv: Knyhospilka (in Ukr.); Skrypyk, M.O. (1929). *System of working education*. Kharkiv (in Ukr.); Zilbershtein, A., Yastrzhembskiy, V. (1929). *System of public education. Collection*. Kharkiv: State Publishing House of Ukraine (in Ukr.)ю
48. Siropolko, S. (2001). *History of education in Ukraine. 2nd edition*. In Vilchynskiy (Ed.). L'viv: Afisha (in Ukr.)
49. Veselov, A. N. (1959). *Secondary professional technical education in pre-revolutionary Russia. Historical Essays*. Moscow: Trudrezervizdat (in Russ.)
50. Kuz'min, N.N. (1971). *Lower and middle professional education in pre-revolutionary Russia*. Chelyabinsk: South Ural Book Publishers (in Russ.)

51. Solov'eva, A. M. (1975). *Russian Rail transport in the second half of XIX century*. Moscow (in Russ.)
52. Osovskiy, E. G. (1980). *Development of the theory about professional technical education in the USSR (1917–1940)*. Moscow (in Russ.)
53. Batyshev, S. Ya. (1981). *Essays on the history of professional technical education in the USSR*. Moscow: Pedagogika (in Russ.)
54. Voevodskiy, I. K. (1981). Professional technical training of mid-level specialists and qualified workers for the heavy industry in the USSR (1917–1980). (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Kazan (in Russ.)
55. Yatsenko, N. A. (1973). The development of professional technical education in the western Ukrainian SSR regions. (1944–1969). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Odessa (in Ukr.); Khromova, O. L. (1980). The development of middle professional technical schools in the Ukrainian SSR (1969–1975). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Puzanov, M. F., Tereshchenko, G. I. (1980). *Historical Essays of professional technical education in the Ukrainian SSR*. Kiev (in Ukr.); Veselova, A. M. (1982). Preparation and training of qualified working class professionals in the professional technical education system of the Ukrainian SSR (1966–1970). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Baranov, V. I., Gnedin, V. N., Grinevich, N. P. (1976). *Working shift: about the development of professional technical education in the Ukrainian SSR*. In D. T. Ishchenko (Ed.). Kiev: Vyscha shkola (in Ukr.)
56. Likarchuk, I. L. (1999). Management of training systems for skilled workers in Ukraine: pedagogical aspect (1888–1998). (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Bondarenko, H. V. (2012). Formation and development of real schools in Ukraine (1872–1917). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Pereyaslav-Khmelnytsky (in Ukr.); Padun, N. O. (1999). *Professional technical education in Ukraine: history, experience, problems (1929–1940)*. Kiev (in Ukr.)
57. Stepanovych, E. P. (1991). *Higher special school in Ukraine (the end of the XIX – XX centuries)*. In E.Y. Luhovaia (Ed.). Kiev: Nauk. dumka (in Ukr.); Onopryienko, V. Y., Shcherban, T. A. (1990). *Formation of higher technical education in Ukraine*. In V. K. Yvanchenko (Ed.). Kiev: Nauk. dumka (in Ukr.);
58. Onopryienko, V. Y., Shcherban, T. A. (1990). *Formation of higher technical education in Ukraine*. In V.K. Yvanchenko (Ed.). Kiev: Nauk. dumka (in Ukr.) Fedosova, I. V. (2014). The development of higher technical engineering education in Ukraine (the end of the XIX – 30s years of the XX centuries). (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Uman (in Ukr.); Khovrych, S. M. (2004). Formation and development of higher technical education in Dnieper Ukraine (the last quarter of the XIX – early decades of the XX centuries). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Vorokh, A. O. (2006). Formation and development of higher technical education in Dnieper Ukraine (the last quarter of the XIX – early decades of the XX centuries). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Slovyansk (in Ukr.)
59. Lysenko, M. S. (2001). The formation of Specialized Secondary Education on Ukraine (1922–1930). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kharkiv (in Ukr.); Lucenko, E. M. (1991). The development of Specialized Secondary Education in Ukraine in the second half of the XIX century. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Butivshhenko, S. V. (1997). The content and management forms of secondary professional schools in Ukraine during 1917-1941 years. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.)
60. Romanof, N. O. (2012). The development of professional education in the Eastern Ukraine during the second half of XIX – first half of XX centuries. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Lugansk (in Ukr.); Medvedovsjka, T. P. (2011). The development of mining engineers training in Ukraine (1899–2005). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kiev (in Ukr.); Jemeljova, A. P. (2014). The development of labor education in Ekaterinoslav Gubernia's public school (late XIX – early XX centuries). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Lugansk (in Ukr.)
61. Kurylo, V. S., Podov, V. Y. (1999). *Education at Donbas (XIX – beginning of the XX centuries)*. Lughansk : DZ LNU im. T. Shevchenka (in Ukr.)
62. Chornobaj, P. O. (2010). Formation of technical intelligentsia at Ekaterinoslavschina in the late XIX – early XX centuries. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Dnipropetrovsk (in Ukr.)
63. Boghinsjka, I. V. (2000). Teaching staff at Donbas and Ukrainization policy (1920–1930). (Ph.D dissertation). *Thesis*. Donetsk (in Ukr.)

Надійшла до редакції 10.12.2015.  
Прийнята до публікації 17.12.2015.

**Abstract. Babenko Marina. A historiography problem of Secondary technical education's forming at Ekaterinoslav Gubernia at the end of XIX – beginning of XX centuries.**

*Introduction. As far as the development of the Ukrainian industry enters the world level. It requires a new approach to the training of technical staff. During the reformation and the further development of professional training it is necessary to consider the advantages and disadvantages of technical schools in the past.*

*At the end of the XIX century Ekaterinoslav gubernia included the territory of modern Dnipropetrovsk, Donetsk, Zaporozhye and Lugansk regions. These regions even today still important Ukrainian industrial areas. That is why the study of secondary technical education's problem still actual for the present.*

*Purpose. Scientific research requires knowledge of previous achievements on that subject. That is why the aim is holding a historiography analysis of existing scientific publications on this issue. The research will define the main perspective directions of historical and pedagogical scientific works. Were identified three periods of historiography problems. Works of each period have common features.*

*The first period is characterized as the beginning of historiography formation by general pedagogical researches and pedagogical history. Works on the history of technical education development were presented in a form of speeches, reports and articles and had a journalistic character.*

*The works of the second period are characterized by variety of using archival materials. But their major disadvantage is the lack of obvious conclusions which was the reason of ideological Soviet influence. By the early 90<sup>th</sup> of XX century factual material was generalized and the basic stages of technical education development were considered.*

*Scientific works of the third period are differentiated by objective coverage of events, using of archive materials and specification in questions of regional educational development.*

*Results. Most of the reviewed works are devoted to the formation of qualified workers. The insufficient coverage of secondary technical education was revealed. History of technical education development at the territory of Ekaterinoslav gubernia was not investigated enough. This fact defines the further scientific directions of historical and pedagogical researches.*

**Key words.** *History of pedagogy, professional education, secondary technical education, industrial school, vocational school, mid-level professionals, technical society, technical elite, Congress of Industrialists.*

**УДК 370.18 (477)**

**Береза В.Я.**

## **ВІДОМІ ВІТЧИЗНЯНІ ПЕДАГОГИ, ПИСЬМЕННИКИ, НАРОДНА МУДРІСТЬ ПРО ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ**

*У статті йдеться про доробок народної педагогіки, відомих українських педагогів (Софія Русова, М.Д.Стельмахович, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), письменників (Т.Г. Шевченко, Леся Українка, І. Франко), таких поетів, мислителів, як Г.С. Сковорода в галузі сімейного виховання.*

*Ключові слова: виховання, сімейне виховання, патріотизм, фізичне виховання, трудове виховання, естетичне виховання, виховання на народних традиціях, сродний труд.*

З давніх-давен серед українців виник і утвердився погляд на сім'ю і родину як на святиню, а на виховання дітей – як на святий обов'язок батьків. Тому не буде перебільшення, якщо сказати, що поруч з божественним культом землі, води, хліба, в свідомості нашого народу віками живе культ роду, сім'ї, що успадковується з покоління в покоління: Сім'я, що значить це, то кожен знає; хто зріс в сім'ї, і хто сім'ю сам має; і хоч як не приховуй, не таї; залежить наше щастя від сім'ї.

Сім'я – природне і найбільш стійке формування людського суспільства, яка акумулює в собі всі найважливіші його ознаки. Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів. Для прикладу деякі золоті перлини народного мудрості, в яких закарбовано погляд попередніх поколінь, поціновано значення сім'ї у житті суспільства: «Яка вода, такий млин, який батько, такий син», «Які мамка й татко, таке й дитятко», «Якого народила ненька, такого приймає й земляка».

Родина – то той вузол, яким сполучаються люди у суспільстві. То найбільша вихователка підрастаючих поколінь. Саме в родині під керівництвом батьків та інших родичів дитина пізнає світ, що її оточує, тут проходить її громадянське становлення. Формується світогляд, естетичні смаки, мораль, ставлення до праці.

Виховання в родинній педагогіці розглядається як перша суспільна необхідність («Камінь шліфують, а людину виховують»). Народна мудрість говорить: «якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо твої плани розраховані на десятиліття – саджай дерева, якщо твої плани розраховані на віки – виховуй дітей». Тож особлива виховна місія батьків та родини культивується такими повчальними словами педагогічної мудрості нашого народу: «Умів дитину породити, умій і навчити», «Батько не той, хто породив, а той, хто спорядив», «Не та мати, що породила, а та, що виховала». Надбання народної педагогіки щодо організації процесу сімейного виховання осмислювалося, обґрунтовувалося не тільки природними батьками, педагогами, але й письменниками, філософами, серед яких важливе

місце належить Г.С. Сковороді. На особливу роль родинного виховання у становленні особистості звертали увагу видатні вітчизняні педагоги, письменники, мислителі. Так, відомий філософ і поет Григорій Сковорода вважав, що головне в родинному вихованні є 1) багато народити, 2) зберегти вихованцеві молоде здоров'я, 3) навчити вдячності.

«Благо народити» – Г.Сковорода піклується про майбутнє здорове як тілом так і духом потомство. Тому перший період виховання починається з зародження. Сковорода ставить наступні вимоги до цього періоду: Передусім – здоров'я батьків; перед зародженням дітей не можна бути чимось збудженим, знервованим або п'яним; жінка після зародження повинна уникати суперечок, нервових потрясінь, у труді, в тихій безстрастності має вести цей період життя.

Проблемі морально-духовних якостей батьків Г.С. Сковорода надавав особливого значення. На його думку, батьки повинні бути гуманними, працьовитими, чесними, товаришськими й постійно займатися вихованням своїх дітей, не перекладаючи цей обов'язок на інших. Батьки не мають права обмежувати свої обов'язки лише тим, щоб нагодувати дитину. Г.С. Сковорода зазначав, що від цього «безобразится отеческая должность». З огляду на це варто зауважити, що Г. С. Сковорода стоїть на засадах народної педагогіки, у межах якої батьки розглядаються як перші й найважливіші вихователі дитини. Гуманізм батьків проявляється в тому, що вони розуміють, що дитина є часткою природи, що її виховання не можна зводити до обмеження будь-якими кордонами, нормами і керівними настановами. Їм необхідно, постійно спостерігаючи за нею, усвідомити, до чого в дитини проявляються з раннього віку нахили, щоб зрозуміти, чи «тень хлебопашца в нем», чи «апетит к воинствованию». Це необхідно, вважає Г.С. Сковорода, аби на основі пізнання природних нахилів дитини, навчити її відповідному ремеслу, оскільки не варто навчатися того, «к чему не рожден», не можна входити в «неспоріднену стать» і займати посаду у житті «природе противную».

У спадщині українського мислителя ця думка знайшла своє відображення у вченні про «сродную працю», «сродний» спосіб життя. Філософ Г.С. Сковорода переконаний, що праця повинна приносити людині задоволення самим процесом. Тут варто згадати думку Г.С. Сковороди про те, що «честное ремесло есть неоскудевающей родник не избытка, но безопасного пропитания». Таке ремесло, вважає Г.С. Сковорода, – найкраща спадщина, яку не можна замінити ні «чином», ні «деньгой великой или именем». Крім того вона повинна ще відповідати потребам суспільства. Отже, Г.С. Сковорода фактично стверджує, що діти під впливом виховання стають чесними, працьовитими батьками, наслідують ці якості й проявляють їх у своєму подальшому житті. У спроможності людини поєднати «сродную себе должность с общею» Г.С. Сковорода вбачав її щастя, що, на його думку, є сенсом людського буття.

Варто зауважити, що, розмірковуючи про сімейне виховання, Г.С. Сковорода обґрунтовує положення про «благое сердце». Уся система батьківського виховання повинна бути спрямована на виховання «благого сердца», яке обов'язково проявиться у «благодарности». Крім того, він наголошує на тому, що діти повинні самі проявити активність у своєму житті: «Отец мой родил мне крила, а я сам научился летать. Он вродил мне благое сердце, а я же самовольно навикаю». На наш погляд, літературна, філософська спадщина Г.С. Сковороди, його педагогічні погляди ще не стали змістом виховної роботи класного керівника, не зайняли свого належного місця в системі виховної роботи школи. Потенційні можливості спадщини великого українського мислителя не використовуються на повну потужність. Спадщина Г.С. Сковороди, звернена до природних учителів дітей – батьків, у сучасних умовах реально існуючих змін у ставленні особистості до загальнолюдських, національних цінностей, пошуку сучасного змісту ідеалів набуває особливого значення, оскільки її джерелом є невичерпна народна мудрість осмислена й трактована розумом філософа.

Зберегти вихованцеві молоде здоров'я: цей період домашнього виховання починається від народження і триває до 5–6 років. Завдання цього періоду – не заважати

самій природі дитиня розвиватись і тільки усувати на шляху розвитку труднощі, що виникають. У цей період бажано уважно приглядатися до дитини, помічати до чого вона споріднена: підв'язує вона шаблю собі до паска, чи самовільно переймає пісні і тихо співає їх, чи запрягає в ярмо цуценят або котиків. Спробуй в цих натяках зрозуміти здібність дитини, як майбутнє покликання в житті.

Високу оцінку родинному вихованню надає Т. Шевченко. В трудовій сім'ї, на його думку діти зростають працюючими, духовно багатими. Сім'ї мають створюватись на підставі любові, спільна праця є основою життя дорослих і дітей. Надзвичайно поетично пише Т.Г. Шевченко про ставлення до дитини, матері. Ті, хто зустрічався з поетом, хто знав його, говорили, що він дуже любив дітей. Особливо розумів він і відчував душу знедоленої дитини, бо й сам зазнав чимало горя. Йому довелося бути і пастушком, і на побігеньках в учителя-дяка, і козачком у поміщицьких хоробах. Рано залишився Тарас без матері, а потім і без батька. Рано спізнав тяжку сирітську долю. Перші дитячі роки, коли живі були і дідусь, і батько, і мати, були в Шевченка найщасливіші з усього життя. Він виростав тоді у чуйності й домашньому теплі. Про це ви прочитаєте у поезії «І досі сниться: під горою...». Тут ви побачите і щасливу матір, і сивенького дідуся, і біленьку хатку, і верби над водою.

Іван Франко традиційну українську родину розглядав як перший і найвпливовіший осередок патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм і навичок поведінки, пошани рідної мови, народних звичаїв і традицій. Родинне виховання на його думку, має ґрунтуватися на національному естві, народній педагогіці, житті народу і його традиціях. «Виховання народу мусить вирости з традицій – зазначав поет, – з культурного стану того народу, мусить корінитися в характері, привичках народу, інакше се буде даремна трата часу й сил». У своєму оповіданні «В кузні» Іван Франко так описує той виховний вплив родини й батьківської кузні: «І певно, в ту пору ніхто з них не думав, то та кузня, і та компанія в ній, і той її дружній радісний настрій лишаться живими і незатертими в душі маленького рудоволосого хлопчини, що босий, в одній сорочці сидів в куті коло огнища, і якого дбайливий батько час від часу просив відступити від скачучих іскор. На дні моїх споминів і досі горить той маленький, але міцний вогонь. Се вогонь у кузні мого батька. І мені здається, що запас його я взяв дитиною в свою душу на далеку мандрівку життя. І досі він не погас».

Дуже прихильно ставилась до родинного виховання Леся Українка. Добре відомий її вислів, що гімназичне виховання «загнічує дитину з малих літ, лише сім'я, за належного психологічного клімату в ній і високого авторитету батьків може створити потрібний емоційний фон для навчання, а особливо виховання». Відома письменниця чітко уявляла за яких умов можливо забезпечити належний психологічний клімат у родині. На її думку це можна зробити так: лагідність, доброзичливість, вміння поступатися, визнання членами сім'ї прав дитини, взаємна щирість батьків і дітей – такі основні принципи родинного виховання.

Про навчальну потребу педагогічної підготовки батьків у родинному вихованні писав К.Д. Ушинський: «Але батьки завжди є хоч почасти вихователями своїх дітей і кладуть перші зерна майбутніх успіхів чи неуспіхів виховання – зрозуміло, без пояснень, як важливо для них у цьому випадку набути педагогічних знань» [1]. Відомий педагог не вважав родинне виховання особистою справою батьків. Він розглядав його як громадянський обов'язок кожного з них. Найпершим обов'язком громадянина і батька сім'ї є виховання громадян корисних для суспільства. К.Д. Ушинський висловив багато цікавих думок і з приводу того, як же саме треба виховувати дітей в сім'ї. Він вважав, що батьки обов'язково повинні добре знати, своїх дітей, їхні можливості і нахили. В цьому питанні батькам може допомогти педагогічна література.

На запитання про те, чим повинні керуватися батьки у вихованні власних дітей, К.Д. Ушинський відповідає дуже чітко. «Тільки поєднуючи розумове, моральне, трудове та естетичне виховання, можна виховати справжню людину». К.Д. Ушинський вважав, що

батькам необхідно виховувати в своїх дітях з дитинства почуття любові до вітчизни, вірність своєму народові, правдивість, сміливість, щирість, скромність, відвертість, працьовитість, сильну волю. К.Д. Ушинський приділяв велику увагу сімейному вихованню і вважав, що саме сім'я є умовою розумового, морального й особистісного зростання дитини, що дитина стає тим дорожчою для матері, чим більше вона піклується про неї.

Аналізуючи цю проблему, Костянтин Дмитрович підкреслював, що справа не в тім, як і чому зростає та розвивається материнське почуття в жінці, а в тім, щоб показати, як воно зароджується взагалі в живій істоті. Перш ніж мати почне піклуватися про дитину, вона вже відчуває потребу в турботі, і важливим є пояснити саме появу цієї потреби. З цього приводу він писав: «... Адже багато тварин піклуються про своїх дітей до їх появи на світ, піклуються навіть і тоді, коли ніколи їх не побачать. Отже виводити материнське почуття з предмета цього почуття – неможливо. Воно походить зі стану самого організму так само, як почуття голоду чи спраги, і якщо ми не можемо пояснити собі появу першого, то нічого дивуватися, що не можемо пояснити і появи останнього. Наша справа полягає тільки в тому, щоб помітити факт, відокремити в ньому сторонні домішки і дати йому належне місце в ряді інших подібних фактів». Так розглядаючи явище інстинктивної материнської любові в жінці, ми, керуючись самими фактами, а не упередженими теоріями, не зміщуємо її, з одного боку, із статевими інстинктами, а з другого – вже з суто людською любов'ю, не властивою тваринам [2]. Мати не тому любить свою новонароджену дитину, що ця любов дає їй задоволення, а любов дає їй задоволення тому, що вона любить. Почуття ж це, як ми бачили, збуджується в матері органічним станом, незалежно від будь-якого уявлення про страждання чи задоволення. Любов іноді страшенно мучить нас, але все-таки лишається в душі нашій.

Від моральності жінок здебільшого залежить стан моральності всієї сім'ї. Мати в усіх класах суспільства має незрівнянно більший вплив, ніж батько, на розумовий і душевний розвиток дитини, це переважання материнського впливу особливо різке в нижчих класах. Тим часом як батько весь день працює поза домом, дитина перебуває весь цей час під наглядом і впливом матері; отже, її настанови і її приклади спрямовують розвиток розуму дитини; у тому ніжному віці, коли враження так глибоко западають у душу, дитина бере в них всі свої поняття про добро і зло, схильність до доброчесності або до пороку. В країні, де моральність жінок зіпсована, сім'я також псується і сімейні зв'язки швидко розпадаються.

Софія Русова наполягала, щоб виховання дитини розпочиналося з народження. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, пісень, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури та етнізація особистості. Вона стверджує, що: нація народжується коло дитячої колиски. лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні, здатна вирости національно свідомою дитина. Найдієвішим засобом виховання в родині С. Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення, засвоюється нею мораль, історичний досвід народу тощо. Провідним методом родинного виховання С. Русова вважає гідний для наслідування приклад батьків, родичів, дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. Через те, вважає вона, треба, щоб діти в своєму оточенні бачили як найбільше добра і краси. У родинному вихованні, на думку Русової, великого значення треба надавати розвитку таких видів діяльності як гра, праця, малювання ліплення, співи, танці – адже в них найбільше може виявитися самостійність дитини. Але, підкреслювала вона, в родинному вихованні метою є не вчити дитину, не давати їй готове знання, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити її цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вміли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вміли заходжуватися й коло олівців, і коло ножиць, і коло глини і коло паперу.

Відомий педагог сучасності М.Г. Стельмахович, один із теоретиків українського родинного виховання, серед усіх напрямів виховання наголошував саме на колосальній потенціал родинного. У підручнику «Українська родинна педагогіка» та в ряді статей він

зазначає, що традиційна українське родинне виховання – це історично сформована, відшліфована через неперервне застосування впродовж багатьох віків у середовищі українців педагогічна система поглядів, ідеалів та засобів батьківсько-материнського й родичівсько-свояцького впливів на дітей та молодь, спрямованих на формування життєдіяльних особистостей, забезпечення розвитку духовної єдності, наступності, спадкоємності поколінь і безсмертя нації. Особлива його виховна цінність полягає в тому, що воно базується на ґрунті рідної мови й звичаєвої родинно-побутової культури, своїм змістом і духом підпорядковується самобутній природі української дитини, потребам забезпечення їй належного тілесного, духовно-морального й інтелектуального розвитку, певністю відповідає прагненням й корінним інтересам батьків і народу в цілому, а також ідеал. М.Г. Стельмахович каже, що практика виховання в трудових сім'ях спрямовувалась на виховання підростаючого покоління в душі справедливих і гуманних відносин. Він схвально відгукується про такі моральні риси людини, як доброта, щирість, прагнення до справедливості й рівності, готовність прийти на допомогу в біді, повага до батьків, до старших, ввічливість, оптимізм, уміння піклуватися про слабих і безпомічних, здатність поділитися останнім куснем хліба. А байдужість зневагу до людей засуджує, як виявлення підлості. Автор наголошує, що народна педагогіка бореться за ставлення до людини, як до найвищої цінності [3]. Батьки велику увагу звертають на прищеплення дітям гуманності, любові до людей. Також батьки вчать дітей розвивають уміння у дітей розрізняти друзів від ворогів, знати, кого слід любити, захищати, кому робити добро.

У практиці народного виховання стало загально визнаним з першого року привчати дітей слухати дорослих, завжди виконувати вимоги батьків. Цього принципу неухильно дотримуються протягом усього життя дитини в сім'ї. Не позбавляється вона й у виявленні власної розумної ініціативи. Добрий почин підтримується і дорослими, заохочується. Пізнання світу у дитини повинно починатися з добра. Тільки за цієї умови з дитини виросте людина – «добротворець». Народна педагогіка вчить шанувати батька матір: «Шануй отця – матір, будеш довголітен на землі». Нехтувати своїми батьками, а тим більше кривдити їх ніхто не сміє. Хто скривдить батька чи матір, братів, сестер, дідуся та бабусю, чи дітей, того сумління гризтиме все життя. Якщо в дітей нема рідних батьків, а є названі, то діти повинні слухати названих батьків, виконувати їх вимоги, поважати, рахуватися з іншими порадами, шанувати й любити. Саме ця ідея втілена у народній казці «Названий батько» [4–7].

В.О. Сухомлинський вважав, що найблагодінішою роботою кожної сім'ї і родини є творення людини. Характерною рисою цієї роботи є те, що людина знаходить у ній ні з чим незрівнянне щастя. Адже, продовжуючи рід людський, батько та мати повторюють у дитині самих себе, і від того наскільки свідоме не повторення, залежить моральна відповідальність за людину, за її майбутнє. Звертаючись до батьків, В.О. Сухомлинський нагадував: якщо ви хочете стати неповторною, особистістю, якщо мрієте залишити після себе глибокий слід на землі – не обов'язково бути видатним письменником чи вченим, творцем космічного корабля або відкривачем нового елемента періодичної системи. Ви можете утвердити себе в суспільстві, засяяти красивою зіркою неповторної індивідуальності, виховавши хороших дітей, хороших громадян, хороших трудівників, хорошого сина, хорошу дочку, хороших батьків для їхніх дітей. Творення людини – найвище напруження всіх ваших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. Діти – не тільки і не стільки джерело радості. Діти – це щастя, створене вашою працею [8–10]. Погоджуючись з такими міркуваннями, можна зауважити: створити щастя власними руками, власним інтелектом – це відчутти себе людиною.

Ми ознайомились з деякими ідеями народної педагогіки, думками відомих українських письменників, поетів, мислителів щодо сімейного виховання і вважаємо, що ця проблема потребує подальшого, більш глибокого дослідження.



## Список використаних джерел

1. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання / К.Д.Ушинський. – К. : Радянська школа, 1974. – 118 с.
2. Народні пісні в записках І. Манжури. – К. : Либідь, 1974. – 125 с.
3. Стельмахович М. Г. Народная педагогика / М.Г. Стельмахович. – К. : Освіта, 311 с.
4. Васильцова З. П. Мудрые заповеди народной педагогики / З. П. Васильцова. – М.: Педагогика, 1988. – 115 с.
5. Воропай О. Звичаї нашого народу / О. Воропай. . – К. : Либідь, 1991. – 192 с.
6. Золотослов. Поетичний космос Давньої Русі. – К. : Рад. школа, 1988. – 201 с.
7. Основи національного виховання. – К. : Освіта, 1993. – 133 с.
8. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 111 с.
9. Сухомлинский В. А. 100 советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – (Советы 51 [С. 532–535], 52 [С. 535–539], 54 [С. 542–545], 57 [С. 550–552], 58 [С. 553–888], 60 [С. 556–559]).
10. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1966. – 99 с.

## References

1. Ushyns'ky, K.D. (1974). *Pro simeyne vyhovannya* [About family education]. Kyiv: Radyans'ka shkola (in Ukr)
2. *Narodni pisni v zapysah I. Manzhury* (1974) [People songs in wrighting down by I. Manzhura]. Kyiv: Lybid' (in Ukr)
3. Stel'mahovych, M.G. (1985). *Narodna pedagogika* [Peoplers' pedagogics]. Kyiv: Osvita (in Ukr)
4. Vasil'ctova, Z.P. (1988). *Mudryye zapovedi narodnoy pedagogiki* [Wizdom preferences of people pedagogics]. Moscow: Pedagogika (in Russ.)
5. Vorohay, O. (1991). *Zvychai nashogo narodu* [Habits of our people]. Kyiv: Lybid' (in Ukr)
6. *Zolotoslov. (1988) Poetychny kosmos Davn'oi Rusi* [Poetical kosmos of early Rus']. Kyiv: Radyans'ka shkola (in Ukr)
7. *Osnovy nacional'nogo vyhovannya* (1993) [Basis of national education]. Kyiv: Osvita (in Ukr)
8. Suhomlyns'ky, V.O. (1978). *Bat'kivs'ka pedagogika* [Parents' pedagogics]. Kyiv: Radyans'ka shkola (in Ukr)
9. Suhomlynsky, V.A. (1984). *100 sovetov uchytelyu* [100 advices for teachers]. Kyiv: Radyans'ka shkola (in Ukr)
10. Suhomlyns'ky, V.O. (1966). *Moral'ni zapovidi dytynstva s yunosni* [Moral preference of childhood and Youth]. Kyiv: Radyans'ka shkola (in Ukr)

Надійшла до редакції 25.11.2015.  
Прийнята до публікації 17.12.2015.

**Abstract. Bereza Viktoriya. Famous Domestic Teachers, Writers, Folk Wisdom about the Educational Potential of Ukrainian Family.**

The article deals with legancy of people's pedagogics, teachers (Sophiya Rusova, M.G. Stel'mahovych, V.F. Suhomlynsky, K.D. Ushynsky), wrighters and poets (T.G. Shevchenko, Lesya Ukrainka, I. Franko), such poets thinkers as G.S. Skovoroda about family education.

Sophiya Rusova insisted that with help of people's pedagogics' means children can be attracted to national culture and ethnic. She affirmed, that nation takes place on the native earth. Nationaly intelligent child may be brought on this. She affirmed that child's education is begun from it's birth. Chidren's' attraction to national culture and ethnic must be performed by means of people pedagogics. She affirmed, that a nationally conscios child can be grew up among native word.

Famous ukrainian teacher M.G. Stelmahovich accented attention on the family potential among all other ways. V.F. Suhomlynsky thought that the most noble work of every family is creation of a man. Father and mother repeat theseves in a child and moral responsibility for man's future. K.D. Ushinsky wrote about parents' educational need in preparation for family education. Te considered it as civil responsibility of everybody from them. As to T.G. Shevchenko chidren grow up industrious, spiritually rich in working family. Team work is dase of grow men's and chidren's kife. Lesya Ukrainka offeres clearly on what conditions it is possible to provide necessary pscyological climat in any family. Ivan Franko consideres traditional Ukrainian family as the first anf the most influential surroundings of patriotism, national unity and education, a place of healthy norms', abbits', respect to native language inoculating. As to his mind, family education must be based on the national nature, peoples pedagogics, people's life and its tradition.

As to peoples pedagogics examples of proverbs, tales, lullabies are gived,

Peculiarities of family's work on different ways of education as to boys and girls are explained, attention on one G.S. Skovoroda's ideas – srodny work is accented.

**Keywords:** education, family education, patriotism, physical culture education, working labour education, athetical education, education on peoples traditions, srodny work.

UDC 378

Brzezińska R.

## DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE SENIORÓW W NARRACJACH BIOGRAFICZNYCH SŁUCHACZY KUJAWSKO-DOBRYŃSKIEGO UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU WE WŁOCŁAWKU

*Uczenie się jako styl życia staje się ważną ideą dla niektórych seniorów, którzy decydują się na poszukiwanie kolejnych „miejsc” edukacji. Część z nich odnajduje się w szeregach Uniwersytetu Trzeciego Wieku, który stanowi jedną z pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego. W artykule przedstawiono rolę jaką pełni Kujawsko –Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku we Włocławku na rzecz kształcenia ustawicznego, w aspekcie efektów edukacji dostrzeganych przez jego słuchaczy. Do badań wykorzystano metodę biograficzną, a jej główną formę stanowiły pisemne wypowiedzi słuchaczy UTW, przygotowane pod hasłem: „Kartka z pamiętnika. Nigdy nie jest za późno na edukację”.*

**Słowa kluczowe:** edukacja seniorów, Uniwersytet Trzeciego Wieku, kształcenie ustawiczne

*Ludzie nie dlatego przestają działać, bo się starzeją,  
lecz starzeją się, bo przestają działać”*

(motto Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku)

### 1. Wprowadzenie

Zakończenie pracy, która stanowi główną rolę i wartość w życiu człowieka, wydaje się być jednym z najtrudniejszych życiowych zadań, któremu musi sprostać dorosły człowiek. Adaptacja do emerytury wiąże się z koniecznością radzenia sobie z jej negatywnymi wyznacznikami, gdyż okres ten jest czasem wielu zmian w aspekcie psychologicznym, społecznym, biologicznym, materialnym. Dla wielu osób stanowi moment przełomowy w życiu, ponieważ powoduje jaskrawą zmianę statusu nie tylko zawodowego, ale i społecznego, bowiem w publicznym odbiorze funkcjonuje negatywny stereotyp człowieka starszego.

Jeszcze do niedawna starość utożsamiano z przejściem na emeryturę. Obecnie nastąpiło przesunięcie tej granicy, w związku ze znaczącym wydłużeniem życia ludzkiego, a tym samym okresu starości. Prognozy demograficzne zakładają, że po 2020 roku w dalszym ciągu będzie występował spadek umieralności i systematyczny wzrost długości życia, co spowoduje gwałtowne starzenie się społeczeństw – w 2050 roku, 2 miliardy ludzi na świecie będzie miało 60 i więcej lat [1, s. 30]. Ponadto współczesny świat poddawany jest nieustannym zmianom w związku z rozwojem cywilizacyjnym we wszystkich dziedzinach życia, co wymusza niejako inny styl życia, a także przyjęcie innej postawy w wieku emerytalnym.

Aktywna emerytura jest udziałem wielu osób, które podejmują różne formy zajęć w tym okresie, aby poradzić sobie z deficytem starości. Wśród form aktywności, bardzo ważne miejsce zajmuje aktywność edukacyjna, będąca czynnikiem ułatwiającym uporanie się z procesem adaptacji do starzenia się i starości.

Tu z pomocą seniorom przychodzi kształcenie ustawiczne, jako idea funkcjonowania społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Istotą edukacji permanentnej stanowi pogląd, iż obejmuje ona cały system szkolny, doskonalenie zawodowe pracujących, oświatę równoległą, kształcenie dorosłych, wychowanie w środowisku i rodzinie [2, s. 58].

W myśl raportu J. Delorsa, idea edukacji ustawicznej „jawi się jako klucz do bram XXI wieku” [3, s. 17]. Jest to niezwykle trafne określenie ze względu na fakt, że dzisiaj zmuszeni jesteśmy do dbania o stały przyrost wiedzy, aby nadążyć za współczesnym światem. Musimy mieć świadomość, że z uwagi na nieustanny postęp technologiczny, ulega ona szybkiej dezaktualizacji co powoduje, że stale jesteśmy w punkcie wyjścia, zdani na ciągły rozwój. Wydaje się zatem, że edukacja permanentna niejako wpisuje się w życie człowieka XXI wieku, stanowiąc jego nieodzowny element, a niekiedy „uczenie się przez całe życie staje się stylem życia” [4, s. 13]. Jak się okazuje, jest to także ważna idea dla niektórych seniorów, decydujących się na poszukiwanie kolejnych „miejsc” uczenia się w ciągu życia. Część z nich odnajduje się w szeregach Uniwersytetu Trzeciego Wieku, który stanowi jedną z pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego.

## **2. Działalność Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku**

Przedmiotem moich badań jest Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Kujawskiej Szkole Wyższej we Włocławku. Został powołany na mocy uchwały Senatu uczelni z 16 lipca 2009 roku (Uchwała nr 44/2009), a 5 listopada 2009 roku, odbyła się I inauguracja roku akademickiego. W Regulaminie Uniwersytetu zapisano, że jest pozaszkolną formą kształcenia ustawicznego i działania kulturalno-oświatowego społeczeństwa (rozdział 1, & 1, p.1). Aktywność instytucji opiera się na różnorodnych formach organizacyjno-programowych. Jedną z nich są teoretyczne formy studyjne, które przyjmują postać wykładów, seminariów, odczytów i odbywają się w każdy czwartek, dostarczając seniorom wiedzy z różnych dziedzin, m. in. medycyny, prawa, ekonomii, pedagogiki, psychologii, historii, geografii, religii. Wykłady prowadzone są przez pracowników KSW, jak i osoby z zewnątrz, nierzadko autorytety naukowe.

Niezwykle prężnie działają kluby, sekcje i zespoły, w których seniorzy mogą rozwijać swoje zainteresowania, kształcić umiejętności, uzupełniać wiedzę. Należą do nich:

- klub dyskusyjny, który spotyka się raz, dwa razy w miesiącu we włocławskiej kawiarni artystycznej „Filiżanka bez uszka”, wymieniając poglądy dotyczące ciekawych książek, ostatnio obejrzanych filmów czy sztuk teatralnych a także inicjując wyjścia kulturalne, które potem są przedmiotem debaty;

- koło robótek ręcznych, które na cotygodniowych spotkaniach haftuje, szydełkuje, robi na drutach, szyje, wykonuje biżuterię, a przed świętami wymienia się przepisami i częstuje własnymi wypiekami. Swoje dzieła artystyczne słuchaczki prezentują na wystawach rękodzielniczych, a także przygotowują z nich prezenty dla bliskich i znajomych;

- klub brydżowy „Wist”, który spotyka się 3 razy w tygodniu i oprócz gry w karty, wymienia się też nowinkami brydżowymi uzyskanymi z Internetu i czasopism.

- zespół słowno- muzyczny „Melodia”, rozwijający pasję śpiewania i recytacji, przygotowując przy okazji programy artystyczne na różne uroczystości dla słuchaczy UTW i i środowiska lokalnego;

- koło turystyczne, organizujące kilkanaście wyjazdów w ciągu roku akademickiego, m.in. do Warszawy, do Opery „Nova” w Bydgoszczy, Teatru Muzycznego w Łodzi, do Inowrocławia, Żelazowej Woli, na Mazury, Litwę i do Czech. Każdy wyjazd cieszy się dużą frekwencją;

- sekcja Nordic Walking, odbywająca częste i systematyczne spacerunki z kijkami;

- koło fotograficzne, które zorganizowało już wiele wystaw fotograficznych.

Oferta KDUTW obejmuje też udział w kursach i warsztatach, m.in. komputerowym, nauce języka angielskiego, aerobiku i wielu innych.

Uniwersytet organizuje spotkania z ciekawymi ludźmi, imprezy kulturalne, wieczorki taneczne. Jego przedstawiciele uczestniczą w konferencjach naukowych, zjazdach, sympozjach. Mieli też możliwość wyjazdu do Parlamentu Europejskiego w Brukseli i zwiedzania budynku Sejmu w Warszawie.

Obecnie KDUTW we Włocławku liczy ponad 300 członków. Od 2010 roku zaczęły do niego dołączać oddziały terenowe, a wśród nich: Rypin, Radziejów, Aleksandrów Kujawski, Ciechocinek, Lipno, Dobrzyń, Wielgie, Izbica Kujawska. Łącznie Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku zrzesza około 1400 słuchaczy.

### **3. Założenia metodologiczne badań własnych**

Celem badań stała się ocena roli jaką pełni Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku we Włocławku na rzecz kształcenia ustawicznego, w aspekcie efektów edukacji dostrzeganych przez jego słuchaczy.

Powyższy cel sprowokował niejako wykorzystanie metody biografii edukacyjnej. Według P. Dominicé, zastosowanie tej metody staje się

*sposobnością do refleksji nad doświadczeniami związanymi z uczeniem się. Poprzez narracje ustne i pisemne biografia edukacyjna stwarza możliwość przypominania i interpretacji doświadczeń wraz z tym co na owe doświadczenia miało wpływ. Jest to*

*zatem szczególne podejście do kształcenia i uczenia się, ponieważ ma na celu pomoc dorosłym w głębszym zrozumieniu własnych sposobów uczenia się i posiadanej wiedzy [5, s. 11].*

Autor jest zdania, że metoda biografii edukacyjnej może także sprzyjać samoaktualizacji, która ma miejsce

*kiedy dana osoba zaczyna dostrzegać, w jakim stopniu jej uczenie się powiązane jest ze zmianami w rodzinie, pracy czy społeczności. Przyjrzenie się tym normalnym przemianom powoduje większą chęć do uczenia się [5, s. 11].*

W kontekście wytyczonego celu oraz obranej metody, zbadalam rolę jaką pełni Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku w życiu jego słuchaczy, jako pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego.

W aspekcie postawionego wyżej problemu głównego, zasadnym było zbadanie:

– motywów, jakimi kierowali się słuchacze Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku podejmując dalszą edukację w życiu?

– efektów edukacji dostrzeganych przez słuchaczy UTW, a zwłaszcza świadomości zmian życiowych w sferze wewnętrznej i zewnętrznej, które są wynikiem uczestnictwa w zajęciach tej instytucji.

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2013/2014. Główną formę metody biograficznej stanowiły pisemne wypowiedzi słuchaczy UTW, przygotowane pod hasłem: „Kartka z pamiętnika. Nigdy nie jest za późno na edukację”. Seniorzy mieli możliwość refleksji nad kolejnym etapem życia: mogli opisać jak wyglądało ich życie po przejściu na emeryturę, wypowiedzieć się na temat motywów, które skłoniły ich do podjęcia dalszej edukacji w wieku emerytalnym, a także uświadomić sobie jakie zmiany (intelektualne, osobowościowe, życiowe) spowodowało wstąpienie w szeregi słuchaczy UTW. Łącznie otrzymano 20 wypowiedzi pisemnych, które poddano analizie. Pamiętnik zaklasyfikowano jako jeden z rodzajów narracji autobiografii reminiscencyjnej [6, s. 302]. Została ona potraktowana jako analiza tekstu – w tym wypadku opowiadania na temat fragmentu swojego życia.

Dodatkowo posłużono się techniką analizy dokumentów kronikarskich, zapoznając się z Regulaminem, kroniką i stroną internetową Uniwersytetu oraz metodą sondażu diagnostycznego z techniką wywiadu dla prezesa KDUTW na temat działalności instytucji.

#### 4. Analiza wyników badań własnych

Struktura społeczno-demograficzna badanych osób przedstawia się następująco.

Tabela 1.

**Struktura społeczno- demograficzna badanych (N=20)**

L.p.	Właściwości osobowe badanych	Razem	Wartość %
1.	<b>Płeć</b> a)kobiety b)mężczyźni	17 3	85,0 15,0
2.	<b>Wiek</b> a) do 59 lat b) 60-65 lat c) 66-70 lat d) powyżej 70 lat	3 9 5 3	15,0 45,0 25,0 15,0
3.	<b>Wykształcenie</b> a)wyższe b) policealne c) średnie d) zawodowe e) podstawowe	3 3 11 2 1	15,0 15,0 55,0 10,0 5,0
4.	<b>Zawód wykonywany przed emeryturą</b>	6	30,0

L.p.	Właściwości osobowe badanych	Razem	Wartość %
	a) usługowy	5	25,0
	a) ekonomista, księgowy	4	20,0
	b) nauczyciele	3	15,0
	c) robotniczy	1	5,0
	d) naukowo-badawczy	1	5,0
	e) służba zdrowia		

Metoda biograficzna okazała się nieoceniona w odkrywaniu motywów, które skłoniły starszych ludzi do podjęcia na nowo edukacji. Motywacja jest ściśle związana z realizacją potrzeb, które determinują kierunek i dynamikę każdego działania ludzkiego. Wypowiedzi seniorów pozwoliły na wyodrębnienie trzech grup motywów, które okazały się najważniejsze w realizacji potrzeb, według hierarchii A, Masłowa. Są to potrzeby: afiliacji, poznawcze oraz szacunku i uznania.

Chcę zwrócić uwagę, na fakt, że wszyscy badani byli zgodni co do potrzeby dalszej edukacji. W narracjach osób starszych, wszędzie przewijał się motyw chęci dokończenia w różnych dziedzinach wiedzy, niektórzy wręcz pisali o konieczności dalszej nauki. Zatem potrzeby poznawcze stanowią bardzo ważną dziedzinę dla seniorów UTW. Nie wszyscy jednak określili ją jako motyw priorytetowy w podjęciu dalszej edukacji życiowej.

Dziewięć osób jest zdania, że najważniejszym motywem, który skłonił ich do zapisania się na zajęcia Uniwersytetu, była chęć zaspokojenia potrzeb afiliacyjnych (przynależności). Seniorzy pisali o tym w następujący sposób:

*Czas przejścia na emeryturę jest trudny. Trzeba zrezygnować z codziennej rutyny i przyzwyczać się do nowego modelu życia. W moim przypadku po przejściu na emeryturę brakowało mi znajomych, koleżanek z pracy, codziennej porannej krzątaniny. Obowiązki domowe stały się moim lekiem na bezczynność, ale ileż można sprzątać, gotować, prasować... Powiedziałam dość! Emerytura to nie koniec świata.*

*Chciałam poznawać nowych ludzi i nie siedzieć samej w domu, kiedy mąż wyszedł do pracy...(kobieta, 59 lat, wykształcenie zawodowe)*

*Przez jeden rok było mi bardzo dobrze (na emeryturze – dop. R.B.), ale zaczęło brakować kontaktów z ludźmi. W moim życiu zawodowym wciąż poznawałam ludzi, a nawet zawiązywały się sympatie jako sprzedawca i klient, gdyż jestem osobą towarzyską i otwartą (kobieta, 62 lata, wykształcenie średnie).*

*W wieku 60 lat przeszłam na emeryturę. Dzieci opuściły dom rodzinny, także zostaliśmy z mężem sami. Trzy lata temu dzieci wraz z rodzinami wyemigrowały za granicę i był to dla mnie smutny okres bez dzieci, wnuków, rodziny. Czuję się nikomu niepotrzebna. Mój dzień zaczynał się dość późno, wstawałam o 9-tej, śniadanie, zakupy, obiad, sprzątanie, mycie naczyń, oglądanie telewizji, czasem jakaś książka lub gazeta, dzień podobny do dnia (kobieta, 65 lat, wykształcenie zawodowe).*

Pozostałe wypowiedzi z tej grupy, utrzymane są w podobnej tonacji. Zatem dla tych osób rola kontaktów społecznych stanowi wartość nadrzędną w stosunku do samej edukacji. Potrzeba więzi i kontaktów z innymi ludźmi jest jedną z najważniejszych, w hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa. Zawieranie nowych lub podtrzymywanie dawnych kontaktów towarzyskich, pozwala na niwelowanie poczucia osamotnienia, które to zjawisko często występuje po przejściu na emeryturę wskutek ograniczenia kontaktów międzyludzkich i nieumiejętności zagospodarowania wolnego czasu. Ludzie z reguły szukają kontaktów i znajomości, gdyż jak pisze J. Bruhn

*Związki z innymi ludźmi stanowią punkty odniesienia w cyklu ludzkiego życia, co porządkuje nasze doświadczenia. Jesteśmy zanurzeni w sieci unikatowych związków społecznych, które stanowią podstawę naszego życia. Ludzie potrzebują ludzi, by przetrwać i rozwijać się [7, s. 15].*

Zatem intensywność kontaktów społecznych, która jest możliwa dzięki przynależności do grupy słuchaczy UTW, staje się dla seniorów źródłem radości i ułatwia przystosowanie się do życia na emeryturze.

Z kolei dla siedmiu osób motywację priorytetową stanowią potrzeby poznawcze. Jedna z osób szczegółowo opisuje jak bardzo czekała na emeryturę, aby wreszcie móc się dalej uczyć i mieć czas na czytanie:

*Szybko jednak zauważyłam, że nie nadrabiam zaległości czytelniczych, tylko w porządkach domowych i przetworach. Rozpoczęłam życie „ciotki zapchaj dziury”, pilnowałam dzieci, mieszkań(gdy inni podróżowali), pomagałam przy chorych. Nagle stałam się potrzebna rodzinie. Poczulałam, że intelektualnie tonę i muszę coś zrobić, aby dalej się rozwijać (kobieta, lat 63, wykształcenie średnie ekonomiczne)*

Jeden z seniorów pisze o swoich rozległych zainteresowaniach, o ciągłej chęci wzbogacania wiedzy i ciekawości świata, przynajmniej z rozbijającą szczerością:

*Nauka jest SEXI (mężczyzna, lat 70, wykształcenie średnie techniczne).*

Emerytowana nauczycielka dzieli się swoimi przemyśleniami na temat towarzyszącego jej przez całe życie pędu do wiedzy:

*Całe życie hołdowałam zasadzie: Nie wstyd nie wiedzieć, lecz wstyd nie pragnąć swojej wiedzy uzupełniać. Praca zawodowa zmuszała wręcz do samokształcenia. Zastanawiałam się co będzie ze mną, gdy odejdę na emeryturę (...)*

*Kiedy zakończyła działalność zawodową, natychmiast zapisała się do UTW, a tam na kurs komputerowy, co jak podkreśla ... było najwspanialszą rzeczą, jaką udało mi się zrealizować. Dziś komputer i Internet to moje okno na świat (...) W dalszym ciągu będę pogłębiać wiedzę, bo jak powiedział S. Żeromski: Nauka jest jak niezmiernie morze, im więcej pijesz, tym bardziej jesteś spragniony (kobieta, lat 65, wykształcenie wyższe).*

Z powyższych wypowiedzi wynika, że dla tych osób kształcenie, stałe poszerzanie wiedzy jest wysoko cenioną wartością i najważniejszym motywem skłaniającym ich do aktywności edukacyjnej.

Wreszcie trzecia grupa badanych, w liczbie czterech osób, jako priorytetowy motyw wskazała na potrzebę szacunku i uznania, co stało się powodem zapisania się w szeregi słuchaczy UTW. Niektórzy tę potrzebę rozumieją jako chęć bycia użytecznym, aktywności na rzecz innych, przekazania swojej wiedzy i doświadczenia. Seniorka, która pracowała jako kurator dla nieletnich, tak opisuje swoje obecne życie:

*Ja nie czuję się wolnym człowiekiem, odcięty od treści mojego życia, czyli takiej ciągłej troski o losy innych, a szczególnie tych pokrzywdzonych przez los (...) Kontakt z UTW to jest to paliwo, które każdego dnia zasila mój motor życiowy i pobudza do życia i ciągłego działania (kobieta, 76 lat, wykształcenie pedagogiczne, resocjalizacja).*

Takie działania opisane przez seniorów, powodują uznanie w opinii ludzi i prowadzą do zaspokojenia potrzeby szacunku wobec własnej osoby. Poza tym mogą dać słuchaczom wiarę we własne możliwości i poczucie bycia osobą kompetentną.

Powyższe wyniki świadczą o posiadaniu silnej motywacji do uczestnictwa seniorów w aktywności społecznej i intelektualnej. Jak widać są to osoby, które nie przyjmują „postawy bujanego fotela”, preferującej przyglądanie się życiu z dystansu, rezygnację z kontaktów społecznych, całkowite odsunięcie się od różnych spraw (teoria wycofania E. Cumming i W. E. Henry) [8, s. 127]. Są raczej nastawione na wysoką aktywność i właściwe spożytkowanie czasu wolnego.

Biorąc pod uwagę motywy przystąpienia do UTW wymienione przez badanych, postanowiłam zbadać czy instytucja, do której należą, spełnia ich oczekiwania w tym zakresie. Badani w swoim pamiętniku wypowiadali się na temat efektów uczestnictwa w zajęciach Uniwersytetu, pisząc o rodzajach i stopniu przeobrażeń, które zaszły w ich życiu po zapisaniu się do UTW. Wszystkie wypowiedzi respondentów świadczą o tym, że Uniwersytet ma zdecydowany

udział w zmianach, niektórzy wskazywali nawet po kilka istotnych. Po analizie wypowiedzi seniorów, podzieliłam je na zmiany wewnętrzne, dotyczące rozwoju intelektualnego i przeobrażeń osobowościowych oraz zewnętrzne, związane ze zmianami życiowymi w środowisku czy zewnętrznym wizerunkiem.

Zdecydowanie największe zmiany seniorzy zauważają w sferze wewnętrznej. Przede wszystkim badani są zdania, że nastąpiło u nich zaspokojenie potrzeb poznawczych: dalszy rozwój intelektualny, wzbogacenie i poszerzenie wiedzy, poznanie jej nowych dziedzin, rozwój zainteresowań. Jedna z senierek opisuje swoją pracę nad poprawnością językową, definiowaniem i wypowiadaniem myśli, w czym pomogły jej koleżanki polonistki z klubu dyskusyjnego. Było jej to potrzebne, aby móc prowadzić dyskusje nad przeczytaną literaturą. Wypowiada się także na temat wielu umiejętności, których się nauczyła na zajęciach:

*Starsza pani czyli ja, nauczyła się obsługi komputera, obsługi urządzeń audio-tele. I przyznaje z dumą: Sama montowałam moduł telewizji naziemnej. (kobieta, lat 63, wykształcenie średnie).*

Jeden z seniorów jest odmiennego zdania, twierdząc, że nie zauważył specjalnych zmian:

*Osobowość mam prawdopodobnie nie tylko ukształtowaną, ale nawet zabetonowaną, także zmienić ją byłoby bardzo trudno. Rozwój intelektualny też jest na pewnym poziomie i –jak śpiewał Wiesław Golas- „wyżej nerek nie podskoczysz, sam pan wiesz” (mężczyzna, lat 69 i 3/4, wykształcenie średnie).*

Równocześnie przyznaje jednak, że dzięki UTW zyskał większy dostęp do kultury poprzez systematyczne uczestnictwo w wyjazdach do instytucji kulturalnych i wycieczkach, co sprawia mu ogromną radość. Zatem trudno przyznać mu rację w stwierdzeniu o braku zmian w sferze poznawczej, które Autor kojarzy prawdopodobnie z nauką w konkretnej dziedzinie.

A przecież rozwój intelektualny to wszystkie poczynania człowieka, które mają na celu wzbogacenie jego sfery poznawczej nie tylko poprzez wykorzystanie różnorodnych obszarów wiedzy, ale i dziedzin kultury i sztuki na drodze kształcenia i samokształcenia [9, s. 84]. Poniżej przytaczam wypowiedź, która jest tego potwierdzeniem, a równocześnie wskazuje jak ważną formą pracy UTW, niekiedy priorytetową, jest możliwość korzystania z dóbr kultury

*W chwili obecnej bardzo ubogo wyglądałoby moje życie bez tych wyjazdów. Zarówno ja jak i moje koleżanki nigdy przedtem nie były w operze, a teraz przez 2,5 roku zaliczyliśmy wszystkie opery i operetki, wystawiane w Operze Nova w Bydgoszczy czy w Teatrze Muzycznym w Łodzi (...) Jako wytrawni melomani dyskutujemy o oglądanym spektaklu, także nasz rozwój intelektualny ulega ciągłej poprawie.*

Autorka dodaje jeszcze:

*Gdyby nie UTW nasz rozwój intelektualny byłby zatrzymany, a tak jesteśmy dumni, że stworzyliśmy tak „wspaniały świat” dla siebie. Ciarki przechodzą- jak się pomyśli- że to kiedyś się skończy (kobieta, 65 lat, wykształcenie średnie).*

Jak widać, dla wielu seniorów przyrost wiedzy stał się bardzo ważną zmianą w ich życiu. Z biografii wynika, że nauka nie jest dla nich przymusem, lecz stanowi ich indywidualny wybór, a nawet powoduje wręcz uzależnienie.

Niemal wszyscy badani dostrzegają liczne zmiany w sferze osobowościowej. Piszą głównie o uzyskaniu większego poczucia własnej wartości, otwartości na nowe doświadczenia i świat, wyeliminowaniu poczucia osamotnienia, poczucia się kimś potrzebnym. Jedna z senierek wypowiada się następująco na temat uczestnictwa w UTW:

*Strzał w dziesiątkę!!! Mam teraz wszystko to czego oczekiwałam, to znaczy pięknie i mądrze się starzeć. UTW tak mnie dowartościowało, że powinnam żyć co najmniej 300 lat ... (kobieta, lat 62, wykształcenie średnie).*

Inna pani pisze:

*Poprzez uczestnictwo w zajęciach UTW zmieniłam swój stosunek do dolegliwości człowieka w pewnym wieku. Pomimo, że tu boli, tam strzyka, ja się ubieram, idę i to*

*wcale nie oznacza, że mam „bzika” (...). Zmiany w mojej osobowości dokonują się każdego dnia. Są takie chwile, gdzie mi się wydaje, że jeszcze tak wiele czeka mnie przyjemności, podróży, a nie wykluczam nawet coś od serca (kobieta, 76 lat, wykształcenie policealne).*

Jedna z senierek szczerze przyznaje:

*Teraz nie mam już przed sobą „pustego dnia” (kobieta, lat 68, wykształcenie wyższe).*

Zatem jak wynika z analizowanych biografii, Uniwersytet stwarza ludziom starszym warunki, które wspierają ich dobre samopoczucie psychiczne. Badania wykazały także pozytywną tendencję otwierania się na innych, ale także na siebie, która to zmiana powoduje wzmocnienie radości życia. Ważne jest także, że słuchacze UTW znajdują się wśród innych osób z tej samej, przemijającej epoki, co sprzyja lepszemu porozumieniu i wspólnemu stawieniu czoła nowej, często nieprzychylniej dla starszej generacji rzeczywistości, do której trudno im się przystosować.

Niektórzy respondenci, oprócz wewnętrznych, wskazują na zmiany w sferze zewnętrznej, które są udziałem ich uczestnictwa w zajęciach UTW. Głównie dotyczą one przeobrażeń życiowych na gruncie środowiska rodzinnego. Oto najciekawsze wypowiedzi:

*Po przejściu na emeryturę, mój czas był i jest podzielony na dwa domy: mój i moich rodziców. Tematem numer 1, była opieka i pomoc nad schorowanymi rodzicami. Ciężka sprawa – nie tylko choroba. Zapisalam się na Uniwersytet, aby choć trochę żyć inaczej (...) Interesuje mnie wszystko. Robię notatki (...) Kiedy idę do rodziców wszystko im streszczam i choć przez chwilę oni też zapominają o swoich dolegliwościach. Jestem szczęśliwa, że uratowałam siebie i ich od „szarego życia”. Mówię im, że oni też należą do UTW (kobieta, lat 59, wykształcenie średnie).*

*Dzięki UTW częściej czuję zainteresowanie ze strony męża. Kiedy zadzwonił kolega-student, mąż uważnie słuchał naszej rozmowy. Baczną uwagę zwraca też na mój wygląd, gdy wychodzę na zajęcia. Wcześniej było mu obojętne jak i w co się ubieram (kobieta, lat 63, wykształcenie średnie).*

Dwie osoby oprócz innych zmian, dostrzegają również przeobrażenia w zewnętrznym wizerunku swojej grupy. Wiąże się to z pokazami dla środowiska lokalnego, przygotowywanymi podczas pracy w kołach zainteresowań. Są to m.in. występy koła wokalnie –muzycznego, czy wystawy rękodzieła artystycznego, które przynoszą seniorom wiele satysfakcji i motywują ich do dalszej aktywności.

Powyższe wyniki badań wskazują na fakt, że uczestnictwo w działalności UTW wywiera na jego słuchaczy wielostronny wpływ. Wszystkie zmiany w sferze wewnętrznej i zewnętrznej opisane przez seniorów, które są efektem edukacji na UTW, przyczyniły się do poprawy i podniesienia jakości ich życia w jego finalnej fazie. Sprawily, że słuchacze efektywniej funkcjonują w codziennym życiu, są bardziej aktywni, nauczyli się radzić sobie z trudnościami.

## **5. Podsumowanie**

Chcę podkreślić, że badano populację szczególną, ponieważ słuchacze UTW są grupą lepiej wykształconą niż rówieśnicy - seniorzy, a poza tym zaangażowaną i uczestniczącą. Generalnie z wypowiedzi daje się zauważyć, że Autorzy pamiętnika to osoby mające właściwe podejście do życia, o pogodzie ducha, nastawione na aktywność i integrację ze swoim środowiskiem uniwersyteckim, co jest dla nich korzystne zarówno z medycznego, jak i społecznego punktu widzenia.

Z badań wynika, że Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku spełnia oczekiwania swoich słuchaczy jako kolejne miejsce uczenia się w ciągu życia, a co najważniejsze pozwala także na zmianę funkcjonujących stereotypów, według których osoby starsze nie mogą już korzystać z nauki ze względu na wiek.

Na zakończenie pragnę zacytować jeszcze jeden fragment „Kartki z pamiętnika”. Wypowiedź jego Autorki może stanowić przesłanie zarówno dla młodzieży, jak i dla seniorów, którzy po zakończeniu działalności zawodowej przeżywają trudny czas adaptacji do emerytury:



*Nikt z nas nie myśli ile naprawdę ma lat. Najważniejsze na ile się czujemy. Obce nam jest słowo „nuda”. Życzyłabym młodym ludziom, aby mieli w sobie tyle energii, optymizmu, pogody ducha, chęci do życia co my - studenci „Trzeciej Młodości” (kobieta, lat 65, wykształcenie średnie).*

#### References

1. Trafiałek E. (2011). Żyj, pracuj i ucz się długo. *Horyzonty Edukacji*. nr.1.
2. Półturzycki J. (1991). *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: WSiP.
3. Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców. Warszawa: Polskich
4. Czerniawska, O. (1997). *Uczenie się jako styl życia*. W: M. Dzięgielewska (red), *Przygotowanie do starości*. Materiały z konferencji gerontologicznej. Łódź.
5. Domanicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacji dorosłych*. [Learning from life. Educational biography in adult education]. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistycznej.
6. Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
7. Bruhn, J. (2011). *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii społecznej.
8. Czerniawska O. (2000). *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo WSHE w Łodzi.
9. Konieczna-Woźniak R. (2001). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Надійшла до редакції 10.12.2015.  
Прийнята до публікації 17.12.2015.

**Abstract. Brzezińska Renata. The educational experiences of the seniors within biographical narratives of the students from Kujawsko-Dobrzyński University Third Age in Wloclawek.**

*Studying as a certain lifestyle form, becomes a crucial idea for several seniors who decide to explore new educational spheres. Part of them find their space within the University of the Third Age, which is supposed to comprise one of the extracurricular form of lifelong learning. In the following article, one presented an overall function performed by the University of the Third Age in Wloclawek, for continual education, in view of its effects recognized by the auditors. For the research, one used the biographical approach in a form of writing assessments delivered by the auditors under the title of 'One page from a diary. Its is never too late for education.*

*I want to emphasize that the study population was special because UTA are a group of better educated than their peers - seniors, and besides, engaged and participatory. Generally, the expression can be noted that the authors of the diary are persons having the right approach to life, serenity, focused on the activity and integrate with their environment university, which is beneficial to them both from a medical and social point of view. Research shows that Kujawsko- Dobrzyński University of the Third Age meets the expectations of its audience as another place of learning throughout life, and most importantly also allows you to change the functioning of stereotypes according to which older people can no longer benefit from learning because of their age.*

**Keywords:** education of seniors, the University of the Third Age, lifelong learning  
**Keywords:** education of seniors, the University of the Third Age, lifelong learning

УДК 376.54(410.1)

Будз І.Ф.

## БРИТАНСЬКА МОДЕЛЬ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧАСТИНА ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

**Анотація.** У статті проаналізовано модель освіти обдарованих школярів Великої Британії. З'ясовано, що система освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії – це абсолютно новий підхід до освіти обдарованих та талановитих, який прагне вирішення традиційних проблем, що стосуються навчання, особливо, у контексті стійкості та задоволення потреб усіх категорій обдарованих і талановитих школярів. Така система спирається на сучасний науковий досвід. Британська модель освіти обдарованих школярів є частиною загальнонаціональної політики у галузі освіти на шкільному та позашкільному рівні. Багатогранність моделі полягає в усвідомленні важливості рівноправності, соціальної справедливості та економічної складової, а також учнівської самооцінки, шкільного навчального плану та професійного росту вчителів. Доведено, що дослідження

*практичного досвіду Великої Британії в організації та імплементації моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів є корисним для загального розуміння закономірностей розвитку змісту освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії, а також є актуальним для запровадження сучасних практичних підходів в освітній політиці для обдарованих і талановитих школярів України.*

**Ключові слова:** освітня політика, модель освіти обдарованих школярів Великої Британії, класне забезпечення, позашкільне забезпечення, програми для обдарованих, ідентифікація.

**Постановка проблеми.** Система освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії – це абсолютно новий підхід до освіти обдарованих та талановитих, який прагне вирішення традиційних проблем, що стосуються навчання, особливо, у контексті стійкості та задоволення потреб усіх категорій обдарованих і талановитих школярів. Така система спирається на сучасний науковий досвід.

Британська модель освіти обдарованих школярів є частиною загальнонаціональної політики у галузі освіти на шкільному та позашкільному рівні. Багатогранність моделі полягає в усвідомленні важливості рівноправності, соціальної справедливості та економічної складової, а також учнівської самооцінки, шкільного навчального плану та професійного росту вчителів. У Великій Британії освітні структури змінювалися багато разів упродовж ХХ століття, але недосконалість підходів у визначенні поняття «обдарованість» і роботі з обдарованими учнями залишилася спільною проблемою для звичайних шкіл.

На нашу думку, дослідження практичного досвіду Великої Британії в організації та імплементації моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів є корисним для загального розуміння закономірностей розвитку змісту освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії, а також є актуальним для запровадження сучасних практичних підходів в освітній політиці для обдарованих і талановитих школярів України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці зарубіжних дослідників Дж. Вебб (J. Webb), С. Гудлед (S. Goodlad), Д. Ейр (D. Eyr), Р. Зорман (R. Zorman), Ф. Кауфман (F. Kaufman), К. Кларк (C. Clark), Р. Стернберг (R. Sternberg), Дж. Фрімен (J. Freeman) та ін. щодо проблеми становлення освіти для обдарованих, факторів розвитку обдарованої особистості, характерних ознак обдарованості. Засади розробки та впровадження моделі освіти для обдарованих і талановитих учнів та її особливості у Великій Британії досліджували Д. Еер, Т. Дракап, К. О'Рейлі. Переваги і недоліки програм для обдарованих вивчали Г. Хіккі, Н. Темпест та ін. Спираючись на дослідження вище зазначених авторів, ми окреслюємо проблеми формування галузі освіти обдарованих і талановитих школярів в Англії, що є визначальним для загального розуміння змісту освіти для обдарованих і талановитих школярів у Великій Британії, а також розглядаємо їхні висновки як джерела подальших наукових розвідок.

Отже, нашою **метою** статті є дослідити модель освіти для обдарованих і талановитих учнів Великої Британії та проаналізувати традиційні методи забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих школярів у загальному контексті освітньої політики.

**Виклад основного матеріалу.** Модель освіти для обдарованих реалізується у Великій Британії понад 10 років з моменту імплементації Національної програми для обдарованих дітей різних вікових груп у всіх державних школах [1]. Дослідниця та одна із розробників британської освітньої моделі для обдарованих і талановитих школярів Д. Еер (D. Eyr) вважає: «Зазвичай галузь освіти для обдарованих і талановитих школярів розглядається окремо від загальної освітньої системи. Хоча якщо освітня система шукає шляхи забезпечення відповідною освітою усіх дітей, освіта для обдарованих і талановитих повинна розглядатися як частина цілого. Сьогодні обдаровані учні завтра перетворяться на соціально-інтелектуальних, економічних та культурних лідерів, і їх не можна позбавляти шансу розвиватися» [2, с. 145].

Для британської моделі характерним є наявність політичної і освітньої складової. На *політичному рівні* галузь освіти для обдарованих має багату історію. В деяких країнах політична складова у цій сфері відсутня взагалі, або після нетривалого функціонування від неї відмовлялися через брак фінансування чи зміну пріоритетів у загальній системі освіти.

Британська модель шукає можливі шляхи, щоб уникнути нестабільності, впроваджуючи ідеї розвитку і підтримки обдарованих і талановитих особистостей не лише через освітню політику, але й соціальні та економічні стандарти.

Ключовим завданням моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії є пошук шляхів задоволення освітніх потреб обдарованих учнів із малозабезпечених сімей, що стало складовою соціальної політики цієї країни.

Д. Еер (D. Eyer) визначила наступні переваги загальносистемного підходу до освіти для обдарованих і талановитих учнів:

1. Освіта для обдарованих та талановитих школярів забезпечується у межах загальної освітньої політики, що сприяє більшій профільності та унеможливує її скорочення.

2. Обдаровані і талановиті мають можливість здобувати якісну освіту, відчуваючи прогрес у навчанні.

3. Поєднання обох підходів, а саме – традиційного підходу, що ґрунтується на навчальних програмах, та підходу, в основі якого є класне забезпечення, – враховує їхні переваги.

4. Можливість поєднання внутрішніх шкільних та позашкільних програм, швидше підвищуючи рівень, а не компенсуючи шкільні програми.

5. Можливість забезпечення соціальної рівності у процесі навчання; поєднання школярів із середнім рівнем інтелектуальних можливостей та високими когнітивними показниками.

6. Обдаровані діти мають можливість жити і виховуватися у колективі на рівні з іншими, не соромлячись своєї обдарованості.

7. Можливість створити спільноту обдарованих і талановитих учнів на державному рівні [3].

Формула моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії виглядає так :

Потенціал + Можливість та Підтримка + Мотивація = Високі досягнення [3].

На модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії покладаються такі сподівання:

1. Обдарованість та талант – це терміни, що описують дітей або дорослих, які мають потенціал досягти високого рівня спеціальних знань. Обдарованість та талант в дитинстві можуть бути описані як володіння спеціальними знаннями на етапі розвитку дитини.

2. Освіта для обдарованих і талановитих дітей повинна розвивати спеціальні знання в особливих галузях науки.

3. Обдарованість – це динамічна взаємодія між потенціалом, можливостями, підтримкою та особистою мотивацією. Ця взаємодія починається з моменту народження.

4. Обдарованість пов'язана з розвитком, та розвивається через отримання доступу до відповідних можливостей та підтримки вже здобутих знань, умінь та навичок. Результат прямо залежить від наявності відповідних можливостей та підтримки.

5. Забезпечення для обдарованих та талановитих школярів повинно ґрунтуватися спочатку на забезпеченні звичайних шкіл, звичайних уроків, як складової щоденного освітнього процесу.

6. Основне забезпечення шкіл слід доповнювати ширшими спеціальними можливостями в межах і за межами школи.

7. Варіативність шкіл щодо профільного навчання сприяє розвитку обдарованих і талановитих учнів у певних вузьких напрямках.

8. Батьки мають важливу роль, співпрацюючи з учителями, мотивуючи та підтримуючи.

9. Учні повинні сприймати себе активними учасниками навчального процесу, які беруть участь у розробці особистого навчального плану.

10. Навчальний прогрес та потреби обдарованих особистостей повинні ретельно відстежуватися, щоб у разі необхідності змінити напрям, навчальне навантаження тощо [1; 3].

Було визначено, що модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії складається із таких елементів: класне забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих учнів, як основа; шкільне забезпечення; позашкільне забезпечення на місцевому рівні; забезпечення на обласному рівні; забезпечення на державному рівні.

Усі школи пропонують широкий спектр додаткових можливостей, спрямованих на створення багатонавчальної програми. Школи визначають обдарованих і талановитих учнів і пропонують гнучкі методи роботи з такими дітьми, а саме: школи надають можливість таким учням прогресувати швидше, ніж інші, а також складати іспити екстерном. Крім того, вони мають можливість працювати у групах за інтересами та відповідно до їхніх можливостей. В школі очікується що учні будуть розташовані в здібних групах по деяких аспектах їхньої роботи.

Для обдарованих учнів середнього та старшого шкільного віку принципи поділу на групи у межах класу, шкільне і позашкільне забезпечення змінюється. Вся навчальна діяльність ґрунтується на індивідуальному підході. Школа залишається основним джерелом знань для таких школярів на рівні з іншими навчальними інституціями та громадськими організаціями, які працюють з обдарованими і талановитими дітьми.

Головне завдання цієї моделі полягає в тому, що навчальний процес, зосереджений у школі, забезпечує відповідними знаннями, навичками і вміннями, є концептуальним, стимулює учнів мислити, знайомить їх із різними методами навчання і виховання. Цей підхід примушує учнів думати по-іншому, аналітично, аналізуючи той навчальний матеріал, який викладають усім учням. До позашкільної роботи залучені вчителі, носії провідних наукових ідей, використовуються інноваційні технології.

Модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії відводить учителю перше місце у навчальному процесі, імплементуючи підхід класного забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих учнів як основний і найбільш дієвий. Цей підхід реалізується через безпосередню взаємодію учня і вчителя у класі, що вимагає учительського професіоналізму та зобов'язує до надзвичайної відповідальності.

Переваги у такому підході є очевидними для вчителя. Адже вчитель будує роботу, використовуючи свій досвід і передаючи його всім учням у класі. Обдарованих і талановитих дітей учитель розглядає як найбільш здібних і старанних учнів серед інших, а не специфічну чітко визначену групу з надзвичайно унікальними освітніми потребами, для яких необхідно розробляти і впроваджувати нові підходи. Д. Еєр (D. Eyer) описує це явище як синдром «екзотичної дитини» [3, с. 1053]. Підхід класного забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих учнів мотивує учителів виходити за межі вже здобутих професійних умінь і навичок, вдосконалюватися, що з часом буде винагороджено високими результатами їхніх учнів. Робота учителів над удосконаленням класного забезпечення освітніх потреб обдарованих та талановитих учнів є практичною пошуковою діяльністю.

Професійний розвиток учителя є запорукою успіху у моделі освіти обдарованих і талановитих школярів. Підхід класного забезпечення буде ефективним, якщо вчителі володіють відповідними знаннями, вміннями і навичками, тобто професійно впевненими. Учителі, практиканти повинні мати доступ до навчання, бути обізнаними із програмами підготовки учителів обдарованих школярів, Інтернет-ресурсами тощо [4–7]. Модель освіти обдарованих і талановитих школярів Великої Британії не покладає всю відповідальність на вчителя. Обдаровані учні мають можливість розвиватися поза школою, за допомогою позашкільних програм для обдарованих і талановитих учнів. Це зменшує навантаження на вчителя.

Традиційні (позашкільні) програми для обдарованих і талановитих учнів функціонують поза школою, не є обмежені розкладом, процедурою оцінювання, екзаменами і навчальним планом. Вони пропонують оптимальне середовище для певних форм навчання. Також ці програми дорогі у реалізації, призначені виключно для цільової аудиторії.

Позашкільні програми є складовою частиною моделі освіти обдарованих і талановитих учнів Великої Британії. Модель ставить вимогу перед цими програмами, що полягає у підвищенні рівня знань обдарованих учнів, і не передбачає замінити ними шкільне навчання. Учні розглядають своє навчання у двох різних аспектах – шкільному і позашкільному.

Д. Еер (D. Eyrre) пропонує основні вказівки щодо позашкільної навчальної діяльності обдарованих і талановитих учнів:

1. Обдаровані та талановиті учні мають більшість із особистісних характеристик, типових для дітей їхнього віку, а саме: високий рівень концентрації уваги або швидка втрата інтересу; впевненість у своїх знаннях або невпевненість, сором'язливість, потреба в заохоченні; готовність працювати у команді або зарозумілість у ставленні до інших; самостійність або потреба працювати у групі.

2. Обдаровані та талановиті учні є недосвідченими експертами. Одне із завдань програм – наštтовхнути учнів на шлях мислення. Їх не потрібно заохочувати до навчання чи розваг, хоча вони цінують елементи розваг. Вони особливо люблять працювати з експертами, особливо їм не подобається, коли до них ставляться зверхньо.

3. Зміст навчального курсу має як найкраще виявляти вчительський інтерес та знання. Пристрасть та ентузіазм учителя є чудовою мотивацією для учнів, тому йому необхідно обирати стиль, що найкраще підходить для викладання предмета. Колегіальність заохочує учнів до активної участі, вони не бояться висловлювати свої думки, що змушує їх поважати думки інших.

4. Використовувати навчання однолітків як перевагу. Адже деякі обдаровані учні не мають змоги співпрацювати з рівними за своїми інтелектуальними характеристиками однолітками у школі.

5. Звертати увагу на результат роботи обдарованих учнів [3].

Успіх позашкільних програм у британській моделі вимірюється розширенням прав та можливостей учнів. Програми для обдарованих повинні допомагати учням ставати більш упевненими та досвідченими. Успіх програм для моделі освіти для обдарованих і талановитих учнів полягає у підсиленні прагнення, мотивації, почуття власної гідності.

Ідентифікація у моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії є постійним систематичним явищем, притаманним для усього періоду навчання у школі. Британська модель є свідченням того, що не можна правильно ідентифікувати обдарованість, якщо школа не може відповідно забезпечити потреби таких дітей. Обдаровану дитину, сім'я якої належить до середнього класу в економічному вимірі, яка є носієм мови, навчилася рано читати, вживає складну, непритаманну для її віку, лексику, легко розпізнати і зарахувати до групи обдарованих і талановитих дітей. Для процесу ідентифікації у контексті моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії притаманні такі ознаки: у когорті обдарованих і талановитих цілком представленими є діти із заможніших сімей, батьки яких мають вищу освіту, китайці та індійці за походженням, білошкірі представники середнього класу; у когорті обдарованих і талановитих недостатньо представленими є діти із малозабезпечених та неповних сімей, темношкірі, пакистанці та бангладешці за походженням, білошкірі представники робочого класу; у когорті обдарованих і талановитих майже не представлені діти іммігрантів, діти із мобільних сімей, діти із особливими освітніми потребами або інваліди, діти, які виховуються в інтернатах або будинках сімейного типу [3].

Відповідно до британської моделі освіти обдарованих школярів як частини загальнонаціональної політики важливим є те, що вчителів навчають, як зрозуміти природу обдарованості, щоб не допустити помилок в ідентифікаційному процесі. Усі вчителі повинні бути свідомими того, що обдарованість – це динамічна взаємодія між потенціалом, можливостями, підтримкою та особистою мотивацією, і ця взаємодія починається з народження. Отже, чітка структура процесу ідентифікації та вказівки щодо визначення обдарованих і талановитих учнів – це ті засоби, якими повинна керуватися кожна школа.

**Висновки.** Встановлено, що багатогранність британської моделі освіти обдарованих школярів полягає в усвідомленні важливості рівноправності, соціальної справедливості та економічної складової, а також учнівської самооцінки, шкільного навчального плану та професійного росту вчителів. Концепція моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії полягає у поєднанні двох елементів – ідентифікації та освітнього забезпечення, – які доповнюють одна одну. З'ясовано, що принциповою метою освітньої ініціативи щодо обдарованих і талановитих школярів є покращення навчального забезпечення та підвищення результатів у навчанні обдарованих і талановитих учнів шляхом створення чіткої навчальної програми, яка б поєднувала навчання у класах та позашкільну діяльність. Цю мету допомагають реалізувати координатори з питань освіти для обдарованих і талановитих школярів (представники педагогічних колективів шкіл), які опікуються процесом ідентифікації та задоволенням специфічних потреб кожної школи.

На нашу думку, результати дослідження матимуть значення для розроблення практичних рекомендацій щодо врахування позитивного британського досвіду у вітчизняній практиці освіти обдарованих школярів.

#### Список використаних джерел

1. England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007–2010 : [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906\\_world\\_conference.doc](http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc).
2. Delisle J. The survival guide for teachers of gifted kids / Delisle J. & Lewis B. – Minneapolis, MN : Free Spirit Publishing, 2003. – 215 p.
3. Eyre D. The English model of gifted education / D. Eyre // International Handbook on Giftedness / L. V. Shavina (ed.). – Oxford : Springer Science Business Media, 2009. – Pp. 1045–1059.
4. Веб-сайт організації London Gifted and Talented : [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.londongt.org>
5. Веб-сайт організації National Association for Able Children in Education : [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nace.co.uk>
6. Веб-сайт організації The National Association for Gifted Children : [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nagcbrtain.org.uk>
7. Веб-сайт проекту NRICH : [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://nrich.maths.org>

#### References

1. *England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007–2010*. Retrieved from [http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906\\_world\\_conference.doc](http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc).
2. Delisle, J., Lewis B. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
3. Eyre, D. (2009). The English model of gifted education. 1045–1059. In: L.V. Shavina (ed.). *International Handbook on Giftedness*. Oxford: Springer Science Business Media.
4. Londongt.org. (2016). *London GTi | Helping Teachers Challenge Learners*. Retrieved 18/12/2015 from <http://londongt.org/>
5. Nace.co.uk. (2016). *Welcome to NACE | www.nace.co.uk*. Retrieved from <http://www.nace.co.uk/>
6. Potentialplusuk.org. (2016). *Potential Plus UK | Home Page*. Retrieved from <http://www.potentialplusuk.org/>
7. Nrich.maths.org. (2016). *Home Page: nrich.maths.org*. Retrieved from <http://nrich.maths.org/frontpage>

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 23.12.2015.

#### **Abstract. Budz Irina. British Model of Education Gifted Pupils as part of the National Policy.**

*The article analyzes the model of education for gifted pupils in Great Britain. It was found that the system of education for gifted and talented students UK – a completely new approach to education of gifted and talented that seeks solve traditional problems related to education, especially in the context of stability and meet the needs of all categories of gifted and talented students. This system is based on modern scientific experience.*

*The British model of education of gifted students is part of the national policy in the field of education in the school and after-school level. The many models is to be aware of the importance of equality, social justice and economic component, and student self-evaluation, school curriculum and professional development of teachers. In the UK educational structures have changed many times during the twentieth century, but imperfect approaches to the definition of «talent» and work with gifted students has remained a common problem for regular schools.*

*The British model of gifted education is based on traditional models of gifted education and characterized by its unique paradigm. The article deals with educational characteristics and different elements of the model. The effectiveness of the model is that it uses elements of existing models of gifted education which are implemented within the national policy. It is proved that the research experience of Great Britain in the organization and implementation of the model of education for gifted and talented students is beneficial to the overall understanding of the principles of educational content for gifted and talented students the UK, and is pressing for the introduction of modern practices in education for gifted and Ukraine talented students.*

**Keywords:** education policy, the British model of gifted education, classroom provision, out-of-school provision, programs for gifted pupils, identification.

**УДК: 378.011.3:811-051**

**Варга Л.І.**

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** Стаття присвячена підготовці викладачів, а саме розвитку комунікативної культури майбутніх учителів у процесі інтерактивного навчання спілкуванню. У статті розглядається сутність інтерактивного навчання спілкуванню, надаються основні принципи цього навчання, дається визначення поняття «комунікативна культура». Автор аналізує особливості розвитку комунікативної культури майбутніх учителів та основні моменти, які впливають на успішність формування комунікативної культури майбутніх педагогів у процесі інтерактивного навчання спілкуванню. Комунікативна культура педагога включає в себе систему знань про загальнолюдську та професійну мораль, її історію й практику, про стосунки між людьми у процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання з метою мінімізації комунікативних протиріч, корегування індивідуальних інтересів і цілей із загальними в широкому сенсі цього поняття.

**Ключові слова:** комунікативна культура, інтерактивне навчання спілкуванню, розвиток комунікативної культури, майбутні учителі.

**Постановка проблеми.** Основою будь-якого процесу навчання є особливим способом організоване спілкування, що сприяє становленню та розвитку особистості. Комунікативна культура є необхідною умовою ефективності професійної діяльності педагога, вона містить систему принципів спілкування в учнівському і педагогічному колективах, установлений порядок комунікації у сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів.

**Аналіз останніх публікацій.** Комунікативна культура педагога включає в себе систему знань про загальнолюдську та професійну мораль, її історію й практику, про стосунки між людьми у процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання з метою мінімізації комунікативних протиріч, корегування індивідуальних інтересів і цілей із загальними в широкому сенсі цього поняття. Проблеми формування культури спілкування та розвитку комунікативної культури майбутніх педагогів – актуальні та є предметом дослідження багатьох вчених. Так, В. Кан-Калик, Л. Мітіна, І. Риданова, Л. Савенкова, І. Тимченко, А. Капська розглядають комунікативну культуру як характеристику професійної культури педагога; Н. Анікієва, П. Лепін, Є. Мішина – як системну складову освітнього процесу педагогічного вищого навчального закладу; Є. Гришин та І. Журавльов трактують комунікативну культуру як невіддільну частину етики педагога.

**Мета статті:** охарактеризувати поняття «комунікативна культура»; розглянути сутність інтерактивного навчання спілкуванню; проаналізувати особливості розвитку комунікативної культури майбутніх у процесі інтерактивного навчання спілкуванню.

**Виклад основного матеріалу.** Існує багато визначень поняття «комунікативна культура». Розглянемо деякі з них. О.Гаврилюк у своєму дисертаційному дослідженні розглядає комунікативну культуру як «складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію

людей у різних сферах життєдіяльності» [1].

А. Аносова, методист центру практичної психології та соціальної роботи Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, трактує комунікативну культуру як «динамічне, структурно-рівневе особистісне утворення, представлене досягненнями у пізнанні себе, внутрішніми цінностями індивіда, комунікативними знаннями, осмисленістю емоцій, комунікативно значущими якостями особистості, що обумовлює взаємодію з навколишнім світом, орієнтовану на загальноприйнятну норму культурного фону сучасного соціокультурного середовища» [2].

Говорячи про комунікативну культуру вчителя, треба мати на увазі, що частина цієї культури – уміння говорити зразково – є культуро специфічною, такою, що відображає особливості професійної діяльності педагога. Вища педагогічна школа вирішує задачу професійної мовної підготовки майбутніх учителів через курси педагогіки, психології, спеціальних методик.

Основне завдання комунікативної культури педагога можна визначити як формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями.

Формування цінностей комунікативної культури у педагогів передбачає: оволодіння національно-історичним досвідом освітньої діяльності; аналіз впливу релігійних і культурних цінностей на професійну поведінку вчителя; з'ясування взаємовпливу комунікативної і загальнолюдської культур; вивчення проблеми соціальної відповідальності родини, школи, оточення; підтримка, дотримання та створення етичних принципів з широкого кола соціальних, побутових, організаційних ситуацій.

Спілкування не лише виконує обслуговуючі функції, пов'язані із засвоєнням предметних знань, умінь та навичок, а й має особисту цінність – воно виступає в якості мети, змісту та результату освітньої діяльності, і, на думку багатьох педагогів, навчання спілкуванню має бути інтерактивним. «В інтерактивному навчанні головним фактором є взаємодія учасників навчального процесу з предметним змістом, з іншими учасниками навчального процесу, з їхнім особистим досвідом» [3]. Л. Гейхман до найважливіших принципів інтерактивного навчання відносить наступні: особистісно-орієнтоване спілкування; рольову організацію навчального процесу; колективну (групову) взаємодію; сконцентрованість у організації навчального матеріалу та навчального процесу; поліфункціональність вправ.

Інтерактивне навчання має на увазі включення в освітню програму не лише змісту предмету, але й засобів взаємодії суб'єктів навчального процесу з цим змістом і між собою. Інтерактивна організація розмови може бути представлена як послідовність дій учасників, що за характером відносяться до двох планів взаємодії – проблемного, пов'язаного з пізнавальним завданням, що стоїть перед тим, хто навчається, та пов'язаного з відносинами, що проявляється у діях стосовно позицій та регуляції відносин. При цьому характер взаємодій та напрямок розмови визначаються взаємозалежною динамікою проблемної та пов'язаної з відносинами комунікації.

На думку багатьох педагогів та методистів, інтерактивне навчання спілкуванню найефективніше може бути реалізоване на заняттях з іноземної мови. Навчальний предмет „іноземна мова» має одну унікальну особливість, пов'язану з процесом комунікації: спілкування є не тільки засобом, а і метою навчання. Вивчення іноземної мови надає можливість взаємодіяти з людьми з різних країн та культур, розширяти кругозір, може змінити бачення світу, сприяти розвитку толерантності та внутрішньої культури особистості, збагатити картину світу кожного студента. На заняттях з іноземної мови розкриваються відмінності представників однієї культури від представників іншої, ці заняття присвячуються формуванню почуття гідності та змоги до самопізнання. Такі якості особистості розглядаються у контексті групи, коли терпиме відношення до себе є необхідною умовою толерантності по відношенню до інших. Студенти повинні усвідомити, що позитивне ставлення до себе є важливим елементом толерантності в цілому, воно



співіснує з позитивним відношенням до оточуючих людей та доброзичливому відношенні до світу. У процесі занять особливі зусилля викладача мають бути спрямовані на те, щоб показати, що однією з основних перешкод у спілкуванні між людьми є помилка стосовно того, що всі люди мислять та відчувають однаково.

У педагогічному процесі важливо створити такі умови, в яких студент починає співвідносити себе не лише зі своєю, а й з іншими культурами, відчуває симпатію, намір знайти способи взаємодії, бажання співпрацювати з людьми, не звертаючи увагу на існуючі розбіжності. Такій взаємодії культур притаманні основні риси будь-якого спілкування: поперемінна активність тих, хто приймає та передає повідомлення, поступовий винахід спільної мови спілкування. Основою будь-якої комунікативної взаємодії є розуміння партнерами один одного, але інколи комунікація ускладнюється бар'єрами спілкування. Навчання інтерактивному спілкуванню може бути розглянуте як навчання переборювання бар'єрів за допомогою наступних шляхів: Знання про ці бар'єри; Усвідомлення виникаючих перешкод; Створення моральної-ціннісної бази для переборювання бар'єрів; Відбір загальних рекомендацій щодо способів уникнення можливих бар'єрів; Допомога в індивідуальному розвитку здібностей уникати та переборювати бар'єри спілкування.

На нашу думку, для того, щоб розвиток комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі інтерактивного навчання спілкуванню здійснювався успішно, особливу увагу необхідно приділити наступним моментам. По-перше, студенти мають усвідомлювати, що спілкування з представниками інших країн – це особливий процес, у якому необхідно враховувати не лише відмінності у мовах, а й відмінності у культурах. По-друге, необхідно пам'ятати, що не всі носії мови користуються літературною мовою, тому важливим моментом є розподіл носіїв мови за типами мовленнєвих культур. Існуючи в конкретному етносі, мовна особистість є носієм того чи іншого типу національної мовленнєвої культури. Вчені виділяють різновиди мовленнєвої поведінки, орієнтовані на використання літературної мови: елітарний, середньолітературний, літературно-розмовний, фамільярно-розмовний, та типи, що знаходяться за його межами: народно-мовленнєвий, просторічний та арготичний [4].

Охарактеризуємо ці різновиди:

– *Елітарний тип* має на увазі максимальне повне володіння всіма можливостями мови: вміння використовувати потрібний в даній ситуації стиль, строго розділяти норми усного й писемного мовлення, користуватися синонімами, антонімами, образними виразами тощо, не порушувати орфоепічних, лексичних та орфографічних норм, слідувати етичним нормам спілкування, завжди все використовувати доцільно.

– *Середньолітературний тип* є найбільш поширеним серед мовленнєвих особистостей, що мають вищу освіту: він орієнтований на норми літературної мови, але іноді їх порушує.

– *Літературно-розмовний та фамільярно-розмовний типи* орієнтовані лише на усне мовлення. Загальним для них є володіння лише одним стильовим різновидом мови: розмовним мовленням. Різниця полягає у тому, що представники фамільярно-розмовного типу можуть використовувати ненормативну лексику та жаргонізми навіть в офіційній обстановці.

– *Народно-мовленнєвий тип* можна спостерігати у спілкуванні сільських жителів.

– *Просторічний тип* характеризується тим, що його представники не знайомі зі стилістичними можливостями літературної мови, їм притаманні грубість та зниження мовлення, що іноді „компенсується» за допомогою використання запозиченої лексики, наукових слів, значення яких може бути не зовсім зрозумілим для тих, хто їх використовує.

– *Арготичний тип* (жаргонний) орієнтований на використання у побутовому спілкуванні жаргонізмів.

Представники кожного мовленнєвого типу користуються однією мовою по-різному, і часто навіть носіям, що належать до різних типів, важко зрозуміти один одного, тому під час міжкультурної комунікації важливо виявити тип мовленнєвої особистості.

По-третє, для того, щоб оволодіти культурою спілкування з представниками інших країн, майбутні учителі іноземних мов мають культурно самовизначитися. «Культурне самовизначення – це певні риси групових створень, що проявляють себе у конкретній

ситуації і тим самим відносять індивіда до числа їх представників, а також усвідомлення особистістю свого місця в спектрі культур і діяльність, спрямована на захування себе до тієї чи іншої групи» [5]. З позиції соціальної компетенції культурне самовизначення вказує на те, як людина ідентифікує сама себе і з якою соціальною групою співвідносить себе в певній ситуації. З позиції іншомовної компетенції культурне самовизначення вказує на те, як в конкретній ситуації людина сприймається іншими. Якщо людина є учасником міжкультурної комунікації, вона постійно стикається з багатьма культурами через їхніх представників – учасників діалогу культур. Головною задачею культурного самовизначення як підходу є забезпечення студентів знаннями про основні групові створення країни, мова якої вивчається, осмислення свого культурного визначення, а також технологією зміни власного самовизначення в процесі діалогу культур.

Серед *методів* інтерактивного навчання іноземному спілкуванню можна виділити: ігри; рольові ігри; вправи для груп з невеликою кількістю учасників, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції; робота над проектами; дискусії в групах; тренінги; моделювання ситуацій, використання ресурсу Інтернет тощо. На думку М. Ковальчук, у разі інтерактивного навчання викладач ставить наступну мету: перевірити предметні вміння та використання отриманого матеріалу групової роботи для аналізу рівня взаємодії в групі, для розширення соціально-психологічних знань, для розвитку соціального інтелекту студентів [6]. Інтерактивне навчання будується на використанні таких ситуацій, у яких взаємодія розвивається природно і студенти можуть використовувати свій потенціал для здійснення реальної комунікації. Мова йде про те, щоб розкрити та розвинути здібності, навички, відношення та погляди, що є необхідними для оволодіння іноземною мовою. Це довіра до самого себе та до інших, відкритість всьому новому, чуттєвість, здатність проявити себе як особистість, представити себе. Студентам пропонуються такі форми активності, що змушують їх використовувати іноземну мову і, таким чином, засвоювати її.

Вони стають авторами своїх висловлювань і можуть скоріше оволодіти іноземною мовою, бо зміст свого монологу визначають самостійно. Студенти навчаються слухати самих себе та інших в процесі говоріння, вони не лише виражають свої думки, але й розвивають їх далі та розуміють їх краще у процесі мовлення і в процесі спілкування з іншими людьми.

Отже, у цій статті ми охарактеризували поняття «комунікативна культура», розглянули сутність інтерактивного навчання спілкуванню, проаналізували особливості розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов у процесі інтерактивного навчання спілкуванню.

**Висновки.** Можна дійти висновку, що високий рівень культури спілкування є запорукою формування педагога-професіонала. Найважливішою проблемою, яка стоїть зараз перед вищою школою, є підготовка висококваліфікованих викладачів, адже саме від них залежатиме створення умов для полікультурного та білінгвістичного розвитку мовної особистості учнів, для розвитку у них загально-планетарного мислення, етики поведінки та таких рис, як соціокультурна спостережливість, готовність до спілкування в іншокультурному середовищі, мовленнєвий та соціокультурний такти. Методи інтерактивного навчання спілкуванню сприятимуть розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов.

Перспективи подальших досліджень бачимо у розробці системи вправ для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
2. Аносова А.В. Інтернет як середовище прояву комунікативної культури старшокласників / А.В. Аносова // Народна освіта/ – 2011. – Вип. 2(14): [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/anosova.htm>
3. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации / Л.К. Гейхман // Вестник Московского университета, сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 3. – С. 138–147.

4. Седов К.Ф. Дискурс и личность / К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С.42–47.
6. Ковальчук М.А. Гуманизация образования: методы интенсивного обучения иностранным языкам / М.А. Ковальчук // Вестник Московского университета, сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 3. – С. 20–30.

#### References

1. Gavrylyuk, A.A. (2007). Formation of communicative culture of future teachers of extracurricular means (Ph.D dissertation) *Thesis*. Kirovograd. (in Ukr.)
2. Anosova, A. (2011) Internet as a medium of manifestation of communicative culture of high school students. *National Education*. 2(14). Retrieved 18/12/2015 from <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/anosova.htm> (in Ukr.)
3. Geikhman, L.K. (2003). Interactive training to dialogue as a model of intercultural communication *Bulletin of Moscow University, Ser. 19. Linguistics and intercultural communication*. 3. 138–147. (in Rus.)
4. Sedov, K.F. (2004). *Discourse and personality*. Moscow: Labyrynt (in Rus.)
5. Sisoev, P.V. (2003). Cultural self-determination as part of multicultural education in Russia by means of foreign and native languages. *Foreign languages at school*. 1. 42–47 (in Rus.)
6. Kovalchuk, M.A. (1998). Humanization of education: the methods of intensive foreign language teaching. *Bulletin of Moscow University, Ser. 19. Linguistics and intercultural communication*. 3. 20–30 (in Rus.)

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 22.12.2015.

#### **Abstract. Varga Ludmila. Development of Communicative Culture of Future Teachers in the Process of Interactive Learning.**

*The article is devoted to the training of teachers, namely the development of communicative culture of future teachers in the process of interactive communication training. The article considers the essence of interactive communication training, include main principles of this training, defines the concepts, communicative culture». The author analyzes features of development of communicative culture of future teachers and the main points that affect the success of formation of communicative culture of future teachers in the process of interactive communication training.*

*The basis of any learning process is organized in a special way communication that contributes to the formation and development of personality. Communicative culture is a prerequisite for the effectiveness of teacher professional, it contains a set of principles for communication in a student and teaching staff, established the order of communication in the broader personal, social and professional relationships and contacts. Teacher communicative culture includes a system of universal knowledge and professional morality, its history and practice of the relationship between people in the educational activities to regulate, encourage or restrict the behavior of subjects of study in order to minimize communication contradictions and adjust individual interests with the general purposes in the broadest sense of the term.*

*Formation of communicative culture of values involves teachers, mastering the national historical experience educational activities; analysis of the influence of religious and cultural values in teacher professional behavior; clarification of mutual communication and human cultures; study the problem of social responsibility of the family, school environment; support, compliance and ethical principles create a wide range of social, domestic, institutional situations.*

**Keywords:** *communicative culture, interactive learning, communication, development of communicative culture of future teachers.*

**UDC 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)**

**Danylyuk S.**

#### **FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE IN THE PROCESS OF FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING**

*Specific features of formation of informational culture in the process of future philologists' professional training are studied in the paper. Attempts to define the notion of informational culture are also made. Three levels of involving people to the world of computer science and computer engineering are singled out in the article. Besides, the set of abilities that future philologists who have informational culture should demonstrate is given.*

**Key words:** *informational culture, professional training, future philologists, information-and-communication technologies, general (basic) level of informational culture, professional level of informational culture, higher (logical) level of informational culture.*

**Formulation of the problem.** The need to prepare an individual to live and work in conditions of information society imposes as one of the major problems, facing the education system, the task of laying the foundations of an individual's informational culture. Society's need for skilled professionals who have the means and methods of Informatics becomes a leading factor in educational policy. Obviously, in this regard, future philologists should, first of all, have the appropriate level of informational culture.

Accordingly, the informatization of education, and thus, indirectly, of society is impossible without existence in future philologists of relevant informational culture, knowledge and motivation to the usage of informatization means. Hence the need appears to improve systems of future philologists' training – to adjust its methodical system of teaching and changing learning and education environment, which has traditionally set in the field of higher education [1, p. 41].

Analysis of recent research and publications. A group of scholars (S. A. Zaytseva [2], L. A. Podoprigrorova [3], M. M. Nymatulayev [4], L. K. Raitskaya [5], A. Shchukin [6], V. N. Vasilovskaya [7], R. K. Potapova [8]).

**The aim of the investigation** is determined by the necessity to study the specific features of formation of informational culture in the process of future philologists' professional training with the help of usage of information-and-communication technologies.

**Presenting the main material.** General analysis of scientific publications in the field of informational culture suggests that informational culture of a member of modern information society is represented as a relatively coherent subsystem of an individual's vocational and general culture, associated with them by universal categories (culture of thinking, behavior, communication and activity).

Different content is put in the concept of informational culture. It can be interpreted as the ability either to use information approach and the ability to effectively collaborate and share information, or to predict and control the effects of computerization and informatization [1, p. 36].

Now attraction of future philologists as individuals to the information-and-communication capabilities of modern technologies, mastering of real informational culture, which opens the way for them to achieve one of the main goals of education: from dialogue of cultures and people through the identification and development of an individual's creative potential to reach enrichment and productive interaction between human communities is required for their development [9, p. 4].

In this paper, we understand informational culture as widespread usage of information flows and their analysis, realization of forward and backward linkages in order to adapt them to the world, good language skills to communicate with a computer, understanding of its capabilities, its place and role in the intellectual environment [10, p. 5].

Therefore, the aim of study Informatics by students of Philological specialties in higher educational establishments is formation of their informational culture, knowledge and skills to use information technologies in their daily work and their willingness to live and work in the information society. Professional skills are professionally developed business acumen, which not only affect success of mastering the profession, but also the results of work. For a philologist it is the ability to solve professional tasks of any difficulty in the environment of information technologies.

We state that the process of computerization of educational establishments is not static, irrespective of socio-economic reforms and difficulties caused by them. Development of the information society requires new approaches in training of specialists of all directions in higher educational establishments and, of course, it has not lost its relevance for philologists.

Distinguishing of three levels of involving people to the world of computer science and computer engineering is possible [11, p. 98]: 1) computer awareness (initial familiarity with computers); 2) computer literacy; 3) informational culture.

Nowadays high school while training students often provides only their computer knowledge, at best – their computer literacy. As for formation of future philologists' informational culture, this problem should be solved in a more purposeful and complex way [11, p. 99].

Formation of a specialist's informational culture significantly contributes to the formation of his professional competence. Mastering of software products of special usage helps to analyze, predict and forecast different situations of usage whole arsenal of computers and software. With the help of building information models of production processes and their analysis makes it possible to achieve gradual formation of professional competence [12, p. 38].

Taking into account the principle of continuity of formation of an individual's informational culture, initial familiarity with computer student must have before going to school. Learning the basics of Informatics and computer engineering should begin as soon as possible. In particular, students who enter a higher educational establishment after the school where course in Informatics was taught at a high level have great potential in studying information technologies, they easily adapt themselves in new for them environment of higher educational establishment.

In the result of analysis of scientific achievements in the field of informational culture singling out of levels of future philologists' informational culture on the basis of complex of their knowledge and skills is possible. In particular, future philologists who have informational culture, should be able [12, p. 40-41]: a) to choose and formulate goals; b) to set tasks; c) to build information models of processes and phenomena under study, to understand the essence of information modelling; d) to analyze information models with the help of automated information systems; e) to organize, systematize, structure data and knowledge, to know ways of data presentation; f) to interpret achieved results; g) to decide to use this or that software, certain information technologies to improve the efficiency of their professional activities; h) to foresee the consequences of decisions and draw appropriate conclusions; i) to use databases, systems of artificial intelligence and other modern information technologies for the analysis of processes and phenomena under study; j) to use automated information systems – systems of collection, storage, processing, transmission and presentation of information, based on electronic technology and telecommunication systems; k) to successfully use such resources as international news network, a global data bank, to choose necessary database among all available and conduct their automated analysis; l) to use original sources, to know authors of the most significant for the field ideas, to have a certain list of their works (to know the name, the meaning and significance of basic research and applied works in the field, the author's conceptions, etc.), to know certain documents (manuals, regulatory documentation, new publications in the field, the major professional journals, etc.); m) to be able to handle them (to remember, to be able to refer to them, to appeal to their authority, etc.), to be able, using a variety of sources, to find information, to select, to analyze and to rationally use it in their activity for achieving a specific goal; n) to rationally use, maintain and develop regional information resources; o) to know the level of availability of these resources to the population of the region and content of interregional information links; p) to have the basics of algorithms: principles of building algorithms (method of step-by-step detailization "top down"), basic structures of algorithms with optional study of a procedure-oriented programming language; q) to have legal bases of information activity, to know laws and regulations that regulate this activity, to have reference-and-legal systems and systems of making decisions, to know the basics of information security; r) to know laws of functioning of information in society; s) to understand the essence of information transformations; t) to understand their place and their tasks in the information society.

For *general (basic) level* of an individual's informational culture the main feature of set of knowledge, abilities and skills will be their interdisciplinary character, the possibility of its usage practically without any changes in various activities.

For *professional level* of an individual's informational culture knowledge, abilities and skills are characterized by specificity, greater complexity, but at the same time, limited sphere of its usage. They will be linked to the professional activity of the person, and while learning at higher educational establishments they will be linked to disciplines that form its foundation. Many indicators of this level include, as a component, indicators of general (basic) level. It gives us grounds to consider professional level of informational culture to be higher as compared with general (basic).

For *higher (logical) level* of informational culture knowledge, abilities and skills also have interdisciplinary character. They differ from basic by the level of complexity and are conditioned by creative thinking, flexibility, possibility to perform analysis and synthesis, to combine previously obtained knowledge, abilities and skills to make decisions in unusual situations, to search for

alternative ways and means of solving tasks. Knowledge, abilities and skills at this level include knowledge, abilities and skills of professional level of informational culture. This approach to personal informational culture is important in the system of higher vocational education [12, p. 44-45].

**Conclusions and prospects of further research.** So, we come to the conclusion that acquisition of knowledge, abilities and skills while future philologists' training at higher educational establishments will form in them the foundation of modern informational culture. As information is a major component in any kind of human activity, and the basis of its methodology is handling information, it is necessary to teach students to clearly imagine their professional capabilities and limitations, to find intellectual and psychological resources for working out solutions of various tasks.

#### References

1. Atanasyan, S. L. (2009). Formation of information educational environment of a pedagogical higher educational establishment (Doctor of Sciences dissertation). Moscow. (in Russ.)
2. Zaytseva, S. A. (2004). *Modern information technologies in education*. Retrieved from <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (in Russ.)
3. Podoprigrorova, L. A. (2003). Internet usage in foreign language learning. *Foreign languages at school*, 5, 25-31. (in Russ.)
4. Nymatulayev, M. M. (2009). Internet and web-technologies application in foreign language learning activities. *Siberian association of consultants. Extra-mural scientific-and-practical conferences*. Retrieved from <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1609web> (in Russ.)
5. Raitskaya, L. K. (2001). *Didactic and psychological fundamentals of Web 2.0 technologies application in higher vocational education*. Moscow: MGOU. (in Russ.)
6. Shchukin, A. (2008). *Modern methods and technologies of foreign language teaching*. Moscow: Filomatis. (in Russ.)
7. Vasilovskaya, V. N. (2011). Benefits of Internet technologies using in foreign languages teaching. *Informatics, computational engineering technics and education*, 2 (4), 22-29. (in Russ.)
8. Potapova, R. K. (2004). *New information technologies and linguistics*. Moscow: Editorial URSS. (in Russ.)
9. Zakharova, I. G. (2003). *Information technologies in education*. Moscow: Publishing center Academy. (in Russ.)
10. Abaluyev, R. N. (2002). *Internet technologies in education*. Tambov: TSTU. (in Russ.)
11. Branovskiy, Yu. S. (1996). Methodical system of teaching subjects in the field of Informatics to students of non-physics-and-mathematical specialities in the structure of multi-level pedagogical education. (Doctor of Sciences dissertation). Moscow. (in Russ.)
12. Betuganova, M. B. (2007). Formation of future engineers' professional competence in IT environment. (Ph.D dissertation). Karachayevsk. (in Russ.)

Received 12/20/2015.

Accepted for publication 12/22/2015.

**Abstract.** *Danylyuk Serhiy. Formation of informational culture in the process of future philologists' professional training.*

*Introduction. Specific features of formation of informational culture in the process of future philologists' professional training are studied in the paper. Attempts to define the notion of informational culture are also made. Three levels of involving people to the world of computer science and computer engineering are singled out in the article. Besides, the set of abilities that future philologists who have informational culture should demonstrate is given.*

*Purpose of the paper is determined by the necessity to study the specific features of formation of informational culture in the process of future philologists' professional training with the help of usage of information-and-communication technologies.*

*Results. As for the three levels of involving people to the world of computer science and computer engineering, to them belong: 1) computer awareness (initial familiarity with computers); 2) computer literacy; 3) informational culture. As for the set of abilities that future philologists who have informational culture should demonstrate, among them there are: a) to choose and formulate goals; b) to set tasks; c) to build information models of processes and phenomena under study, to understand the essence of information modelling; d) to analyze information models with the help of automated information systems; e) to organize, systematize, structure data and knowledge, to know ways of data presentation; f) to interpret achieved results; g) to decide to use this or that software, certain information technologies to improve the efficiency of their professional activities; h) to foresee the consequences of decisions and draw appropriate conclusions; i) to use databases, systems of artificial intelligence and other modern information technologies for the analysis of processes and phenomena under study; j)*

to use automated information systems – systems of collection, storage, processing, transmission and presentation of information, based on electronic technology and telecommunication systems; k) to successfully use such resources as international news network, a global data bank, to choose necessary database among all available and conduct their automated analysis; l) to use original sources, to know authors of the most significant for the field ideas, to have a certain list of their works (to know the name, the meaning and significance of basic research and applied works in the field, the author's conceptions, etc.), to know certain documents (manuals, regulatory documentation, new publications in the field, the major professional journals, etc.); m) to be able to handle them (to remember, to be able to refer to them, to appeal to their authority, etc.), to be able, using a variety of sources, to find information, to select, to analyze and to rationally use it in their activity for achieving a specific goal; n) to rationally use, maintain and develop regional information resources; o) to know the level of availability of these resources to the population of the region and content of interregional information links; p) to have the basics of algorithms: principles of building algorithms (method of step-by-step detailization "top down"), basic structures of algorithms with optional study of a procedure-oriented programming language; q) to have legal bases of information activity, to know laws and regulations that regulate this activity, to have reference-and-legal systems and systems of making decisions, to know the basics of information security; r) to know laws of functioning of information in society; s) to understand the essence of information transformations; t) to understand their place and their tasks in the information society.

*Originality.* The results given in the paper are obtained for the first time.

*Conclusion.* Future prospects of the study we see in the need to investigate different approaches to defining the notion of future philologists' informational culture.

**Keywords:** Internet resources; Internet technologies; information-and-education space; educational process; didactic tasks; educational objectives.

УДК 378.147.31

Емре Е.С.

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Анотація.** Проаналізовано підходи вчених до трактування сутності ключових понять дослідження; розкрито варіативність поглядів дослідників щодо визначення структури професійно-комунікативної компетенції; на підставі проведеного педагогічного експерименту визначено індекс зацікавленості студентів до вивчення англійської мови. Успішне вирішення багатьох професійних і життєво важливих завдань фахівцями різних спеціальностей суттєво залежить від рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності. З огляду на це проблема поліпшення іншомовної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у вищих навчальних закладах набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень. Проаналізовані моделі є спробою описати й пояснити складне явище «комунікативна компетенція» через виділення багатьох її елементів. Аналіз моделей комунікативної компетенції свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх особливостей і зв'язків.

**Ключові слова:** сутність, структура, студенти-іноземці, професійно-комунікативна компетенція.

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції економіки України в Європейський простір успішне вирішення багатьох професійних і життєво важливих завдань фахівцями різних спеціальностей суттєво залежить від рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності. З огляду на це проблема поліпшення іншомовної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у вищих навчальних закладах набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень.

**Аналіз останніх публікацій.** За останнє десятиріччя в науково-методичних джерелах з'явилося чимало публікацій, присвячених поліпшенню іншомовної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у вищих навчальних закладах, зокрема: психологічні аспекти формування комунікативної компетенції вивчали О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелева, В. Черевко та ін.; дидактичні аспекти досліджували В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Ю. Пассов, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатілов та ін.; сутність і структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції

з'ясовували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.; впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та ін.

Дослідження останніх років доводять, що іншомовна комунікативна компетенція є складним багатокомпонентним явищем. Проте слід зауважити, що дослідники розглядають з різних позицій як поняття «компетентність» і «компетенція», так і їхні складові та види.

**Мета статті** полягає у розкритті сутності та структури іншомовної комунікативної компетенції.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних дослідженнях комунікативну компетентність тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус.

Професійну компетентність майбутнього фахівця науковці розглядають як:

– здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур [1];

– результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування в сфері фінансів та особистісного спілкування [2];

– сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови [3];

– володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [4].

Отже, іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування).

Якщо компетентність характеризують знання, уміння, навички та способи організації спілкування, то компетенцію — здатність фахівця використовувати набуті знання, сформовані вміння тощо.

Зазначимо, що в теорії навчання іноземних мов у вищій школі здебільшого вживають два поняття: «лінгвістична/мовна компетенція» та «комунікативна компетенція». Поняття «лінгвістична компетенція» вперше ввів американський учений Н. Хомський. Його вживають у значенні знання норми, правил і форм мови.

Термін «комунікативна компетенція» ввійшов у науковий обіг у 1972 р. завдяки працям американського лінгвіста Д. Хаймза. Учений вживає його у значенні знання, що дає змогу індивідові здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування та забезпечує досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури.

Розглядаючи професійно-комунікативну компетенцію як особливий вид компетенції, вчені визначають її як:

– інтегральну властивість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її прояви в професійній діяльності [2, с. 103].

– інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної та професійної компетенції, який передбачає володіння мовою і професійно орієнтованим



мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції), вирішення завдань щодо формування позитивного іміджу організації або особи [4, с. 14].

– готовність та здатність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні [5, с. 8].

Аналіз цих та інших праць засвідчує, що науковці розглядають поняття «комунікативна компетенція» з позиції свого дослідження, виокремлюючи в ньому те, що важливе для спеціаліста з погляду певної науки. Зауважимо, що є різні думки фахівців щодо структури означеного феномена. Зокрема, А. Андрієнко запропонувала модель іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів технічного вищого навчального закладу, яка складається із сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної (соціальної), лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, персональної (особистісної, індивідуальної) [1, с. 16–17].

Г. Архіпова виділила у структурі комунікативної компетенції спеціаліста п'ять компонентів: лінгвістичну (мовну) компетенцію (соціолінгвістичну); тематичну компетенцію, що передбачає володіння екстралінгвістичною інформацією (це система знань професійних особливостей і реалій, етикетних форм мови і вміння користуватись ними в різних сферах ділового спілкування); соціокультурну компетенцію (поведінкову, етикетну); компенсаторну компетенцію (вміння домагатися взаєморозуміння; комплекс спеціальних мовних умінь, що характеризують рівень володіння іноземною мовою як засобом спілкування); навчальну компетенцію (вміння вчитися, навчальні і компенсуючі вміння, вміння користуватися довідковою літературою тощо) [6, с. 12–13].

С. Козак, досліджуючи комунікативну компетенцію майбутніх фахівців, трактує її як сукупність чотирьох компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної та професійної).

Важливою складовою комунікативної компетенції, на думку вченої, є лінгвістична компетенція — комплекс знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту розуміння окремих мовних одиниць, їхніх значень, форми і структури, зв'язків між ними. У її структурі дослідниця виокремлює такі компетенції: лексичну (складається з лексичних та граматичних елементів); граматичну (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови); семантичну (здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту, відношення слова до його загального контексту, внутрішньолексичні зв'язки, значення граматичних елементів, категорій, структур); фонологічну, орфографічну та орфоепічну (ці компетенції формуються лише настільки, наскільки є необхідним для усної та письмової комунікації в межах академічного й професійного середовища) [3, с. 8].

Другою складовою комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яка характеризує розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, ономастичної лексики, фразеології та афористики з національно-культурною семантикою. Вона сприяє розвитку розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Ця компетенція забезпечує також розвиток умінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реакцію на них. Цілісну систему соціокультурної компетенції формують такі взаємопов'язані компоненти:

– країнознавча (охоплює усталені знання, професійну тематику, молодіжну тематику, що забезпечує формування системи знань про народ-носій мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї);

– лінгвокраїнознавча, що характеризує здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями (охоплює знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій);

– соціолінгвістична компетенція (це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів).

Важливу роль у структурі іншомовної комунікативної компетенції відіграє стратегічна компетенція. Вона характеризує наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення важливості теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їхнього логічного взаємозв'язку.

Професійна компетенція, на думку С. Козак, поєднує такі типи знань, умінь та навичок, які: забезпечують розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінення її значущості з позиції професійної діяльності; допомагають подолати психологічні бар'єри під час спілкування за допомогою засобів іноземної мови; активізують комунікативний потенціал особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні [3, с. 11].

Мовленнєва компетенція ґрунтується на таких видах компетенцій: компетенція у говорінні (охоплює компетенцію в діалогічному та монологічному мовленні); лексична (лексичні знання і мовленнєві лексичні навички); граматична (граматичні знання і мовленнєві граматичні навички); фонологічна (фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички).

Мовна компетенція охоплює мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) та відповідні навички.

Дискурсивна компетенція охоплює комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків.

Аналіз цих підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетенція є багатокомпонентною структурою. Отже, ефективність її формування значною мірою залежатиме від урахування різних механізмів та чинників, що притаманні процесу вивчення іноземної мови.

Ми вважаємо, що одним з вагомих чинників формування іншомовної комунікативної компетенції є зацікавленість майбутніх фахівців у вивченні іноземної мови.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що дослідники проблеми формування професійно-комунікативної компетенції спочатку до переліку ключових компонентів комунікативної компетенції відносили мовну (у деяких авторів – лінгвістична або граматична) і мовленнєву компетенції, (в деяких науковців – прагматична або стратегічна). Соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції виокремлюють усі науковці. Згодом методисти ввели до складу комунікативної компетенції дискурсивну, тематичну, компенсаторну, соціальну та навчальну компетенції.

Аналіз моделей комунікативної компетенції свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх особливостей і зв'язків. Зауважимо, що вчені розглядають іншомовну комунікативну компетенцію як цілісну структуру, у якій виокремлюють окремі підструктури (компоненти, складові, елементи, види компетенцій тощо). Проаналізовані моделі є спробою описати й пояснити складне явище «комунікативна компетенція» через виділення багатьох її елементів. Узагальнюючи, зазначимо, що розглянуті нами питання не вичерпують окресленої проблеми і потребують подальшого її дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.С. Андриенко. – Ростов н/Д, 2007. – 282 с.
2. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности

- будущих финансистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Климаенко. – Калуга, 2004. – 200 с.
3. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Козак. – Одеса, 2001.
  4. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.А. Сура. – Луганськ, 2005.
  5. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.О. Павленко. – К., 2005.
  6. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.С. Архипова. Чита, 2006.

#### References

1. Andrienko, A. (2007). Development of foreign language professional communicative competence of students of a technical college (on the basis of credit-modular technology of training) (Ph.D dissertation). *Theses*. Rostov-on-Don. (in Rus.)
2. Klimenko, E.V. (2004). *Formation of professional communicative competence speaking another future financiers* (Ph.D dissertation). Kaluga. (in Rus.)
3. Kozak, S.V. (2001). Formation foreign communicative competence of future professionals Marine Fleet. (Ph.D dissertation). *Theses*. Odessa : K.D. Ushynsky South Ukrainian State Pedagogical University named (in Ukr.)
4. Sura, N.A. (2005). Study of university students professionally oriented communication in a foreign language. (Ph.D dissertation). *Theses*. Lugansk. (in Ukr.)
5. Pavlenko, A.A. (2005). *Formation of communicative competence of the customs service specialists in the system of continuous professional education*. (Doctor of Science dissertation). *Theses*. Kyiv (in Ukr.)
6. Arkhipov, G. (2006). *Formation of the speaking another language competence of future professionals (medical profile)*. (Ph.D dissertation). Chita (in Rus.)

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 25.12.2015.

#### **Summary. Emre Edzhies. Essence and Structure Professional and Communicative Competence Foreign Students of Higher Educational Institutions.**

*Analyzes approaches of scientists to the interpretation of the essence of the key concepts of the study; it reveals the diversity of views of researchers on the definition of the structure of professionally-communicative competence; on the basis of the conducted pedagogical experiment determined the index of students' engagement in learning the English language. The successful resolution of many professional and vital problems experts of different specialties essentially depends on their level of formation of foreign language communicative competence. Given this problem of improving foreign language training of future specialists of different professional direction in higher education has become particularly topical and has been the subject of many scientific research. The analyzed models is an attempt to describe and explain the complex phenomenon of "communicative competence" through the provision of many of its elements. Analysis of communicative competence models indicates that they are built on the basis of a systematic approach, which involves the study of communicative competence as a system to determine its characteristics and internal connections.*

*Analysis of these approaches shows that foreign language communicative competence is a multicomponent structure. Thus, the effectiveness of its formation will depend largely on account of various mechanisms and factors inherent in the process of learning a foreign language. We believe that one of the important factors in the formation of foreign language communicative competence of future specialists are interested in learning a foreign language.*

**Keywords:** *essence, structure, foreign students, professionally-communicative competence.*

УДК 37(430)

Король В.М.

#### **СИСТЕМА ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ В ХХ СТОЛІТТІ**

**Анотація.** У статті розкрито систему освіти в Німеччині в ХХ столітті. Зокрема, описано систему шкільної освіти (початкові народні школи, реальні школи й гімназії), професійної освіти (професійні школи вищого та підвищеного типів), вищої освіти (університети та професійні вищі навчальні заклади). Крім того, схарактеризовано кількісний склад системи шкільної, професійної та вищої освіти Німеччини. Також здійснено змістовий аналіз навчальних планів і програм.

**Ключові слова:** *шкільна освіта; професійна освіта; вища освіта; початкові народні школи; реальні школи; гімназії; професійні школи вищого типу; професійні школи підвищеного типу; університети; професійні вищі навчальні заклади.*

Освіта являє собою одну з центральних проблем у Німеччині і заслуговує на велику увагу. Вона необхідна і є допомогою для досягнення дітьми з певного віку специфічних знань, умінь і навичок. Оскільки в Німеччині існують різні типи шкіл, діти навчаються у цих школах у залежності від своїх здібностей, їх складу розуму. Система освіти в Німеччині сприяє набуттю таких знань, які необхідні для отримання професійної або вищої освіти.

Метою роботи є ознайомлення з системою освіти в Німеччині, для чого знадобилось зібрати мета ріал, пов'язаний з системою шкільної, вищої, професійної освіти в цій країні, розглянути й узагальнити його.

Система шкільної освіти в Німеччині представлена початковою народною школою, реальними школами й гімназіями. У початковій школі діти навчаються з I по по VI класи. Після початкової школи діти самостійно обирають, де вони будуть продовжувати навчання. Це залежить від їхніх здібностей і знань. У повній народній школі діти навчаються до IX або X класів. Ця школа спрямована на отримання учнями професії. У реальній школі діти навчаються V по X клас. Реальна школа дає середню освіту і право праці в різних закладах чи бюро. У гімназії діти навчаються з V по XIII класи. Гімназія дає право й можливість вступу до вищого навчального закладу.

Система професійної освіти складається з вищого й вищого типів.. У школах першого з названих типів діти отримують в основному знання, пов'язані зі спеціальністю. Навчання продовжується протягом трьох років по 6–8 годин на тиждень. Професійні школи підвищеного типу готують спеціалістів в основному для сфери обслуговування. Навчання триває від 1 до 4-х років.

Вища освіта – це в основному університети й професійні вищі навчальні заклади. Університетська освіта націлена на підготовку всебічно розвиненого з широким світоглядом професіонала.

Спеціальні (професійні ВНЗ мають велике значення у підготовці спеціалістів. Ці вищі навчальні заклади відрізняються скороченим циклом навчання і меншими витратами на нього. Саме навчання триває 4 роки.

Підготовка вчителів відбувається в три фази: I – вивчення загальноосвітніх і педагогічних дисциплін; II – стажування, після якого складається іспит, і студент призначається на посаду штатного вчителя.

Отже, можна зробити наступний висновок: система освіти в Німеччині є актуальною, сучасною і відрізняється від системи освіти в інших країнах. Так, у Німеччині існує наступна система освіти: шкільна, професійна, вища, а також велика увага приділяється підготовці вчителів.

Навчання у школі починається у віці 6 років і обов'язково протягом дев'яти, а в окремих землях десяти років. Першим ступенем у шкільній освіті є початкова школа – 1–4 класи, в деяких землях – 1–6 класи. В початкових класах, особливо в перші 2 роки, широко використовується комплексне навчання. Німецька мова, арифметика, краєзнавство, музика, фізкультура, релігія викладаються в комплексі. Лише з 3-му і 4-му класах виділяються окремі дисципліни, хоча мова, краєзнавство і музика продовжує викладатися в комплексі.

Перші 6 років всі учні займаються разом, у 4–6 класах розв'язується питання, де учень буде продовжувати освіту: в повній народній, реальній школі чи в гімназії. Це залежить не від матеріального достатку його батьків, а від його здібностей і бажання.

Навчання у повній народній школі продовжується до де'ятого чи десятого класу. Цей вид навчального закладу націлений, перш за все на отримання професії: уроки професійної майстерності в цілому відвідуються учнями більш охоче, ніж заняття з інших дисциплін.

У повній народній школі релігія, історія, суспільствознавство, рідна мова займають 33% всього навчального часу. На природничі науки (біологія, початкові відомості з фізики

й хімії) і математику відводиться по 4 години на тиждень. Праця, фізвиховання і дисципліни естетичного циклу (малювання, співи, музика) займають 22% навчального часу.

Контингент повної народної школи з роками знижується, через збільшення кількості учнів, які бажають отримати широку освіту, що дають кращі перспективи для кар'єри.

Освітні системи в ФНР не створюють тупикових ситуацій навчання, і ті, хто закінчує повну народну школу за умови виконання ряду умов (додаткове відвідування занять, здача іспитів) можуть отримати свідоцтво реальної школи. Остання відрізняється у повної народної школи більш високою якістю навчання широким спектром дисциплін, що викладаються, а також можливістю вибору нахилу (математично-природничо-наукового, мовного, суспільно-економічного та ін).

Гімназії – єдині навчальні заклади, що дають доступ до вищої освіти. На молодших її ступенях навчається не більше 16% підлітків відповідного віку. Протягом навчання відбувається відсів школярів, який особливо великий після X класу, на переході з середньої на вищий ступінь гімназії (1–13 класі) Закінчують гімназію в 13-му класі лише половина з тих, хто вступив до неї.

Гімназії мають спеціалізований характер і традиційно поділяються на класичні, природничо-математичні й сучасних мов. Є також інженерні, економічні й педагогічні гімназії. Обов'язкові дисципліни для всіх типів гімназій – німецька мова, математика, біологія, віз виховання, музика й релігія. В класичних гімназіях обов'язкове вивчення латинської, грецької і одної із сучасних сов. У природничо-математичних гімназіях посилено вивчаються математика, різак а й хімія.

У старших класах вводяться дисципліни за вибором (від 2 до 7 годин на тиждень). У цілому освіта в гімназії носить переважно гуманітарний характер. У шкільній системі Німеччини порівняно незначне місце займають «загальні школи», в яких немає чіткого розподілу на види навчання. Їх існування можна поки що розглядати як експериментальне.

За Конституцією Німеччини дозволені приватні школи, серед яких багато релігійних. У них навчається приблизно 8% учнів. Оскільки приватні школи більш вільні в виборі програми і акцентів у навчанні, ніж державній то в них почасти проходять апробацію різні педагогічні альтернативи.

У бувшій НДР після возз'єднання першим кроком при переході системи середньої освіти на нові умови функціонування стало створення трьох видів шкіл: повної народної, реальної і гімназії. Однак вони існують ніби одна над одною; ті, хто закінчив 10-й клас дорівнюють до закінчення повної народної школи, причому (1-й клас поділяється на випускний клас повної народної школи й 9-й клас (початкової) реальної школи. Випускник 10-го класу отримує свідоцтво про закінчення реальної школи, а 11–12-го класів мають статус гімназичного ступеню навчання. Перше півріччя 10-го класу вважається пробним, і в цей період відбувається значний відсів, так що кількість випускників реальної школи, які навчаються в гімназії, складає близько 16%.

Поступово вводиться більш диференційована система навчання – з гнучким підходом до кожного учня в залежності від його здібностей і з різними уклонами в навчанні.

Державна система професійної освіти обов'язкова для випускників повної народної школи. З усіх, хто навчається в ній переважна більшість відвідують заняття у професійній школі нижчого типу без відриву від виробництва, де вони проходять курс учнівства. Заняття в школі продовжується протягом трьох років по 6–8 годин на тиждень. Програма навчання в цих школах вузькопрофільна, учні отримують в основному знання, пов'язані з їх спеціальністю.

У деяких професійних школах є загальноосвітні класи, закінчення яких дає право на вступ до професійної школи підвищеного типу. Система професійних шкіл підвищеного типу досить різноманітна. Вона включає множинність «шкіл спеціальностей» – домоведення, медичні, сільськогосподарські й ін. з терміном навчання 1–4 роки. Ці школи готують кваліфікованих працівників в головним чином для сфери обслуговування.

Мається також невелика мережа технічних училищ та інженерних шкіл для тих, хто закінчив реальні школи або 10 класів гімназії. Термін навчання в них складає 2–3 роки, протягом яких готуються спеціалісти середньої кваліфікації(техніки) й інженери широкого профілю.

Система професійної освіти Німеччини високо оцінюється у всьому світі. Вона передбачає паралельне навчання в загальноосвітньому закладі й на виробництві (фірмі), причому пріоритетним вважається друге, що займає приблизно  $\frac{3}{4}$  навчального часу. Училище підводить під отримані на фірмі знання теоретичну основу й розширює світогляд. 80% учнів укладають договір з фірмою, куди вони поступають на роботу як учні.

Для інших створюються особливі класи без практичного навчання, що вважається неprestижним. Ті, хто закінчив курс навчання у професійному училищі, отримують свідоцтво, дійсне лише разом із документом про проходження навчання на фірмі та дає право вступу до вищого навчального закладу.

Не дивлячись на певні переваги професійного навчання у ФРН, на сьогодні воно відчуває певні утруднення. По спеціальностях харчової промисловості, хімічної, текстильної галузей спостерігається щорічне зниження кількості учнів, і кількості навчальних місць стабільно її перевищує: у сфері управління, організації, підготовці офісних працівників, які отримують навички поводження з оргтехнікою спостерігається зворотна тенденція: кількість тих, хто бажає навчатися цим професіям від загальної кількості претендентів на професійну освіту перевищує кількість навчальних місць у цих областях, і їх загальну кількість у професійних училищах.

У східних землях у системі професійної освіти в наш час відбуваються деякі зміни. Після об'єднання країни кількість учнів ПТУ скоротилась приблизно на третину.. Зумовлено це, з одного боку, тим, що розширений доступ вступу на гімназичну ступінь навчання. Іншою причиною стало те, що підприємства, при яких знаходились професійні училища, значною мірою збанкрутували й закриваються., а ті, що зберігаються, прагнуть звільнитися від потенційних збитків надлишків, до джерела яких вони відносять і розтрати на професійні училища. Уряд Німеччини прагне підтримати професійні училища, одночасно приводячи їх в рамки діючих у старих землях систем професійної освіти.

Вводиться дуалістична система з подвійною відповідальністю освітніх закладів і фірм за професійну освіту. (хоча в НДР професійні училища базувались на узгодженні теоретичного й професійного навчання).

Прийнята програма допомоги професійній освіті в нових землях з метою максимально збалансувати попит і пропозиції на навчальні місця. Програма спрямована на переорієнтацію підготовки спеціалістів з великих підприємств на дрібні й середні, які, як і в старих землях, повинні складала основу промисловості. Передбачається, що саме на невеликих фірмах будуть у перспективі проходити практичне навчання учні професійних училищ. Щоб зацікавити малі й середні підприємства в сприянні професійній освіті, передбачені дотації на кожного учня.

Опикунська рада, в веденні якої знаходиться вся власність бувшої НДР, передбачає в контрактах на продаж заводів і фабрик у приватні руки збереження певної кількості місць. У цілому оптимальним засобом розширення кількості навчальних місць для учнів професійних училищ є створення атмосфери матеріальної зацікавленості фірм.

Система вищої освіти Німеччини включає більше 250 вищих навчальних закладів. Її основу складають університети (70 в старих і 28 у нових землях) і спеціалізовані (професійні ВНЗ (113 у старих і поки тільки 15 у нових). Поряд з ними існують педагогічні, теологічні ВНЗ, вищі школи управління, мистецтв. Німецькі ВНЗ – переважно державні: лише в останні роки було створено кілька приватних університетів. Університетська освіта спрямована на підготовку всебічно розвиненого, професіонала, який має широкий кругозір.

Спеціальні (професійні ВНЗ) мають велике значення у підготовці спеціалістів. Вони випускають більше 70% німецьких інженерів, до половини спеціалістів в області інформатики, в сфері організації виробництва. Ці вищі навчальні заклади відрізняються

скороченим циклом навчання, включають теоретичну підготовку протягом трьох років і рік практичної роботи. Навчання в них максимально наближено до практики, всі викладачі обов'язково мають професійний досвід і тісні зв'язки з промисловими фірмами. Дякуючи прискореному процесу навчання і меншими в порівнянні з університетськими затратами на навчання. Спеціальні вищі навчальні заклади заслуговують на значну увагу з точки зору можливостей запозичення позитивного досвіду.

Навчання в них продовжується протягом 4-х років. Виключення складають медична, більш тривала, й педагогічна освіта (3 роки). Після навчання передбачається стажування (18 місяців), а після нього – складання іспиту й отримання диплому. Більше половини студентів навчається у ВНЗ гуманітарного профілю. Система обліку успішності студентів вимірюється в семестрових тижневих годинах. За 4 роки виходить 150–160 семестрових годин. Облік успішності відбувається шляхом екзаменів, умовою допуску до яких є виконання кількох письмових контрольних робіт. У вищих навчальних закладах практикуються наступні форми роботи: лекції, вправи, просемінари, семінари, обер семінари, лабораторні. Курсові й дипломні роботи і нашому розумінні відсутні.

У Німеччині існує одне вчене звання – доктор наук, який присвоюється після захисту й повної публікації дисертації у навчальному закладі.

Наукова діяльність ВНЗ ФРН будується на концепції вищої освіти В. Гумбольдта, яка акцентує в процесі навчання сполучення навчальної і наукової роботи. Вищі навчальні заклади займають центральне місце в науково-дослідному «ландшафті».

Слід підкреслити, що наукові організації Німеччини працюють у тісному співробітництві, відсутній розрив вишівської і невишівської, у точу числі промисловою наукою. Це дозволяє виключити дублювання досліджень, одночасно полегшуючи передачу технологи не тільки з одного наукового закладу в інший, але й, що найбільш важливих наукових закладів, у тому числі ВНЗ, в промислові фірми, тим самим полегшуючи й прискорюючи процес впровадження винаходів і реалізації наукового потенціалу країни.

Політика федерального уряду спрямована на посилення співробітництва ВНЗ з промисловими фірмами. З 50-х років розповсюджена форма « сумісних досліджень», коли малі й середні фірми створюють з ВНЗ (або науково-дослідним інститутом) союз для роботи над проблемами – в розв'язанні яких зацікавлені фірми – партнери об'єднання.

Важливо, що практикується не тільки стажування працівників фірми в ВНЗ, але й робота студентів і молодих учених у фірмах. Особливо це характерно для спеціальних (професійних ВНЗ, де навіть викладачі зобов'язані самі періодично проходити практику у фірмі.

При ВНЗ створюються демонстраційні й консультативні центри для ознайомлення представників фірм з досягненнями науки в ключових областях. Значний інтерес до вишівських розробок проявляють не тільки представники дрібного бізнесу, але й крупних компаній. Розвивається співробітництво ВНЗ з некомерційними неприхильними організаціями, що здійснюється у формах обміну вченими, спільного використання матеріально-технічної бази тощо.

Однією з перспективних особливостей системи освіти Німеччини, в тому числі вищої, є Закон про стимулювання освіти. Для студентів він передбачає щомісячні виплати приблизно 600 марок, причому половина з них передається як безоплатна дотація, друга – як кредит (школярам же гроші виплачуються виключно в вигляді дотацій, однак для отримання права на подібну стипендію вони повинні представити документи, які свідчать про те, що батьки неспроможні їх утримувати).

Однією з найбільш важливих проблем німецьких ВНЗ вважається їх перевантаженість: кількість студентів перевищує кількість навчальних місць, що фінансуються. Не дивлячись на демографічний спад, з 1975 року контингенти студентів невпинно зростають, що викликано бажанням усе більшої кількості молоді отримати якісну освіту.

Значні зміни чекають вищу освіту в нових землях. Як і в усьому народному господарстві бувшої НДР, у ВНЗ існувала значна кількість планових показників, одним з

яких була кількість студентів, яка не змінювалась з 70-х років (110 тисяч осіб). Їх доля у відповідній віковій категорії складала в НДР 11–12% (у ФНР – 26–27%), тобто не всі, хто бажає здатні навчатися могли реалізувати свої наміри..

В НДР не було створено жодного університету, не відбувається також і їх розширення. Система вищої освіти в основному розвивалась за рахунок створення так званих спеціальних вищих шкіл, що дорівнюють до університетів, у тому сенсі, що вони мали право на присвоєння вченого звання (у ФНР цим правом були наділені лише університети). В процесі реформи вищої освіти передбачається, що в нових землях Німеччини правом створення рад і присвоєння вченого ступеня будуть також користуватись виключно університети.

Спеціальні вищі школи не є аналогами спеціальних (професійних) ВНЗ минулої ФНР. Їх планується інтегрувати в якості відповідних факультетів у складі університетів, а спеціальні професійні ВНЗ засновувати або з професійних училищ (найкращих з них).підвищуючи таким чином їх статус, або ж з вищих технічних шкіл в НДР.

У Німеччині підготовка вчителів відбувається по 2-х фазах: перша (6-8 семестрів) включає вивчення загальноосвітніх дисциплін, теоретичних курсів зі спеціальності педагогічних дисциплін; друга – стажування – для вчителів загальноосвітньої школи – від 18 місяців до 3-х років, гімназії – 2 роки і завершується іспитом, після якого студент призначається на посаду штатного викладача.

Дисципліни поділяються на загальноосвітні й спеціальні. Студенти вивчають також психологію і педагогіку. Навчальна практика будується з поступовим посиленням: від спостереження за учнями, написання характеристик, анкетування, відвідування сімей, присутності на уроках учителів, закінчуючи тим, що студенти дають уроки як звичайні вчителі. Специфіка виховної і навчальної роботи неперервного вдосконалення своєї кваліфікації, постійного поповнення знань, тому в Німеччині добре розвинена система підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів.

Система освіти Німеччини заслуговує на увагу з позиції можливостей використання її досвіду в Україні, наприклад розвитку системи професійної освіти. В зв'язку із цим необхідно наголосити на тому, що заслуговує на більш глибоке дослідження проблеми Підвищення кваліфікації учителів та їх перепідготовки.

#### Список використаних джерел

1. Коваленко Ю.И. Профессиональное образование в ФРГ / Ю.И. Коваленко. – М. : Высшая школа, 1988. – 187 с.
2. Лысова Е.Б. Новые тенденции подготовки учителей на Западе / Е.Б. Лысова // Педагогика. – 1994. – № 3. С. 33–41.
3. Малькова З.А. Современная педагогика в капиталистических странах / З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон. – М. : Просвещение, 1975. – 263 с.
4. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики / Н.Д. Никандров. – М. : Высшая школа, 1978. – 280 с.
5. Писарева Н.И. Тенденции развития современной школы ФРГ / Н.И. Писарева // Педагогика. – № 3. – 1993. – С. 133.

#### References

1. Kovalenko, Y.I. (1988). *Professional education in Germany*. Moscow: Higher School (in Russ.)
2. Lisova, E.B. (1994). New trends in the training of teachers in the West. *Pedagogy*. 3. 33-41 (in Russ.)
3. Malkova, Z.A., Wolfson, B.L. (1975). *Modern pedagogy in the capitalist countries*. Moscow: Enlightenment (in Russ.)
4. Nikandrov, N.D. (1978). *Modern Higher School capitalist countries. The main issues didactics*. Moscow: Higher School(in Russ.)
5. Pisareva, N.I. (1993). Trends in the development of the modern school of Germany. *Pedagogy*. 3. 133 (in Russ.)

Надійшла до редакції 25.11.2015.  
Прийнята до публікації 17.12.2015.



**Abstract. Korol Valentina. The educational system in Germany in the twentieth century.**

*Introduction.* The paper deals with the description of educational system in Germany in the twentieth century. In particular, describe the school system (elementary public schools, real schools and gymnasiums), vocational training system (professional schools of a high type, professional schools of a higher type), higher education system (universities and professional higher educational establishments). Besides, the author determined the quantity of system of school, vocational and higher education in Germany. Also performed The content analysis of curricula and programs is made.

*Purpose.* The aim of the article is the description of educational system in Germany in the twentieth century in general and the school system (elementary public schools, real schools and gymnasiums), vocational training system (professional schools of high types), higher education system (universities and professional higher educational establishments) in particular.

*Results.* As for the system of school education in Germany, children study from the first to the sixth forms at elementary schools. After primary school children independently choose where they will continue their studies. It depends on their skills and knowledge. At public school children are taught to the ninth or the tenth form. The school aims at getting profession by pupils. At a real school children study from the fifth form to the tenth form. A real school provides secondary education and the right to work in different establishments or offices. At gymnasiums, children study from the fifth to the thirteenth forms. Gymnasium entitles right and possibility of joining a higher educational establishment.

The system of vocational education consists of professional schools of a high type and professional schools of a higher type. At professional schools of a high type children mostly get knowledge related to the speciality. Training lasts for three years for 6-8 hours per week. Professional schools of a higher type mostly train specialists for the service sector. Training lasts from 1 to 4 years.

Higher education embraces mainly universities and professional higher educational establishments. University education aims to train fully developed professionals with broad outlook. Special (professional) institutions are important in training specialists. These universities differ by shortened cycle of training and less cost of it. Training lasts for 4 years. Teacher's training takes place in two phases: the first is studying and teaching of general subjects; the second is training, after which a student takes an exam and then he (she) is appointed a full-time teacher.

*Conclusion.* Education system in Germany is relevant, modern and different from the education system in other countries. Thus, in Germany there is the following system of education: school, vocational and higher.

**Key words:** school education; professional education; higher education; elementary public schools; real schools; gymnasiums; professional schools of high type; professional schools of higher type; universities; professional higher educational establishments.

**УДК 378.091.33:51**

**Костюченко Н.Ю.**

**ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ**

*Анотація:* Автором зацентовано увагу на різних позиціях науковців щодо трактування сутності навчально-ігрових технологій. У статті визначено мету та завдання використання дидактичних ігор, які є однією зі складових навчально-ігрових технологій, на заняттях з фізики і математики; представлено різні підходи класифікацій дидактичних ігор; окреслено основні положення, принципи, функції, етапи організації таких ігор на заняттях з фізики і математики. Окреслено позитивний вплив навчально-ігрових технологій на процес формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

*Ключові слова:* формування, математична компетентність, математичні знання, уміння, навички, майбутні вчителі фізики і математики, навчально-ігрові технології, дидактична гра.

**Постановка проблеми у загальному виді.** Одне з основних завдань вищої школи є забезпечення сучасної освіти спеціалістами високої кваліфікації, які володіють теоретичною і професійною підготовкою, способами самостійно вирішувати актуальні проблеми. Цьому має сприяти формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. З аналізу викладацького досвіду до одних із найбільш перспективних шляхів формування математичної компетентності майбутніх фахівців є використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики. Студенти без примусу, з ініціативою розв'язуватимуть фізичні і математичні задачі, виконуватимуть

різні завдання, досліджуватимуть моделі явищ, процесів, об'єктів, при цьому будуть наполегливими, зацікавленими у їх вирішенні та розв'язанні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему застосування навчально-ігрових технологій у навчальному процесі досліджували вчені Н. Бабич, М. Воронка, В. Горленко, А. Гумецька, Т. Калашнікова, Л. Литвина, Т. Поніманська, О. Приходько, В. Рибальський, А. Сікорський, В. Скалкін, Н. Тарасевич, В. Трайнев, О. Хоменко, В. Хрипко, О. Штепа, П. Щербань, С. Шмаков, І. Ющук, С. Яцюк та ін. Оскільки однією із складових навчально-ігрових технологій є дидактичні ігри, то для нашого дослідження є важливим вивчення проблеми їх використання у навчальному процесі. Зазначимо, що проблемою використання дидактичних ігор на заняттях у ВНЗ займалися М. Арстанов, Л. Артемова, Ю. Бабанський, О. Березюк, Н. Бібік, П. Блонський, А. Васильєва, А. Вербицький, С. Вдовенко, Л. Грицюк, М. Кларін, В. Крутий, Н. Кудикіна, І. Куліш, О. Малихіна, Ю. Мальований, Є. Осіпова, Н. Петрова, В. Петрук, В. Петрусинський, П. Підкасистий, А. Смолкін, Т. Ткаченко, Л. Тополя, Ю. Федусенко, Ж. Хайдаров, О. Штепа та ін. Слід відмітити, що теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту порівняно з іншими видами діяльності присвячені праці багатьох педагогів (Г. Ващенко, М. Касьяненко, Я. Коменського, С. Лісової, А. Макаренка, П. Підкасистого, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Тименко та ін.), психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Киричука, А. Піаже, В. Роменця, С. Рубінштейна, Т. Титаренка та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена означена стаття.** З аналізу останніх досліджень і публікацій можна відмітити, що проблема використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики ще недостатньо досліджена. Тому відповідно стаття присвячена вивченню особливостей використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики у ВНЗ.

Звідси, **мета статті** полягає у визначенні особливостей використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Для нашого дослідження важливо передусім проаналізувати тлумачення поняття «навчально-ігрові технології». Спочатку зазначимо, що в психолого-педагогічній та науково-методичній літературі під технологією розуміється наука про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці [1]. Таким чином, можна припустити що технологія носить гносеологічний аспект, суть якого полягає в тому, що вона є загальним способом пізнання та забезпечує активність особистості в «добуванні» знань, єдність теорії і практики, логічного й емоційного, перетворення знань у переконання в процесі пізнання. Ряд учених А. Вирщикова, Г. Кашканова, М. Кларін, І. Манькусь [2–4] вважають навчально-ігрові технології одночасно формою організації освітнього середовища, засобом підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності, методом їхнього професійного навчання, що реалізується викладачем на основі цілеспрямованої, структурованої, організованої та методично забезпеченої діяльності суб'єктів навчального процесу за спеціально ігровим сценарієм. Також навчально-ігрові технології можна розглядати як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього досвіду до професійної діяльності; адаптації до майбутньої професійної діяльності [1].

Зазначимо, що навчально-ігрові технології включають велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних дидактичних ігор [5]. Це форма організації навчання, яка здійснюється викладачем на основі цілеспрямованої організованої діяльності студентів за спеціально розробленим ігровим сценарієм. Дослідники В. Коваленко, В. Кукушин, Б. Нікітін, І. Підласий відносять ігрову діяльність до педагогічних технологій [6]. Л. Буряк визначає навчально-ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують повний позитивний результат [7]. Таким чином, навчально-ігрові технології на заняттях з фізики і математики мають місце при здійсненні дидактичної гри.

Для нашого дослідження важливо розкрити різні підходи до трактування дидактичних ігор на заняттях з фізики і математики. Так, учений П. Підкасистий зазначає, що дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються, творча форма навчання, виховання і розвитку студентів. При цьому навчальна діяльність вплітається в ігрову, набуваючи рис спільної ігрової навчальної діяльності [8]. Р. Аппатова, М. Вайсбурд, відмічають, що «дидактична гра має таку ж саму структуру, як і будь-яка інша навчальна діяльність: мета, засоби, процес гри і результат. Вона переслідує дві мети – ігрову і навчальну. З одного боку, є засіб ігрового моделювання навколишньої дійсності, а з іншого – методичний прийом навчання» [9]. Вчені Н. Ахметов, П. Підкасистий, Ж. Хайдеров визначають дидактичну гру як «активну навчальну діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, що вивчаються, а також майбутньої професійної діяльності.» [8].

З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна виділити різні погляди щодо суті дидактичної гри: дидактична гра – це метод навчання (Л. Крюкова, Л. Шубіна); як засіб навчання (У. Бедерканова та Н. Богомолова); як форма організації навчального процесу (С. Тюнникова); як діяльність, предмет і мотив якої лежать у самому процесі її здійснення (Д. Ельконін, О. Леонт'єв.); як спеціальний вид діяльності, спрямований на закріплення і використання знань, умінь та навичок (А. Деркач, С. Щербак); як моделювання зовнішнього та внутрішнього середовища діяльності (О. Штепа); як класичний метод вивчення дійсності (А. Смолкін); як активна навчальна діяльність щодо моделювання систем (М. Арстанов, П. Підкасистий, Ж. Хайдаров); як знакова модель професійної діяльності (О. Вербицький); як інструмент прийняття складних колективних рішень (А. Завгородня, О. Плаксенков, К. Прозоровська.); як діалог особливого виду (Я. Гінзбург, Н. Коряк); як творче завдання (Р. Олрайт); як єдність ігрової діяльності та ігрової форми (А. Тюков); як засіб прийнятної форми активізації рефлексії, рефлексивного аналізу і самоорганізації.

У контексті нашого дослідження ми звертаємо увагу на розгляд дидактичної гри вченим В. Семеновим з різних позицій. На його думку, дидактична гра – особливий тип регуляції поведінки особистості (психологічний аспект); складно організована система людської діяльності, що виникає внаслідок наближення і взаємодії гри з навчанням (системний аспект); нормативна модель, яка диктує норми ігрової поведінки і не залежить від складу учасників, часу і місця проведення гри (нормативний аспект) [8].

Таким чином, з вищезазначеного можна визначити дидактичну гру як метод навчання, який організований у вигляді гри, в якій, з однієї сторони, студенти поставлені в умовну ситуацію, а з іншої – залишаються в рамках навчального процесу.

Використання дидактичної гри на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців вимагає від викладачів визначення мети та завдань цієї діяльності, знання класифікації дидактичних ігор, дотримання основних положень, принципів, функцій, етапів організації гри на заняттях з фізики і математики. Викладачу також слід дотримуватися вимог до занять з використанням дидактичних ігор.

Зазначимо, що метою використання дидактичних ігор на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців є набуття та засвоєння математичних знань, формування умінь та навичок; поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю; розвиток математичного мислення; засвоєння знань з математичного моделювання та формування умінь його здійснювати; реалізація творчої, дослідницької діяльності; вміння математично аргументувати процес розв'язання математичних та фізичних задач, вирішення математичних та фізичних завдань. Це можливе за умови наявності інтересу у студентів, при цьому необхідно докладати належні зусилля [10].

З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна відокремити завдання, що постають перед викладачем при організації дидактичних ігор на

заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців:

- передача студентам математичних знань, інтегруючи їх із знаннями з різних дисциплін;
- самостійне застосування знань для здобуття нових знань, для розв'язання задач з фізики і математики, для виконання завдань з фізики і математики;
- навчити студентів обробляти інформацію: збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, вирішувати проблеми, робити узагальнення та зіставлення, знаходити різні способи розв'язання завдань, робити аргументовані висновки;
- формування у студентів комунікативних навичок роботи в колективі, виробити вміння бути контактним у різних соціальних групах;
- навчити студентів працювати над самоосвітою, самовдосконаленням [6].

Використовуючи дидактичні ігри на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців, викладачу важливо знати їх класифікації. Слід відмітити, що у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі не існує єдиної класифікації. Вважаємо за доцільне розглянути найбільш поширені класифікації дидактичних ігор за М. Касьяненко, Г. Селевко. Так, учений Г. Селевко поділяє ігри:

- за галуззю діяльності: фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні;
- за характером педагогічного процесу:
  - а) навчальні, тренувальні, контролюючі та узагальнюючі (щодо етапу навчальної діяльності);
  - б) пізнавальні, виховні, розвиваючі (щодо провідної мети діяльності);
  - в) репродуктивні, продуктивні, творчі (щодо рівня пізнавальної активності суб'єктів навчання);
  - г) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні та інші (щодо провідного напрямку особистісного впливу);
- за ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації;
- за предметною галуззю виділяються ігри з усіх шкільних дисциплін;
- відповідно до ігрового середовища можна назвати ігри з предметами і без предметів, настільні, кімнатні, на вулиці, місцевості, комп'ютерні тощо [5].

Узагальнену класифікацію ігор, що використовуються у навчально-виховному процесі різних навчальних закладів, запропонував М. Касьяненко. Він виділяє моногру, тренінг, навчальну гру, навчально-ділову гру, ділову гру [8].

Організуючи дидактичні ігри на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців, слід враховувати принципи організації гри, які характеризують сутність гри, визначають її структуру, логіку, внутрішні зв'язки і забезпечують ефективність її використання. З аналізу праць М. Горошенка, В. Олійника, М. Кадемії, В. Ягупова можна виділити наступні принципи організації дидактичної гри на заняттях з фізики і математики: відсутність примусу будь-якої форми; принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки певного виду діяльності; моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі процесу його розгортання в ігровій діяльності [5]. Також можна виділити в психолого-педагогічній та науково-методичній літературі ряд правил організації дидактичної гри на заняттях з фізики і математики: правила гри повинні бути простими, доступними для розуміння; гра не сприятиме виконанню педагогічної мети, якщо викличе бурхливу реакцію, але не дасть достатньо матеріалу для розумової діяльності, не розвиває увагу; при проведенні гри, пов'язаної із змаганням команд, повинен бути забезпечений контроль за результатами гри з боку всього колективу студентів; облік повинен бути зрозумілим, відкритим і справедливим; потрібно, щоб кожен студент був активним учасником гри; при проведенні

на заняттях декількох ігор складніші і простіші ігри по змісту повинні чергуватися; в процесі гри студенти повинні грамотно проводити свої судження, відповідь повинна бути правильною, чіткою, короткою, суттєвою; гру необхідно закінчити на даному занятті, отримати результат [1; 3; 4; 10].

При організації дидактичних ігор на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів викладачу важливо враховувати їх функції. До них вчені М. Вайсбурд, В. Денисова, Г. Кашканова, В. Ягупов відносять наступні: спонукальна (викликає інтерес у студентів); комунікабельна (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізація (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальна (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальна (отримання задоволення); діагностична (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційна (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [2; 5; 9; 10;].

Використовуючи дидактичні ігри у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, викладачу важливо знати їх етапи організації. З аналізу психолого-педагогічних та науково-методичних праць можна визначити наступні етапи використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики:

1) Підготовка до проведення заняття в ігровій формі (визначення мети гри та її часового обмеження; установлення відповідності її змістового наповнення фізико-математичним дисциплінам і темі заняття; розробку власного чи адаптація готового сценарію гри; похвилинне структурування етапів ігрової взаємодії (мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного, контрольо-оцінювального); забезпечення необхідним обладнанням та матеріалами; розробка чіткої покрокової інструкції для студентів – учасників ігрової взаємодії (мета, завдання, правила, ігрові дії, умови);

2) Безпосереднє проведення гри, яке передбачає діяльність студентів як вияв їхньої внутрішньої (психологічної), зовнішньої (фізичної) та професійно спрямованої активності. Діяльнісна активність регулюється усвідомлюваною метою і має такі ознаки: передбачення результату; усвідомлення можливості його досягнення; обґрунтоване планування своїх дій; вибір відповідних раціональних форм, методів, засобів та орієнтирів у міжособистісних відносинах; гармонізація внутрішньої і зовнішньої діяльності; оцінювання процесу та результатів своєї праці, що потребує вмінь нормувати, враховувати, контролювати, приймати оптимальні рішення, вирішувати загальні організаційні завдання (діагностувати, прогнозувати, стимулювати діяльність, підходити до неї комплексно, системно, цілісно). Це надає змогу студентам перевірити доцільність діяльності та її співрозмірність поставленій меті;

3) Аналітично-оцінювальний етап, що передбачає рефлексію, узагальнення результатів гри, формулювання висновків, визначення студентами позитивних аспектів результативності гри для їхнього особистісного професійного зростання в майбутньому, і встановлення викладачами недоліків, упущень, шляхів удосконалення ігрової взаємодії [1; 4; 9].

Оскільки дидактичні ігри ми використовуємо на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності майбутніх фахівців, то викладачам необхідно дотримуватися наступних вимог до організації і проведення таких занять: чітке визначення місця дидактичної гри у структурі заняття з фізики і математики; дидактичні ігри слід використовувати на різних етапах заняття; поєднання з іншими методами навчання; визначення мети й завдань гри; підготовка і проведення гри [7; 10].

Узагальнюючи вищесказане, можна визначити роль дидактичних ігор на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців, значення якої полягає у наступному:

1) дидактичні ігри сприяють найповнішому розкриттю особистого інтелектуального й творчого потенціалу студента;

2) вони мають велику ефективність у порівнянні з традиційними формами навчання: лекціями, семінарами, оскільки гра більш повно включає студента в навчальну ситуацію,

сприяє інтенсифікації міжособистісного спілкування, наявності яскравих емоційних переживань успіху і невдачі;

3) у грі не тільки «горизонтальні» (студент-студент), але й «вертикальні» (викладач-студент) відносини складаються як партнерські й довірливі. Зазначена обставина не тільки формує сприятливий психолого-педагогічний мікроклімат у групі під час заняття, але й стає його передумовою на період усього навчального курсу з дисципліни;

4) дидактичні ігри виступають одним із засобів здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки їх використання, наприклад, на заняттях з фізики, потребує систематизованих знань із математики, хімії та інших наук;

5) дидактичні ігри допомагають поглибленому системному вивченню всього курсу навчальної дисципліни

(наприклад, розділи з фізики і математики вимагають від їхніх учасників знань не тільки з однієї конкретної теми, але й з інших тем);

6) дидактичні ігри сприяють підвищенню інтересу студентів до дисципліни, яка вивчається, оскільки завдяки використанню цього методу навчання на заняттях створюється доброзичлива емоційна атмосфера.

**Висновки.** Дидактичні ігри на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців є засобом досягнення міцних, глибоких знань, навичок та вмінь поєднання теорії з практикою; розв'язувати фізичні та математичні задачі; виконувати фізичні та математичні завдання; формування самостійності, розвитку та вдосконалення здібностей до творчої, рефлексивної, професійної діяльності. З аналізу вищесказаного можна відзначити, що навчально-ігрові технології, однією з яких є технологія використання дидактичних ігор, сприяють активізації навчально-пізнавального процесу, мотивації до вивчення фізики і математики, надають можливості для інтелектуального та творчого розвитку студентів, виявлення їх ініціативи. Все це забезпечує вивчення програмного матеріалу, застосування математичних способів мислення, розуміння суті і методу математичного моделювання, використання математичних умінь, знань, навичок у вирішенні математичних та фізичних задач, виконання математичних та фізичних завдань, готовність вирішувати методами математики типові професійні задачі. Реалізація навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики впливає на зближення навчання з майбутньою професією студента, на розвиток аналітичних здібностей, на формування досвіду самостійної математичної діяльності, на розвиток умінь використовувати математичні методи у професійній діяльності. Тому використання даної технології навчання є однією з невід'ємних частин процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямі** полягають у дослідженні використання проектної діяльності на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Методика ігрових занять : навч. посібник / П.М. Олійник, Р.Р. Балан, О.Ф. Вербило та ін.; за ред. П.М. Олійника – К. : Вища школа, 1992. – 213 с.
2. Кашканова Г.Г. Использование игровых форм обучения общетехническим дисциплинам в процессе формирования профессиональной направленности студентов : Автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Г. Кашканова. – К., 1992. – 21 с.
3. Кларин М.В. Игра в учебном процессе / М.В. Кларин // Сов. педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57–61.
4. Манькусь І.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : дис... канд. пед. наук / Миколаївський держ. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2006. – 272 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
6. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики / В.Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
7. Буряк Ю. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках фізики / Ю.Буряк // Фізика. – 2004. – №36. – С. 22–24.

8. Пидкасистый П.И. Игра как средство активизации учебного процесса / П.И. Пидкасистый, Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров // Сов. педагогика. – 1985. – №3. – С. 22–25.
9. Вайсбурд М. Игра в учебном процессе / М. Вайсбурд, Р. Аппатова // Народное образование. – 1986. – №8. – С. 46–47.
10. Денисова В.Г. Система дидактических игр как средство формирования познавательных интересов учащихся : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Денисова. – Волгоград, 1997. – 22 с.

#### References

1. Balan, R.R., Verbilo, O.F. (1992). *Methods gaming sessions*. In Oliynyk, P.M. (ed). Kyiv: High School (in Ukr.)
2. Kashkanova GG (1992). Using the game forms of training technical disciplines in the process of formation of a professional orientation of students (Ph.D dissertation). *Theses*. Kiev (in Ukr.)
3. Klarin, M.V. (1985). The game in the learning process. *Soviet pedagogy*. 6. 57-61 (in Russ.)
4. Mankus IV (2006). Formation of readiness of the future teacher of physics to the use of educational technology in professional activities (Ph.D dissertation). *Theses*. Nikolaev: V. Sukhomlynsky State University named at Mykolayiv (in Ukr.)
5. Yagouпов, V.V. (2002). *Pedagogy: Textbook*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
6. Kovalenko, V.G. (1990). *Didactic games in math class*. Moscow: Enlightenment (in Russ.)
7. Buryak, Y. (2004). Development of creative abilities of pupils at physics lessons. *Physics*. 36. 22–24 (in Ukr.)
8. Pidkasty, P.I., Akhmetov, N.K., Khaydarov, J.S. (1985). The game as means of activization of educational process. *Soviet pedagogy*. 3. 22–25 (in Russ.)
9. Vaysburd, M., Apatova, R. (1986). The game in the learning process. *National Education*. 8. 46–47 (in Russ.)
10. Denisova, V.G. (1997). The system of didactic games as means of formation of informative interests of pupils (Ph.D dissertation). *Theses*. Volgograd (in Russ.)

Надійшла до редакції 21.10.2015.  
Прийнята до публікації 28.10.2015.

#### **Abstract. Kostyuchenko Nataliya. The use of educational-playing technologies in the process of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics.**

*Introduction.* One of basic tasks of higher school is providing of modern education the specialists of high qualification, which gain theoretical and professional preparation and able to solve the issues independently. Forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics must promote to it. From the analysis of teaching experience to one of the most perspective ways of forming of mathematical competence of future specialists there is the use of educational-playing technologies on the lessons of physics and mathematics.

*Purpose.* The aim of resume consists in determination of features of the use of educational-playing technologies on the lessons of physics and mathematics in the process of forming of mathematical competence of future teachers.

*Results.* Interpretation of concept "educational-playing technologies" is analyzed. A group of scientists as A.Vyrshchikov, G.Kashtanova, M.Klarin, I. Mankus consider educational-playing technologies simultaneously as the form of organization of educational environment, the means of preparation of specialists to future professional activity and the method of their professional studies, that will be realized by a teacher on the basis of the purposeful, organized and methodically provided activity of subjects of educational process, conducted on a specially playing scenario. Also educational-playing technologies can be examined as an instrument for transition and mastering of previous experience to professional activity; their adaptations to future professional activity. We should mark that educational-playing technologies include the large group of methods and approaches of organization of pedagogical process in form of different didactic games. Therefore one of component of educational-playing technologies on the lessons of physics and mathematics there is a didactic game. The different going is exposed to interpretation of the didactic games on the lessons of physics and mathematics. On the basis of analysis of these approaches a didactic game as method of studies, which is organized as a game in that, is certain, from one side, students are put in a conditional situation, and from other - remain within the framework of educational process. An aim and task are certain the uses of didactic games, that are one of component of educational-playing technologies on the lessons of physics and mathematics; different approaches of classifications of didactic games are presented; substantive provisions, principles, functions, are outlined, stages of organization of such games on the lessons of physics and mathematics.

*Conclusion.* It is marked that the didactic games on the lessons of physics and mathematics in the process of forming of mathematical competence of future specialists are the means of achievement of deep, thorough knowledge, skills and abilities of combination of theory with practice; to decide physical and mathematical tasks; to exercise physical and mathematical tasks; forming of independence, development and perfection of capacities for creative, reflexive, professional activity. It is possible to mark from an analysis aforesaid, that educational-playing technologies, one of that there is technology of the use of didactic games, promote activations of educational-cognitive process and motivation to the study of physics and mathematics, give to

*possibility for intellectual and creative development of students, exposure of their initiative. Realization of educational-playing technologies on the lessons of physics and mathematics influences on rapprochement of studies with the future profession of student, on developing analytical skills, on forming of experience of independent mathematical activity, on development of abilities to use mathematical methods in professional activity. It is therefore possible to assume that the use of this technology of studies is one of inalienable parts of process of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics.*

**Keywords:** *forming, mathematical competence, mathematical knowledge, abilities, skills, future teachers of physics and mathematics, educational-playing technologies, didactic game.*

**УДК 37.014**

**Лебідь О.В.**

## **СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*Висвітлено питання вивчення сутності й ролі стратегічного управління в системі освіти. Розглянуто сутність понять «управління» і «стратегія» як категорій стратегічного управління. З огляду на узагальнення наукових позицій щодо стратегічного управління подано уявлення про стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом. Охарактеризовано особливості та переваги стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом.*

**Ключові слова:** *управління, стратегія, стратегічне управління, стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом.*

**Постановка проблеми.** У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначається, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення і культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави. Управляти цим розвитком можливо лише з використанням механізмів стратегічного управління.

Специфічні особливості стратегічного управління полягають в тому, що замість попереднього управління на основі контролю над виконанням обов'язків виникає принципово нова концепція управління, заснована на передбаченні можливих змін і майбутніх тенденцій, моніторингу й прогнозування зовнішніх умов з метою моделювання організаційних змін, що забезпечують оптимальне функціонування і сталий розвиток закладу освіти.

Стратегічне управління на сучасному етапі функціонування загальноосвітніх навчальних закладів є головним засобом збереження конкурентоспроможності й невід'ємною частиною їх розвитку. Такий вид управління визначає темпи зростання рівня освіченості всієї країни й перспективи суспільного розвитку. Сучасний етап розвитку управління закладом освіти об'єктивно викликає необхідність вирішення принципово нових проблем, в основу яких покладено пошук адекватних методів і способів досягнення і утримання конкурентних позицій, розробку стратегії і тактики забезпечення довгострокового успіху тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що різноманітним аспектам стратегічного управління організацією присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених: С. Алексєєва, І. Ансоффа, Т. Безземельної, І. Бриль, О. Віханського, В. Виноградової, О. Гусєвої, В. Дикань, Т. Кравченка, В. Немцова, С. Оборської, Л. Романюк, А. Сельського, О. Свідцького, Н. Тарановської, Л. Щоголевої та інших.

У дослідженнях В. Вознюка, Б. Гершунського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Т. Жорняк, Л. Карамушки, К. Колеснікової, В. Колпакова, О. Мармази, В. Маслова, В. Мельника, М. Навроцької, Н. Островерхової, О. Пометун, М. Поташника, О. Родіонова,



П. Третьякова, Л. Щоголевої висвітлено ключові питання стратегічного управління в системі освіти.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури дослідити співвідношення ключових понять стратегічного управління, таких як стратегія і управління, і, розглянувши сутність цих термінів, співвідношення між ними, розкрити сутність стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Для з'ясування сутності стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом розглянемо поняття «управління» і «стратегія».

Слово «управління» відповідає латинському «administration», що в перекладі означає «діяльність під чийось керівництвом, служба в підпорядкуванні». Це найбільш загальне поняття, що поширюється на безліч процесів, явищ, об'єктів (державні, суспільні, господарські, технічні системи).

Термін «управління» має своє семантичне тлумачення: елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності [1, с. 704]; спосіб раціональної регуляції людської діяльності [2, с. 31]; процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки в якомусь установленому режимі [3, с. 5].

Можна стверджувати, що управління – це систематичний цілеспрямований вплив керівника на загальну систему або на окремі її складові на основі пізнання і цілеспрямованого застосування об'єктивних закономірностей, принципів, методів і засобів управління в інтересах забезпечення її оптимального функціонування і розвитку, досягнення поставлених управлінських цілей.

Управління закладом освіти – це сучасний напрямок управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських й інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів [4].

Система управління загальноосвітніми навчальними закладами є формою втілення управлінських взаємозв'язків в освітянській сфері. Головним положенням сучасної науки управління є той факт, що управління не може бути добрим чи поганим, воно повинно бути ефективним по відношенню до конкретного загальноосвітнього навчального закладу, тому її головною кінцевою метою є організація і забезпечення належного стану навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Значення і сутність стратегічного управління, насамперед, розкривається через зміст поняття «стратегія»: комплексна програма дій (заходів), яка забезпечує здійснення місії (генеральної мети) організації і досягнення її множинних цілей [5]; компонент стратегічного управління, який визначає масштаби й способи використання ресурсів та інших можливостей організації з метою мінімізації загроз для досягнення бажаного результату [6]; програма, план, генеральний курс суб'єкта управління з досягнення стратегічних цілей у будь-якій сфері діяльності [7]; довгостроковий якісно визначений напрям розвитку організації, спрямований на закріплення позицій, задоволення споживачів і досягнення поставлених цілей [8]; система дій, рішень і заходів, спрямованих на отримання результатів в перспективі [9]; генеральна програма дій та розподілу пріоритетів і ресурсів навчального закладу для досягнення загальних довгострокових цілей, тобто це засіб досягнення цілей [10].

Враховуючи вищезазначені визначення ми можемо зробити висновок, що стрижнем стратегічного управління виступає система стратегій. Метою стратегії є визначення основних завдань і напрямів діяльності навчального закладу в межах освітньої політики.

І. Ансофф, визначаючи стратегію провідним засобом досягнення цілей і інструментом управління, підкреслює, що стратегічні можливості навчального закладу багато в чому характеризуються професіоналізмом керівників і членів педагогічного колективу, мотивацією їх участі у спільній діяльності, ставленням до інновацій, умінням вирішувати стратегічні проблеми, йти на ризик та ін. [11]. Це фактично генеральна програма дій і розподіл пріоритетів і ресурсів для досягнення глобальних цілей, сукупність

дій, здійснюваних над елементами планованої системи з метою зміни її функціональних характеристик або над елементами її зовнішнього оточення з метою зміни зовнішніх умов функціонування [12].

Отже, стратегію треба розглядати як загальний комплексний план розвитку загальноосвітнього навчального закладу, що забезпечує здійснення місії і досягнення стратегічних цілей. Стратегія формується виходячи із стратегічних цілей, вона пропонує основні методи їх досягнення таким чином, щоб заклад освіти обрав єдиний напрямок дій. Таким чином, стратегія визначає межі можливих дій і прийнятих управлінських рішень в залежності від конкретних умов педагогічної діяльності.

Визначення стратегій – це процес, у якому враховуються всі аспекти зовнішнього й внутрішнього функціонування закладу освіти. Враховуючи це, можна стверджувати, що стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом повинно бути спрямовано на створення умов щодо досягнення оптимальної відповідності між потенційними можливостями закладу й вимогами зовнішнього середовища.

Стратегія є умовою ефективного функціонування загальноосвітнього навчального закладу, а її вибір визначає його перспективу, місце в конкурентному середовищі, адекватність потенціалу організації його цілям.

Виходячи з викладеного, стратегія загальноосвітнього навчального закладу – це генеральна програма його розвитку, яка визначає пріоритети стратегічних завдань, методи залучення і розподілу ресурсів і послідовність кроків по досягненню стратегічних цілей. Головне завдання в стратегії полягає в тому, щоб перевести заклад освіти з її теперішнього стану в бажаний керівництвом майбутній стан.

О. Скідцький вважає, що стратегія і стратегічне управління є тотожними поняттями і визначає їх зміст таким чином. Стратегія і стратегічне управління дає визначення основних напрямів досягнення цілей зміцнення, зростання та забезпечення виживання організації в довгостроковій перспективі на основі концентрації зусиль на певних пріоритетах [13].

Узагальнюючи розглянуті особливості понять «управління» і «стратегія», можна стверджувати, що під стратегічним управлінням загальноосвітнім навчальним закладом розуміється такий вид управління, який базується на людському потенціалі, орієнтує навчально-виховний процес на запити ринку, здійснює гнучке регулювання і своєчасні зміни в закладі освіти, що відповідають змінам навколишнього оточення і дозволяють отримати конкретні результати, що в сукупності дозволяє організації досягти мети в довготерміновій перспективі [14, с. 29].

Сутність стратегічного управління характеризується як таке управління організацією, яке спирається на людський потенціал як основу організації, орієнтує виробничу діяльність на запити споживачів, здійснює гнучке регулювання і своєчасні зміни в організації, відповідають викликом з боку оточення і дозволяють домагатися конкурентних переваг, що в сукупності в результаті дозволяє організації виживати і досягати своєї мети в довгостроковій перспективі.

Стратегічне управління базується на таких передумовах: чітке визначення того, що навчальний заклад хоче досягти в майбутньому; усвідомлення, що основні проблеми криються у зовнішньому середовищі, уміння своєчасно розпізнавати проблеми і знати механізми їх вирішення або зменшення негативного впливу, прийняття управлінських рішень з урахуванням відповідності між можливостями, які знаходяться поза організації, і її сильними сторонами; настройки управління на конкретизацію стратегічного розвитку.

О. Віханський стверджує: «Стратегічне управління – це стиль управління і методи комунікації, передачі інформації, прийняття рішень і планування, за допомогою яких апарат управління і лінійні керівники своєчасно приймають і конкретизують рішення щодо цілей діяльності» [15]. Стратегічне управління передбачає стратегічну орієнтацію всіх членів педагогічного колективу та узгодженості планів підрозділів, відповідальних за реалізацію цілей навчального закладу. Воно здійснюється в контексті місії організації, і його фундаментальна задача полягає в тому, щоб забезпечити взаємозв'язок місії з основними цілями організації в умовах змінної соціального середовища.

Також, важливо відзначити, що використання стратегічного управління в загальноосвітньому навчальному закладі можливе тільки якщо заклад є стратегічно

орієнтованим. Це означає, що керівництво володіє стратегічним мисленням, застосовується система стратегічного планування, а повсякденна діяльність закладу освіти підпорядкована досягненню поставлених стратегічних цілей.

Стратегічне управління для багатьох загальноосвітніх навчальних закладів є новим, незвичним, але таким, що набирає силу явищем. Його важливість обумовлюється тим, що темпи змін зовнішнього середовища за швидкістю прояву часто випереджають відповідну реакцію закладу освіти, у зв'язку з чим зростає частота появи несподіваних, непередбачуваних труднощів. Стратегічне управління покликане розширити горизонти передбачення, створити можливості своєчасної реакції закладу освіти на зміни зовнішнього середовища в освітній, науково-технічній, соціальній і політичній сферах [16, с. 44].

Отже, стратегічне управління дозволяє розробити засоби і методи, які сприяють досягненню поставлених цілей з урахуванням умов, сформованих у зовнішньому і внутрішньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

**Висновки дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку.** Стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом дозволяє досягти таких результатів: сприяти досягненню поставлених цілей, сформувати позитивний імідж закладу освіти, утвердження ефективної стратегічної позиції, що забезпечить майбутню життєздатність закладу в нестабільних умовах, забезпечити комплексний, системний погляд на заклад освіти та його зовнішнє оточення, полегшити прийняття стратегічних рішень на основі використання спеціальних понять, методів і підходів до збору та обробки інформації, допомагати впоратися зі змінами та провести зміни, дати можливість передбачити тенденції розвитку закладу освіти, допомагати робити стратегічний вибір і реалізовувати стратегію. Таким чином, завданням стратегічного управління є реалізація цілей загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням наявного потенціалу і вимог навколишнього середовища для досягнення стійкої конкурентної позиції.

Наведені характеристики не вичерпують сутності стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, але дають змогу визначити найбільш суттєві складові, що й будуть розглянуті нами у подальших дослідженнях.

#### Список використаних джерел

1. Фатхутдинов Р. А. Стратегический маркетинг : / Р. А. Фатхутдинов. – М. : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2000. – 640 с.
2. Тимошко Г. М. Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії і практиці / Г. М. Тимошко // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 7 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011\\_7/13.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/13.pdf)
3. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2011. – 320 с.
4. Тарнавська Н. Стратегічний менеджмент : практикум / Н. Тарнавська, О. Напара. – Тернопіль : Карт-бланш; К. : Кондор, 2008. – 287 с.
5. Покропивний С. Ф. Підприємництво : стратегія, організація, ефективність / С. Ф. Покропивний, В. М. Колот. – К. : КНЕУ, 1998. – 352 с.
6. Словарь-справочник менеджера ; под ред. М. Г. Лапусты. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 412 с.
7. Тихонов А. В. Социология управления / А. В. Тихонов. – М., 2007. – 472 с.
8. Немцов В. Д. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / В. Д. Немцов, Л. Є. Довгань. – К., 2001. – 559 с.
9. Ковтун О. І. Стратегія підприємства : навч. посіб. / О. І. Ковтун. – Львів : Новий Світ, 2006. – 388 с.
10. Мельник В. К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу / В. К. Мельник // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3.
11. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф ; [науч. ред. и авт. вступ. ст. Л. И. Евенко]. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
12. Агафонов В. А. Анализ стратегий и разработка комплексных программ / В. А. Агафонов. – М. : Наука, 1990. – 214 с.
13. Скідіцький О. М. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. / О. М. Скідіцький. – К., 2006. – 312 с.
14. Дикань В. Л. Стратегічне управління : навч. посіб. / [В. Л. Дикань, В. О. Зубенко, О. В. Маковоз, І. В. Токмакова, О. В. Шраменко]. – К., 2013. – 272 с.
15. Виханский О. С. Менеджмент : учеб. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [2-е изд.]. – М. : Гардарика, 2003. – 415 с.

16. Колесов О. С. Сучасні підходи до стратегічного управління розвитком підприємства в умовах господарювання / О. С. Колесов, А. В. Вацьківська // Збірник наукових праць Вінницького національного аграрного університету. Серія : Економічні науки. – 2012. – Вип. 2 (64). – С. 43–49.

#### References

1. Fatkhutdinov, R. A. (2000). *Strategic marketing*. Moscow: Business School «Intel-Sintez» (in Russ.)
2. Timoshko, G. M. (2011). The essence of the concept of «control» and «management» in educational theory and practice. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu (Theory and methods of education management)*, 7. Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011\\_7/13.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/13.pdf) (in Ukr.)
3. Pavliutenkov, Ye. M. (2011). *Art school management*. Kharkiv: Osnova (in Ukr.)
4. Tarnavska, N., Napara, O. (2008). *Strategic management: workshop*. Ternopil: Kart-blansh; Kyiv: Kondor (in Ukr.)
5. Pokropyvnyi, S.F., Kolot, V.M. (1998). *Entrepreneurship: strategy, organization, efficiency*. Kyiv: KNEU (in Ukr.)
6. *Dictionary of business* (1996). In M. G. Lapusty (Ed.). Moscow: INFRA-M (in Russ.)
7. Tihonov, A.V. (2007). *Sociology management*. Moscow (in Russ.)
8. Nemtsov, V. D., Dovgan, L. Ye. (2001). *Strategic management*. Kyiv (in Ukr.)
9. Kovtun, O. I. (2006). *Business Strategy*. L'viv: Novyj Svit (in Ukr.)
10. Melnik, V. K. (2010). Technology strategic planning educational institution. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu (Theory and methods of education management)*, 3 (in Ukr.)
11. Ansoff, I. (1989). In L. I. Evenko (Ed.). *Strategic management*. Moscow: Ekonomika (in Russ.)
12. Ahafonov, V. A. (1990). *Analysis of strategies and the development of integrated programs*. Moscow: Nauka (in Russ.)
13. Skiditskii, O. M. (2006). *Strategic management*. Kyiv: TSNL (in Ukr.)
14. Dykan, V. L., Zubenko, V. O., Makovoz, O. V. et al. (2013). *Strategic management*. Kyiv (in Ukr.)
15. Vikhanskii, O. S., Naumov, A. I. (2003). *Management*. Moscow: Gardarika (in Russ.)
16. Kolesov, O. S., Vatskivcka, A. V. (2012). Current approaches to strategic management development enterprise in terms of management. *Zbirnyk naukovykh prats Vinnytskogo natsionalnogo agrarnogo universytetu. Serii: Ekonomichni nauky. (Scientific works of Vinnytsia National Agrarian University. Series: Economics)*, 2(64), 43-49 (in Ukr.)

Надійшла до редакції 04.10.2015.  
Прийнята до публікації 11.10.2015.

#### **Abstract. Lebid' Olga. The Essence and Basic Concepts of Strategic Management of a Comprehensive Educational Establishment.**

*Problem.* The main things for the state are upbringing of a man of an innovational type of thinking and culture, designing of acmeological educational space on the basis of innovative development of education, individual requests and needs of society and the state. It is possible to manage this development only by using the mechanisms of strategic management.

*Aim* is to investigate on the basis of analysis of scientific literature the correlation of such key concepts of strategic management as strategy and management, and having considered the essence of these terms as well as the ratio between them, to reveal the essence of strategic management of a comprehensive educational establishment.

*Research methods.* The analysis of scientific literature for determining of the conceptual-and-categorical apparatus of the paper as well as for determining of the degree of theoretical and practical elaboration of the problem; generalization and systematization of scientific-and-theoretical ideas for disclosure of essence of strategic management of a comprehensive educational establishment.

*Main results of the research.* The concept of “strategic management” includes two semantic concepts – “management” and “strategy”. Management is defined as a head’s systematic meaningful impact on the system or some of its components, but strategy, in its turn, is seen as a general complex plan of development of an organization that provides the fulfillment of mission and achieving of strategic goals. Therefore, under the strategic management of a comprehensive educational establishment one understands such a type of management, which is based on human potential, orients the educational process to market demands, provides flexible regulation and timely changes which correspond to changes of the environment and give concrete results that allows an organization to achieve the goal in the long-term perspective.

*Scientific topicality of the results.* The current stage of development of management of an educational establishment objectively necessitates resolving of principally new problems based on a search for adequate methods and techniques of achieving and maintaining of competitive positions, develop strategies and tactics to ensure long-term success, etc. This raises the need to determine the most essential components of strategic management.

*Conclusions and the author's concrete suggestions. Thus, strategic management at present stage of functioning of comprehensive educational establishments identifies growth rates of an educational level throughout the country as well as perspectives of social development.*

**Keywords:** management, strategy, strategic management, strategic management of the general educational establishments.

УДК 37.01

Лодатко Є.О.

## ПОЧАТКОВА ШКОЛА ВІД ЗЕМСЬКОЇ РЕФОРМИ ДО СЬОГОДЕННЯ

*У статті аналізуються цільові орієнтири початкової школи від Земської реформи 1864 р. до наших днів. Відзначається, що початкова школа традиційно розглядалася державою як інститут для ефективного вирішення ідеологічних завдань і привертається увага до спрямованості сучасної початкової школи у площину культуровідповідності цінностей, варіативності і відкритості, забезпечення умов для морально-морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного, трудового виховання та розвитку молодших школярів в умовах інформаційно прогресуючого суспільства.*

**Ключові слова:** виховання молодших школярів, дитячі політичні організації, початкова школа, суспільно значущі цінності, соціокультурна основа навчання, вчитель початкової школи, цільові орієнтири школи.

**Постановка проблеми.** Початкова школа як соціальний інститут почала активно формуватися, по суті, після Земської реформи 1864 р., яка відкрила можливість земським зборам і місцевим органам самоврядування займатися будівництвом і утриманням шкіл, відати наймом вчителів, організацією різних курсів для навчання населення, сприяти розвитку місцевої ініціативи та культури.

Земства, активно опікуючись початковою школою аж до революції, змогли досягти соціально значущих результатів у справі освіти народних мас, доступності освіти, прилучення все більш значного числа сільських і міських дітей до навчання, що дає підстави для окремого осмислення цього феномена в контексті розвитку суспільних відносин.

**Виклад основного матеріалу.** Відомий дослідник шкільних реформ дореволюційної Росії В. Н. Липник, досліджуючи діяльність земських органів самоврядування з розбудови народної освіти, зазначав, що земства «помітно вплинули на початкову школу, <навіть> не зважаючи на те, що їхня компетенція обмежувалася «переважно в господарському відношенні в межах, законом визначених ... <І хоча> земства мали право утримувати початкову школу за свій рахунок, ... їм було заборонено законом складати навчальні програми, спрямовувати та контролювати навчально-виховний процес ...

<Сільським> ... початковим школам, які відкривався вперше, повітові земства видавали невеликі кошти на їх потреби, губернські земства були більше зосереджені на підготовці вчителів для народних шкіл ... Поступово земства взяли на себе турботу про улаштування сільських шкіл, постачання їх навчальними приладами і оплату вчительської праці. <Не зважаючи на те, що> ... початкова школа значилася державною, царський уряд турботу про її улаштування та витрати на неї поклав на земства» [1, с. 46].

Окрім початкових шкіл, контрольованих Міністерством народної освіти, в постреформенний період активно розвивалися церковно-приходські школи, які повинні були вчити «сільських дітей ... канонам православ'я, християнської моралі, звичаям, думам і почуттям християнським у сучасному житті» [2]. Зрозуміло, ці школи також знаходили підтримку земств, оскільки початкових шкіл в нечисленних населених пунктах не було, а питання залучення дітей та молоді до грамотності та основ знань ставало все більш актуальним.

В останній чверті XIX ст. активізувався розвиток народної освіти в Україні – як в її правобережних, так лівобережних землях, охоплених трьома навчальними округами<sup>1</sup> –

<sup>1</sup> Таких, як і військові округи, створені після Кримської війни (1853–1856 рр.).

Київським<sup>2</sup>, Одеським<sup>3</sup> та Харківським<sup>4</sup>. У них до кінця 1890-х рр. налічувалося 16 818 шкіл різного підпорядкування, з яких близько 5 500 відносилися до міністерства народної освіти, 3 200 були земськими, 8 061 – церковно-парафіяльними, а решта – іншими<sup>5</sup>.

Через 15 років кількість початкових шкіл збільшилася більше, ніж на чверть, і (на початок 1915 р.) становила:

Київський навчальний округ	– 11 886 шкіл	815 068 учнів;
Одеський навчальний округ	– 8 423 шкіл	681 540 учнів;
Харківський навчальний округ <sup>6</sup>	– 1 525 шкіл	145 629 учнів.

Таким чином, на початку першої світової війни в Україні налічувалося 21 834 початкові школи, де навчалися 1 млн. 642 тис. 237 учнів при населенні близько 28 млн. осіб. Інакше кажучи, на кожну 1 000 населення припадало приблизно 58 учнів початкової школи<sup>7</sup>.

Варто відзначити, що розвиток мережі початкових шкіл в постреформенний період пов'язаний не тільки з потребами у забезпеченні початкової грамотності (навчити дітей читати, писати і рахувати), а й серйозною ідеологічною роллю, яка покладається на початкову школу. Дитина початкового шкільного віку найбільш сприйнятлива до всього, що говорить і робить учитель, авторитет якого є незаперечним і, як правило, перевершує батьківський. Тому вирішення ідеологічних завдань найбільш продуктивно починати саме в молодшій школі, щоб впроваджені у свідомість дітей ідеї протягом кількох років ставали невіддільними від особистості кожного учня, виховання якого далі можна було б продовжувати в душі, необхідному державі.

Це розуміли всі чиновники, причетні до ідеологічного виховання підростаючого покоління, про що свідчить увага, яка приділялася початковій освіті не тільки Міністерством народної освіти, а й Святійшим Синодом, обер-прокурор якого К. П. Побєдоносцев в лютому 1881 р. зазначав, що «церковно-парафіяльні школи згідно з умовами існуючого в них навчання та нагляду подають найбільші гарантії для правильного і благонадійного в церковному дусі навчання, ніж інші види народних шкіл, а тому заслуговують з боку уряду підтримки та заохочення» [2].

Чверть століття потому Н. К. Крупська, отримавши в Наркоматі освіти скромний портфель начальника позашкільного відділу<sup>8</sup>, а з 1920 р. очоливши Главполітпросвіт<sup>9</sup>, у першу чергу звернула пильну увагу на початкову школу. Ліквідація класно-урочної системи та предметності в організації навчання, скасування відміток, припинення фінансування шкіл та забезпечення їх навчальною й методичною літературою (при забороні використовувати видання «царських часів»), затіяні не без участі Н. К. Крупської та спрямовані на «звільнення школи» від дореволюційної ідеології і старих вчительських кадрів, «підняли» справу народної освіти на висоту, омріяну Леніним.

У 1923 р. І. І. Ходоровський – заступник Наркома освіти – змушений був публічно визнати: «справа народної освіти зайшла ... в глухий кут ... внаслідок нашої убогості: учителю ми не платили, шкільних приміщень не опалювали і не ремонтували, ... освітян,

<sup>2</sup> Київський навчальний округ був створений у 1832 р і включав Київську, Подільську, Волинську і Чернігівську губернії, до яких пізніше додалися також Полтавська (1839) і Холмська (1912) губернії.

<sup>3</sup> Одеський навчальний округ був заснований одночасно з Київським і об'єднував Бессарабську, Катеринославську, Таврійську та Херсонську губернії.

<sup>4</sup> Харківський навчальний округ був створений у 1803 р серед перших шести навчальних округів Російської імперії. У різні періоди до його складу входили Астраханська, Волинська, Київська, Подільська та ін. губернії. У 1913 р округ об'єднував Воронежську, Курзьку, Пензенську, Тамбовську, Харківську губернії і Область Війська Донського.

<sup>5</sup> Серед усіх початкових шкіл, які існували в Росії до початку ХХ ст., було лише «1619 міських початкових шкіл <до 10% від тих, що налічувалися в Україні>, які не вмщали понад 400 тисяч дітей і це вимагало збільшення їх мережі принаймні в тричі» [3, с. 27].

<sup>6</sup> Тут враховані тільки школи Харківської губернії.

<sup>7</sup> Майже через століття в Україні (у 2012 р) діяло 19700 шкіл, де навчалися приблизно 1 млн. 535 тис. молодших школярів при населенні близько 45 млн. 550 тис. осіб. Тобто, на кожну тисячу осіб населення припадало 33 учня початкової школи.

<sup>8</sup> Хоча реально мала статус заступника Наркома освіти.

<sup>9</sup> Головне управління політичної просвіти Народного комісаріату освіти РРФСР.

які перебувають на місцевих бюджетах <забезпечували> ... або 5–7 руб. на місяць з коштів виконкомів, або 5–6 пудами жита за рахунок селянського населення. Це давало можливість працівникові освіти не вмерти з голоду. І тільки. А далі – він залишався таким же роздягненим і роззутим, яким був раніше, у такому ж нетопленому приміщенні, як і раніше, без свічки чи гасу, без книги й підручника. Все це, звичайно, краще, ніж те, що було колись» [4, с. 68].

Незважаючи на таке, відверто зневажливе ставлення нової «народної» влади до справи навчання підростаючого покоління, Наркомат освіти вважав, «що по-справжньому сільський вчитель має бути агітпропом в селі, що ніякий осередок, ніякий інший орган не може виконувати завдання агітації і пропаганди так, як сільський учитель, якщо дати йому ідеологічне знаряддя, по-перше, і створити основні матеріальні умови, по-друге» [5, с. 77]. Втілюючи в життя задачу тотальної ідеологізації освіти, Н. К. Крупська разом з одіозним П. І. Лебедевим-Полянським, – завідувачем ЛПТВ<sup>10</sup>, перейнялася станом виховання у початковій школі настільки, що повз неї не пройшли навіть казки Корнія Чуковського: у 1925 р. були заборонені до друку «Муха-Цокотуха» і «Крокодил», а інші були оголошені «беззмістовними й такими, що мають подвійне дно».

Пізніше в головній партійній газеті «Правда» Н. К. Крупська опублікувала тенденційну статтю «О «Крокодиле» Чуковського», обурюючись тим, що у казці «крокодил цілує ноги царю-гіпопотаму», «перед царем він відкриває свою душу», а «звірі під впливом пожирателя дітей, міщанина-крокодила, що курить сигари і гуляє по Невському <проспекту>, йдуть визволяти своїх братів-звірів, які знемагають у клітках» і «всі перед ними розбігаються в страху, але звірів перемагає герой Ваня Васильчиков», який звільняє взятую в заручниці Лялю і взамін «дає свободу звірам».

Резюмуючи свої претензії до казок, Н. К. Крупська запитувала: «Що вся ця нісенітниця позначає? Якій політичній сенс вона має?». І щоб поставлені запитання не здавалися безневинними, Крупська підсовує читачеві надумані ідеологічні жахи: «Якийсь <сенс вона> явно має. Але він так дбайливо замаскований, що вгадати його доволі важкувато. Чи це простий набір слів? Однак набір слів не настільки вже безневинний. Герой, що дарує свободу народу, щоб викупити Лялю, – це такий буржуазний мазок, який безслідно не пройде для дитини. Привчати дитину базікати всяку нісенітницю, читати всякі дурниці, мабуть і прийнято в буржуазних сім'ях, але це нічого спільного не має з *тим вихованням, яке ми хочемо дати нашому підростаючому поколінню*, – курсив мій, С. Л. Така балаканина – неповага до дитині. Спочатку його спокушають пряником – веселими, безневинними римами і комічними образами, а попутно дають ковтати якусь муть, що не пройде безслідно для нього» [6].

До сказаного слід додати, що Н. К. Крупська була одним з ініціаторів створення політичних організацій дітей та підлітків.

Після прийняття II Всеросійською конференцією РКСМ постанови «Про дитячий рух» (19 травня 1922 р.) комісія за участю Н. К. Крупської розробила «Закони юних піонерів» – основні правила життя і діяльності піонера. У 1923 р піонерський рух увійшов в об'єднавчий процес, був оформлений як організація, що отримала ім'я Леніна. У цьому ж році за пропозицією Н. К. Крупської при піонерських загонах стали створюватися групи з учнів початкових класів, що отримали назву «жовтенят» і готувалися стати піонерами. *Метою дитячих політичних організацій (рухів) було проголошено ідейне формування особистості дитини, виховання відданості справі комунізму, любові до радянської батьківщини, вождів комуністичної партії, інтернаціоналізм*<sup>11</sup>.

Аналізуючи особливості шкільних реформ в Карелії у 20–30-і роки, С. М. Філімончик вказує на *ряд умов і явищ загального характеру*, в яких головна роль відводилася ідейному формуванню особистості школяра. Авторка дослідження [7] цілком слушно зазначає, що

<sup>10</sup> Літературно-видавничий відділ Наркомосвіти.

<sup>11</sup> З середини 20-х років діяльність дитячих організацій (рухів) стала контролюватися комсомолом і партією і цей процес тривав аж до падіння комуністичного режиму.

«держава розглядала школу як провідника комуністичної ідеології, вихователя активних учасників соціалістичного будівництва». Від шкіл вимагалось, щоб вони «... регулярно брали участь у перевиборних кампаніях Рад. На виборчих дільницях діти організовували концерти, літературні вечори. <Школи мали брати участь> у поширенні позик індустріалізації, пропаганді роботи ошадкас і навіть у зборі підписів під вимогами ... до Нанкінського уряду Китаю». Партійно-державні органи «вітали участь дітей у здійсненні функцій, покладених на органи правопорядку: охороні колгоспного майна, затримання злодіїв і розкрадачів ...» [7, С. 177] тощо. У цьому контексті показовим стає образ піонера-героя Павлика Морозова, виплеканий радянською пропагандою як зразок відданості комуністичній ідеї і особисто товаришу Сталіну.

У цей період (як і в наступні десятиліття) масового поширення набуло вибивання «зі школярів <батьківських> грошей ... на користь безпритульних, ... на допомогу громадським організаціям, ... на користь постраждалих азовських рибалок та ін. ...

У школах організовувалися осередки юних безбожників, у шкільних бібліотеках нарощувалася кількість антирелігійних брошур. У дні церковних свят ставилися антирелігійні спектаклі, доповіді. Навіть у початкових школах влаштовувалися збори, на яких виносилися резолюції про закриття церков» [7, С. 177].

Для підсилення ідеологічного впливу на школярів Главсоцвих<sup>12</sup>, ЛІТВ, Главполітпросвіт, Агітпроп<sup>13</sup>, Культпроп<sup>14</sup> активно долучились до міфологізації політичних діячів і подій тодішнього життя. В результаті титанічних зусиль цих структур були створені й розтиражовані численні казки про життя Леніна, піонерів-героїв, які розчулювали соціальною зрілістю і політичною далекоглядністю дитячих персонажів. Протягом наступних десятиліть радянською пропагандою ці казки постійно доповнювалися новими, поети і композитори складали для дітей опуси про партію та її вождів, художники справно зображували старанних і організованих жовтенят і піонерів, які «всім хлопцям приклад».

Найважливіше завдання, поставлене Н. К. Крупською на початку 20-х рр. з ін'єктування дитячої свідомості комуністичними ідеологемами неухильно і старанно виконувалася в системі шкільної освіти впродовж багатьох десятиліть під невпинною увагою партійних «смотрящих» різного рівня. Партія Леніна-Сталіна-Хрущова-Брежнєва вимагала від майбутніх будівників комунізму непохитної віри в істинність комуністичних ідей, благодать радянського способу життя і близькість комуністичного едему, де відсутні товарно-грошові відносини, а діє принцип «від кожного за здібностями, кожному за потребами».

Спадень комуністичної епохи наприкінці ХХ ст. став для початкової школи (як і системи освіти взагалі) серйозним потрясінням, оскільки спричинив у педагогічному середовищі стан розгубленості й невизначеності. Прокомуністична складова виховання офіційно була скасована, але у свідомості вчителів і методистів, що продовжували працювати, вона залишалася ще довгий час, періодично проявляючись у ностальгії за колишнім життям. Зі шкільних бібліотеках нікуди не зникла дитяча література зі зворушливими розповідями про чесність маленького Володі Ульянова та інших міфічних персонажів, оповідками про хоробрих піонерів і розумних жовтенят, які стоять на сторожі комуністичних інтересів, турботи комуністичної партії про благо трудящих в усьому світі. Для вчителів ще довгий час продовжувала залишатися єдино доступною література з комуністичного виховання школярів, формуванню у них діалектико-матеріалістичного світогляду, атеїстичних уявлень та інший ідеологічний мотлох, що залишився від комуністів.

У ХХІ сторіччя початкова школа увійшла в очікуванні оновлення ціннісних орієнтирів і освітніх стандартів, що намітилася внаслідок євроінтеграційних та соціокультурних процесів у соціумі.

<sup>12</sup> Головне управління соціального виховання і політехнічної освіти Наркомосвіти РРФСР.

<sup>13</sup> Агітаційно-пропагандистський відділ ЦК РКП(б)–ВКП(б).

<sup>14</sup> Відділ культури і пропаганди при партійних і радянських органах в 20–30 рр. в СРСР.



Слід зауважити, що ціннісні орієнтири початкової школи в різні часи її існування відрізнялися настільки, наскільки відрізнялися суспільно значущі цінності в морально-етичній, ідеологічній та професійній сферах, інтелектуальній та фізичній діяльності в контексті соціальних і економічних завдань, вирішенням яких займалася держава. Зрозуміло, це стосувалося як змісту навчання і виховання молодшого школяра, так і пріоритетних цілей і досяжних результатів.

Так, згідно «Положення про початкові народні училища» 1864 р. такі навчальні заклади<sup>15</sup> відкривалися з метою «утвердження в народі релігійних і моральних понять та розповсюдження початкових корисних знань». Предметами навчального курсу початкових народних училищ були: *закон божий* (короткий катехізис і священна історія); *читання* по книгах цивільного та церковного друку; *правопис*; перші чотири дії *арифметики*, і *церковний спів* там, де викладання його буде можливо.

У післяреволюційний період пріоритетними завданнями початкової школи вважалися «вивчення та пізнання природи, праці і суспільства»<sup>16</sup>, а також набуття «формальних знань і навичок, які мають бути отримані у школі учнями (*правопис, рахування, розвиток мови тощо*)» [8, с. 57]. Важливе місце посідала соціалізація дитини, виховання самостійної, ініціативної особистості в душі «марксистської педагогіки» [9].

У 1930-і рр. одним з пріоритетних стає завдання забезпечення початковою школою рівня засвоєння учнями знань і умінь, достатнього для успішного *продовження навчання* на наступному ступені. Необхідність поліпшення якості загальноосвітньої підготовки була викликана потребою у забезпеченні промисловості кваліфікованими кадрами, які навчилися професії та здатні продуктивно вирішувати складні виробничі завдання і забезпечувати високу продуктивність праці в умовах індустріалізації країни.

У післявоєнний період перед радянською системою народної освіти постали нові завдання: у найкоротший термін подолати наслідки війни – відновити школи, забезпечити їх кадрами, привести у відповідність вимогам часу зміст навчання. Крім того «швидкий соціальний і науково-технічний прогрес пред'являв підвищені вимоги до культурного і загальноосвітнього рівня молоді, що вливалася у народне господарство», вдосконалення змісту і методів навчання [10]. Завдання забезпечення початковою школою рівня засвоєння учнями знань і умінь, достатніх для *успішного продовження навчання* на наступному ступені не втратила актуальності.

Два післявоєнних десятиліття у житті країни ознаменувалися низкою науково-технічних досягнень<sup>17</sup>, які поставили на порядок денний питання реформування системи середньої освіти, оскільки суттєво зросли потреби у фахівцях високої кваліфікації з гарною фізико-математичною базою. Підготовка таких фахівців вимагала від випускників середньої школи високого рівня математичних та фізичних знань, розвинутого мислення, сформованих умінь вирішувати завдання, чого на належному рівні тодішня школа забезпечувати вже не могла.

Розпочата в середині 60-х років і триваюча протягом десятиліття *реформа змісту* середньої освіти, стосувалася оновлення програм і підручників з урахуванням «*досягнень науки, культури, економіки і соціального прогресу*», вдосконалення навчальних планів шкіл у частині зміни співвідношення гуманітарного та природничо-математичних циклів дисциплін. Однак при цьому найважливішим (якщо не основним!) проголошувалося завдання «*формування у молодого покоління марксистсько-ленінського світогляду, виховання учнів у душі високої комуністичної моральності, радянського патріотизму і*

<sup>15</sup> Початкові народні училища згодом були перейменовані в початкові школи (школи I ступеня).

<sup>16</sup> *Природа і людина*: 1) Пори року. 2) Повітря, вода, ґрунт. Оточуючі людину культурні рослини і тварини та догляд за ними. 3) Елементарні спостереження (відомості) з фізики та хімії. Природа місцевого краю. Життя людського тіла. 4) Географія Росії та інших країн. Життя людського тіла.

*Праця*: 1) Безпосередньо оточуюче трудове життя сім'ї сільської і міської. 2) Трудове життя села чи міського кварталу, де живе дитина. 3) Господарство місцевого краю. 4) Державне господарство РРФСР та інших країн.

*Суспільство*: 1) Сім'я і школа. 2) Громадські установи села і міста. 3) Губернські (обласні) громадські установи. 4) Картини минулого своєї країни. 5) Державний лад Росії та інших країн. Картинки минулого людства.

<sup>17</sup> До таких досягнень, у першу чергу, відносяться: розробка та випробування ядерної зброї (1949); побудова та введення в експлуатацію електронних обчислювальних машин (1950 і пізніше); створення і запуск штучного супутника Землі (1957); створення управляючих машин в системах управління реального часу (1955) та ін.

соціалістичного інтернаціоналізму» [10], що повною мірою стосувалося і початкової ланки загальноосвітньої школи.

Завдання, поставлені перед початковою школою реформою освіти 60-70-х років, залишалися актуальними аж до останнього десятиліття ХХ ст., незважаючи на окремі корективи змісту навчання, пов'язані з переглядом вимог до знань і вмінь учнів. Розпад країни рад у 1991 р. і розпочаті услід за цим соціокультурні трансформації в суспільстві стимулювали кардинальні зміни як в освітньому цілепокладанні, так і в ціннісній орієнтації школи взагалі.

Школа, в тому числі і початкова, отримала можливість усунути від псування юних душ марксистсько-ленінським світоглядом, комуністичною моральністю, радянським патріотизмом та соціалістичним інтернаціоналізмом і замість цього звернутися до одвічних загальнолюдських цінностей – духовних, моральних, інтелектуальних, фізичних – як соціокультурних орієнтирів вільного суспільства. Незважаючи на те, що для позбавлення від комуністичної ідеології перешкоди були усунені, знадобився досить тривалий час для усвідомлення вчителями та освітянами-керівниками того факту, що початкова школа (як і школа взагалі) є соціальним, а не партійним інститутом і серед її завдань пріоритетне місце повинно відводитися навчання, виховання і розвитку, базованим на стандартизованому змісті навчання.

Перехід до чотирирічного терміну навчання в молодшій ланці школи фактично не вніс змін до цільових і ціннісних орієнтацій початкового навчання, але інтенсифікація полікультурних процесів у суспільстві та його інформаційний розвиток актуалізували завдання соціалізації школярів, їх долучення до інформаційної культури, опанування ними «ключовими компетенціями, що передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій» [11].

Якщо говорити про сучасну початкову школу в цілому, то слід відзначити її спрямованість у площину культуровідповідних цінностей, особистісного розвитку, варіативності і відкритості. Такі цільові орієнтири відкривають можливість для концептуального переосмислення базових компонентів, від яких залежить якість і дієвість цілей, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю та оцінювання результатів, які мають досягатися. Принципово важливим також є забезпечення умов для морального-духовного, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного, трудового виховання і розвитку молодших школярів в умовах інформаційно прогресуючого суспільства.

Як зазначається у чинному стандарті початкової освіти, «зміст початкової загальної освіти ... ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [11].

**Висновки.** Осмислення сутності та виявлення шляхів реалізації цих принципів у початковій школі вимагає формування у вчителя світоглядної основи професійної компетентності (вільної від впливу будь-яких ідеологічних чинників), а також опанування культурною компетентністю як метапредметною, міждисциплінарною, багатовимірною основою його інтелектуального розвитку через освоєння комплексу розумових дій (аналітичних, критичних, комунікативних тощо) та набуття здорового глузду. Вчитель початкової школи має усвідомлювати соціокультурний характер педагогічної діяльності та поліаспектність інформаційного впливу соціуму на учнів, що являється передумовою розвитку його педагогічної культури і тих професійних якостей, які є топічно інваріантними і достатніми для адаптації в перманентно мінливому освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел

1. Липник В. Н. Школьные реформы в России. Характеристика реформ школы в дореволюционной России / Владимир Наумович Липник // Образование. – 2003. – № 5. – С. 43–49.
2. Татаринцов С. Й. Історія педагогіки та народної освіти Донбасу / Сергій Йосипович Татаринцов, Станіслав Аркадьєвич Федотов. – Харків : Мачулін, 2012. – 120 с.

3. Шевелев А. Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга / Александр Николаевич Шевелев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 27–32.
4. Год «Новой эры» // Ходоровский И. И. На фронте просвещения : Статьи и речи / Иосиф Исаевич Ходоровский. – М.–Л. : Гос. изд-во, 1926. – С. 67–73.
5. Наши ближайшие задачи в области народного образования (Доклад, прочитанный на Совещании Зав. ОНО Юго-Восточного края 9 августа 1924 г.) // Ходоровский И. И. На фронте просвещения : Статьи и речи / Иосиф Исаевич Ходоровский. – М.–Л. : Гос. изд-во, 1926. – С. 75–87.
6. Крупская Н. К. О «Крокодиле» Чуковского / Н. К. Крупская. – Правда, 1928. – 1 февраля.
7. Филимончик С. Н. Проведение школьных реформ в Карелии в 1920–30-е годы / Светлана Николаевна Филимончик // Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. № 9(112). – 2013. – Т. 13. – С. 172–178.
8. Основные черты современного состояния народного просвещения в РСФСР // Ходоровский И. И. На фронте просвещения : Статьи и речи / Иосиф Исаевич Ходоровский. – М.–Л. : Гос. изд-во, 1926. – С. 30–67.
9. Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм / Альберт Петрович Пинкевич. – М. : Работник просвещения, 1930. – 240 с.
10. СССР. Народное образование : [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия. 1969–1978 // АКАДЕМИК : Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129062/СССР>.
11. Державний стандарт загальної початкової освіти : [затв. Постановою КМ України від 20.04.2011 р. № 462] // ОСВІТА.UA : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/).

#### References

1. Lipnik, V. N. (2003). School reform in Russia. Characteristics of school reform in pre-revolutionary Russia. *Education*, 5, 43-49 (in Russ.)
2. Tatarinov, S. J., Fedotov, S. A. (2012). *History of Education and Public Education Donbass*. Kharkov: Machulin (in Ukr.)
3. Shevelev, A. N. (2006). Activities of municipal government in the development of primary education of pre-revolutionary St. Petersburg. *Bulletin of the Orenburg State University*, 4, 27-32 (in Russ.)
4. Year of “New Age” (1926). In Hodorovsky, I. *On the front of education: Articles and Speeches*. Moscow-Leningrad: Gos. Publishing House, 67–73 (in Russ.)
5. Our immediate tasks in the area of public education (1926). (Lecture delivered at the Meeting Head. IT Southeastern edge of the August 9, 1924). In Hodorovsky, I. *On the front of education: Articles and Speeches*. Moscow-Leningrad: Gos. Publishing House, 75–87 (in Russ.)
6. Krupskaya, N. K. “Crocodile” Chukovsky (1928, 1 February). *Pravda*, (in Russ.)
7. Filimonchik S. N. (2013). Holding school reform in Karelia in 1920–30. *Proceedings of Volgograd State Technical University*, Vol. 9 (112), 13, 172–178 (in Russ.)
8. Main features the modern state of public education in the Russian Federation (1926). *Hodorovsky I. On the front of education: Articles and Speeches*. Moscow-Leningrad: Gos. Publishing House, 30–67 (in Russ.)
9. Pinkevich, A. P. (1930) *Psychology and Marxism*. Moscow: Worker Education (in Ukr.)
10. THE USSR. Education (1969–1978). *The Great Soviet Encyclopedia*. Retrieved from <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129062/СССР> (in Russ.)
11. Cabinet of Ministers of Ukraine (2011) *The state standard universal primary education* (Law of Ukraine). Retrieved from [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/) (in Ukr.)

Надійшла до редакції 30.09.2015.  
Прийнята до публікації 07.10.2015.

#### **Abstract. Lodatko Eugen. Primary school from zemskai reform to our days.**

*Introduction.* Analyzes the targets reference of the elementary school from Zemskai reform of 1864 to the present-day. Highlights that the elementary school has been traditionally viewed by the state as an institution for the effective solution of the ideological tasks, as the ideas being introduced to the children of the early school age for some years become inseparable from the personality of each pupil, therefore the further education could be continued in the way, which was useful for the state.

*Purpose.* Research of features development primary education after the Zemskai reform of 1864.

*Methods.* Critical analysis of historical documents and the results of earlier studies in the context of socio-cultural processes of the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> century.

*Results.* Based on the publications of the People's Commissariat of Education of the 20<sup>s</sup>, it is shown the achievements of the Soviet authorities in the development of primary school, including the role of N. K. Krupskaya in influencing the children's consciousness with communist ideas until the sunset of the era of communism building.

*Originality. Attention is drawn also to the today's tendency to direct the elementary school in the plane of cultural congruous values, variability and openness, providing conditions for the moral, intellectual, physical, artistic and aesthetic, labor education and development of younger pupils in the environment of informational progress.*

*Conclusions. It is highlighted that these targets reference give an opportunity to rethink the concept of basic components that determine the quality and effectiveness of the objectives, contents, methods and forms of education and training, control and evaluation of the achieved results.*

*Keywords: education of younger pupils, children political organizations, primary school, social values, socio-cultural basis of education, elementary school teacher, school targets reference.*

УДК 371.134:355

Майборода А.О.

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Проаналізовано сутність поняття «умова» з позицій філософії, психології, педагогіки, акмеології. Зміст фахових умов виокремлено на основі уточненого у процесі дослідницької роботи визначення «акмеологічна компетентність фахівця пожежної безпеки». Виявлено умови, що впливають на формування акмеологічної компетентності курсантів у процесі їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: педагогічні; психолого-акмеологічні; спеціальні. Сукупність визначених і обґрунтованих умов розподілено на групи і зацентовано увагу на специфічних характеристиках окремих із них. З'ясовано, що всі умови перебувають у системній залежності і взаємозв'язку. Обґрунтовано, що високий рівень сформованості акмеологічної компетентності курсантів залежить від упровадження таких умов у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.*

*Ключові слова: акмеологічна компетентність, умови формування, компетентнісний, акмеологічний, технологічний підходи, фахівець пожежної безпеки, вищий навчальний заклад, професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Формування акмеологічної компетентності – цілеспрямований, тривалий за часом процес, успішність і реалізація якого залежить від змісту і характеру сукупності умов («умова» – обставина, від якої що-небудь залежить; обстановка, в якій будь-що відбувається). Термін «умова» як філософська категорія виражає відношення предмета до оточуючих його явищам, без яких він не може існувати. Умова представляє середовище, обстановку, в якій явище чи процес виникають, існують і розвиваються. Пізнавши закони природи, люди можуть створювати сприятливі і усувати несприятливі умови власної діяльності.

З точки зору психології, умова – це процес переходу знань, умінь, навичок у сферу індивідуальної суб'єктивної діяльності. При цьому формою організації умови виступають нові завдання, постановка вирішення життєво важливих проблемних ситуацій.

Педагогічна умова – це зовнішня обставина, що робить істотний вплив на протікання педагогічного процесу, свідомо сконструйоване педагогом (передбачає, але не гарантує певний результат процесу). До педагогічних умов відносяться ті, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі і які повинні створювати більш ефективне формування і проходження необхідного процесу. Ґрунтовно підготовлені педагогічні умови ведуть до більш високих результатів.

У акмеології умовами (акмеологічними) називаються значимі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня прогресивного розвитку зрілої особистості і особливо професіоналізму особистості та діяльності [1; 2].

Н. Кузьміна розподіляє умови, які забезпечують просування особистості до вершин професійної діяльності на три групи. Об'єктивні умови представляють собою реальні умови середовища. Суб'єктивні умови відображають особистісні мотиви успішної професійної діяльності (спрямованість на отримання високих результатів, відповідальність за результати своєї діяльності та ін.). До об'єктивно-суб'єктивних умов відносять такі, що відображають певну організацію професійного середовища і способи дій, визначають продуктивність діяльності [3].

У процесі дослідження сукупності умов формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки використовувалось основне поняття запропоноване автором, а саме: *«комплексна характеристика курсанта вищого навчального закладу, що відображає сформованість акмеологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок, важливих особистісно-професійних якостей, забезпечує оволодіння способами саморозвитку, самовдосконалення для ефективного розв'язання складних завдань і непередбачуваних ситуацій в особистісній і професійній сферах життєдіяльності»* [4] а також на виділені та розроблені критерії акмеологічної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний (*сформованість мотивації на досягнення успіху, на саморозвиток і самовдосконалення та особистісно-професійних цінностей*); особистісний (*сформованість особистісно-професійних якостей, які дозволяють ефективно виконувати діяльність*); когнітивний (*сформованість акмеологічних знань та шляхів і способів їх поповнення*); діяльнісний (*сформованість сукупності умінь саморозвитку і самовдосконалення, готовності використовувати акмеологічні методи, прийоми на шляху до особистісно-професійних вершин*) [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз свідчить про те, що особливе значення для формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців служби цивільного захисту у вищому навчальному закладі має обґрунтування, розробка, впровадження сукупності педагогічних умов, які забезпечать ефективний результат цього процесу. Вітчизняні та зарубіжні вчені підкреслюють, що дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців здійснюється з позицій різних наукових підходів. Існування сукупності поглядів на вирішення цієї проблеми представило нам можливість вивчити основні положення теоретичних підходів і виділити найбільш суттєві щодо нашого дослідження. Так, одним із значущих було визначено компетентнісний підхід (А. Хуторський, В. Краєвський та ін.) [5]. В організації професійної освіти у вищому навчальному закладі він розглядається як методологічна основа, що передбачає забезпечення його суб'єктів необхідними теоретичними знаннями, цінностями, мотивами постійного саморозвитку і самовдосконалення; озброює теоретичними знаннями про шляхи їх використання в практичній професійній діяльності. Центральним поняттям цього підходу вважається «компетентність» (поєднання знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано говорити про якусь сферу та ефективно діяти в ній) [5]. Стає зрозумілим, що формування різних видів професійної компетентності, повинно забезпечуватися такими умовами як: інтеграція професійних і особистісних якостей фахівця, спрямованість на отримання знань і практичних навичок; цілеспрямоване застосування знань і навичок у прогнозуванні, плануванні, реалізації професійній діяльності; активізація розвитку особистісних здібностей у прагненні самореалізації вже в період навчання у вищому навчальному закладі. Такий підхід як акмеологічний (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Зазикін та ін.) [2; 3; 6] акцентує увагу на питаннях творчого розвитку особистості фахівця, підвищенні якості його професійної діяльності, продуктивності професійного розвитку, прагненні до постійного самовдосконалення і майстерності, досягнення високих результатів потенційних можливостей в діяльності. Технологічний підхід характеризується застосуванням поняття «технологія». Він передбачає розподіл процесів на: етапи, фази, операції, координацію, порядок і поступовість дій, спрямованих на досягнення результату діяльності (В. Беспалько, М. Кларін, Г. Селевко [7]). Стосовно предмета нашого дослідження такий підхід відкриває можливості для реалізації компетентнісного і акмеологічного підходів, про які вже йшлося, сприяє створенню нових умов для впровадження сучасних технологій підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки, оскільки виконання діяльності в небезпечних умовах потребує оволодіння курсантами знаннями ресурсів (внутрішніх і зовнішніх), уміннями об'єктивно їх оцінювати та використовувати, сучасними методами й технологіями (інформаційними, комунікативними, конструкторськими, проектувальними та ін.) професійної діяльності. У процесі професійної підготовки, що базується на визначених теоретичних підходах,

розвивається особистість майбутнього фахівця, враховуються її індивідуальні особливості, формуються духовні та моральні цінності, розвиваються творчі здібності, уміння будувати стосунки в колективі; творчо переосмислювати дійсність [8].

**Мета статті.** Визначити та обґрунтувати сукупність умов формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб обґрунтувати сукупність умов формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки необхідно: по-перше, вивчити сутність наукових підходів до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців і виділити найбільш характерні тенденції стимулюючи розвиток досліджуваного процесу; по-друге, проаналізувати існуючий досвід в освітній практиці щодо формування компетентностей фахівців, а також власний набутий досвід освітньої роботи у вищому навчальному закладі; по-третє, виявити розвиваючий потенціал умов, які досліджувались і відібрати найбільш оптимальні з них.

На підставі узагальнення результатів теоретичних доробок науковців, встановлено, що *формування акмеологічної компетентності* – складний цілеспрямований, тривалий, керований процес, який характеризується переорієнтацією курсантів на сприйняття себе як суб'єкта діяльності, набуттям значимого статусу в соціальній групі (взвод, курс), виявленням власної точки зору щодо постійного саморозвитку, самовдосконалення в освітньому та професійному середовищі (О. Бодальов, А. Деркач, В. Лозова, В. Маркіна, І. Підласий, С. Пожарський, М. Фіцула та ін), успішність і реалізація якого залежить від змісту й характеру сукупності умов, які створено у ВНЗ, і способів його реалізації (Ю. Артемов, Д. Банникова, І. Добринін, Г. Коваленко, С. Макаров, А. Субачова та ін.) [8].

Дослідження умов досягнення високої результативності професійної та особистісної діяльності має акмеологічний сенс і припускає пояснення з позицій акмеологічної науки. Такими умовами, на наш погляд, виступають: орієнтація на реалізацію акмеологічної компетентності в період ранньої стадії зрілості (17–23 pp.); розробка та облік специфіки, структури, змісту, побудови моделі процесу формування такої компетентності; актуалізація прагнення майбутнього фахівця до вершин професійної діяльності, до оволодіння майстерністю; організація засобів, методів, факторів акмеологічного впливу; створення акмесередовище; сформованість еталонних рівнів акмеологічної компетентності, особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця; активізація професійного саморозвитку особистості, відносин, механізмів самомотивації, самооцінки, самоконтролю; визначення засобів і способів розвитку акмеологічної компетентності.

На засадах технологічного підходу, головними критеріями якого називають ефективність і результативність, у процесі професійної підготовки фахівців передбачається інструментальне управління цим процесом. Зазначені умови гарантують досягнення поставлених завдань, відкривають можливості для проектувального освоєння різних аспектів (дидактичного, виховного, соціального); дозволяють передбачити з більшою визначеністю результати процесу; дають можливість суворо дотримуватися етапів виконання діяльності; передбачають вибір сукупності найбільш ефективних ресурсів, методів, операцій, технік досягнення поставленої мети. Виходячи зі сказаного, можна виділити основні умови, які диктує цей підхід щодо процесу формування акмеологічної компетентності: забезпечення можливостей комплексно вирішувати проблеми, оптимальне використання ресурсів, вибір найбільш ефективних способів розв'язання проблеми; розробка нових технологій; визначення доцільності, оптимальності окремих технологічних елементів; комплексність усіх методичних засобів та адекватність їхнього змісту професійній підготовці фахівців.

Виявлення та обґрунтування умов формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки передбачало також і вивчення професійної підготовки фахівців. Дане дослідження відбувалося за використання методів наукового дослідження: спостереження (прямого і непрямого), бесіди, вивчення навчально-методичної документації, результатів навчання, стажування у практичних підрозділах,

виховної, соціально-психологічної роботи, що проводилась у начальному закладі. У результаті теоретичного аналізу та експериментальної роботи, нами було визначено й обґрунтовано сукупність умов формування акмеологічної компетентності у курсантів. Зупинимося на характеристиці визначених умов [8].

Стимулювання акмеологічної мотивації, особистісного розвитку курсантів. За цією умовою здійснюється розвиток мотивації на самостійну роботу, активність, спрямованість на досягнення цілей, самовдосконалення, на творчість та продуктивну реалізацію професійних завдань. Вона сприяє розвитку професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій особистості; умінь і навичок саморегуляції, фізичних і емоційних станів. розвиток професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій особистості; умінь і навичок саморегуляції, фізичних і емоційних станів, узгодженості командних дій; самооцінки можливостей курсантів.

Ознайомлення з необхідними знаннями акмеологічного змісту. Ця умова являє собою сукупність обставин освітнього процесу, що сприяють забезпеченню вивчення загально-професійних дисциплін на основі компетентнісного, акмеологічного підходів; формування загальних професійних компетентностей, що виражають специфіку діяльності курсантів як здатності і готовності до успішного оволодіння і виконання професійної діяльності. Особлива увага в змісті даної умови відводиться переорієнтації навчальних дисциплін (психологія в екстремальних умовах, управління та ін.) та формуванню акмеологічних знань, на основі яких розвиваються акмеологічні вміння.

Оволодіння спеціальними способами акмеологічної діяльності. Така умова має сприяти набуттю навичок використання методів і технологій формування акмеологічної компетентності курсантів; способів розробки акмеологічної моделі формування саморозвитку позитивних особистісних якостей і станів, які сприяють протистоянню стрес-факторам і екстремальним умовам (готовність до виправданого ризику при рятуванні людей, до дій в небезпечних ситуаціях; навичок швидкого виконання дій; адекватної оцінки своїх сил і можливостей і т. ін.); методів самодіагностики, методів вивчення чинників професійної діяльності в особливих та надзвичайних ситуаціях, прийомів профілактики професійної деформації особистості, використання психолого-педагогічних, акмеологічних, інформаційних технологій, що дозволяють забезпечити високі рівні професійної та особистісної мотивації; самопізнання, самоконтролю, саморегуляції.

Створення акмеологічного супроводу процесу формування акмеологічної компетентності. Розробка та використання в навчально-виховному процесі акмесупроводу (методичних рекомендацій, навчальних посібників, тренінгів). Підбір та розробка психолого-педагогічного інструментарію, методик для діагностики та покращення акмеологічних характеристик (акмемотивації, акмеспрямованості, акмепозиції). Також обов'язковим вважаємо організація акмеологічної школи для курсантів та викладачів із метою розширення і поповнення акмезнань формування акмеумінь і акменавичок. Важливим для подальшої реалізації даної умови вважається створення сучасних електронних навчально-методичних матеріалів акмеологічного змісту. Здійснення виховної роботи, спрямованої на підтримку процесу самовиховання з позицій зазначеної умови потребує формування інваріантних акмеологічних якостей: витривалості, стриманості, порядності, впевненості, особистісного самовизначення, встановлення оптимальних міжособистісних відносин.

Виявлення та усвідомлення специфіки майбутньої професійної діяльності працівників служби цивільного захисту (спеціального воєнізованого формування, на яке покладається проведення пошукових аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт у разі виникнення надзвичайних ситуацій техногенного, природного та військового характеру, участь у заходах територіальної оборони, а також міжнародних рятувальних та інших гуманітарних операціях). Така умова сприяє постійному використанню інформації щодо сутності і змін професійної діяльності фахівців пожежної безпеки. Оскільки вона пов'язана з виконанням відповідальних завдань: забезпечення постійної готовності сил і засобів цивільного захисту до ліквідації надзвичайних ситуацій, пожеж та їх наслідків,

проведення невідкладних робіт з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій гасіння пожеж і організація життєзабезпечення постраждалого населення; надання з використанням спеціальних аварійно-рятувальних засобів оперативної індивідуальної допомоги громадянам (населенню). Основними характеристиками такої діяльності вчені називають: незвичність обставин, напруга, тривога, розгубленість, страх, що порушують перебіг психічних процесів і перешкоджають мобілізації сил на досягнення мети [9]. Діяльність «пожежників» у надзвичайних умовах залежить від рівня їх свідомості, майстерності, а також від отриманих вражень і сприйняття невдач і втрат (оскільки вона виконується в різний час доби), що негативно впливає на психіку людини [10]. Небезпека переоцінити свої можливості, можливість отримати травми, поранення, або загинути. Поряд з небезпекою варто відзначити несподіваність, раптовість, вплив різних звуків, шуму та ін. [11].

За допомогою спостережень (прямого й опосередкованого), бесід, вивчення навчально-методичної документації, порівняльного аналізу, що здійснювалися у процесі викладання і вивчення курсантами навчальних дисциплін гуманітарного циклу «Психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Соціальна психологія», професійно-орієнтованої дисципліни «Робота з персоналом в органах і підрозділах цивільного захисту»; стажування у практичних підрозділах; проведення виховної і соціально-психологічної роботи, виявлено та розглянуто умови – обставини, які впливають на протікання процесу формування акмеологічної компетентності курсантів. Серед них виділено наступні групи умов: *педагогічні* (впровадження акмеологічного, компетентнісного, технологічного підходів у навчально-виховний процес, сприяння розвитку акмеологічності освітнього середовища, акмеологічна орієнтація навчальних дисциплін гуманітарного і професійного спрямування; стимулювання та поетапний розвиток особистісно-професійних характеристик курсантів, впровадження педагогічних і акмеологічних технологій, методів, прийомів); *психолого-акмеологічні* (врахування особливостей періоду ранньої зрілості, створення системи зв'язків і відносин смислової сфери (ставлення до себе, до засобів діяльності, до оточення); *спеціальні* – врахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, розробка сукупності умов сприяла їх класифікації на групи (відокремлення специфічних характеристик окремих з них, дало можливість з'ясувати, що всі умови перебувають у системній залежності і взаємозв'язку. Можна стверджувати, що високий рівень сформованості акмеологічної компетентності курсантів буде залежати від упровадження таких умов у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

#### Список використаної літератури

1. Волкова С. В. Акмеологические факторы профессионального становления курсанта противопожарной службы : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006 – 214 с.
2. Деркач А. А. Акмеология: уч. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб: Питер, 2003. – 166 с.
3. Кузьмина Н. В. Методология системных исследований / Н. В. Кузьмина. – Л., 1980. – 172 с.
4. Майборода А. О. Педагогічні умови формування акмеологічної компетентності курсантів / А. О. Майборода // Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна – Болгарія, 19–28 вер. 2012 р.). – Черкаси : Чабаненко, 2012. – С. 119–121.
5. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23.04.2002 / Интернет-журнал «Эйдос» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/04231.htm>.
6. Зазыкин В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалиста в особых условиях : дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Зазыкин. – М. : РАГС, 1994. – 495 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т.; Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Майборода А. О. Акмеологічні умови саморозвитку курсантів / А. О. Майборода // Науково-педагогічна спадщина О. А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління: зб. матеріалів десятих Міжнар. ювілейних Захаренківських пед. читань (Черкаси, 2 лют. 2012 р.). – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 54–57.
9. Самонов А. П. Психологическая подготовка пожарных / А. П. Самонов. – М., 1982. – 80 с.



10. Самонов А. П. Психология для пожарных. Психологические основы подготовки пожарных к деятельности в экстремальных условиях / А. П. Самонов. – Пермь : ОНТЦ промышленной безопасности КРОМ-С, 1999. – 600 с.
11. Кандыбович С. Л. Психолого-акмеологические основы управленческой деятельности командира войск радиационной, химической и биологической защиты : дис. ... д-ра психол. наук / С. Л. Кандыбович. – М., 2000 – 312 с.

#### References

1. Volkova, S.V. (2006). *Akmeologichesky factors of professional formation of the cadet fire service* (Ph.D dissertation). Moscow: Shuya State Pedagogical University (in Russ.)
2. Derkach, A.A., Zazykin, V.G. (2003). *Akmeology: Uchebnoye posobiye* (Tutorial). SPb: Peter. (in Russ.)
3. Kuzmina, N. V. (1980). *Methodology of system studies*. L Leningrad: Leningrad State University (in Russ.)
4. Maiboroda, A. O. (2012). *Pedagogical conditions of formation of cadets competence acmeological. Pidvyshchennya yakosti osvity i rozvytok profesionalizmu v umovakh suchasnykh sotsial'no-ekonomichnykh zmin: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Ukrayina – Bolhariya) (Improving the quality of education and professional development in contemporary socio-economic changes): Intern materials. scientific-practic. Conf. (Ukraine – Bulgaria)*. Cherkasy: PP Chabanenko (in Ukr.)
5. Khutorskoy, A. V. (2002, april). *Determination of the overall objective content and core competencies as a characteristic of the new approach to the design of educational standards. Doklad na Otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO* (Report on the Department of philosophy of education and theoretical pedagogy RAO) Retrieved from. Internet-zhurnal "Eydos" (Internet magazine "Eidos") <http://eidoss.ru/journal/2002/04231.htm> (in Russ.)
6. Zazykin, V. G. (1994). *Psycho-akmeological bases of activity of the expert in special circumstances* (Doctor of Sciences dissertation). Moscow: RAGS (Russian Academy of State Service) (in Russ.)
7. Selevko, G. K. (2006). *Encyclopedia of Educational Technology*. Moscow: RI of school technologies (in Russ.)
8. Maiboroda, A. O. (2012). *Acmeological terms of self-cadets. Naukovo-pedahohichna spadshchyna O. A. Zakharenka yak dzherelo vykhovannya molodoho pokolinnya: zb. materialiv desyatykh Mizhnar. yuvileynykh Zakharenkiv'skykh ped. chytan'* (Scientific-pedagogical heritage A. Zakharenko as a source of education of the younger generation: *Coll. materials tenth Intern. anniversary Zaharenkivskykh ped. readings*). Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University named at Cherkasy (in Ukr.)
9. Samonov, A. P. (1999). *Psychological preparation firefighters*. Moscow: Stroyizdat (in Russ.)
10. Samonov, A. P. (1999). *Psychology for firefighters. Psychological bases of training firefighters to work in extreme conditions*. Perm: ONTTS industrial safety chrome-C (in Russ.)
11. Kandybovich, S. L. (2000) *Psycho-akmeological bases of administrative activity commander chemical corps* (Doctor of Sciences dissertation). Moscow: RAGS (Russian Academy of State Service) (in Russ.)

Надійшла до редакції 30.05.2015.  
Прийнята до публікації 07.10.2015.

**Abstract. Maiboroda Artem. Conditions of formation of future fire safety specialists' acmeological competence in the process of professional training.**

*Introduction. The term "condition" as a philosophical category expresses the relation of the subject to its surrounding phenomena, without which it can't exist. A condition represents the environment, in which a phenomenon or a process arises, exists and develops. Having known laws of nature, people can create favorable and eliminate adverse conditions of their own activities. Formation of acmeological competence is a focused, long-time process, the performance and implementation of which depends on the content and character of a set of conditions.*

*Purpose is to identify and examine conditions – circumstances that influence the process of formation of future fire safety specialists' acmeological competence.*

*Methods. With the help of observations (direct and indirect), discussions, study of educational-and-methodical documentation, comparative analysis, which were carried out in the process of teaching and learning by students of Humanities subjects "Psychology", "Psychology of Activity in Special Conditions", "Social Psychology", professionally oriented discipline "Working with Staff in Organs and Departments of Civil Defense"; training in practical departments; conducting educational and social-and-psychological work.*

*Results. The essence of the concept "condition" from the standpoint of Philosophy, Psychology, Pedagogy, Acmeology is analysed. The content of these conditions is allocated on the basis of updated in the process of research definition of "fire safety specialist's acmeological competence".*

*Conditions affecting the formation of cadets' acmeological competence in the process of their professional training in higher educational establishments are discovered: pedagogical (introduction of acmeological, competence, technological approaches in the educational process, promoting of acmeological character of educational environment, acmeological orientation of Humanities subjects and subjects of professional orientation; stimulation and gradual development of cadets' personal-and-professional*

*characteristics, implementation of educational and acmeological technologies, methods and techniques); psychological-and-acmeological (taking into account specific features of the period of early adulthood, creation of a system of connections and relations of semantic sphere (attitude to themselves, to the means of activities and to the environment); special – taking into account the specificities of future professional activity. The set of the defined and grounded conditions is divided into groups. Much attention is focused on the specific characteristics of some of them. It is cleared out that all the conditions are in the systemic dependencies and interrelations.*

*Originality. Conditions – circumstances that affect the the process of formation of cadets' acmeological competence are revealed and discussed. Among them there are the following groups of conditions: pedagogical (introduction of acmeological, competence, technological approaches in the educational process, promoting of acmeological character of educational environment, acmeological orientation of Humanities subjects and subjects of professional orientation; stimulation and gradual development of cadets' personal-and-professional characteristics, implementation of educational and acmeological technologies, methods and techniques); psychological-and-acmeological (taking into account specific features of the period of early adulthood, creation of a system of connections and relations of semantic sphere (attitude to themselves, to the means of activities and to the environment); special – taking into account the specificities of future professional activity.*

*Conclusions and the author's concrete suggestions. A high level of formation of cadets' acmeological competence will depend on the implementation of these conditions in the process of future specialists' training.*

**Keywords:** *acmeological competence, conditions of formation, introduction of acmeological, competence, technological approaches, the educational process of future, the process of future specialists' training, fire safety specialists'.*

УДК 378(477) (09)

Новаківська Л.В.

## ТЕОРІЯ СЛОВЕСНОСТІ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

**Анотація.** У статті здійснено аналіз становлення і розвитку теорії словесності як навчальної дисципліни другої половини ХІХ століття та схарактеризовано її навчально-методичне забезпечення. З'ясовано, що словесність як наука і навчальна дисципліна сприймаються в широкому і вузькому значеннях. В широкому – це філологічні науки в їх сучасному складі, об'ємі, співвідношенні (лінгвістика, стилістика, літературознавство та ін.). У вузькому розумінні словесність можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування, і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

У першій половині ХІХ століття теоретиками, педагогами, філологами словесність осмислюється не тільки, як здатність висловлювати свої думки словами, а перш за все, як сукупність наук. Відповідно набуває власні вектори розвитку і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності ХІХ століття.

**Ключові слова:** *словесність, теорія словесності, навчальна дисципліна, підручники словесності другої половини ХІХ століття.*

**Постановка проблеми.** Одна з характерних особливостей сучасної школи – повернення таких забутих предметів, як риторика і словесність. У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення досвіду викладання словесності в дореволюційній школі. Історичне осмислення цього питання допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Словесність як наука і навчальна дисципліна сприймаються в широкому і вузькому значеннях. В широкому – це філологічні науки в їх сучасному складі, об'ємі, співвідношенні (лінгвістика, стилістика, літературознавство та ін.). У вузькому розумінні словесність можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування, і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз історико-педагогічних та науково-методичних праць свідчить, що проблемам історії школи, ролі вчителя присвячені праці Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, В. Курила, В. Майбороди, О. Семенов, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Однак проблема становлення і розвитку теорії словесності як навчальної дисципліни другої половини ХІХ століття, а також науково-методичного забезпечення викладання словесності не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

**Мета** статті – здійснити аналіз становлення і розвитку теорії словесності як навчальної дисципліни другої половини XIX століття та схарактеризовано її навчально-методичне забезпечення.

**Виклад основного матеріалу.** На думку російського філолога В. Аннушкіна, термін *словесність* вперше з'являється в «Словнику Академії Російської» (1789–1793), де він означає «знання, що стосуються словесних наук» і «здатність говорити, висловлювати» [1, с. 14]. Автор досить популярного в кінці XIX – на початку XX століть підручника з теорії словесності І. Белорусов писав: «Словесність – мистецтво виражати засобами слова найрізноманітніші предмети і явища і найрізноманітніші душевні стани. Словесність є найвищий рід мистецтва, який, як відомо, поєднує в собі властивості всіх інших мистецтв» [2, с. 27].

Саме з часу появи визначення словесності у «Словнику» цей термін утверджується, як один з провідних термінів у філологічній науці.

У другій половині XIX ст. вилучення риторики з числа навчальних предметів привело до перенесення роботи з навчання мови в курс теорії словесності. Аналіз навчальних посібників М. Архангельського, Є. Беляєвського, І. Белорусова, В. Лебедева, П. Смирновського, В. Острогорського, Є. Воскресенського, К. Єльницького та ін. виявляє розробку риторичного змісту в нових понятійних формах, трансформацію традиційних риторичних розділів в розділи курсу теорії словесності.

Строгі цільові установки викладачів риторики замінюються загальними і різноплановими завданнями викладання словесності. Одні словесники ставили завдання свідомого вживання рідної мови, оскільки «дитя, вступаючи в гімназію, говорить тільки за звичкою, несвідомо» [3, с. 25], інші бачили свою мету в тому, щоб «...викласти учням мистецтво володіти мовою за допомогою вивчення з ними теорії мови в її історичному розвитку» [4, с. 26], для третіх мета викладання словесності полягала «виключно в розвитку власних засобів учня для естетичного вираження його духовної діяльності» [5, с. 26], четверті вважали, що викладачеві російської словесності «...переважно надлежить висока турбота виховати в учневі людину, росіянина» [1, с. 34] і т.д.

На думку сучасних дослідників, остання чверть XIX – початок XX ст. характеризуються кризою і зникненням теорії словесності. Видатний словесник кінця XIX ст. В. Острогорський відмічав «...хиткість становища цього навчального предмета, невизначеність самих вимог від учителів і учнів і крайню різноманітність поглядів на справу з боку осіб навіть компетентних» [6, с. 5].

В цей період виділяють два напрями в теорії словесності: трансформаційний і риторичний.

*Трансформаційний* напрям був домінуючим, його зміст полягав у зміні теорії загальної словесності від мовознавчого курсу до історико-літературної і літературознавчої дисципліни. Цей напрям відрізнявся широким спектром думок. Наприклад, Ц. Балталон закликав замінити теорію словесності основами сучасної наукової психології і психології художньої творчості. Основи викладання рідної мови і словесності він бачить у свідомому, критичному і виховному читанні, при цьому увага до слова і форми ним принципово відкидається [6, с. 67].

М. Семенов, навпаки, прагнув до того, щоб естетично розвивати учнів за допомогою образного слова, приділяючи при цьому велику увагу виразним можливостям рідної мови [7]. В підручнику Г. Корики [8] стилістика (що займала в підручниках теорії словесності кінця XIX ст. одне з центральних місць) викладається всього на двох сторінках. П. Коган констатує, що питання про викладання теорії словесності у середній школі належить до найбільш спірних педагогічних питань. В основу свого курсу теорії словесності [9] він поклав ідеї відомих мовознавців О. Веселовського і О. Потебні. Саме вчення О. Потебні про внутрішню форму слова зумовило пильну увагу автора до слова як естетичного феномену [10, с. 64].

Пропонуючи своє бачення перебудови курсу теорії словесності, П. Дворников бачив схоластицизм викладання цього предмета в тому, що вивчаються слова, а не думки. Заміна слова як предмета вивчення думкою призводить до повної зміни змісту навчання. Наприклад, у розділі «Стилістика» аналізується зв'язок між мисленням письменника і його стилем; у розділі «Теорія прози» дається характеристика методів мислення. Образотворчо-виразні засоби в цьому підручнику відсутні [11].

Логічні категорії покладені також в основу посібників П. Житецького, який більшу частину свого життя працював учителем російської мови і словесності у середніх навчальних закладах м. Києва. Такий тривалий педагогічний досвід став йому в нагоді при створенні посібників із словесності для середньої школи. Підручники П. Житецького мали практичне значення, тому усі вони неодноразово перевидавалися («Теория сочинения с хрестоматией» і «Теория поэзии» по вісім разів, а «Очерки из истории поэзии» – шість) [12].

Обережну позицію щодо трансформації курсу теорії словесності займав Л. Поливанов [13], який був переконаний, що теоретичне засвоєння курсу словесності повинне супроводжуватися власними письмовими роботами учнів. Цієї ж точки зору дотримувався і О. Алферов [10, с. 64].

Останнім підручником з теорії словесності – «Теория поэзии и прозы. (Теория словесности)» Д. Овсяннико-Куликовського (Москва, 1923), побудований з позиції художньої поетики і естетики [10, с. 64].

Другий напрям у викладанні теорії словесності – *риторичний*. Його представники основне завдання курсу теорії словесності вбачали в навчанні мови [14]. Викладач духовної семінарії В. Курдиновський в «Записках по теории словесности» (Одеса, 1908) головне місце відводить теорії плану літературних творів і вираженню думок у творі (стилістиці). «Записки...» вирізняє не лише риторична термінологія, але і риторичний зміст, тобто струнка система навчання мови [10, с. 64].

На думку дослідників, риторичний напрям був представлений незначною кількістю робіт, тому він не справив істотного впливу на практику навчання мови, залишаючись рудиментом риторичної системи [10, с. 64].

На думку філолога І. Анненського, освітнє значення рідної мови виходить далеко за межі приватного методичного питання і за межі шкільних проблем, оскільки рідна мова має найважливіше значення для духовного стану нації. Відмічаючи «фізичний» зв'язок рідної мови з духовно-естетичною сферою особистості, він підкреслює, що з рідною мовою людина пов'язана не лише фізично, але і морально: рідна мова – це мова молитви, поезії, морального і громадянського обов'язку. Свої викладацькі обов'язки по відношенню до рідної мови І. Анненський розуміє як частину своїх обов'язків по відношенню до Вітчизни та наголошує, що учитель повинен пам'ятати про те, що рідна мова – це «одне з дорогоцінних народних надбань».

Предметом аналізу для І. Анненського в даних роботах є філологія, в яку автор включає мову і словесність. Визначаючи мету філології як поняття, він виділяє декілька його видів: граматичне розуміння – розуміння граматичних форм і граматичних зв'язків між словами; логічне розуміння – правильний зв'язок думок; естетичне розуміння – розуміння виразності, краси слів, синтаксичних конструкцій і цілого тексту; історичне розуміння – розуміння місця слова, обороту, мотиву і цілого твору «в ряду йому подібних» [10, с. 65].

Педагог підкреслює, що граматичне, формальне розуміння є основою для розуміння логічного, естетичного і історичного, тому граматику повинна готувати учнів до «правильного курсу словесності» [10, с. 65].

Одним із центральних понять методичної системи І. Анненського є мовне чуття, відчуття мови. «Зв'язок наш з рідною поезією, – пише він, – спочиває головним чином на відчутті мови, яке складає одну з основних здібностей нашого духовного організму. Відчуття це, що виникає в перші роки нашого життя, росте і розвивається разом з нами. Для його зростання потрібен приплив живих вражень у вигляді поетичної мови» [3, с. 295]. «Дорогоцінність» відчуття мови полягає в тому, що воно пов'язане із власною творчістю людини і з розумінням творчості інших. Умови, що сприяють розвитку мовного чуття, мають об'єктивний і суб'єктивний характер. До об'єктивних умов І. Анненський відносить «достоїнства мови в навколишньому середовищі людини» і поезію; до суб'єктивних – вроджену сприйнятливості і чуйності до «національно художньої мовної стихії» [13, с. 295].

І. Анненський відзначає близькість «між народною мовою і народною поезією. Не те у нас, людей книги, якщо часом розмовна мова наша то ліризмом, то образністю, то гумором нагадує поетичну, то набагато частіше вона переповнена нехарактерними і негнучкими словами іноземної або книжкового виробництва або термінами, а лад її

наближається до логічного. З іншого боку, яка книга всього частіше буває в руках у наших дітей у шкільному віці? Підручник. І не можна не бачити в цьому пануванні книг, написаних здебільшого поганою мовою і мертво-офіційним або химерно-семінарським стилем, великої перешкоди для розвитку в наших дітях любові до російської мови, а також і для уміння володіти нею. Я вже не кажу про те, що скоро, за стіною пудових підручників, і наші вчителі розучаться володіти усним словом» [3, с. 296].

Цікаве зауваження І. Анненського про співвідношення письмових та усних вправ з мови. Чільне місце він відводить усній роботі. Письмовий твір як форма стилістичної роботи, на думку автора, часто не виправдовує себе, вий переважно служить не тренуванню стилістичних умінь, а констатації їх стану. Нерідко воно є лише формою перевірки, оцінки учня, «відплатою», а не вправою, тренуванням [3, с. 299].

Викладаючи методику роботи над твором, І. Анненський звертає увагу на проблему зв'язку розвитку мовлення в дитячому дошкільному віці зі шкільним навчанням. Він зазначає хворобливість переходу від багатой стихії рідної мови в дитинстві (казки, вірші) до звуженого мовного матеріалу в школі [3, с. 299].

Пильна увага Анненського-вчителя постійно звернена на естетичну значимість слова. На його думку, школа повинна піклуватися про те, щоб розвивати красу слова. Віддаючи належне урокам музики і урокам малювання у справі естетичного виховання та освіти, він особливе місце відводить поезії і виразного читання [10, с. 66].

Педагогічні роздуми І. Анненського відрізняються лінгвістичною глибиною та методичною доцільністю. Запропоновані ним шляхи розвитку чуття мови мають серйозне обґрунтування з точки зору дидактики, психології та мовознавства. Але в основі методики І. Анненського лежить не тільки глибока освіченість і багатий практичний досвід викладання мови та словесності. Цінність його лінгвометодичного аналізу проблем навчання мови визначає, на наш погляд, і внутрішній мовний барометр поета, тонко відчуває механізми народження слова і духовно-естетичний зміст народженого слова.

Запропонована І. Анненським система навчання мови була реальним і ефективним виходом з «глухого кутка», в якому в кінці XIX ст. опинилася методика розвитку мови, проте методичні ідеї вчителя і поета не були належно оцінені його сучасниками. Повернення уроків словесності в сучасну школу, відновлення культурологічної традиції, складовою частиною якої є методика розвитку мови, роблять методичні роботи І. Анненського глибоко сучасними і практично значущими. Актуальний інтерес для сучасної методики навчання мови представляють методичні ідеї І. Анненського, що об'єднали кращі риторичні традиції з останніми для його часу науковими даними в галузі психології, лінгвістики та естетики [5; 15].

Як свідчить аналіз джерел, у першій половині XIX століття теоретиками, педагогами, філологами словесність осмислюється не тільки, як здатність висловлювати свої думки словами, а перш за все, як сукупність наук. Відповідно набуває власні вектори розвитку і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності XIX століття, частково повторюючи основні характеристики навчальної книги XVIII століття. Йдеться, по-перше, про методи представлення в підручниках нового як для гімназії, так і для університету історико-літературного курсу, а по-друге, про включення сучасної літератури, а також про обов'язковість (з точки зору авторів підручників) психолого-педагогічного матеріалу. Прикладом такого підходу є підручники (посібники, хрестоматії) зі словесності за авторством М. Греча, О. Галахова, О. Міллера, А. Філонова, Ф. Буслаєва, В. Сиповського, В. Плаксіна, М. Бунакова, В. Класовського та ін.

**Висновки.** Таким чином, аналіз теорії словесності другої половини XIX – початку XX ст. з точки зору методики навчання мови дозволяє зробити такі висновки. Риторична система навчання мови розчиняється в теорії словесності і скорочується до повного зникнення. Перехід теорії словесності від вчення про твори до історико-літературної та літературознавчої дисципліни зумовив методичні пошуки нових основ для мовознавчого курсу. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує внесок вітчизняних педагогів у розвиток теорії словесності, зокрема, спадщини таких відомих науковців, педагогів, активних громадських діячів, просвітян як О. Потебня, П. Житецький, В. Науменко та ін.

### Список використаних джерел

1. Аннушкин В.И. Словесные науки в Словаре Академии Российской / В.И. Аннушкин // Словарь Академии Российской 1789–1794: в 6 т. / гл. ред. Г. А. Богатова. – М., 2004. – Т. IV. – С. 14–26.
2. Белоруссов И.М. Учебник теории словесности / И.М. Белоруссов. – М. : Издание книжного магазина В.В. Думнов, 1904. – 125 с.
3. Анненский И.Ф. А.Н. Майков и педагогическое значение его поэзии / И.Ф. Анненский // И.Ф. Анненский. Книги отражений. – М., 1979. – С. 295–307.
4. Шафранов С. К речи о преподавании русского языка и словесности в гимназиях. Б.м., 1867. – 46 с.
5. Анненский И.Ф. Первые шаги в изучении словесности. Два сообщения в собрании преподавателей русского языка при Педагогическом музее военно-учебных заведений / И.Ф. Анненский. – СПб., 1888. – 126 с.
6. Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 10-е изд. – М., 1914. – 78 с.
7. Семенов М. История и теория Русской словесности. Для городских, по Положению 1872 г., училищ, торг. школ и низших тех. Училищ / М. Семенов. – М., 1911.
8. Корик Г. Всеобщая литература. Теория словесности / Г. Корик. – Одесса, 1915. – 78 с.
9. Коган П.С. Теория словесности для средних учебных заведений / П.С. Коган. – М.–Пг., 1915. – 92 с.
10. Зыбина Т.М. Теория словесности как учебная дисциплина второй половины 19 века // Русская словесность. 2000. – № 6. – С. 64–68.
11. Дворников П. Теория словесности: Учебник для средних учебных заведений и учительских семинарий. С прилож. тем и планов для упражнений / П. Дворников. 2-е изд. – М., 1917. – 142 с.
12. Ісаченко В.П. Педагогічна та просвітницька діяльність Павла Гнатовича Житецького (1837–1911) : монографія / В.П. Ісаченко. – Умань : Жовтий, 2015. – 252 с.
13. Поливанов Л. Русская хрестоматия : Для двух первых кл. сред. учеб. завед. / Сост. Л. Поливанов. – 11-е изд., с образцами славянского чтения. – М. : Печатня С.П. Яковлева, 1885. – XIV, 334, VI с.
14. Василевский Ф. Руководство к составлению различных ученических сочинений. Пособие для учеников средних учебных заведений и для готовящихся к испытаниям на чин, права и звания, с приложением программы указаний / Ф. Василевский. Вып. II. 3-е изд. – К., 1904. – 22 с.
15. Анненский И.Ф. Образовательное значение родного языка / И.Ф. Анненский // Русская школа. – 1890. – № 1. – С. 21–44.

### References

1. Annushkin, V.I. (2004). Philology in the Dictionary of the Russian Academy. 14-26. In: Annushkin, V.I. *Dictionary of the Russian Academy 1789–1794: in 6 volumes. IV* (in Russ.)
2. Belarusians, I.M. (1904). *The textbook theory of literature*. Moscow: bookstore V.V. Dumnov (in Russ.)
3. Annensky, I.F. (1979). A.N. Maikov and pedagogical value of his poetry. 295–307. In: Annensky, I.F. *Books reflections*. Moscow (in Russ.)
4. Shafranov, S. (1867). *To speeches about the teaching of Russian language and literature in high schools* (in Russ.)
5. Annensky, I.F. (1888). *The first steps in the study of literature. Two posts in the collection of Russian language teachers at the Pedagogical Museum of military educational institutions*. St. Petersburg (in Russ.)
6. Baltalon, C.P. (1914). *Handbook for literary conversations and written work. 10rd edition*. Moscow (in Russ.)
7. Semenov, M. (1872). *The history and theory of Russian literature. For the urbans, as of 1872, colleges, trade schools, and lower technical schools*. Moscow (in Russ.)
8. Korik, G. (1915). *Universal Literature. Theory of Literature*. Odessa (in Russ.)
9. Kogan, P.S. (1915). *The theory of literature for secondary schools*. Moscow-Petrograd (in Russ.)
10. Zybina, T.M. (2000). Theory of Literature as a subject matter of the second half of the 19th century. *Russian literature*. 6. 64-68 (in Russ.)
11. Dvornikov, P. (1917). *Theory of Literature: A textbook for secondary schools and teachers' seminaries. With the application and plans to exercise. 2nd edition*. Moscow (in Russ.)
12. Isachenko, V.P. (2015). *Teaching and educational activities Paul Ignatievitch Zhytetsky (1837–1911)*. Uman: Zhovty (in Ukr.)
13. Polivanov, L. (1885). *Russian reader. For the first two grades of secondary schools. 11nd edition, with samples of Slavic reading. XIV*. Moscow: Printed S.P. Yakovlev (in Russ.)
14. Vasilevsky, F. (1904). *Guide to the compilation of various student works. The manual for the students of secondary schools and preparing for tests on the rank, rights and titles, the application software instructions. 3rd edition. II*. Kiev (in Russ.)
15. Annensky, I.F. (1890). Educational value of the native language. *Russian school. I*. 21–44 (in Russ.)

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 29.12.2015.

**Abstract. Nowakivska Lyudmyla. Theory of literature as educational discipline second half XIX century.**

*The article analyzes the formation and development of the theory of literature as a discipline second half of XIX century and Author determined its educational and methodological support.*

*It was found that literature and science as an academic discipline seen in broad and narrow meanings. Broadly – a philological sciences in their present composition, volume ratio (linguistics, stylistics, literature, etc.). In the narrow sense of literature can be correlated with philology in a form in which it was the separation, and even opposition linguistics and literary studies.*

*In the period are two directions in the theory of literature, transformation and rhetorical. Transformational trend was dominant, its content was to change the general theory of linguistic literature course to historical-literary and literary discipline.*

*Representatives rhetorical direction main objective of the course saw the theory of literature in teaching language. Rhetorical direction was presented to a small number of works, so it has not made a significant impact on the practice of language teaching, remaining vestige rhetorical system.*

*In the first half of the nineteenth century, theorists, teachers, philologists literature interpreted not only as the ability to express their thoughts in words, primarily as a set of science. According gets own vectors of development and educational literature, above all – textbook literature XIX century. It is, first, the methods of presenting new textbooks for school, university and for literary-historical rate, and secondly, the inclusion of modern literature, as well as binding (in terms of textbook authors) psychological teaching material.*

**Keywords:** *literature, theory of literature, academic disciplines, textbooks literature of the second half of the XIX century.*

УДК 378

Палфьорова С.Ш., Яригіна Н.А.

### ТАКСОНОМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІЛЕЙ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ЕКОНОМІКИ В КУРСІ «ЕКОНОМЕТРИКА»

*Одне з основних завдань навчання у вищій школі полягає в підвищенні якості професійної підготовки учні. Воно породжує необхідність посилення їх фундаментальної підготовки, озброєння універсальними за своєю сутністю знаннями і забезпечення можливості безперервного навчання та самоосвіти.*

**Ключові слова:** *магістратура, економічний напрям, економетрика, підвищення якості освіти, компетентнісний підхід, мотивація, таксономія.*

У переліку фундаментальних дисциплін в економічному навчальному закладі одне з перших місць посідають математика і економетрика. Вивчення вищої математики та економетрики формує теоретичну базу для освоєння загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін. Тому зростають вимоги до якості знань і рівня підготовки студентів з цих предметів.

Оскільки майбутньому магістру необхідні не лише міцні знання фундаментальних дисциплін, а й уміння оперативно реагувати на запити динамічно мінливої дійсності, то основне завдання дидактики в даний час полягає не тільки в тому, щоб дати студентам певний обсяг знань і умінь, але й наділити їх здатністю встановлювати зв'язки між знанням і ситуацією, знаходити процедуру, яка годиться для вирішення проблеми, тобто формувати фахові компетенції [1; 2; 3].

У зв'язку з наявним в останній час зміщенням акцентів з педагогічної ідеї розвивального навчання у бік концепції формування компетенцій зростає актуальність дослідження дидактичних можливостей компетентісно-орієнтованого навчання магістрантів економічних ВНЗ фундаментальних дисциплін.

Слід зауважити, що безперервне вдосконалення якості підготовки магістрів економіки не дозволить знизити попит на магістерські програми, а також допоможе зробити навчання в магістратурі не тільки процесом набуття нових знань, а й, що важливо, отримання статусу. Відповідність професорсько-викладацького складу вимогам до кадрового забезпечення основних освітніх програм, постійне вдосконалення якості підготовки студентів для університету є важливим завданням.

Навряд чи можна заперечувати, що практично відчутний результат навчання може досягатися, коли студент (магістрант):

- а) має бажання до нього дійти, тобто, якщо він з перших днів занять пересвідчився в тому, що предмет, який вивчається, сприяє формуванню професійно значущих якостей;
- б) зрозуміє, чого він може (здатен) досягти;
- в) знає, як досягти поставленої мети.

В даний час у педагогічній науці вирішення означеної проблеми вбачається у використанні компетентнісного підходу. Однак цей напрям удосконалення процесу навчання студентів (магістрантів) економічного профілю при вивченні економетрики розроблено сьогодні недостатньо. Зі сказаного випливає, що актуальним завданням підвищення якості викладання є розроблення та проектування для досягнення цієї мети відповідної технології навчання.

Для того, щоб технологія навчання задовольняла вимогам зазначеного підходу важливо забезпечити створення у ВНЗ низки психолого-педагогічних умов, а саме:

- формування у студентів (магістрантів) внутрішньої мотивації для досягнення «акме» при вивченні економетрики;
- використання методів, форм і засобів навчання, спрямованих на розвиток у студентів (магістрантів) креативних здібностей;
- організацію спеціального керування пізнавальною діяльністю студентів (магістрантів) з метою формування у них професійних компетенцій при вивченні курсу «Економетрика» як на планових навчальних заняттях, так і в період самостійної підготовки;
- розвиток рефлексивної культури.

Реалізація названих умов передбачає зміну функцій викладача. Конструктивна, організаторська та комунікативно-навчальна функції його діяльності наповнюються новим змістом. На перший план виходить потреба у створенні сприятливого клімату на заняттях, співробітництва та співтворчості з учнями [4].

Для організації навчальної роботи студентів (магістрів) необхідно визначити реальний рівень фундаментальної підготовки і провести вхідну діагностику рівня знань з математики та рівня мотивації до навчання. Після обробки отриманих даних група розбивається на чотири – п'ять підгруп. Одним із принципів формування навчальних підгруп є принцип «вирівнювання» їхнього складу. До кожної підгрупи в цьому випадку включається однакова кількість студентів, що написали вхідний тест на відмінно, добре, і задовільно, а також з високою, низькою і задовільною мотивацією до навчання.

Програма навчальної дисципліни передбачає певну організацію пізнавальної діяльності учнів. «Не так важливе набуття пізнань, як їх організація. Для організації знань необхідні дві умови: час і самостійна робота думки», – говорив Герберт Спенсер.

Відомо, що особистість людини формується в результаті його власної суспільно-корисної діяльності, тобто навчальний процес від першого до останнього дня перебування студента (магістранта) у ВНЗ має бути його безперервною активною і цілеспрямованою діяльністю. А от організація цієї діяльності і управління нею у педагогічному процесі є основним завданням викладачів.

При навчанні курсу «Економетрика» на основі компетентно-зорієнтованої технології, на нашу думку, досягається свідомо і планомірна робота індивідуума над собою, спрямована на формування необхідних для діяльності і життя якостей. Мета освіти студента (магістранта) має полягати в тому, щоб зробити його здатним після закінчення ВНЗ розвиватися далі без допомоги викладачів і наставників, самовдосконалюватися, самонавчатися і самовиховуватися. За словами А. Дістервега: «Виховання, набуте людиною, закінчено, досягло своєї мети, якщо людина настільки дозріла, що володіє силою і волею самого себе освідчувати протягом подальшого життя і знає спосіб і засоби, як це вона може здійснити як індивідуум, що впливає на світ». Для того, щоб виховувати себе, необхідно мати якийсь план діяльності, який відповідає певним цілям, вміти керувати



собою, домагатися здійснення поставлених завдань на основі знання зовнішніх вимог і власних можливостей.

На всіх етапах навчання у ВНЗ студент повинен проявляти ініціативу, діяти за власним рішенням, прагнути самостійно вивчати матеріал курсу, а не чекати, коли йому покажуть, розкажуть і дадуть стереотипне завдання, що не обтяжує його розум інтелектуальною роботою. Сприйняти і засвоїти повідомлювані знання – означає їх переосмислити, переробити і зробити «своїми», а цього можна досягти лише самоосвітою. Д. І. Писарев наголошував, що «студент повинен отримувати знання самостійно ... справжня освіта є тільки самоосвіта». Кожен має розуміти, що знання не передаються від однієї людини до іншої як матеріальні об'єкти; знання народжується у свідомості людини і тому процес пізнання є виключно індивідуальним.

Традиційні форми навчання орієнтовані на результат, припускають його досягнення внаслідок передачі деякої суми знань, в основному за рахунок раціональної організації навчального процесу, здійснюваного шляхом односпрямованого впливу викладача на студентів. Така модель передбачає переважно механічне відтворення студентами деяких відомостей, передбачених навчальними програмами.

Компетентнісно-орієнтований підхід ґрунтується на необхідності досягнення розуміння трансльованої інформації; будується на взаємодії учасників, передбачає їхню постійну активність, націлюється на творчу переробку навчальної інформації [1; 2; 3].

З урахуванням названих відмінностей виберемо і показники організації навчального процесу (таб. 1).

Таблиця 1

Порівняння традиційного і компетентнісно-орієнтованого підходів у навчанні

Традиційний підхід	Компетентнісно-орієнтований підхід
Точність і беззаперечність інформації, що повідомляється на заняттях	Можливість дискусії на заняттях
Заохочення старанності	Заохочення ініціативи
Можливість працювати самостійно	Необхідність працювати самостійно
Контроль кінцевого результату в сесію	Постійний контроль і самоконтроль протягом семестру
Невелика кількість письмових робіт	Велика кількість письмових робіт

Запропонована нами організація навчального процесу створює, на наш погляд, необхідні умови для самостійного й усебічного самонавчання. Заповнення особистих книжок студента, рейтингової таблиці, матриць компетенцій і відстеження рівнів навченості (за В. П. Беспалько) при виконанні індивідуальних домашніх завдань привчає студентів працювати систематично, сумлінно, з постійним, але помірним зусиллям день у день, а не чекати іспитів, що наближаються, в надії випробувати свою пам'ять на місткість безглуздої інформації.

Першою необхідною умовою організації навчального процесу, на наш погляд, є модульна організація змісту дисциплін. Вона дозволяє здійснити доцільну компоновку навчального матеріалу, зберігаючи цілісність викладу, наступність у вивченні окремих модулів, забезпечуючи необхідну з боку суміжних дисциплін і запитів спеціальності гнучкість освіти.

На вступній лекції студентам дається інформація про структурування змісту навчання протягом семестру, про час, відведений на практичні заняття, терміни здачі та захисту індивідуальних домашніх завдань, можливість «отримати» ту чи ту кількість балів за певні види навчальної діяльності. Ця інформація має відобразитися в особистій книжці кожного студента у вигляді таблиці, що заповнюється самим студентом у міру вивчення дисципліни (таб. 2).

Рейтингова таблиця обліку навчальної діяльності

№	Назва модуля	Кількість практичних занять	Види контролю	Максимальний бал	Фактичний бал
1	Види економетричних моделей. Вступ до регресійного аналізу	4	Лабораторна робота	5 балів	
			Тест	10 балів	
2	Парна лінійна регресія	3	Лабораторна робота	5 балів	
			Тест	10 балів	
3	Нелінійні регресійні моделі	6	Лабораторна робота	10 балів	
			Тест	10 балів	
			Колоквіум	20 балів	
4	Множинна лінійна регресія і кореляція	5	Лабораторна робота	10 балів	
			Тест	10 балів	
			Колоквіум	10 балів	
Сума балів за семестр				100 балів	

Таким чином, студент відстежує свій рейтинг і має можливість диференційованого визначення власних прогалів з кожного виду діяльності. Рейтингова система дозволяє більш чітко організувати процес навчання, а ведення рейтингової таблиці розвиває здатність до саморефлексії і квалітативну культуру фахівців. При бальній системі оцінки йде вибудовування в «потилицю», при цьому студент порівнює свій рейтинг не з абстрактним числом максимально можливих балів, а з рейтингом конкретних однокурсників, тобто йде процес, який зачіпає самолюбство індивіда, що підвищує мотивацію до навчання. Студент також має можливість порівняти свій рейтинг з середнім балом по групі. Таким чином, рейтингова оцінка зачіпає природну для юнацтва спрагу суперництва, змагальний дух, бажання першенствувати. Проведення порівняння успіхів – один з основних стимулів вчення.

На наш погляд, доцільно вводити стобальною систему оцінки за семестр. У цьому випадку досить легко кожному студенту самому визначити рівень засвоєння навчального матеріалу. Якщо за семестр їм було «зароблено» від 75 до 80 балів, то він засвоїв матеріал задовільно; якщо студент набрав від 80 до 90 балів, то рівень засвоєння навчального матеріалу відповідає оцінці «добре»; якщо в результаті систематичної роботи в семестрі набрано від 90 до 100 балів, то матеріал засвоєний відмінно.

Також на вступному занятті магістрам надається перелік компетенцій. Для оцінки та самооцінки сформованості компетенцій на першому курсі нами була використана прийнята у педагогіці таксономія пізнавальних цілей В. П. Беспалька [5].

Рівень засвоєння  $\alpha$  вважається «нульовим» ( $\alpha=0$ ) і називається «розуміння», якщо в студента відсутнє знання про конкретний навчальний елемент, але наявна здатність до сприймання нової інформації. Перший рівень засвоєння ( $\alpha=1$ ) називається «впізнавання» і настає, якщо студент виконує операції з навчальним елементом через підказку, натяк або опис дій. Другий рівень засвоєння ( $\alpha=2$ ) називається «відтворення» і означає, що репродуктивна діяльність виконується без підказки. Третій рівень засвоєння ( $\alpha=3$ ) називається «застосування» і характеризується продуктивною діяльністю студента з використанням набутого досвіду. На четвертому рівні засвоєння ( $\alpha=4$ ), званім «творчість», людина створює і моделює нові алгоритми і дії.

Формулювання цілей заняття з урахуванням рівня засвоєння необхідно також для того, щоб потім було уможливити відтворення мети у змісті тестових завдань, тобто здійснити перевірку результату [6].

З позицій технологічного підходу В. П. Беспалька діяльність учнів може бути двох видів: продуктивна і репродуктивна. При репродуктивній діяльності інформація, що засвоєна учнями, відтворюється в різних комбінаціях від буквальною копію до будь реконструкції та застосування знань у типових ситуаціях. Продуктивна діяльність гарантує появу нової інформації, яка народжується або при застосуванні відомих методів в нових умовах, або на нових навчальних елементах. І цей, і інший вид діяльності може виконуватися учнями з різним ступенем самостійності (з опорою, підказкою і без неї). Залежно від ступеня самостійності розрізняють репродуктивну діяльність з опорою і без неї, продуктивну діяльність з опорою і без неї.

Можна вважати, що діагностичне визначення мети навчання за якістю засвоєного досвіду (компетенцій) полягає у виборі необхідного рівня засвоєння, що співвідноситься з моделлю фахівця. До характеристики рівнів засвоєння вкладається певний змістовний сенс. Коротко охарактеризуємо виділені рівні.

*Учніський рівень.* Студент може здійснювати діяльність за впізнаванням.

Викладачем пред'являється об'єкт і його ознаки, тобто у навчальному завданні відомі мета, ситуація і способи її вирішення. Ознаки об'єкта відіграють роль підказки, опори, яка допомагає знайти правильну відповідь. Студент лише дає висновок про відповідність компонентів завдання. Якщо у нього сформовані знання – ознайомлення, то він може відповісти на будь-яке з поставлених запитань, конструкція яких буде містити в собі підказку, опору для відповіді у вигляді ознак об'єкта.

На учнівському ( $\alpha=1$ ) рівні засвоєння невеликі вимоги до глибини й міцності запам'ятовування, оскільки учню фактично даються і запитання, і відповідь. Його діяльність полягає в упізнаванні, розрізненні і співвіднесенні об'єктів і ознак.

Перший рівень засвоєння забезпечують такі форми занять, при яких діяльність студентів зводиться до слухання, записування, запам'ятовування. Викладач може бути талановитим оповідачем, яким заслуховуються студенти, але якщо в процесі навчання зроблено ухил у бік лекційної подачі матеріалу, то це – гарантія формування в учнів тільки першого рівня знань. Розповідями навчити не можна. Для цього потрібна діяльність більш високого порядку, якою мають опанувати студенти.

*Алгоритмічний рівень.* Студент може по пам'яті, без підказки викладача виконувати діяльність з відтворення інформації, операцій, дій, вирішення типових завдань. Цей рівень знань в основному і формують викладачі на заняттях. Студент, що знаходиться на цьому рівні, здатен відповідати на запитання типу: сформулюйте закон ..., напишіть формулу ..., розрахуйте за відомим алгоритмом параметри ... тощо.

Якщо ми навчимо студентів діяти лише в межах репродукції, натаскаємо їх на типові рішення ситуацій, важко буде очікувати прогресу в тих галузях, де випускники ВНЗ стануть працювати. Отже, завдання викладача – виводити своїх учнів на рівень творчості, на рівень використання та застосування відомого в нових ситуаціях, або конструювання нового способу діяльності на основі наявних.

Сучасні вимоги до рівня підготовки фахівців багато в чому розраховані на те, що викладачі будуть вміло і цілеспрямовано формувати у студентів знання третього рівня [7].

*Евристичний рівень.* Студент вчиться добувати нову інформацію в ході самостійної трансформації наявних знань. Звичайно, ця інформація буде суб'єктивно новою, тому викладач керує процесом пізнання. Майбутній фахівець, що засвоїв знання на третьому рівні, вміє вирішувати нетипові завдання. Роль викладача повинна полягати, насамперед, в якісній роботі з формування двох попередніх рівнів, адже без набору необхідних алгоритмів діяльності, без засвоєння знань на репродуктивному рівні не можна навчити рішенням нетипових завдань.

*Творчий рівень.* У цьому випадку відома лише мета діяльності, а у процесі досягнення мети створюється нова інформація, добуваються нові знання.

Вихід на творчий рівень діяльності можливий при вирішенні науково-виробничих завдань, що вимагають пошукової, дослідницької діяльності (метод вирішення конкретних ситуацій).

Ознайомлюючи студентів з рівнями формування компетенцій, викладач пропонує на кожному занятті їм самим визначати свій рівень пропонованих до вивчення завдань. Заняття проводяться при обов'язковому поєднанні індивідуальної і групової форм роботи і починаються з групової роботи. студентам пропонуються кілька завдань, рівень кожного з яких визначається колективно і вирішується спільно (із занесенням його кожним зі студентів у робочий зошит). Далі кожному члену групи дається варіант тесту з рівнями засвоєння розглянутої компетенції. Даний тест розв'язується самостійно у щоденнику саморефлексії (таб. 3).

Таблиця 3

Рефлексивна таблиця результатів навчання

Рівень засвоєння	Номер завдання				Сума набраних балів	Результат
	1	2	3	4		
$\alpha=1$	Задача 1.1.	Задача 1.2.	Задача 1.3.	Задача 1.4.	$\sum_{i=1}^4 \beta_{1i}$	$R_1 = \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{1i}}{\sum_{i=1}^4 m_{1i}}$
	$m_{11}$	$m_{12}$	$m_{13}$	$m_{14}$		
	Максимальна кількість балів $m_{1i}$					
	$\beta_{11}$	$\beta_{12}$	$\beta_{13}$	$\beta_{14}$		
	Реальна кількість балів $\beta_{1i}$					
$\alpha=2$	Задача 2.1.	Задача 2.2.	Задача 2.3.	Задача 2.4.	$\sum_{i=1}^4 \beta_{2i}$	$R_2 = \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{2i}}{\sum_{i=1}^4 m_{2i}}$
	$m_{21}$	$m_{22}$	$m_{23}$	$m_{24}$		
	Максимальна кількість балів $m_{2i}$					
	$\beta_{21}$	$\beta_{22}$	$\beta_{23}$	$\beta_{24}$		
	Реальна кількість балів $\beta_{2i}$					
$\alpha=3$	Задача 3.1.	Задача 3.2.	Задача 3.3.	Задача 3.4.	$\sum_{i=1}^4 \beta_{3i}$	$R_2 = \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{3i}}{\sum_{i=1}^4 m_{3i}}$
	$m_{31}$	$m_{32}$	$m_{33}$	$m_{34}$		
	Максимальна кількість балів $m_{3i}$					
	$\beta_{31}$	$\beta_{32}$	$\beta_{33}$	$\beta_{34}$		
	Реальна кількість балів $\beta_{3i}$					
$\alpha=4$	Задача 4.1.	Задача 4.2.	Задача 4.3.	Задача 4.4.	$\sum_{i=1}^4 \beta_{4i}$	$R_2 = \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{4i}}{\sum_{i=1}^4 m_{4i}}$
	$m_{41}$	$m_{42}$	$m_{43}$	$m_{44}$		
	Максимальна кількість балів $m_{4i}$					
	$\beta_{41}$	$\beta_{42}$	$\beta_{43}$	$\beta_{44}$		
	Реальна кількість балів $\beta_{4i}$					

Перевірка результатів тесту проводиться також самостійно, після чого будується так званий профіль засвоєння компетенції (рис. 1).

Індивідуальне домашнє завдання виконується в окремому зошиті, де також для кожного завдання визначається рівень складності (за методикою В. П. Беспалька).

Отже, у вирішенні завдання підвищення ефективності та якості навчального процесу ключовою є проблема активізації та управління пізнавальною діяльністю студента з опорою на розвиток елементів самостійності, самоуправління та самоконтролю. Варто пам'ятати, що на переконання багатьох великих дидактів і філософів минулого (Платон, Арістотель, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, А. Дистервег, К. Д. Ушинський та ін.), розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожен, хто бажає навчитися чогось, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною

напругою. З цієї причини всі досягнення педагогіки мають спрямовуватися на те, щоб навчити учня вчитися, тобто самостійно й активно добувати нові знання, віддаючи собі звіт в результатах власних дій, проявляючи максимум ініціативи і сумлінності [1; 2; 3].

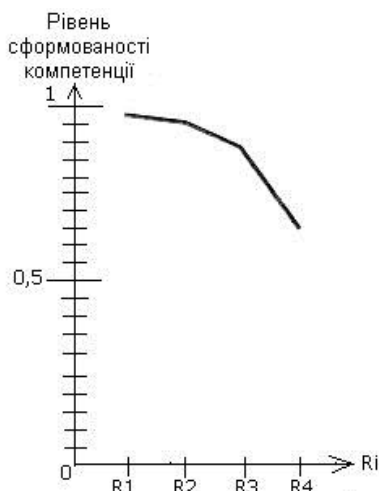


Рис. 1. Система координат для побудови профілів засвоєння компетенцій

Беручи за основу такі вихідні положення, на базі економічного факультету Тольяттінського державного університету було започатковано експериментальну роботу з формування компетенцій. Перевірка статистичних гіпотез здійснювалася на основі порівняння результатів, отриманих у вибірках, кожна з яких складена з однієї з розглянутих генеральних сукупностей.

Необхідною умовою отримання об'єктивних результатів дослідження вважався однаковий початковий рівень підготовки студентів. Для цього на другий тиждень вересня було проведено тестування за рівнем знань і за рівнем мотивації до навчання. Кожен студент тестувався за чотирма показниками математичної підготовки виходячи з чотирьох рівнів складності (за В. П. Беспальком). Додатково до вихідних даних за рівнем математичної підготовки створювалася база даних

за рівнем мотивації до навчання. При виявленні ступеня впливу показників рівня мотивації до навчання на рівень математичної підготовки (визначення коефіцієнта кореляції) були утворені поєднання нових пар вихідних даних.

В результаті тестування відстежувалися чотири рівні засвоєння виділених компетенцій. Тестування проводилося з метою порівняння ефективності запропонованої і традиційної методик навчання. Обчислення рейтингу успішності учнів засвідчило, що результати, досягнуті студентами контрольної групи, помітно перевершують результати студентів експериментальної групи.

Так, четвертого рівня складності при вирішенні тестових завдань теми «Регресійний аналіз» в контрольній групі досягло 89% учнів, а в експериментальній – 97%; при вирішенні тестових завдань теми «Парна лінійна кореляція» – відповідно 72% і 92% учнів; при вирішенні тестових завдань теми «Нелінійні регресійні моделі» – відповідно 80% і 95% студентів; при вирішенні тестових завдань теми «Множинна лінійна регресія і кореляція» – 78% і 91% студентів (рис. 2).

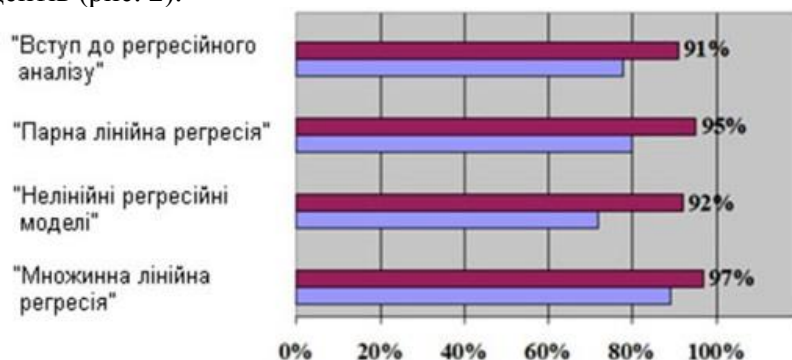


Рис. 2. Порівняння рівня сформованості компетенцій магістрами контрольної та експериментальної груп

Виходячи з цих даних, можна стверджувати, що спостерігається значне поліпшення рейтингу успішності при навчанні майбутніх магістрів за запропонованою методикою.

Крім відстеження рейтингу успішності наприкінці семестру було проведено тестування з визначення здатності до самонавчання і саморозвитку. У контрольній групі виявилось 29% студентів з низьким показником здатності до самоосвіти і самонавчання,

35% – з показником «нижче середнього», 18% студентів з показником «трохи вище середнього», 12% – з показником «вище середнього» і 6% з показником «високий». Усереднений рівень здібностей до самоосвіти і саморозвитку в контрольній групі оцінений як «трохи нижче середнього».

В експериментальній групі за результатами тестування виявилось 15% студентів з низьким показником здатності до самоосвіти і самонавчання, 20% – з показником «нижче середнього», 49% студентів з показником «середній», 10% – з показником «вище середнього» і 6% з показником «високий». Усереднений рівень здібностей до самоосвіти і саморозвитку в експериментальній групі був оцінений як «середній».

До кінця другого року навчання рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти в контрольній групі в середньому склав 38%, а у якісному вираженні – «трохи вище середнього». В експериментальній групі цей показник досяг 45% і в якісному вираженні був оцінений як «високий». Це є підставою для висновку, що при навчанні за запропонованою методикою спостерігається помітний розвиток здібностей до саморозвитку та самоосвіти.

У результаті проведеного дослідження встановлено наступне.

1. Відсутність статистично значущих відмінностей між вихідним рівнем математичної підготовки учнів контрольної та експериментальної груп (при рівні значущості 0,05).

2. У студентів експериментальної групи, що навчаються за запропонованою методикою з теми «Регресійний аналіз», спостерігалися більш високі показники рівня сформованості компетенцій і здібностей до самоосвіти і саморозвитку. Обчислення коефіцієнта успішності за темою «Регресійний аналіз» (за формулою  $K = \frac{m}{N} \cdot 100\%$ , де  $m$  – кількість студентів, які успішно навчаються,  $N$  – загальна кількість студентів) показало, що в експериментальній групі він досяг 81%.

3. Вибрані для експерименту експериментальна і контрольна групи однорідні за складом (мають однаковий початковий рівень математичної підготовки та мотивації) і параметри підпорядковуються нормальному закону розподілу. Це дає підставу вважати *результати експерименту достовірними*.

#### Список використаних джерел

1. Богданова А.В. Анализ использования информационных и коммуникационных технологий студентами гуманитарных направлений подготовки / А.В. Богданова, А.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4(22). – С. 351–356.
2. Дудина И.П. Образовательная модель IT-специалиста / И.П. Дудина, А.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 3(21). – С. 231–234.
3. Коростелев А.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов / А.А. Коростелев, А.Н. Ярыгин, Н.А. Ярыгина // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – № 163. – С. 20–26.
4. Палферова С.Ш. Реализация компетентностного подхода в подготовке магистров экономики : монография / С.Ш. Палферова, Н.А. Ярыгина. – Тольятти, 2014. – 208 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Ярыгин А.Н. Математические модели в преподавании экономических дисциплин / А.Н. Ярыгин, С.Ш. Палферова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2009. – № 7(10). – С. 233–236.
7. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин / Н.А. Ярыгина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С. 352–355.

#### References

1. Bogdanov, A. V., Yarygin, A. N. (2012). Analysis of the use of information and communication technologies students of humanities training. *Vector Science of Togliatti State University*. 4(22). 351–356 (in Russ.)
2. Dudin, I. P., Yarygin, A. N. (2012). Educational Model IT-specialist. *Vector Science of Togliatti State University*. 3(21). 231–234 (in Russ.)

3. Korostelev, A.A., Yarygin, A. N., Yarigina, N.A. (2009). The impact of improvement of qualification on the development of key competencies of specialists. *Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences*. 163. 20–26 (in Ukr.)
4. Palferova, S. SH., Yarigina, N.A. (2014). *The implementation of competence approach in the preparation of Masters of Economics: monograph*. Tolyatti (in Russ.)
5. Bespal'ko, V.P. (1989). *Components of educational technology*. Moscow: Education (in Russ.)
6. Yarygin, A. N., Palferova, S. SH. (2009). Mathematical models in teaching economic disciplines. *Vector Science of Togliatti State University*. 7(10). 233–236 (in Russ.)
7. Yarigina, N.A. (2012). Modern requirements for teaching economic disciplines. *Vector Science Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2. 352–355 (in Russ.)

Надійшла до редакції 03.07.2015.  
Прийнята до публікації 07.10.2015.

**Abstract.** *Palfyorova Sabina, Yarygina Nelya. Taxonometrics of pedagogical objectives in implementation of the competence-based teaching of «econometrics» course to graduate students of economics.*

*Introduction. One of the basic objectives of learning at a university is to improve the quality of vocational training of the students, and this requires enhancing their basic training, which can provide the students with the universal knowledge and opportunities for continuous learning and self-education.*

*Mathematics and econometrics are the most important in the list of fundamental disciplines to study at the University of Economics. The study of higher mathematics and econometrics forms theoretical basis for further studying of general and special disciplines. Therefore, requirements for quality and level of knowledge of students on the subject are increasing.*

*In connection with the special attention of developmental teaching towards the concept of a competence-based learning, the importance of studying the training opportunities of this approach increases in terms of teaching fundamental disciplines to graduate students of Economics.*

*Purpose. To develop methodology of teaching the course "Econometrics" using taxonometrics in pedagogical training which can provide capacity for self-development and self-education.*

*Methods. A group of the students from the Faculty of Economics was selected for the experiment aimed at building competencies. Testing of statistical hypotheses was performed by comparing the results obtained in the samples, each of which was made up of one of the considered general combinations.*

*The measurement results were arranged in intervals, and the number of values falling into each interval was counted. According to the results of the entry testing, two series of values and were found both for experimental and control groups. Quantitative characteristics of the initial level of knowledge in mathematics was calculated and defined as the ratio of the number of the points gained to the maximum possible points.*

*In the course of the testing, four levels of acquisition of the identified competencies were being monitored. The testing was performed to compare effectiveness of both suggested and traditional methodologies of teaching. A students' performance rating was calculated. The hypothesis of the normal distribution by Pearson criterion was checked.*

*Apart from monitoring the students' performance, at the end of the semester a test was carried out to identify students' capacity for self-learning and self-development.*

*Results. The results of the performed test are the following:*

*1. There are no statistically significant differences between the initial level of mathematical competence of the students in the control and experimental groups (with significance value 0.05).*

*2. The students from the experimental group, who were taught the topic "Regression analysis" by the suggested methodology, possessed higher level of formed competence and capability for self-learning and self-development. Calculation of performance ratio on the topic "Regression analysis" showed that it was 81% in the experimental group.*

*3. The experimental and control groups selected for the experiment were homogeneous (they had equal initial level of mathematical competence and motivation) and the parameters are subject to the normal law. All this proves that the experimental results are valid.*

*Originality. A new way to organize teaching process is suggested with application of taxonometrics of the students' cognitive interests. A student's diary, rating tables and a matrix of competencies are introduced into the teaching process to monitor the level of competence in doing individual and home tasks.*

*Conclusions. The study can prove that taxonometrics of cognitive objectives facilitates successful solution of the issue of students' cognitive activity intensification and management through emphasis on the development of elements of independence, self-management and self-control.*

*In order to improve the efficiency and quality of the educational process, we offer to actively use didactic competence-based techniques in teaching fundamental disciplines to graduate students of Economics.*

**Keywords:** *magistracy; economic direction; econometrics; education improvement of quality; competence-based approach; motivation; pedagogical sciences, taxonomy.*

УДК 378.14 : 658.5

Пліско Є.Ю., Пліско Ю.В., Лисицький Д.В.

**УДОСКОНАЛЕННЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ»  
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розглянуті шляхи підходу до вивчення курсу «Технологічний практикум» з метою вдосконалення методики викладання та формування методичної компетентності майбутніх вчителів технологій. Студенти отримують подальший розвиток пізнання та використання отриманих знань на практиці, що підвищує ефективність підготовки майбутнього вчителя технологій в професійній діяльності.*

**Ключові слова:** вчитель технологій, творчість, потенціал, вміння, навички, знання.

**Постановка проблеми.** Постановка проблеми у загальному вигляді курсу «Технологічний практикум» полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання, що залежить - від готовності студентами здійснення професійної діяльності, від знань, умінь, навичок та професійно-особистісних якостей. У процесі навчальної діяльності, викладач повинен уміти слухати і розуміти кожного студента, бачити прагнення і спрямованість. Це вимагає пошуку нових форм навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему вдосконалення методики викладання технічних дисциплін досліджував О.Авраменко у своїй публікації «Особливості вивчення технічних дисциплін в процесі підготовки вчителів освітньої галузі «Технологія»».

С. О. Заїка у своїй статті «Сучасний підхід до організації занять з технологічних дисциплін у ВНЗ» розглядає можливі методи побудови занять, що сприяють розвитку у студентів відповідальності за результати своєї діяльності.

Проблему покращення викладання дисциплін у ВНЗ, особливо технічних, підіймають дуже багато вчених та викладачів. Але питання невдосконаленої методики викладання залишається.

**Мета статті.** Метою статті є удосконалення вивчення курсу «Технологічний практикум», з'ясування особливостей підготовки та створення умов навчання в майстернях для студентів технологічного факультету.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Успіх навчальної діяльності студентів значною мірою залежить від умінь викладача зацікавити студента, створити позитивний настрій до сприйняття нового матеріалу і роботи з ним, забезпечити впевненість в успішному подоланні труднощів під час виконання роботи або завдання. Якщо створити необхідні умови для формування умінь студентів, навчити їх користуватися засобами проектних технологій, то в них будуть формуватись необхідні вміння й навички, аналізувати та оцінювати власну діяльність, створювати нові програми та методи навчання.

Студент має швидко, без утримань, досягти професійних цілей. Спрямований не лише над досягненням поставленої мети курсу, а й діяльності, яка містить методи і прийоми, що формують професійне вміння виконувати завдання. Це робота не тільки з літературою, а й удосконалення умінь виконувати практичне завдання. Тут йдеться мова про проблему в активності, згасання інтересу при вивченні теми.

Стандартна схема навчання – це лабораторні роботи. Освітня підготовка передбачає базовий і додатковий матеріал в області що вивчається. На перших етапах занять ведеться роз'яснювальна робота майстра або викладача - з метою удосконалення навичок роботи у майстерні. У подальшій роботі набуті елементарні навички закріплюються, заглиблюються, вдосконалюються, поступово і послідовно ускладнюються навчальні завдання, від простого до більш складного. Спочатку завдання має бути простим, тому що студенти різні, і тільки поступово ускладнюються для подальшого засвоєння матеріалу. В цілому робота у майстерні повинна охоплювати усі форми технологічних вправ (різання, свердління, рубання, нарізання різьби та таке інше). І дуже важливо підтримувати активність, увагу над формуванням навичок майбутнього вчителя. Згідно програми вивчення курсу



«Технологічний практикум», студентами технологічного факультету, на заняттях розглядаються основні стандартизовані питання, системи нормування. Необхідні знання студенти отримують з існуючих лабораторних робіт. На першому ступеню навчання використовуються научно-методичні комплекси. Але можливо, і необхідно, пропонувати також і самостійність, оригінальність.

Через кілька занять треба добитися, щоб студент сам знайшов та проаналізував і підібрав потрібний та єдиний вірний підхід до виконання будь якого завдання. Тобто на послідовних заняттях студент повинен самостійно використовувати вірні варіанти виконання своєї роботи. Планування проектної діяльності, складання задуму проекту (виготовлення виробів), обговорення, напрацювання ідей, розподіл індивідуальних дослідницьких завдань між студентами, визначення ролей. На цьому етапі студенти доводять свою точку зору і вирішується правильний напрям виконання завдання. Це стане основою розвитку майбутнього вчителя технологій.

Згідно програми, кількість практичних занять не достатня. Студент знає про існування методів теоретичного (творчого) пошуку, але практично не вміє їх застосовувати. Недостатні навички призводять до того що практична діяльність наповнена стандартами.

Ефективний шлях удосконалення навчального процесу полягає у внесенні прогресивних ідей, запроваджувати нововведення, змінювати щось на нове, давати студентам самостійність у вирішенні проблем.

Наприклад: успішне вирішення завдань можливо тільки за активної участі студентів, чіткому розподілу поетапного виконання і послідовності (алгоритму). Тому необхідно включати групові дискусії в пошуку правильного рішення, на яких студенти активізують свої власні знання для вирішення проблем що виникають. При цьому виробляються професійні уміння й навички діяльності майбутнього фахівця. Створення у навчальному процесі ситуацій, що спонукають майбутнього вчителя до самостійного вирішення проблеми, сприяє використовувати особистісний досвід, що в свою чергу підвищує рівень результативності до максимуму. Викладач не тільки вчить а й активізує, стимулює прагнення, мотивацію студентів до особистого і професійного розвитку, подальшого зростання.

Важливо створити умови проблемного навчання, щоб перед студентами виникли пізнавальні труднощі, які потребують пошуку шляхів їх подолання.

Отже таке навчання і сприяє розвитку активності, критичного мислення, самостійності, відповідальності, розуміння інших людей та співпраці. Можна підготувати фахівця, що буде конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, завдяки своїй соціальній та професійній компетентності.

Практика свідчить що не існує ідеальної моделі навчання. Ми вважаємо, що для більш успішного вирішення поставлених завдань та удосконалення викладання курсу «Технологічний практикум» необхідно:

- у процесі виконання завдання, та під час розв'язування задачі, викладач повинен уважно слідкувати за студентами. У разі відхилення від завдання необхідно виправити неточності, роблячи не зауваження а пропонуючи певні поради та настанови;
- частину практичних занять проводити в обговорені, коли студенти мають можливість прийняти правильне рішення;
- самостійна побудова алгоритмів, виконання роботи, (але у важливих проблемних ситуаціях викладач допомагає і координує напрям роботи);
- підтримка інтересу студента до цієї дисципліни;
- додатковий матеріал;
- можливість постійно доповняти навчальний матеріал;
- аналіз і оцінка своєї роботи;
- обмін досвідом;
- підготовка до захисту роботи;
- розробка методичних рекомендацій;
- похвала за старання.

Це дозволяє планувати ряд заходів спрямованих на вивчення курсу.

Сукупність різноманітних методів навчання сприяє розкриттю здібностей та задатків кожного вихованця, формує бажання, успіх до навчання, забезпечує якісними результатами навчально-виховного процесу.

Самостійне та правильне виконання вправ свідчить про готовність студентів до суспільної практичної діяльності.

Демонстрація (наприкінці заняття) студентом будувати промови: вступ, виклад сутності питання, аргументація власної позиції, висновок, свідчить про готовність студента йти далі.

Також, ефективність виконання навчальних вправ можливо підвищити поділивши студентів на групові форми роботи, закріплювати тему завдання звертаючи увагу при цьому на здібності людей. Кожен студент, виконуючи своє завдання намагається найкраще себе проявити, перемогти інших, стати переможцем, отримати вищий бал. Така форма роботи мотивує студентів. Робота з невстигаючими студентами проводиться не тільки підтримкою, але й додатковими консультаціями, індивідуальними заняттями, для виявлення причин й характеру допомоги, яка необхідна тому чи іншому студенту для успіху.

Отже у процесі роботи необхідно використовувати різні прийоми спрямовані на розвиток рефлексії студентів, створюватись проблемні ситуації, які допомагають практично закріпити теоретичні знання, здійснюючі пошук шляхів вирішення цієї проблеми, давати можливість висловити студентам свої ідеї.

Все це у сукупності допомагає звикнути до чіткої організації в роботі. Студенти вчаться досягти згоди під час вибору правильних дій, відповідати на поставлене запитання або прийняти потрібне рішення. Що в свою чергу підвищує рівень навчання студентів. Цінність не в кінцевому виконанні завдання а в русі до результату.

Також, велике значення має забезпечення освітніх установ технічними засобами (обладнанням) – їх обслуговування, підтримка у належному робочому стані, своєчасна заміна застарілого устаткування, уміння правильно і раціонально використовувати їх на практиці. Наявність відповідних умов та матеріально-технічного забезпечення сприяє досягнення певної мети навчити студентів.

**Висновок.** Курс «Технологічний практикум» вимагає спрямовувати всю професійну діяльність викладачів на формування творчої особистості студента. Який повинен, в свою чергу, підходити з усією повагою до виконання поставлених завдань, вміло використовувати на практиці свої навички та вміння здобуті під час теоретичних та практичних занять. Таке навчання, дозволяє студенту знайомитися та аналізувати різні випадки виконання роботи на сьогоднішній час, різні засоби спілкування, які проводяться кваліфікованим фахівцем, який вміє підтримувати контакт з аудиторією слухачів у формі «питання-відповідь». Перевага в тому, що максимально спрямовується пізнавальна активність студентів.

#### Список використаних джерел

1. Курок В.П. Цілісна система загально-технічної підготовки вчителів трудового та професійного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.П. Курок. – К., 1993. – 24 с.
2. Коберник О.М. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання / О.М. Коберник, Т.В. Кравченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С. 28–31.
3. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.Д. Якимович. – К., 2001. – 21 с.
4. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 175с.
5. Кравченко Т. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання/ Т. Кравченко, О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С. 4.
6. Мадгозин В.Н. Изучение качества знаний, умений по трудовому обучению и состояния трудового воспитания и профориентации учащихся школ и МУПК: метод. рекомендации / В.Н. Мадгозин и др. – К. : МП УССР, 1982. – 48 с.
7. Сорока Т.П. Трудове навчання в загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ ст. / Т.П. Сорока // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 4. – С. 43–45.

8. Тхоржевський Д.О. Теорія трудового навчання. Ч. I. – К. : ДІНІТ, 2000. – 248 с.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 5–11 класи / Д.О. Тхоржевський. – К. : ДІНІТ, 2000. – 248 с.
10. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : Радянська школа. – 1975. – С. 199.
11. Молдованов А.А. Профессиональные качества учителя трудового обучения / А.А. Молдованов. – М. : Прометей, 1990. – 103 с.

#### References

1. Kurok, V.P. (1993). An integrated system of general technical teacher training employment and vocational training (PD dissertation). *Theses*. Kyiv: M.P. Dragomanov State Pedagogical Institute named at Kyiv (in Ukr.)
2. Kobernik, A.N., Kravchenko, T.V. (2003). Using interactive methods the lessons of labor studies. *Labour training in educational institutions*. 2. 28–31 (in Ukr.)
3. Jakimovich, T.D. (2001). Integratsiya theoreticity i virobничого navchannya in protsesi profesiynoi pidgotovki fahivtsiv (on materialy elektronnoi promislivosti) (PD dissertation). *Theses*. Kyiv: Instiut Pedagogy and Psychology of Professional Education APS of Ukraine (in Ukr.)
4. Vergasov, V.M. (1985). *Activation of cognitive activity of students in higher education*. Kiev: Higher School (in Ukr.)
5. Kravchenko, T. (2003). Using interactive methods the lessons of labor studies. *Labour training in educational institutions*. 2. 4 (in Ukr.)
6. Madgozin, V.N. (1982). Study quality knowledge, Skills and Learning in the labor STATUS of education and employment proforyentatsyy uchaschyhsya schools and MUPK: Guidelines. Kiev: the USSR Ministry of Enlightenment (in Ukr.)
7. Soroka, T.P. (2007). Labour training in secondary schools of Ukraine in the second half of the twentieth century. *Labour training in educational institutions*. 4. 43–45 (in Ukr.)
8. Thorzhevskyy, D.O. (2000). *The theory of labor studies. Charles I*. Kyiv: DINIT (in Ukr.)
9. Thorzhevskyy, D.O. (2000). *Methods of labor and vocational training. 5–11 classes*. Kyiv: DINIT (in Ukr.)
10. Thorzhevskyy, D.O. (1975). *The system of labor training*. Kyiv: Soviet school (in Ukr.)
11. Moldovanov, A.A. (1990). *Professional qualities of teacher of labor training*. Moscow: Prometheus (in Russ.)

Надійшла до редакції 28.09.2015.  
Прийнята до публікації 02.10.2015.

**Abstract. Plisko Eugen, Plisko Yuriy, Lisitskiy Dmitriy. The improvement of the course “Technological practical work” for students of higher educational institutions.**

*Introduction. The problem of teaching the course "Technological practical work" is arose, where they say about the presentation of theoretical material and practical learning, and about achieving the level of mastering of theoretical knowledge and practical skills of future specialists.*

*Here we have in mind about:*

- not exceptional assistance in the classroom;
- the monitoring tasks;
- the students self-control, valuation and correction of the results, practicalness of action.

*Purpose. The ways of approach to the study of the course “Technological practical work” was reviewed in the article with the aim of improving the teaching and formation of methodical competence of future teachers of technology. Students receive the following progress of knowledge and use of knowledge in practice, which increases the efficiency of training of future teachers of technologies in their professional activities.*

*Methods. The creation in the educational process has the situations that encourage future teachers to self-dependent solve problems, promotes to use personal experience, that in turn will increase the growth of productivity to the maximum. The teacher not only teaches, and activates, stimulates the desire, the motivation of students to personal and professional development, further growth.*

*It is important to create conditions of the problem learning so that students have cognitive difficulties that require finding ways to overcome them.*

*The part of the practical classes are study in discussion, when students have an opportunity to make the right decisions.*

*Results. The results of this method of teaching the course "Technological practical work" are obvious: improving overall performance, increasing the independence of students, their activity in practical classes, which in turn increases the level of professional training of future specialists.*

*Originality. The success of educational activity of students largely depends on the ability of the teacher to motivate, to create a positive attitude to the perception of new material and work with it, to provide confidence in*

*the successful overcoming of difficulties during the execution of the work or task. If we create the necessary conditions for the formation of skills of the students, to teach them to use the means of the project technologies, then they will be formed with the necessary skills and abilities to analyze and evaluate their own activities, to create new programs and teaching methods.*

*Conclusion. Therefore, such training contributes the development of the activity, critical thinking, self-dependence, responsibility, understanding other people and collaboration. You can prepare a specialist who will be competitive in today's job market, due to their social and professional competence.*

*Keywords: teacher of technology, creativity, potential, abilities, skills, knowledge.*

**УДК 372.881.161**

**Приходько А.М.**

## **ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розглядаються можливості застосування у процесі фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів інтернет-технології «відеоконференція» як засобу формування їхньої професійно-комунікативної компетентності; зазначено, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності, тому кооперативне навчання, контекстне навчання, особистісно-орієнтовний підхід, комунікативно-діяльнісні методи навчання, проблемне навчання, застосування інтернет-технологій дозволяють викладачам оптимізувати процес професійної підготовки іноземних студентів; доведено також, що у процесі навчання іноземних студентів професійному спілкуванню використання саме настільних систем відеоконференцз'язку та чат-конференцій виявляється найбільш придатним, оскільки вони визначаються простотою та доступністю; доводиться доцільність використання вебконференцій не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання.*

*Ключові слова: інтернет-технологія, відеоконференція, професійно-комунікативна компетентність, іноземні студенти вищих технічних навчальних закладів.*

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації та перетворення ринку праці у міжнародний, професійну компетентність інженера складають не лише спеціальні технічні знання та уміння, але й низка «нетрадиційних» для інженерної освіти якостей та компетенцій соціально-гуманітарного характеру, таких як: комунікативна компетенція в цілому та володіння прийомами ефективної аргументації, зокрема, вміння працювати у багатопрофільній команді, здатність до аналізу й оцінки прийнятих рішень та інші комунікативні уміння, що складають професійно-комунікативну компетентність. У такому контексті особливого значення набуває проблема формування зазначеної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів. Проте процес формування професійно-комунікативної компетентності саме у іноземних студентів вищого технічного навчального закладу визначається своєю специфікою і потребує від викладачів, які здійснюють фахову підготовку іноземних студентів, пошуку таких форм, методів та засобів навчання, які б дозволили оптимізувати та інтенсифікувати цей процес. Серед дієвих, на наш погляд, засобів формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів є такий вид інтернет-технології, як відеоконференція.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблему використання інтернет-технології «відеоконференція» у навчальному процесі досліджували І. Бацуровська, М. Кадемія, Н. Краудер, І. Кузнецов, Т. О'Рейлли, Л. Раїцька та інші.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури [1–8], серед методистів, викладачів вищих навчальних закладів та науковців відсутній єдиний погляд на те, як саме потрібно використовувати інтернет-технології у системі підготовки іноземних студентів, залишається суперечливим питання використання відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, відсутні методичні рекомендації щодо впровадження зазначеної технології у процес навчання іноземних студентів. Отже, питання використання відеоконференцій як засобу формування

професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

**Мета статті.** Мета статті полягає у розгляді можливостей використання у процесі формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів відеоконференцій як засобу, на основі якого здійснюватиметься активізація професійної комунікативної діяльності студентів, розвиток їхніх комунікативних особистісних якостей і творчого потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні система підготовки іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах визначається конструктивізмом та спрямована на формування ключових професійних компетенцій, серед яких важливою на сьогодні стає професійно-комунікативна компетентність, яку ми розглядаємо як особистісно-професійну якість, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну інженерну діяльність, що виявляється через уміння здійснювати професійне спілкування у різних формах та засобах комунікації, які забезпечують ефективне вирішення професійних завдань.

Зазначимо, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності, тому кооперативне навчання, контекстне навчання (конструктивізм), особистісно-орієнтовний підхід, активні, комунікативно-діяльнісні методи навчання, проблемне навчання, застосування інтернет-технологій дозволяють викладачам оптимізувати процес професійної підготовки іноземних студентів, а студентів - обрати індивідуальну освітню траєкторію, яка б відповідала його особистим потребам і запитам.

Психологи стверджують, що реципієнт запам'ятовує лише 20% того, що бачить, від 20 до 30% того, що чує, 50% того, що бачить і чує одночасно, і 80% того, що бачить, чує і робить одночасно. Тому інтернет-технології, безумовно, сприяють підвищенню ефективності навчання, переорієнтовують, модернізують та інтенсифікують процес фахової підготовки іноземних студентів, зокрема у вищих технічних навчальних закладах.

Вікісловник розглядає інтернет-технології як технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів у комп'ютерній мережі Інтернет: сайтів, блогів, форумів, чатів, електронних бібліотек та енциклопедій [9].

Н. Краудер поняття «інтернет-технології» визначає як певним чином організована сукупність апаратних, комунікаційних та програмних засобів, що забезпечують розподілену роботу з різними видами інформації та на різних обчислювальних платформах [3].

Аналіз науково-педагогічної літератури [1–8] дозволяє стверджувати, що в навчальному процесі застосовуються такі інтернет-технології: пошукові технології; електронна пошта; форуми; чати (канали, що забезпечують комунікацію); системи миттєвих повідомлень; списки розсилок, дошки оголошень, гостьові книги; відеоконференції; телеконференції, або групи новин; інтернет-телефонія; блоги; вікі-вікі; синдикація новин (RSS); соціальні мережі; соціальні служби закладок; технології «веб як платформа»; боти; корпусні технології; файлообмінні мережі та інше.

Інтернет-технології, що застосовуються у навчальному процесі, класифікують за способом комунікації як синхронні (офлайнові, або автономні) та асинхронні (он-лайн, або діалогові) [6, с. 33]. Зазначимо, що практично усі вони містять комунікативну складову.

Розглянемо детальніше такий вид інтернет-технології, як відеоконференція. Відеоконференція (англ. videoconference, або videoteleconference), за вікісловником, - це телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двосторонню передачу, обробку, перетворення та представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки; це один із видів Groupware, програмного забезпечення для взаємодії між людьми, що спільно працюють над однією проблемою [10].

Слід зазначити, що більшість науковців відеоконференцію визначають як комп'ютерну технологію. Так, І. Кузнецов відеоконференцію розглядає як комп'ютерну технологію, яка дозволяє людям бачити і чути один одного, обмінюватися даними і спільно

їх обробляти в інтерактивному режимі [6]; а Л. Раїцька - як комп'ютерну технологію, яка дозволяє учасникам комунікації бачити і чути один одного у режимі реального часу і яка робить комп'ютерно-опосередковане спілкування на відстані наближеним до реального живого спілкування [4, с. 149].

М. Кадемія відеоконференцію визначає як спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більшою кількістю об'єктів, обладнаних відповідними програмними комплексами [2].

До різновидів відеоконференцій можна віднести вебінари, які використовуються переважно для донесення навчального матеріалу, тому що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок від аудиторії. Зазвичай, зворотній зв'язок відбувається через чат, в якому студенти можуть поставити запитання викладачеві в процесі й після закінчення вебінару. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, одночасно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів у режимі реального часу через Інтернет [1].

Із розвитком технологій з'явилося декілька систем, які підтримують режим відеоконференцій. При стандартному устаткуванні комп'ютера, який підключений до мережі Інтернет, для підтримки відеоконференцзв'язку потрібні відеокамера, мікрофон, устаткування, що здійснює передачу сигналу від відеокамери та мікрофону, а також спеціальне програмне забезпечення. Системи в основному поділяються на два класи. Це студійний відеоконференцзв'язок (room-size system) та настільна система (desktop system) [6].

Студійна відеоконференція забезпечує більш якісні аудіо та відеосигнали у достатньо великих приміщеннях за участі великої кількості учасників. У навчальному процесі такий вид відеоконференцзв'язку можна використовувати для проведення лекцій відомих учених і практиків, а також для проведення телемостів між університетами для встановлення та підтримки зв'язку між студентами та викладачами із різних університетів.

Слід зазначити, що студійні відеоконференції характеризуються комунікацією «одного із багатьма» (викладач-група студентів в аудиторії та у віртуальному просторі). Спілкування при такому виді зв'язку відбувається, зазвичай, нерівномірно, не встановлюється тісний контакт, не виникають довірливі стосунки між учасниками відеоконференцзв'язку. Тому комунікація при даному виді зв'язку є доволі офіційною за характером взаємодії.

На наш погляд, дуже зручним засобом формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів є чат-конференція, що включає також перевірку знань та рівня сформованості комунікативних умінь. Чат-конференцію у групах, де навчаються іноземці, можна використовувати для проведення дискусій, обговорення проблемних питань; короткої звітності про виконану роботу; надання групових та індивідуальних консультацій.

Заслугує уваги як засіб формування зазначеної компетентності і комп'ютерна програма Skype, яка встановлює миттєвий відеозв'язок із абонентом. Проведення відеоконференцій за допомогою зазначеної програми не потребує від викладача та студентів особливих навичок використання інтернет-технологій у навчальному процесі, що суттєво полегшує процес підготовки, проведення та аналізу такої форми роботи.

Серед позитивних аспектів використання відеоконференцій у процесі професійної підготовки іноземних студентів визначаємо: під час відеоконференції студенти мають можливість у реальних умовах (малознайома аудиторія, незвичний формат професійної комунікації), але у віртуальному середовищі практикувати уміння проведення презентацій, участі у дискусії; уміння проведення ділових зустрічей у віртуальному форматі; у студентів формується риторична культура; віртуальний бар'єр, відеокамера, невимушена атмосфера сприяє зняттю психологічної напруги у комунікантів; розвиток особистісних якостей студентів (гнучкість мислення, толерантність, креативність тощо).

Як свідчить практика, відеоконференції не досить активно використовуються у процесі професійної підготовки іноземних студентів, оскільки даний вид роботи потребує від викладачів ретельної підготовки, а від студентів – значних розумових та психологічних зусиль. Проте зазначена технологія може використовуватися не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання (синхронні уроки-проекти, заочні науково-практичні конференції, круглі столи, віртуальні екскурсії на виробництво із подальшим обговоренням побаченого, почутого; тематичні вечори, демонстрації та обговорення дослідів та інше).

**Висновки.** Таким чином, упровадження інтернет-технологій, зокрема технології «відеоконференція» у процес професійної підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів сприяє розвитку їхніх комунікативних знань та умінь завдяки стимулюванню інтересу до ділового віртуального спілкування, формуванню та розвитку особистісних комунікативних якостей, що в цілому підвищує якість професійної підготовки іноземців в умовах нерідного мовленнєвого середовища.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із використанням відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, що викликає необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми. Перспективним напрямом у розв'язанні окресленої проблеми є, на нашу думку, розробка методичних рекомендацій для викладачів, що здійснюють професійну підготовку іноземних студентів, щодо використання відеоконференцій як ефективного засобу формування умінь ділового спілкування у віртуальному просторі.

#### Список використаних джерел

1. Бацуровська І.В. Методика використання порталу у фаховій підготовці майбутніх інженерів в аграрних університетах / І.В. Бацуровська // Матеріали Міжнар. Науково-методичної конф. «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти: тенденції, перспективи». – Випуск 13. – Херсон, 2010. – С. 56–59.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Львів : СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
3. Краудер Н.А. О различиях между линейным и разветвленным программированием / Н.А. Краудер // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 58–67.
4. Кузнецов І.М. Технологія ділового спілкування / І.М. Кузнецов. - М. : Березень, 2004. - 128 с.
5. О'Рейлли Т. Что такое Веб 2.0 / Т. О'Рейлли // Компьютерра Online. – 2005: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/think/234100/>.
6. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монография / Л.К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.
7. Kennedy K. Writing with Web Log» / K. Kennedy // Technology & Learning, 2003. – № 2. – P. 29–35.
8. Bloch J. Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere / J. Bloch // Language Learning and Technology. – 2007. – Vol. 11. – № 2. – P. 25–37.
9. Інтернет-технологія // Вікіпедія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/internettehnologiyi>.
10. Відеоконференція // Вікіпедія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Videokonferentsiya>.

#### References

1. Batsurovska, I. (2010). Metodika vikoristannya portalu u fahoviy pidgotovtss maybutnih inzheneriv v agrarnih universitetah. *International scientific-practical conference "Modern state of Natural Sciences and Mathematics and Technology Education: Trends. 13*, 56–59 (in Ukr.)
2. Kademiya, M. (2009). *ICT training: terminological dictionary*. Lviv: SPOLOM (in Ukr.)
3. Krauder, N. (1968). O razlichiyah mezhdhu lineynim i razvetvlenyim programmirovaniem. *Programmed training abroad: A Collection of Articles*. 58–67 (in Russ.)
4. Kuznetsov, I. (2004). *Technology business communication*. Moscow (in Russ.)
5. O'Reyili, T. (2005). What is Web 2.0. *Computerra Online*, Retrieved from <http://www.computerra.ru/think/234100/>
6. Raitskaya, L. (2011). *Didactic and psychological basis of the application of Web 2.0 technologies. in higher professional education*. M. : MGOU (in Russ.)
7. Kennedy, K. (2003). Writing with Web Logs. *Technology & Learning*, 2. 29–35.

8. Bloch, J. (2007). Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning and Technology*. 11. 2. 25–37.
9. Internet technology. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/internettehnologiі>.
10. Videoconference. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Videokonferentsiya>.

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 25.12.2015.

**Abstract. Prikhod'ko Alyona. Videoconference as a means of formation of professional communicative competence of foreign students of higher technical educational establishments.**

*The applicability of the internet-technology of the videoconference as the means of forming their professional and communicative competence in the professional training of foreign students of technical establishments is regarded in the article. Nowadays the system of the training of foreign students of higher technical educational establishments is determined by the constructivism and aimed at the formation of the key professional competences, among which professional and communicative competence is the most important one. Professional and communicative competence is defined in the article as the personal and professional quality, which enables professional and communicative engineering activity, which is revealed through the ability of professional communication in different kinds of communication, which provide effective solution of the professional tasks. It is noted that in the professional competence approach for the professional training of foreign students in higher technical educational establishments forms of the organization of the educational activity should be changed, thus cooperative learning, contextual learning, personal-oriented approach, communicative activity teaching methods, problem teaching, the usage of the Internet technologies enable teachers to optimize the process of professional training of foreign students; it is also proved that in the process of teaching of foreign students professional communication, the usage of the videoconferences and chat conferences is the most suitable because they are determined by simplicity and accessibility; the feasibility of the usage of the videoconference not only as the system of distance education of foreign students, but also as the addition to full-time training system is proved.*

**Keywords:** Internet technology, videoconference, professional and communicative competence, foreign students of higher technical educational establishments.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

Рацул О.А.

## СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ВИЯВЛЕННЯ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*Статтю присвячено статистичному аналізу результатів формувального експерименту з виявлення поведінкового компонента інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. У статті висвітлено добір комплексу діагностичних процедур для виявлення поведінкового компонента інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Крім того, відбито процедуру проведення дослідження із використанням добраних діагностичних процедур.*

**Ключові слова:** експериментальна робота, формувальний експеримент, анкетування, статистичний аналіз, інформаційна культура, навчальний процес, контрольна група, експериментальна група.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в освітньому процесі є досить широким й охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування майбутніх соціальних педагогів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання при розв'язанні різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним



засобом підвищення ефективності навчання. Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій (із виокремленням раніше нерозв'язаної частини проблеми).** Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що в сучасній педагогіці недостатньо розкрито потенціал використання ІКТ як засобу системного розвитку інформаційної культури (ІК) фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІК становлять роботи В. А. Адольфа [1], О. Б. Зайцевої [2], І. Ф. Ісаєва [3] й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в роботах як вітчизняних (А. А. Вербицький [4], К. К. Колін [5], І. С. Машурян [6] й ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Белл [7], Е. Тоффлер [8] й ін.).

**Мета статті.** За мету у статті поставлено завдання описати статистичні результати формувального експерименту з виявлення поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою перевірки ефективності структурно-змістової моделі процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів проведено педагогічний експеримент. Попередньо розроблено програму й методичку експериментального дослідження, визначено критерії, показники й рівні (базовий, професійний, вищий) системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, обрано шкалу оцінювання (див. табл. 1), сформовано експериментальні групи (ЕГ) і контрольні групи (КГ): КГ – 323 особи, ЕГ – 475 осіб.

Таблиця 1

Рівні навчальних досягнень і шкала оцінювання

Рівень	базовий	професійний	вищий
Бали	1 – 6	6 – 8	8 – 10
	5	7	9

У структурі ІК особистостей майбутніх соціальних педагогів виокремлено такі компоненти: а) інтелектуальний; б) поведінковий; в) професійний.

Кожний із виокремлених компонентів досліджується окремо. Крім цього, здійснюється також порівняльний аналіз узагальнених за всіма компонентами показників.

Аналіз результатів педагогічного експерименту проведено на ґрунті емпіричних розподілів за такою схемою:

А) Знаходження основних числових характеристик:

1) середнє вибіркоче ( $\bar{x}$ );

2) дисперсія ( $S_x^2$ ) і стандартне відхилення ( $S_x$ );

3) точність оцінки середнього арифметичного  $\delta_x$  і довірчий інтервал ( $\bar{x} - \delta_x$ ;  $\bar{x} + \delta_x$ ).

Розрахунки зазначених числових характеристик здійснюємо за методикою із [9, с. 37]).

Б) Порівняння середніх вибіркових.

Для порівняння використовуємо критерій Крамера-Уелча [9, с. 43].

Емпіричне значення цього критерію розраховується на ґрунті інформації про обсяги  $n$  і  $m$  вибірок  $x$  та  $y$ , вибіркових середніх  $\bar{x}$  та  $\bar{y}$  і вибіркових дисперсій  $S_x^2$  і  $S_y^2$  за формулою:

$$T_{емп.} = \frac{|x - y|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{n} + \frac{S_y^2}{m}}}$$

Критичне значення критерію Крамера-Уелча визначається за рівнем значущості  $\alpha$ ; у нас  $\alpha = 0,05$ , тому  $T_{кр.} = T_{\alpha} = T_{0,05} = 1,96$ .

Порівнюються емпіричне і критичне значення критерію: якщо  $T_{емт.} \leq 1,96$ , то вибіркові середні збігаються на рівні значущості 0,05; якщо  $T_{емт.} > 1,96$ , то вибіркові середні відрізняються значуще з достовірністю 95%.

В) Перевірка якісної однорідності вибірок.

Для з'ясування якісної однорідності вибірок використовуємо критерій «хі-квадрат» [9, с. 51]. Емпіричне значення цього критерію обчислюється за формулою:

$$\chi_{емт.}^2 = n \cdot m \cdot \sum_{k=1}^L \frac{\left(\frac{n_k}{n} - \frac{m_k}{m}\right)^2}{\frac{n_k}{n} + \frac{m_k}{m}},$$

де  $n$  і  $m$  – обсяги вибірок;  $n_k, m_k$  – відповідні частоти у таблиці розподілу;  $L$  – кількість різних оцінок у шкалі оцінювання. У нашому дослідженні  $n = 323$ ;  $m = 475$ ;  $L = 3$ .

Критичне значення критерію «хі-квадрат» визначається з таблиць за рівнем значущості  $\alpha$  і числом  $L-1$ . У нашому випадку,  $\alpha = 0,05$ ;  $L-1 = 2$ , тому  $\chi_{кр.}^2(0,05; 2) = 5,99$ .

Порівнюються емпіричне та критичне значення цього критерію: якщо  $\chi_{емт.}^2 \leq \chi_{0,05}^2$ , то вибірки є якісно однорідними на рівні значущості 0,05; якщо  $\chi_{емт.}^2 > \chi_{0,05}^2$ , то з достовірністю 95% стверджуємо, що вибірки є якісно неоднорідними.

Виявлення успішності процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів вимагає здійснення власне дослідної роботи, котра реалізується за допомогою педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент є своєрідним навчальним процесом, організованим для спостереження за педагогічними явищами в контрольованих умовах. Основними ознаками педагогічного експерименту, котрі водночас становлять і його сутність, є [10, с. 26]: а) внесення в навчальний процес певних змін відповідно до плану й гіпотези дослідження; б) створення умов, у яких можна найчіткіше побачити зв'язки між різними аспектами навчального процесу; в) урахування результатів навчального процесу й формулювання остаточних висновків. Під час вивчення процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів здійснювалися два етапи педагогічного експерименту: 1) констатувальний; 2) формувальний. Для кожного із виокремлених етапів сформульовано мету, завдання, методи дослідження.

Завданнями експериментальної роботи на констатувальному етапі педагогічного експерименту є добір комплексу діагностичних процедур для: 1) виявлення рівнів розвитку інтелектуального, поведінкового та професійного компонентів ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ та ЕГ; 2) визначення розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ та ЕГ; 3) проведення дослідження з використанням дібраних діагностичних процедур.

До педагогічного експерименту було залучено 798 студентів, які навчаються за напрямом підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка» у ВНЗ різних регіонів України.

Результати, отримані внаслідок експерименту, відбито в таблиці (див. табл. 2).

А) Числові характеристики

1) КГ ( $x$ ):  $\bar{x} = 6,70$ ;  $S_x^2 = 1,7996$ ;  $S_x = 1,34$ ;  $\delta_x = 0,15$ ; (6,55; 6,85) – довірчий інтервал.

2) ЕГ ( $y$ ):  $\bar{y} = 7,19$ ;  $S_y^2 = 1,6671$ ;  $S_y = 1,29$ ;  $\delta_y = 0,12$ ; (7,07; 7,31) – довірчий інтервал.

Таблиця 2

Рівні розвитку  
поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів  
у КГ та ЕГ після формувального експерименту (емпіричний розподіл)

	Рівень	базовий	професійний	вищий
	Бали	5	7	9
Кількість студентів	КГ( $x$ ), $n=323$	100	171	52
	ЕГ( $y$ ), $m=475$	78	273	124
		178	444	176

## Б) Порівняння середніх

1) емпіричне значення критерію

$$T_{\text{емт.}} = \frac{7,19 - 6,70}{\sqrt{\frac{1,7996}{323} + \frac{1,6671}{475}}} = 5,14;$$

2) критичне значення критерію  $T_{\text{кр.}} = 1,96$ . $T_{\text{емт.}} > T_{\text{кр.}}$ . Середні вибірккові відрізняються значуще.

## В) Однорідність

1) емпіричне значення критерію «хі-квадрат»:  $\chi_{\text{емт.}}^2 = 11,99$ ;2) критичне значення критерію:  $\chi_{\text{кр.}}^2 = 5,99$ . $\chi_{\text{емт.}}^2 > \chi_{\text{кр.}}^2$ . Вибірки якісно неоднорідні.

Емпіричні дані про рівні розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ та ЕГ після формувального експерименту відбито на діаграмі (див. рис. 1).

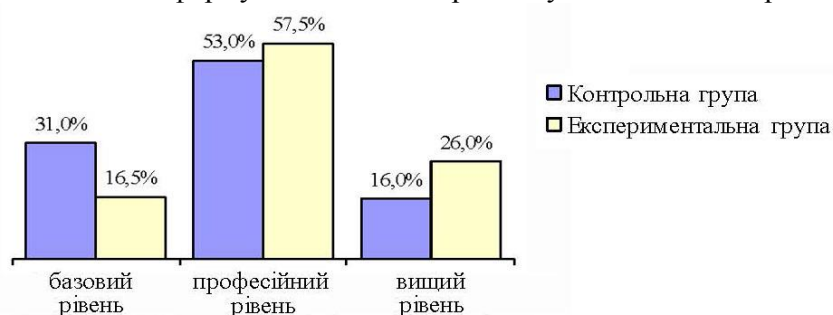


Рис. 1. Діаграма рівнів розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ та ЕГ після формувального експерименту

Після формувального експерименту вищий рівень розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів виявлено у 22,0% досліджуваних, серед яких 61,9% – з ЕГ, а 38,1% – з КГ.

Професійний рівень розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів зафіксовано у 55,6% досліджуваних, серед яких 52,0% – з ЕГ, а 48,0% – з КГ.

Базовий рівень розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів виявлено у 22,4% респондентів, серед яких 34,7% – представники ЕГ, а 65,3% – представники КГ.

За розвитком поведінкового компонента, після формувального експерименту досліджувані групи виявились якісно неоднорідними, а кількісні показники ЕГ значуще перевищують відповідні показники КГ. Показники ЕГ відповідають професійному рівню, в той час, як показники КГ відповідають базовому рівню.

Щодо порівняння показників розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ до і після формувального експерименту, то отримані результати відбито в таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівні розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ до і після формувального експерименту

Рівень		базовий	професійний	вищий
Бали		5	7	9
Кількість студентів	КГ до експерименту	190	99	34
	КГ після експерименту	100	171	52
		290	270	86

## А) Числові характеристики

1) КГ ( $x$ ) – до експерименту:  $\bar{x}_1 = 6,03$ ;  $S_1^2 = 1,8466$  ;2) КГ ( $x$ ) – після експерименту:  $\bar{x}_2 = 6,70$ ;  $S_2^2 = 1,7996$  .

## Б) Порівняння середніх

1) емпіричне значення критерію

$$T_{\text{емп.}} = \frac{6,70 - 6,03}{\sqrt{\frac{1,8466 + 1,7996}{323}}} = 3,10;$$

2) критичне значення критерію  $T_{\text{кр.}} = 1,96$ . Отже,  $T_{\text{емп.}} > T_{\text{кр.}}$ . Середні вибіркві відрізняються значуще.

## В) Однорідність

1) емпіричне значення критерію «хі-квадрат»:  $\chi_{\text{емп.}}^2 = 20,89$  ;2) критичне значення критерію:  $\chi_{\text{кр.}}^2 = 5,99$ .  $\chi_{\text{емп.}}^2 > \chi_{\text{кр.}}^2$ . Вибіркі якісно неоднорідні.

Нижче подано порівняльну таблицю рівнів розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів у КГ до і після формуального експерименту (див. табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльна таблиця  
рівнів розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів  
у КГ до і після формуального експерименту (у %)

Рівень	базовий	професійний	вищий
КГ до експерименту	59,0	30,6	10,4
КГ після експерименту	31,0	53,0	16,0
	-28,0	+22,4	+5,6

Після формуального експерименту в КГ збільшилась кількість студентів з вищим і професійним рівнями розвитку поведінкового компонента на 5,6% та на 22,4% відповідно, водночас зменшилась на 28,0% кількість студентів базового рівня. Внаслідок цих позитивних змін КГ зростає якісно.

Щодо порівняння показників розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів в ЕГ до і після формуального експерименту, то отримані результати відбито в таблиці (див. табл. 5).

Таблиця 5

Рівні розвитку  
поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів  
в ЕГ до і після формуального експерименту

Рівень		базовий	професійний	вищий
Бали		5	7	9
Кількість студентів	ЕГ до експерименту	273	157	45
	ЕГ після експерименту	78	273	124
		351	430	169

## А) Числові характеристики

1) ЕГ ( $y$ ) – до експерименту:  $\bar{y}_1 = 6,04$ ;  $S_1^2 = 1,7600$  ;2) ЕГ ( $y$ ) – після експерименту:  $\bar{y}_2 = 7,19$ ;  $S_2^2 = 1,6671$  .

## Б) Порівняння середніх

1) емпіричне значення критерію

$$T_{\text{емп.}} = \frac{7,19 - 6,04}{\sqrt{\frac{1,7600 + 1,6671}{475}}} = 13,53;$$

2) критичне значення критерію  $T_{\text{кр.}} = 1,96$  .

$T_{емт.} > T_{кр.}$ . Середні вибіркові відрізняються значуще.

В) *Однорідність вибірок*

1) емпіричне значення критерію «хі-квадрат»:  $\chi_{емт.}^2 = 17,65$ ;

2) критичне значення критерію:  $\chi_{кр.}^2 = 5,99$ .

$\chi_{емт.}^2 > \chi_{кр.}^2$ . Вибірки якісно неоднорідні.

Порівнювані результати рівнів розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів в ЕГ до і після формувального експерименту наведено в таблиці (див. табл. 6).

Після формувального експерименту в ЕГ збільшилась кількість студентів із вищим і професійним рівнями розвитку поведінкового компонента ІК на 16,5% та на 24,5% відповідно, водночас зменшилась на 40,0% кількість студентів із базовим рівнем розвитку поведінкового компонента ІК. ЕГ якісно зросла: вагомо зросли якісні й кількісні показники і вони відповідають професійному рівню розвитку поведінкового компонента ІК.

Таблиця 6

Порівняльна таблиця  
рівнів розвитку поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів  
в ЕГ до і після формувального експерименту (у %)

Рівень	базовий	професійний	вищий
ЕГ до експерименту	57,5	33,0	9,5
ЕГ після експерименту	16,5	57,5	26,0
	-41,0	+24,5	+16,5

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, щодо поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів після формувального експерименту, доходимо висновку про те, що вищий рівень розвитку цього компонента виявлено у 22,0% досліджуваних, серед яких 61,9% – з КГ, а 38,1% – з ЕГ, професійний рівень – у 55,6% досліджуваних, серед яких 52,0% – з ЕГ, а 48,0% – з КГ, а базовий рівень – у 22,4% респондентів, серед яких 34,7% – представники ЕГ, а 65,3% – представники КГ.

За розвитком поведінкового компонента, після формувального експерименту досліджувані групи характеризуються якісною неоднорідністю, а кількісні показники ЕГ значуще перевищують відповідні показники КГ. Показники ЕГ відповідають професійному рівню, в той час, як показники КГ відповідають базовому рівню.

Після формувального експерименту в КГ збільшилась кількість студентів із вищим і професійним рівнями розвитку поведінкового компонента ІК на 5,6% та на 22,4% відповідно, водночас зменшилась на 28,0% кількість студентів базового рівня. Ці зміни виявились значущими: група зросла якісно.

Після формувального експерименту в ЕГ збільшилась кількість студентів із вищим і професійним рівнями розвитку поведінкового компонента ІК на 16,5% та на 24,5% відповідно, водночас зменшилась на 40,0% кількість студентів із базовим рівнем розвитку поведінкового компонента ІК. За розвитком поведінкового компонента ІК майбутніх соціальних педагогів, спостерігається якісне зростання ЕГ: зафіксовано вагоме зростання якісних і кількісних показників і вони відповідають професійному рівню розвитку поведінкового компонента ІК.

Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність здійснити статистичний аналіз результатів формувального експерименту з виявлення рівнів системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

#### Список використаних джерел

1. Адольф В. А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // Информатика и образование. – 2006. – №1. – С. 2–5.

2. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С. А. Зайцева, В. В. Иванов. – Режим доступа: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>. – Загл. с экрана.
3. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход / В. А. Исаев, В. И. Воротилов, О. В. Ковальчук // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях. – С.-Пб. : ЛОИРО, 2005. – С. 230–233.
4. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2011. – 336 с.
5. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты [Электронный ресурс] / К. Колин. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/004099/kolin.pdf>. – Загл. с экрана.
6. Машурян И. С. Информатизация как основополагающий фактор развития общества / И. С. Машурян // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 270–273.
7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 1999. – 788 с.
8. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2010. – 784 с.
9. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 67 с.
10. Жосан О. Е. Педагогічний експеримент / О. Е. Жосан. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.

#### References

1. Adolf, V. A. (2006). Methodological approaches to formation of a teacher's informational culture. *Informatika i obrazovanie (Informatics and Education)*, 1, 2-5 (in Russ.)
2. Zaitseva, S. A. *Modern information technologies in education*. Retrieved from <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (in Russ.)
3. Isaev, V. A. (2005). Adult education: competence approach. *Interaction of personality, society and education in modern socio-cultural conditions*. St. Petersburg: LOIRO (in Russ.)
4. Verbitskiy, A. A. (2011). Personality and competence approaches in education: problems of integration. Moscow: Logos (in Russ.)
5. Kolin, K. *Informatization of education: new priorities*. Retrieved from <http://www.ict.edu.ru/ft/004099/kolin.pdf> (in Russ.)
6. Mashuryan, I. S. (2012). Informatization as a basic factor of society development. *Molodoy uchyonyj (Young Scientist)*, 8, 270-273 (in Russ.)
7. Bell, D. (1999). *Future post-industrial society. Experience of social prediction*. Moscow: Academy (in Russ.)
8. Toffler, A. (2010). *Third wave*. Moscow: AST (in Russ.)
9. Novikov, D. A. (2004). *Statistical methods in educational research (typical cases)*. Moscow: Egves (in Russ.)
10. Zhosan, O. E. (2008). *Pedagogical Experiment*. Kirovohrad: Vasyl Sukhomlynsky KOIPPO at Kirovohrad (in Ukr.)

Надійшла до редакції 12.12.2015.  
Прийнята до публікації 22.12.2015.

#### **Abstract. Ratsul Alexander. Statistical Analysis of Results of Forming Experiment on Detection of Behavioral Component of Future Social Pedagogists' Informational Culture.**

*Introduction.* The paper deals with statistical analysis of the results of forming experiment on detection of behavioral component of future social pedagogists' informational culture (IC). The selection of complex diagnostic procedures to identify behavioral component of future social pedagogists' IC is made in the paper. In addition, the study reflects the process of usage of the selected diagnostic procedures.

*Purpose of the paper is to describe the statistical results of the forming experiment aimed at detection of behavioral component of future social pedagogists' IC.*

*Results.* As for the behavioral component of future social pedagogists' IC after forming experiment we conclude that the higher level of this component was found in 22,0 per cent of experiment subjects including 61,9 per cent in control group (CG) and 38,1 per cent in experimental group (EG), professional level - in 55,6 per cent of experiment subjects including 52,0 per cent in EG and 48,0 per cent in CG and basic level - in 22,4 per cent of respondents, including 34,7 per cent of EG representatives and 65,3 per cent of CG representatives.

*According to the development of behavioral component of future social pedagogists' IC, after forming experiment the groups under study are characterized by qualitative heterogeneity, and quantitative indicators of EG significantly exceed the figures of CG. This significant difference is caused by the introduction of*

*experimental techniques in the teaching process. EG indicators correspond to professional level, while CG indicators correspond to basic level.*

*After forming experiment the number of students with higher and professional levels of development of behavioral component of IC increased in CG by 5,6 per cent and 22,4 per cent respectively, while the number of students with basic level of development of behavioral component of IC decreased by 28,0 per cent. These changes are significant: the group has grown qualitatively.*

*After forming experiment the number of students with higher and professional levels of development of behavioral component of IC increased in EG by 16,5 per cent and 24,5 per cent respectively while the number of students with basic level of development of behavioral component of IC decreased by 40,0 per cent. According to the development of behavioral component of future social pedagogists' IC, qualitative increasing of EG is observed as noticeable increasing of qualitative and quantitative indicators is recorded, and they correspond to the professional level of development of behavioral component of IC.*

*Originality. The results given in the paper are obtained for the first time.*

*Conclusion. Future prospects of the study we see in the need to carry out a statistical analysis of the results of forming experiment to detect intellectual and professional components of future social pedagogists' IC.*

*Keywords: experimental work, forming experiment, questionnaires, statistical analysis, informational culture, the learning process, the control group, the experimental group.*

**УДК 378**

**Сігеїтій І.П.**

## **УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ У ВНЗ ЯК МУЛЬТИ-І МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОМПЛЕКС ТЕОРЕТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗНАНЬ**

*З огляду на винятково важливу роль інформації в управлінні вищим навчальним закладом як складною соціальною системою висвітлено особливості інформаційного менеджменту – комплексної мульти- і міждисциплінарної галузі науково-практичних знань, застосування яких сприяє ефективнішому розв'язанню стратегічних та оперативних завдань сучасного університету в умовах глобалізації освітнього ринку.*

***Ключові слова:** управління вищим навчальним закладом, інформація, інформаційний менеджмент, міждисциплінарність, мультидисциплінарність, комплексний підхід.*

**Постановка проблеми.** Попри те, що кількість праць, присвячених проблемам інформаційного менеджменту, безперервно зростає, зважаючи на молодий вік цього напрямку знань і його перспективність, пов'язану з постійною необхідністю вдосконалення інформаційної інфраструктури організацій та підвищення ефективності інформаційної діяльності менеджерів, відкритими залишаються питання про статус цієї дисципліни, її межі, зміст, структуру, поняттєво-категорійний апарат тощо.

Також недостатньо розкриті потенційні можливості напрацювань інформаційного менеджменту для екстраполяції в різні галузі управління, зокрема, в менеджмент освітніх організацій. Хоча подібні спроби є досить вдалимими й обнадійливими. Про це свідчить, приміром, виникнення інформаційного менеджменту масової комунікації, інформаційного менеджменту у соціально-культурному сервісі й туризмі, бібліотечно-інформаційного менеджменту, інформаційного менеджменту організації тощо.

Крім того, поки що бракує спеціальних досліджень, в яких розкривалися б системні взаємозв'язки інформаційного менеджменту з іншими дисциплінами, пов'язаними з управлінням інформацією у сферах маркетингу, консалтингу, паблік рілейшнз (PR), документознавства та ін.

Як бачимо, це – комплекс тісно переплетених між собою питань. Від адекватної відповіді на них залежить побудова більш-менш цілісного уявлення про місце та роль інформаційного менеджменту в структурі управління ВНЗ у цілому й окремих його ланок.

У зв'язку з цим **мету пропонованої статі** вбачаємо в тому, щоб розкрити, звичайно, настільки це можливо в межах нашого тексту, необхідність застосування в практиці управління ВНЗ засад інформаційного менеджменту як системного, комплексного знання –

результату мультидисциплінарного і міждисциплінарного осмислення завдань і функцій інформації в управлінських процесах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічне підґрунтя для цього закладено в низці праць з інформаційного менеджменту, авторами яких є П. Абарюс, С. Агустинайтіс, Д. Александров, М. Атгінджер, В. Бебик, В. Бормотов, В. Брежнєва, О. Васюхін, Г. Верзіг, Г. Вольфрам, Р. Гіляревський, В. Годін, Б. Головка, О. Гольдіна, А. Грінберг, А. Грузова, С. Знахур, П. Жежнич, Г. Кормішина, І. Корнєєв, І. Король, О. Костров, В. Крігер, Н. Куденко, С. Кулицький, М. Ларін, Л. Макаренко, О. Матвієнко, В. Мельник, В. Новак, Ю. Симонов, В. Терно, А. Хайнеке, Л. Хайнріх, Й. Хентце, Й. Херге, М. Цивін, В. Циганов, М. Шанченко та ін.

Особливості інформаційної діяльності, інформаційного забезпечення, інформаційних ресурсів в управлінні освітніми закладами розглядають у своїх роботах Є. Бабин, С. Бєдріна, А. Богданова, О. Глущенко, В. Гуменюк, А. Гуралюк, Н. Кудас, С. Павлов, В. Петров, С. Подмазін, О. Співаковський, Я. Федорова, Н. Яригіна та ін.

Вагомий науковий доробок у вивчення проблематики інформаційного управління навчальними закладами належить Людмилі Калініній. Її ґрунтовні, насамперед монографічні, дослідження [1; 2] чималою мірою сприяють зростанню зацікавленості теоретичним і практичним потенціалом інформаційного менеджменту в царині освітніх управлінських систем.

**Виклад основного матеріалу.** Відразу ж визначимося з робочими дефініціями названих у заголовкові статті загальнонаукових понять, оскільки вони мають неоднакові тлумачення в сучасному дискурсі.

Для розмежування комплексного й системного підходів, що лежать в основі інформаційного менеджменту і дуже часто ототожнюються, скористаємося положеннями докторської роботи Сергія Корсакова [3].

Глибоко проаналізувавши використання цієї термінології в працях Ігоря Блауберга, Вадима Садовського, Івана Фролова, Еріка Юдіна та інших філософів-методологів, С. Корсаков установив, що системний підхід виступає як загальнофілософський метод. Водночас системний підхід слід трактувати і як конкретнометодологічну концепцію, оскільки системне вивчення може відбуватися в межах однієї дисципліни й не претендувати на всебічний розгляд об'єкта. Адже сутність наукового принципу системності полягає в забезпеченості цілісності, утворюваної внутрішніми та зовнішніми зв'язками між частинами об'єкта.

На нашу думку, прагнення інформаційного менеджменту до системного осягнення феномену інформації в управлінні якраз і зумовлює мультидисциплінарне поле його аналізу.

У той же час комплексний підхід до вивчення складних об'єктів – а саме до них належать інформація й управління – інтегрує різні методи, форми, рівні пізнання, що, як відомо, становить сутність міждисциплінарності.

Поняттям мульти(полі)дисциплінарності прийнято позначати вивчення одного й того ж об'єкта – в даному разі інформації як ресурсу організації та інструмента управлінського впливу – з різних боків різними (спорідненими й віддаленими) дисциплінами. «Усередині полідисциплінарного комплексу, – наголошує О. Князева, – кооперація може бути взаємною і акумулятивною, але вона не є інтерактивною» [4, с. 193].

Натомість міждисциплінарність спаює різні теоретичні підходи, методології, методики, вироблені в рамках різних наукових галузей знання стосовно інформації як ресурсу управління. Така інтеракція дисциплін відбувається на їх стикові. Тут на ділянці сходження наук формується синтезоване знання про управлінську інформацію. При чому поєднання двох і більше дисциплін на основі співпраці у вивченні інформації породжує нове бачення останньої.

Так сталося і з інформаційним менеджментом. Від часу свого виникнення в 70-ті роки минулого століття під впливом стрімкого зростання ролі інформації в розвитку постіндустріального суспільства інформаційний менеджмент активно синтезує знання про



цей феномен, акумульовані в природничих, технічних, соціогуманітарних науках. Зважаючи на системну, багатовимірну природу інформації, кількість таких наук досить велика: кібернетика (теоретична, прикладна, соціальна, технічна, економічна), інформатика (технічна, соціальна, фізична), математика, фізика, філософія, зокрема філософія інформації, системологія, семіотика, теорія управління, соціальне управління, теорія організації, менеджмент людських ресурсів, менеджмент знань, економіка, психологія, маркетинг, консалтинг, теорія масової комунікації, когнітологія, когнітивний менеджмент, герменевтика, документознавство, бібліотекознавство, паблік рілейшнз (PR), іміджеологія.

Прикметно, що цей ряд дисциплін розширюється у зв'язку з появою нових порубіжних галузей інформаційного знання, наприклад, інформаційної культурології, інформаційної антропології, психоінформатики, інформаційного маркетингу, інформаційного консалтингу і т. п.

Але не з усіма названими галузями інформаційний менеджмент перебуває в міждисциплінарних взаємозв'язках. З більшістю із них він утворює мультидисциплінарне поле, збагачуючись його розмаїтими смислами розуміння інформації.

Треба відзначити ще один суттєвий момент: численні точки дотику інформаційного менеджменту з іншими галузями не перетворюють його у конгломерат різнодисциплінарних знань. Навпаки, інформаційний менеджмент має свій самостійний науковий статус, дисциплінарні межі вивчення інформації як управлінської категорії. Щоправда самодостатність інформаційного менеджменту як галузі знання визначається тою мірою, наскільки це взагалі можливо в сучасній науковій парадигмі з її тенденцією до трансдисциплінарності.

Стосовно останнього поняття, то йдеться тут не про зв'язки і взаємозв'язки між науками, їхню кооперацію, а про перенесення когнітивних схем з однієї знанневої сфери в іншу (Едгар Морен). У результаті дії «транс» (лат. trans – префікс, що означає «крізь», «через», «за», «пере», «по той бік») розмиваються межі дисциплін, а сама інформація як об'єкт вивчення переміщується в глобальний простір, в якому створюється впорядкована єдина картина її розуміння із нарізаних науками фрагментів знання. Таким чином, цілісність знання про інформацію формується немовби за межами конкретних дисциплін. Цим трансдисциплінарність відрізняється від мультидисциплінарності і міждисциплінарності, де знання все ж є галузево маркованими, хоч істотно розширюють свої межі завдяки паралельній (мультидисциплінарність) та інтерактивній (міждисциплінарність) співпраці наук.

Багатоманітні системні зв'язки інформаційного менеджменту з іншими дисциплінами не можуть не позначитися на змісті, який теоретики і практики управління вкладають у це поняття.

Насамперед треба сказати, що формування змістового обсягу терміна «інформаційний менеджмент», як кальки англійського поняття «Information Management», залежить від того, що беруть за вихідну точку його експлікації. Аналіз семантичного наповнення поняття інформаційного менеджменту виявляє широкий спектр таких відправних точок: вид (сфера, галузь) діяльності (власне інформаційної, управлінської); напрям в теорії і практиці управління; концепція управлінської інформації; філософсько-методологічний підхід; категорія управління; управлінська (інформаційна) технологія; одна з підсистем управління; різновид функціонального, організаційного менеджменту; професійна компетентність менеджера; навчальний курс.

Часто для адекватнішого визначення інформаційного менеджменту за основу беруть два і більше названих змістових ядра. Але спроби розширити таким чином термінологічне тлумачення цього поняття (як і, навпаки, прагнення його звужити або ж прагматизувати/теоретизувати, узагальнити/диференціювати), хоч і мають, безумовно, науковий сенс і практичне значення, однак усі вони стикаються з проблемою дисциплінарних меж інформаційного менеджменту з огляду на його розмаїті мульти- і міждисциплінарні зв'язки.

Ось чому, на наш погляд, принциповим у розумінні аналізованого поняття має бути визнання його комплексного характеру, зумовленого системними відношеннями в інформаційному менеджменті філософії, методології, теорії і практики. Відповідно до цього інформаційний менеджмент пропонуємо визначати як комплексну, мульти- і міждисциплінарну галузь управлінського знання, що охоплює:

а) *напря́м*, який поєднує в собі філософський підхід до інформації й управлінську практику (діяльність);

б) *науку*, що синтезує філософське розуміння інформації з теорією управління як інформаційного впливу;

в) *освітній курс*, покликаний забезпечити теоретичну, методологічну, технологічну підготовку менеджера до інформаційно-управлінської діяльності;

г) *мистецтво* – збагачений особистісним управлінським досвідом і смыслом результат застосування теоретико-методологічного інструментарію на практиці управління.

Схематично цю взаємозалежність складових інформаційного менеджменту як комплексної галузі знань показано на рис. 1.

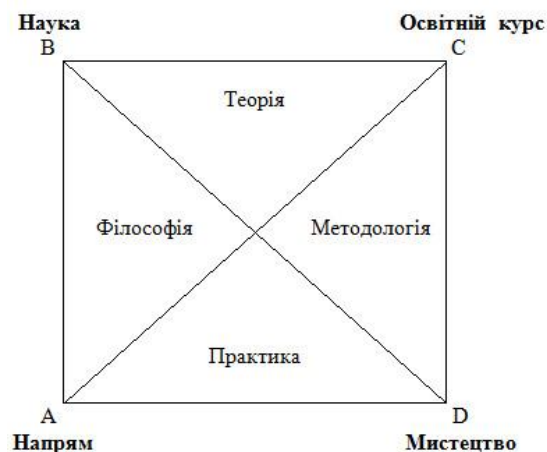


Рис. 1. Інформаційний менеджмент як комплексна галузь знання

Як комплексна міждисциплінарна науково-практична галузь, що інтенсивно розвивається, інформаційний менеджмент не має усталеного кола завдань. Зарубіжні й вітчизняні вчені, які займаються питаннями управління інформацією, залежно від конкретної ділянки його застосування окреслюють різні завдання:

– розроблення й утілення інформаційної політики на макро- і мікрорівнях соціального управління;

– створення єдиного інформаційного простору, котрий охоплює інформаційні ресурси, організаційні структури, комунікації, технології і технічні засоби роботи з інформацією;

– інформаційне забезпечення й обслуговування;

– інформаційний супровід здійснення управлінських функцій і процесів;

– вироблення інформаційних продуктів і послуг;

– установа процедур і створення систем, технологій передачі й захисту інформації;

– формування інформаційної інфраструктури; задоволення інформаційних потреб;

– управління зовнішніми та внутрішніми, вертикальними й горизонтальними комунікаціями;

– координація управління інформацією; управління інформаційними ресурсами;

– інформаційно-комунікативна підготовка управлінських кадрів та ін.

Треба зауважити, що окреслений перелік завдань інформаційного менеджменту далеко не повний. Він охоплює ті з них, які найчастіше повторюються в роботах дослідників. У цілому завдання, які реалізуються в процесі управління інформацією на практиці, обертаються навколо трьох основних функцій цього виду менеджменту:

1) управління комунікаціями;

2) управління інформаційними ресурсами;

3) управлінням обробленням інформації [5, с. 245].

Стосовно управління вищим навчальним закладом як інформаційно орієнтованою організацією з надзвичайно розгалуженою комунікативною мережею варто, на нашу думку, доповнити вказані функції ще однією, а саме: управлінням навчанням і розвитком персоналу

щодо інформаційної діяльності. Адже саме цей вид діяльності є визначальним в управлінні освітнім процесом. Тому від рівня оволодіння ним великою мірою залежить як ефективність власне процесу організації навчання, так і його результативність.

Оскільки жодна з означених функцій не реалізується окремо одна від одної, а здійснювані для цього процедури планування, організації і контролю нерозривно пов'язані в цілісній структурі управління інформацією, то схематично зобразимо їх як єдиний комплекс базових функцій інформаційного менеджменту (рис. 2).

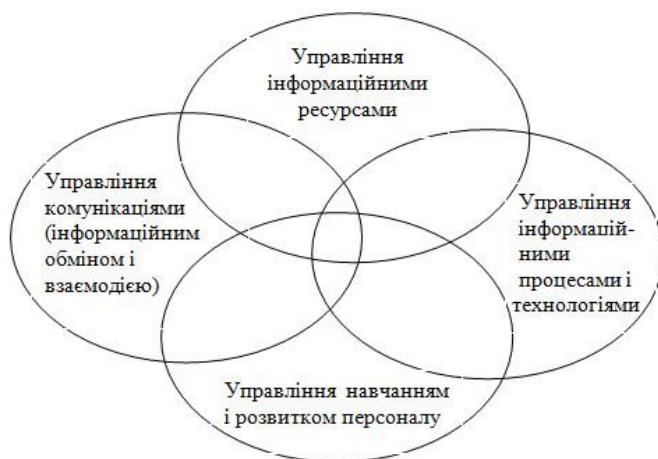


Рис. 2. Комплекс базових функцій інформаційного менеджменту

Реалізація такого «універсального» єдиного комплексу функцій інформаційного менеджменту можлива на різних рівнях соціального управління організацією, корпорацією, регіоном, державою, світом. Тож тслід розрізняти *організаційний* і *корпоративний* (зовнішні і внутрішні інформаційні потоки підприємств, установ, закладів, органів влади, виробничих об'єднань), *регіональний* і *місцевий* (інформаційна політика регіону, муніципалітету), *державний* і *національний* (державна й національна інформаційна політика), *глобальний* (світові інформаційні мережі) *види* інформаційного управління.

Залежно від конкретної сфери застосування виокремлюються підгалузі інформаційного менеджменту, як-от: освітній, політичний, економічний, фінансовий, рекламний, партійний, ідеологічний та ін.

Звичайно, подібна диференціація підпорядковує функції управління інформацією цілям просвіти, агітації, боротьби за владу, впливу на поведінку споживачів, піару, створенню іміджу тощо.

Беручи до уваги широкий соціальний контекст управління інформацією та важливість його стратегічної складової на різних щаблях соціуму – від окремої організації до держави в цілому – вважаємо занадто вузьким доволі популярне трактування інформаційного менеджменту лише під технічним кутом зору. Останній зводить управління інформацією, по суті, до IT-менеджменту, до автоматизованих технологій оброблення даних інформації в тій чи іншій сфері соціальної практики. Жодним чином не применшуючи значення автоматизації інформаційних технологій в сучасному управлінні, ми більш схильні розглядати інформаційний менеджмент на основі єдності соціального і технічного компонентів з перевагою все-таки першого – «людського чинника» як суб'єкта й об'єкта інформаційного впливу в соціальних системах. Особливо, коли йдеться про освітні організації, в яких інформаційній діяльності належить провідна роль, а навчальний процес, як практичне застосування цієї діяльності, являє собою спеціально створені інформаційне середовище і комунікації для формування особистості і фахівця через обмін інформацією, взаємодію (інтерацію) та інформаційний вплив.

Акцент на соціальній сутності інформаційного менеджменту відповідає розумінню самої інформації як смислового змісту «тих відомостей, які передаються від людини іншому або іншим людям за допомогою матеріальних даних...» [6, с. 69]. Згодом у ході дискусійного обговорення книги «Інформаційний менеджмент», що стала настільним джерелом для тих, хто вивчає науку й мистецтво управління інформацією, її автор – Руджеро Гіларевський – уточнив щойно цитоване визначення: «у слова “інформація” в різних контекстах дуже широкий спектр значень, пов'язаних з перекладом, розумінням, інтерпретацією, тобто зі смыслом, який людина вкладає у свої повідомлення» [7]. І це важливе уточнення відомого вченого має стати підґрунтям для побудови концепції

інформаційного менеджменту як комплексної методології управління інформацією у вищих навчальних закладах.

**Висновки.** Співдружність різних дисциплін довкола інформації як мульти- і міждисциплінарної категорії, як бачимо, стала основою розвитку самостійної галузі сучасного знання – управління інформацією, або інформаційного менеджменту. Утворення цієї наукової дисципліни відбулося не шляхом звичайного сумування теоретичних і практичних знань, накопичених у природничій, соціогуманітарній і технічних сферах, а завдяки їх глибокому синтезу на базі управлінської практики. За короткий проміжок часу проект інформаційного менеджменту, зберігаючи свій першопочатковий статус мульти- і міждисциплінарної галузі знань, перетворився у цілісну динамічну концепцію управління інформацією в соціальних системах.

Проведений у статті аналіз змісту, завдань, функцій, структури інформаційного менеджменту дає переконливі підстави визначати його як метатеорію, подібно до семіотики, кібернетики, системології. Тобто теорії, яка сформувала свої концептуальні засади після інших наук або одночасно з ними на мульти- й міждисциплінарній методологічній основі в межах системного та комплексного підходів.

Таким чином, інформаційний менеджмент у тісній співпраці щонайперше з комунікативним, когнітивним менеджментом і менеджментом знань має стати надійною методологічною опорою підвищення конкурентоспроможності вітчизняних вишів в умовах викликів глобального ринку, пам'ятаючи, що «конкурентна боротьба між університетами й науковими корпораціями закінчується виживанням тих, хто навчається і розвиває здатність пізнавати швидше, ефективніше, більш гнучко і ефективно ловити інформацію» [8, с. 170].

#### Список використаних джерел

1. Калініна Л.М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: система, процеси, технології: монографія / Л.М. Калініна. – К. : Інформатодор, 2008. – 475 с.
2. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л.М. Калініна. – К. : Айлант, 2005. – 275 с.
3. Корсаков С.Н. Философская концепция комплексного исследования человека в творчестве И.Г. Фролова : автореф. дис... д-ра филос. наук : 09.00.13 / С.Н. Корсаков ; Ин-т философии РАН. – М., 2011.
4. Князева Е.Н. (2011). Трансдисциплинарные стратегии исследований / Е.Н. Князева // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. –2011. – № 10. – С. 193–201.
5. Ларин М.В. Методология информационного менеджмента в управлении документацией / М.В. Ларин // Управление документацией в организациях. – М. : Научная книга, 2002. – С. 214–257.
6. Гиляревский Р.С. Информационный менеджмент: управление информацией, знанием, технологией : учеб. пособие / Р.С. Гиляревский. – СПб. : Профессия, 2009. – 304 с.
7. Информационный менеджмент: концепции развития : [материалы «круглого стола»] // Научные и технические библиотеки. – 2010. – № 8 . – С. 31–48.
8. Ямпольская Л.И. Концептуализация классической «идеи университета» в неклассическом варианте / Л.И. Ямпольская. – Томск : STT, 2014. – 228 с.

#### References

1. Kalinina, L.M. (2008). *Information management comprehensive educational institution: system, processes, technologies*. Kyiv: Informavtodor (in Ukr.)
2. Kalinina, L.M. (2005). *System of the information ensuring the management of general educational establishment*. Kyiv: Ajlant (in Ukr.)
3. Korsakov, S.N. (2011). *The philosophical concept of a comprehensive study of man in the works IG Frolova* (Ph.D dissertation). Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (in Russ.)
4. Knjazeva, E.N. Transdisciplinary research strategies. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 10. 193–201 (in Russ.)
5. Larin, M.V. The methodology of information management in managing the documentation. *Document management in organizations*. Moscow: Science book. 214-257 (in Russ.)
6. Giljarevskij, R.S. (2009). *Information management: information management, knowledge, technology: studies. allowance*. St. Petersburg: Profession (in Russ.)

7. Information management: concept development (2010) [material “round table”]. *Scientific and technical library*. 8. 31–48 (in Russ.)
8. Yampol'skaya, L. I. (2014). *Conceptualization of the classical “idea of the university” in the classic version*. Tomsk: CTT (in Russ.)

Надійшла до редакції 18.04.2015.  
Прийнята до публікації 22.04.2015.

**Abstract.** *Sigeti Igor. Information management in higher educational establishments as a multi- and interdisciplinary complex of theoretical and practical knowledge.*

*Taking into account the crucial role of information management in higher educational establishments as a complex social system, the specific features of information management as an integrated multi- and interdisciplinary field of scientific knowledge, the use of which contributes to the efficient resolution of strategic and operational tasks of modern university education in a globalized educational market are highlighted. It is shown that the ideas, concepts, principles, methods and technologies developed in the field of information management were adequate for the specificity of university management as a social institution, specially designed for transmitting information accumulated by mankind and generating new information in the process of “ascending reproduction” of culture, science and in fact the education system. From this perspective, the contents, main tasks, basic functions, academic status, interdisciplinary relations of information management as well as capabilities of systemic and integrated application of its tools for all management levels of educational system with a view to determining information-and-communicative nature of their activities are analyzed. As a result, it is proposed to consider information management in a broad social context that encompasses human-centered nature of higher educational establishments management, as opposed to a narrow “technical” interpretation of this field of modern management knowledge.*

**Keywords:** *higher educational establishments management, information, information management, interdisciplinary, multidisciplinary.*

**УДК 378.4**

**Терентьєва Н.О.**

## **ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА)**

*Представлена наукова розвідка спрямована на засвідчення реалізації тенденції еволюціонування систем викладання й навчання (підготовка фахівців з планування освіти та наукових досліджень, розв'язання проблематики підготовки висококваліфікованих викладацьких (у тому числі педагогічних) кадрів, вдосконалення методики викладання). Для реалізації мети окреслено складові підготовки фахівців, які нашу думку, вартують обговорення; перелік окремих компетентностей, які визначають специфіку підготовки у конкретному закладі освіти; часткове представлення плану навчального процесу, що відображає результати визначення потреби в фахівцях зазначеної спеціальності та ресурсне забезпечення їх підготовки*

**Ключові слова:** *вища освіта, освітня програма, навчальний план, компетентнісний підхід, програмні компетентності, загальні компетентності, фахові компетентності, Друга академічна революція*

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) уможливило надання вищим навчальним закладам розширеної автономії, у тому числі і щодо побудови освітньої траєкторії, зокрема у формуванні освітніх програм та навчальних планів підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти. На виконання наказу від 26 січня 2015 р. № 46 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та з урахуванням основних позицій, викладених у програмному документі «Орієнтири для розробки і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому як складова Проекту TUNING за підтримки Європейською комісією в рамках програм Сократа і Tempus (за сприяння Генерального директорату з питань освіти та культури) Київським університетом імені Бориса Грінченка була розпочата діяльність щодо створення нових освітніх програм на

засадах компетентнісного підходу та формування нових навчальних планів, які засвідчили інтеграцію та укрупнення навчальних дисциплін з метою уникнення дублювання змісту навчального матеріалу та покращенню між кафедральної взаємодії.

Вивчаючи досвід Національної команди експертів з реформування вищої освіти (В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич), іноземних (О. Аарна, Д. Кереселідзе, Р. Маркевичене) та вітчизняних фахівців щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК), особливостей побудови навчальних програм на основі компетентнісного підходу, забезпечення якості у системі вищої освіти, презентований в рамках міжнародних конференцій та семінарів (2012–2015 рр.) нами було визначено позиції, які не лише імпонують автору цієї наукової розвідки, а є вартими для впровадження в оновлений процес підготовки магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Наведемо окремі позиції, які варто зберегти та які варто долучити у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Складові  
програми (освітньої траєкторії) підготовки фахівців

Зберегти	Долучити
визначення потреби в фахівцях зазначеної спеціальності	апробація програм підготовки фахівців з наступною корекцією (наприклад, щорічною)
ресурсне забезпечення підготовки	корелювання результатів навчання з компетентностями (загальними / універсальними, фаховими / специфічними тощо) залежно від ступеня вищої освіти
тестування на основі таксономії Блума (поточне)	комплексне оцінювання (оцінювання результатів навчання через письмові роботи, презентації, проекти тощо)
розподіл навчального матеріалу за модулями	інтегровані навчальні дисципліни

Цікавою, на наш погляд, є думка щодо диференціації навчальних модулів за рівнями складності, але це не є питанням сьогодення, а можливо, наприклад, за умови забезпечення диференційованого працевлаштування та відповідної оплати праці, що повертає нас до питання співпраці працедавців та вищих навчальних закладів і у перспективі дасть можливість формулювати специфічні компетентності випускників з урахуванням їх можливих посадових обов'язків, що, у свою чергу, сприятиме забезпеченню наступності у ланці «вищий навчальний заклад – підприємство», що є складовою підприємницького університету періоду Другої академічної революції: «інтегрована науково-дослідницька та інноваційно-підприємницька діяльність = наука + освіта + інновації + промисловість + уряд», про що йшлося у наших попередніх розвідках [1, с. 320].

Не вбачаючи за потрібне зупинятися на визначенні понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», зауважимо, що ми цілком розділяємо положення, викладені в Національному освітньому глосарії: вища освіта (2011, 2014) [2; 3] та науковій розвідці С.О. Сисоєвої «Компетентісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу» [4], метою цієї розвідки визначаємо засвідчення реалізації тенденції *еволюціонування систем викладання й навчання* як дискурс щодо формування освітньої програми та навчального плану підготовки магістрантів спеціальності Педагогіка вищої школи. Для реалізації поставленої мети ставимо завдання запропонувати складові підготовки фахівців, які нашу думку, вартують обговорення; перелік окремих компетентностей, які визначають специфіку підготовки у конкретному закладі освіти; часткове представлення плану навчального процесу, що відображає результати визначення потреби в фахівцях зазначеної спеціальності та ресурсне забезпечення їх підготовки.

Дані, представлені у табл. 1 реалізують перше завдання нашої наукової розвідки, і є цілковито авторським баченням. Перелік компетентностей (відповідно до другого

завдання) та умінь, представлений у профілі освітньої програми підготовки магістрів<sup>18</sup>, було сформульовано творчою групою кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка та узгоджено координатором НМЦ стандартизації та якості освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. У нашій розвідці ми представляємо лише ту інформацію, яка не зачіпає інтереси авторського колективу розробників. Вбачаємо за необхідне представити порівняльну таблицю програмних компетентностей (сформульованих в рамках освітньої програми спільно з Т.О. Саврасовою-В'юн) та загальних / універсальних компетентностей, представлених в рамках Проекту Tuning [5, с. 10–11] (див. табл. 2). Зауважимо, що ми подаємо 30 загальних компетентностей (повний перелік) та програмні, які, на нашу думку, відповідають або принаймні узгоджуються із переліком. Проте зазначимо, що ми не повною мірою погоджуємося з формулювання загальних компетентностей, представлених в рамках Проекту Tuning, оскільки дотримуємося думки, що компетентності – це здатності.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця компетентностей

<b>Загальні компетентності (Проект Tuning)</b>	<b>Програмні компетентності (освітня програма підготовки магістрів спеціальності Педагогіка вищої школи)</b>
Інструментальні	
Здатність до аналізу і синтезу.	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
Здатність до організації і планування.	Здатність приймати організаційно-управлінські рішення, оцінювати їх наслідки.
Базові загальні знання.	Здатність розуміти предметну область та специфічні особливості професії.
Засвоєння основ базових знань з професії.	
Усне і письмове спілкування рідною мовою.	Здатність спілкуватися усно та письмово рідною мовою.
Знання другої мови.	Здатність спілкуватися іноземною мовою (іноземними мовами).
Елементарні комп'ютерні навички.	Здатність до застосування ІКТ для виконання професійних обов'язків.
Навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел).	Здатність до пошуку та диференціації інформації з освоєння нових методів дослідження
Розв'язання проблеми.	Здатність приймати організаційно-управлінські рішення, оцінювати їх наслідки.
Прийняття рішень.	
Міжособистісні	
Здатність до критики та самокритики.	Здатність розвивати свій загальнокультурний та професійний рівень.
Взаємодія (робота в команді).	
Міжособистісні навички та вміння.	
Здатність працювати в міждисциплінарній команді.	Здатність до публічних, ділових та наукових комунікацій.
Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей.	
Позитивне ставлення до несхожості та інших культур.	

<sup>18</sup> Освітня програма магістра. Галузь знань 1801 Специфічні категорії. Спеціальність 8.18010021 Педагогіка вищої школи. – К., 2015.

Загальні компетентності (Проект Tuning)	Програмні компетентності (освітня програма підготовки магістрів спеціальності Педагогіка вищої школи)
Здатність працювати в міжнародному середовищі.	
Етичні зобов'язання.	
Системні	
Здатність застосовувати знання на практиці.	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
Дослідницькі навички і уміння.	Здатність до пошуку та диференціації інформації з освоєння нових методів дослідження.
Здатність до навчання.	
Здатність пристосовуватись до нових ситуацій.	Здатність до зміни своєї професійної діяльності та професійного розвитку.
Здатність породжувати нові ідеї (креативність).	Здатність генерувати нові ідеї.
Лідерські якості.	Здатність до публічних, ділових та наукових комунікацій.
Розуміння культури та звичаїв інших країн.	
Здатність працювати самостійно.	Здатність планувати й управляти часом у професійній діяльності.
Планування та управління проектами.	Здатність приймати організаційно-управлінські рішення, оцінювати їх наслідки.
Ініціативність та дух підприємництва.	Здатність до створення продуктів навчального та навчально-методичного спрямування. Здатність до підготовки та проведення на високому методологічному, дидактичному та методичному рівнях різних видів навчальних занять. Здатність до створення методичного забезпечення для організації практики студентів. Здатність до реалізації виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами.
Турбота про якість.	
Бажання досягти успіху.	

*Прим.:* курсивом зазначено повторювані компетентності.

На нашу думку, представлені програмні компетентності є цілком закономірними та відображають специфіку підготовки магістрантів, тому є комплексними й інтегрованими. Частково вони співвідносяться з компетенціями представленими у додатку А Освітньо-кваліфікаційної характеристики (варіативна частина) магістра спеціальності Педагогіка вищої школи<sup>19</sup>, зокрема: здатність до аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, виявлення співвідношення освітньої практики, формування сучасного педагогічного мислення щодо входження системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти; здатність використовувати у професійній діяльності новітні педагогічні технології, самовдосконалювати професійну майстерність та педагогічну етику; здатність організувати педагогічну і психологічну роботу в академічних групах, освітніх колективах; здатність використовувати знання, уміння й навички управління персоналом для організації навчально-виховного процесу ВНЗ; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації та проведення науково-педагогічних досліджень для управління навчально-виховним процесом ВНЗ; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації для вирішення завдань навчально-виховного процесу ВНЗ; здатність використовувати культурні надбання українського народу в процесі освітньої діяльності; здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій, ораторського мистецтва та риторичної комунікації для

<sup>19</sup> Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010; розробники: В.І. Бобрицька, Н.О. Терентьева



здійснення ділових комунікацій у професійній сфері [6], що підтверджує наступність у підготовці фахівців зазначеної спеціальності. Також можемо засвідчити наступність у формуванні компетентностей ланки «бакалавр – магістр», оскільки творча група намагалася орієнтуватися на той факт, що базові (основні) компетентності вже є сформованими у випускників бакалаврату.

Заслуговує на окрему увагу представлення компетентностей, які запропоновані в рамках Проекту Tuning для галузі «Освіта» (зокрема, для другого (магістерського) рівня) [5, с. 75–76] та їх співвідношення з програмними для магістрів спеціальності Педагогіка вищої школи (див. табл. 3).

Таблиця 3

Компетентності  
для галузі «Освіта» (другий рівень)

Компетентності (Проект Tuning)	Програмні компетентності (освітня програма підготовки магістрів спеціальності Педагогіка вищої школи)
Компетентність спільного вирішення освітніх проблем у різних контекстах	Здатність до створення продуктів навчального та навчально-методичного спрямування.
Дослідницькі навички.	Здатність до підготовки та проведення на високому методологічному, дидактичному та методичному рівнях різних видів навчальних занять.
Лідерські навички.	Здатність до створення методичного забезпечення для організації практики студентів. Здатність до реалізації виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами.
Здатність адаптації практики в конкретних освітніх контекстах.	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Здатність до зміни своєї професійної діяльності та професійного розвитку. Здатність приймати організаційно-управлінські рішення, оцінювати їх наслідки.
Розвиток знання і розуміння в обраній професійній спеціалізації за основним предметом освітньої галузі.	Здатність до розуміння предметної області та специфічних особливостей професії.
Здатність використовувати адекватні дисциплінарні дослідження, щоб інформувати практику.	Здатність до пошуку та диференціації інформації з освоєння нових методів дослідження. Здатність використовувати ІКТ для виконання професійних обов'язків.
Здатність осмислювати відповідні навчальним заходам цінності.	Здатність розвивати свій загальнокультурний та професійний рівень. Здатність планувати і управляти часом у професійній діяльності.
Комунікаційні навички, включно із здатністю спілкуватись у провідних професійних журналах.	Здатність спілкуватися усно і письмово рідною мовою. Здатність спілкуватися іноземною мовою (іноземними мовами). Здатність до публічних, ділових і наукових комунікацій.
Здатність обмірковувати й оцінювати власну роботу.	Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу. Здатність самостійно здобувати та використовувати нові знання, уміння.
Розвиток сучасних пізнавальних навичок, пов'язаних з розвитком знань і творчістю.	Здатність генерувати нові ідеї.

Як засвідчує таблиця, нами запропоновані інтегровані (комплексні) компетентності, які узгоджуються з європейським баченням підготовки фахівців галузі «Освіта» та відображають конкретику національної підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Відповідно до Тимчасового положення Про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка (2015 р.) та Методичних рекомендацій щодо формування навчальних планів підготовки фахівців за освітніми ступенями бакалавра і магістра у Київському університеті імені Бориса Грінченка (2015 р.) представляємо (відповідно до третього завдання нашої наукової розвідки) фрагмент обов'язкової частини навчального плану підготовки фахівців спеціальності Педагогіка вищої школи: Методологія прикладних досліджень (4 кредити, 120 годин), Психологія вищої школи (4 кредити, 120 годин), Дидактика і методика викладання у вищій школі (9 кредитів, 270 годин), Теорія і методика виховання у вищій школі (4 кредити, 120 годин), Сучасна компетентнісно орієнтована університетська освіта (4 кредити, 120 годин), Моделювання діяльності викладача ВНЗ на компетентнісній основі (5 кредитів, 150 годин), Професійна компетентність викладача ВНЗ (6 кредитів, 180 годин), Інтеграційні процеси у вищій школі (4 кредити, 120 годин), Компаративістика вищої школи (4 кредити, 120 годин). На нашу думку, саме ці навчальні дисципліни (і їх модулі) забезпечують належну освітню підготовку магістрантів спеціальності Педагогіка вищої школи. Ми свідомо не наводимо перелік вибіркового навчальних дисциплін, оскільки вбачаємо їх такими, які можуть викладатися і студентам інших спеціальностей та напрямів підготовки. Щодо практичної підготовки, ми доволі консервативно (або традиційно) вважаємо, що виробнича асистентська, виробнича науково-дослідна та виробнича професійна практики є незмінною складовою навчальних планів спеціальності.

Засвідчимо, що вищезазначені дії та результати корелюють з ідеєю, яку пропагує В.Г. Кремень та Президія НАПН України, що адекватне конструювання освітніх програм і кваліфікацій у вищій школі надасть можливість вирішити кілька взаємопов'язаних проблем: реально запровадити компетентнісний підхід; забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій, ступенів для створення основи для європейської і світової інтеграції; розвинути культуру академічної автономії і творчості вищих навчальних закладів; підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій та їх реалізації; досягти гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів вищої освіти; сприяти запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів [5, с. 4].

Відповідно до поставленої мети та завдань статті робимо висновок, що формування компетентностей випускників вищих навчальних закладів має орієнтуватися як на вимоги роботодавців так і очікування самих студентів, поєднувати традиційні та інноваційні підходи до освітньої підготовки фахівців усіх ступенів вищої освіти, оптимізувати освітній процес за рахунок укрупнення дисциплін та інтеграції змісту модулів, визначати пріоритети в контексті євроінтеграційних процесів (та тенденцій) та засвідчувати тенденції, притаманні періоду Другої академічної революції. Представлена наукова розвідка спрямована на засвідчення реалізації тенденції *еволюціонування систем викладання й навчання* (підготовка фахівців з планування освіти та наукових досліджень, розв'язання проблематики підготовки висококваліфікованих викладацьких (у тому числі педагогічних) кадрів, вдосконалення методики викладання). Перспективами подальших розвідок вбачаємо подальше окреслення реалізації тенденцій розвитку вищої (університетської) освіти періоду Другої академічної революції.

## Список використаних джерел

1. Терентьева Н. Подготовка магистрантов специальности «Педагогика вищої школи»: реалізація компетентнісного підходу / Н. Терентьева // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монограф. / Редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О., Чернуха Н.М., Терентьева Н.О. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 320–334.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. – [2-е вид., перероб і доповн.]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с. : [Електронний ресурс] // Бібліотека ІВО НАПН України. – Режим доступу : <http://www.ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
4. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу / С. Сисоєва // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монограф. / Редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л. та ін. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 18–44.
5. Розроблення освітніх програм: Методичні рекомендації / В.М. Захарченко та ін. / За ред. В.Г. Кременя. – К. : Пріоритети, 2014. – 120 с. : [Електронний ресурс] / Бібліотека ІВО НАПН України. – Режим доступу : <http://www.ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
6. ОКХ спеціальності Педагогика вищої школи [розробники: Бобрицька В.І., Терентьева Н.О.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010, 2011.

## References

1. Terentyeva, N. (2015). *Training undergraduates specialties "Pedagogics of High School": implementation of competence approach*. In V.A. Ognevuyuk, L.L. Khoruzhaya S.O. Sysoiev, N.M. Chernukha, N.O. Terentyeva. *Competence oriented education: qualitative measurements*. Kyiv: University of named B. Grinchenko. 320–334 (in Ukr.)
2. Babyn, I.I., Bolyubash, Ya.Ya. et al. *National educational glossary: higher education* (2011). In D.V. Tabachnik, V.G. Kremen (ed.). Kyiv: Pleiades (in Ukr.)
3. Zakharchenko, V.N., Kalashnikov, S.A. et al. *National educational glossary: higher education. 2nd edition, revised and enlarged*. In V.G. Kremen (ed.) (2011). Kyiv: Pleiades. Retrived 15/01/2016 from <http://www.ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
4. Sysoiev, S. (2015) A competency oriented higher education: the formation of a scientific thesaurus. In Ognevuyuk V.A., Khoruzhaya L.L. *Competence oriented education: qualitative dimensions*. Kyiv, Kyiv University of named B. Grinchenko. 18–44 (in Ukr.)
5. Zakharchenko, V.I, Lugovoy, V.I. et al. (2014). *Develop educational programs* [Methodical recommendations]. In V.G. Kremen (eds.) Kyiv: Priorities. Retrived 15/01/2016 from <http://www.ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
6. Bobrytska, VI, Terentyeva, N.O. (developers) (2010, 2011). *Educational qualification characteristic specialty "Pedagogics of High School"*. Kyiv, Kyiv University of named B. Grinchenko (in Ukr.)

Надійшла до редакції 29.06.2015.  
Прийнята до публікації 22.04.2015.

**Abstract. Terentyeva Nataliya. Designing of Educational Program for Master' of Pedagogic Training (example of Borys Grinchenko Kyiv University).**

*Presented scientific exploration aimed at implementing certification systems evolution trends of teaching and learning (training in educational planning and research, solving the problems of training highly teaching (including teaching) staff, improve teaching methods). To realize the goals we outlined elements of training, which we think are worth discussing; a list of specific competencies that define the specific training in a particular educational institution; partial representation Curriculum that reflects the results determine the need for specialists in this specialty and resources for their training. Creating of new educational programs based on competency approach and the formation of new curricula, showed integration and consolidation of disciplines in order to avoid duplication of the content of educational material and improving interaction between the cathedrals. The proposed integrated (complex) competency consistent with the European vision of training professionals in «Education» and reflect the specifics of the national training masters in «Higher Education Pedagogy». Adequate designing educational programs provide an opportunity to resolve the following issues: actually introduce competency based approach; develop a culture of academic autonomy and creativity universities; increase the responsibility for creating their own internal quality assurance systems of educational programs; achieve flexibility and efficiency in response; promote, in educational theory and practice of modern concepts, concepts, principles and approaches.*

**Keywords:** higher education, educational program, curriculum, competence approach, software competence, shared competence, professional competence, The Second Academic Revolution

УДК 37.01 : 801.73 : 81'22

Тимошенко Ю.В.

## СЕМІОТИКО-ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТЕКСТУ

*Обґрунтовано інформаційно-семіотичні та герменевтичні основи побудови педагогічної концепції тексту як об'єкта комунікативно-пізнавальної діяльності і ключового засобу розвитку особистості в соціокультурному знаковому просторі освіти.*

**Ключові слова:** *текст, освіта, культура, інформація, знання, знак, смисл, інтерпретація, розуміння, герменевтика.*

**Постановка проблеми.** На тлі інтенсивного поширення у філософії, теорії і практиці освіти семіотичного, герменевтичного, феноменологічного, антропологічного, культурологічного, когнітивного, інформаційного, комунікативного підходів особливої гостроти набула сьогодні проблема розроблення «педагогіки тексту» (в метафоричній термінології Т. Галактіонової та О. Козакової), або педагогічного вчення про текст як ключову одиницю освітнього процесу, основну форму педагогічних (дидактичних) комунікацій, набула сьогодні особливої гостроти. Використання означеного методологічного арсеналу текстоорієнтованого знання сучасною освітою стало її адекватною реакцією на базову в інформаційному суспільстві потребу навчання впродовж життя. Задоволення останньої можливе лише за умови ґрунтового оволодіння текстознавчою діяльністю. Інакше кажучи, у разі набуття особистістю компетентностей для породження (створення), сприймання, інтерпретації та розуміння різних текстів культури як семіотичних об'єктів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Починаючи з останніх десятиріч минулого століття і дотепер кількість праць, заголовки яких містять слово «текст», невпинно зростає. При цьому відразу впадає в око міждисциплінарність студіювання феномену тексту. За відносно короткий проміжок часу коло традиційних текстознавчих дисциплін (поетика, герменевтика, риторика, семіотика, лінгвістика) поповнилося такими галузями, як психолінгвістика, філософія, антропологія, культурологія, когнітологія, комунікативістика, соціологія, теорія дискурсу, журналістика та ін. Утім левина частка досліджень тексту все ж належить науці про мову. У ній сформувалися навіть окремі напрями – лінгвістика тексту і граматики тексту, здобутки яких вплинули на вивчення текстуальної дійсності в інших сферах.

У гігантський процес осмислення тексту включені і психолого-педагогічні науки. Головну увагу в них зосереджено насамперед на прагматичних аспектах функціонування тексту в освітніх (педагогічних, дидактичних) комунікаціях. Зокрема чільний предмет зацікавленень учених-педагогів і представників суміжних наук становлять питання сприймання (читання) та розуміння (інтерпретацій) різних типів текстів (В. Андросюк, Г. Барабанова, О. Бойко, С. Бондар, Т. Борзова, М. Вавілова, Т. Вайс, В. Васильєва, О. Гончаров, Г. Граник, Н. Гребен, С. Діхтяренко, Л. Добраєв, Г. Дорош, С. Дутке, Н. Зап'юкіна, І. Зимня, Л. Златін, Т. Золотухіна, В. Іванова, К. Кабанов, Д. Кердеман, Р. Кириченко, О. Козирєва, М. Кокареєва, В. Колобаєв, Н. Коржавіна, Т. Кравчина, Н. Кузнєцова, Л. Литвинчук, Х. Мандл, Р. Менжулова, Н. Михальчук, Я. Мікк, І. Неволін, Х. А. Робінсон, Л. Рудакова, О. Смірнова, О. Соболева, Л. Томас, Т. Тягунова, П. М. Фішер, Х. Ф. Фріфріх, В. Халін, Б. Хуррельман, І. Цимбал, С. Цимбал, Н. Чепелева, Г. Чистякова, В. Шнотц та ін.).

Таким чином, можемо констатувати факт виокремлення рецептивно-герменевтичного напрямку у вивченні тексту як головної одиниці комунікативно-пізнавальної (смыслотвірної) діяльності суб'єктів освітнього процесу. Своєю чергою, цей напрям осягнення тексту (з позицій адресата, реципієнта, інтерпретатора) став підґрунтям становлення педагогічної герменевтики – міждисциплінарної теорії і практико спрямованої концепції інтерпретації та розуміння текстів, що використовуються в освіті (Т. Зирянова, Є. Коробов, М. Ломонова, Д. Назаров, Т. Обласова, Ю. Сенько, І. Суліма, В. Шовковий та ін.).

Вивчення іншого полюсу освітнього тексту (з позицій його адресанта, автора) представлено в роботах, які висвітлюють питання створення різножанрових дидактичних текстів – від підручника до академічної лекції та шкільного уроку (Є. Александров, А. Бабайлова, Ч. К. Бонуелл, П. Буга, Л. Бьорк, М. Гамезо, Л. Дергун, С. Джалалов, О. Єлізова, О. Меркулова, І. Рудакова, Т. Е. Сазерленд, А. Сохор, П. Ж. Фредерик та ін.).

Звичайно, виділення цих двох напрямів вивчення тексту в педагогічному дискурсі є умовним. Насправді вони тісно між собою переплетені і взаємодоповнюють один одного. Свідченням чого є дослідження з проблем текстової діяльності, зокрема, формування текстових компетентностей (Н. Болотнова, М. Димарський, Н. Жирова, Т. Ульясова, Т. Карих, Г. Кезелінг, Т. Кошечкіна, М. Кучеренко, М. Мосіна, У. Салосіна та ін.).

Слід визнати, що саме концепцію текстової діяльності, тобто цілеспрямованої діяльності з породження (створення «первинних» текстів), сприймання і розуміння (створення «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів), теоретико-методологічні основи якої обґрунтувала й розробила Тамара Дрідзе, має бути покладено у фундамент побудови власне педагогічного вчення про цей провідний вид діяльності тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Тим часом ознайомлення з фаховою літературою, де розкриваються означені питання, демонструє ще недостатній ступінь вивчення в ній текстової діяльності суб'єктів освітнього процесу й переконує в необхідності цілісного осмислення (на рівні інтегративної педагогічної теорії) феномену тексту в едукативній системі координат.

З огляду на це **мета статті** полягала в тому, щоб з'ясувати продуктивність семіотично-герменевтичних основ побудови педагогічної концепції тексту як об'єкта комунікативно-пізнавальної діяльності та ключового засобу розвитку особистості в соціокультурному знаковому просторі освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Найпосутнішим у побудові педагогічного текстознавчого вчення на семіотично-герменевтичних засадах має стати прагматичний підхід до тексту як джерела розвитку суб'єктів освіти через цілеспрямований і безперервний процес породження, інтерпретації та розуміння ними смислів текстів у комунікативно-пізнавальній діяльності й формування таким чином знань про світ.

Загальновідомо, що ядром навчально-пізнавальної діяльності (активності) виступає інформація. Звідси стає зрозумілим, чому освітній процес варто розглядати як інформаційно-семіотичний за своїм характером, а саму освіту визначати як процес накопичення, передачі (від вихователя до вихованця, від учителя чи викладача до учня чи студента – і навпаки; від попередніх поколінь до покоління теперішнього і майбутнього; від однієї культури до іншої), а також перетворення (сприймання, інтерпретації, розуміння) і збереження інформації за допомогою текстів. Така робота суб'єкта освіти з інформацією веде «до появи певних соціально значимих результатів» [1].

Соціально й особистісно важлива інформація (яка циркулює в освітньому процесі й утворює в ньому інформаційні потоки, призначені для передачі, сприймання та розуміння) упаковується в знакову – матеріально відчутну – форму тексту. Тому-то зовсім не випадково, що найвдалішими і найоптимальнішими дефініціями тексту є саме ті, котрі поєднують в собі семіотичний і герменевтичний компоненти функціонування текстової інформації в комунікаціях. Одну з таких дефініцій запропонував учений-філософ, блискучий знавець проблем розуміння Арон Брудний. Текстом він назвав «компактну, адресовану й зв'язну послідовність знаків чи образів, яка розгорнута за стрілою часу, виражає певний зміст і володіє смислом, в принципі доступним для розуміння» [2, с. 3].

Дослідники феномену тексту (Арон Брудний, Умберто Еко, Юрій Лотман та ін.) солідарні в тому, що він – універсальний пристрій (механізм) запам'ятовування і трансляції інформації. Так, за словами того ж таки Арона Брудного, через свою зриму знакову форму текст активно діє на мислення і збільшує обсяг пам'яті конкретного індивіда. «А все, що здатне збільшувати пам'ять, – постулює вчений, – збільшує і кількість знань [2, с. 3].

Однак не забуваймо, що розширення знань за допомогою тексту, про яке говорить А. Брудний, відбувається не через механічне засвоєння інформації, а через глибоке перетворення її в знання через особистісно неповторний когнітивний процес розуміння смислів тексту.

Цілком очевидно, що саме розуміння тексту як творчий процес і результат осягнення його змісту й генерування смислів має слугувати головним критерієм результативності роботи учня або студента, врешті-решт, показником ефективності освіти. Тож зовсім не випадково в основу міждержавних дослідження якості результатів освіти, які проводяться в рамках таких програм, як PRILS, PIZA, покладено рівень рефлексування над текстом і розуміння його смислів.

У цьому сенсі завданнями найбільшої ваги на найближчу перспективу мають стати: по-перше, розроблення, апробація й упровадження в освітню практику валідного інструментарію для вимірювання ступеня розуміння тексту особистістю, що навчається; по-друге, удосконалення вже існуючих і створення нових технологій розвитку вмінь інтерпретувати й розуміти різнотипні тексти (вербальні/невербальні, усні/писемні, художні/нехудожні), враховуючи вагомі напрацювання тут когнітології, психолінгвістики, дискурсології, комунікативістики, і, звичайно, самої педагогіки.; по-третє, забезпечення в межах освітнього процесу загалом і кожної дисципліни (навчального предмета) комплексу організаційно-педагогічних і психолого-дидактичних умов для підвищення продуктивності текстової діяльності суб'єктів навчальної комунікації.

Відправним пунктом у побудові інструментально-діагностичного і технологічного складників роботи з текстом в освітньому процесі може служити вже перевірений на практиці метод інтенційного (мотиваційно-цільового) аналізу [3; 4]. Указаний метод розробила психолог і соціолог Тамара Дрідзе в річищі започаткованого нею напрямку – семіосоціопсихології [5]. Суть методу зводиться до розуміння адресатом комунікативної інтенції (мети, наміру, прагнення) автора тексту. Інтенція (як те, заради чого породжено той чи той текст) втілюється в авторській смислової домінанті. Її відтворення в процесі інтерпретації та розуміння уможлиблює ієрархічно організована комунікативно-пізнавальна програма тексту.

Здійснення інтерпретаційного або мотиваційного аналізу – це величезна внутрішня (ментальна) діяльність з «перероблення» в актах сприймання, інтерпретації та розуміння того, з чого складається цілісний (сукупний) смисл тесту: «значення, дискурси, ідеї, образи, логічні й емоційні компоненти». До зазначеного треба додати й «висунення самостійних висновків, умовиводів, накопичення інформації, нових знань тощо», що ведуть до продукування нових значень і смислів поряд з відтворенням авторських смислів [4, с. 124]. Тут виникає діалог з автором, іншою особистістю (у літературно-художньому творі – персонажем, ліричним героєм), «чужою» картиною світу задля їх розуміння і/або взаєморозуміння.

Отже, виявлення авторського (текстуального) смислу – особистісно неповторний творчий процес, а не суто репродуктивна діяльність. Від цього й потрібно відштовхуватися педагогам, будуючи технології роботи учнів, студентів, вихованців над текстами і застосовуючи відповідні інструменти вимірювання результатів цієї роботи. «Таке уключення розуміння як одного зі складників предмета освіти... буде означати, – підкреслюють Аркадій і Тетяна Урсул, – що освіта включатиме в себе в тому чи тому виді творчий пошук» [1].

Зважаючи на сказане, а також беручи до уваги властиве сучасній освіті протиріччя між обсягами упакованої в тексти інформації, яку необхідно опрацювати, і низьким рівнем сформованості текстових компетентностей, пов'язаних зі створенням так званих «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів на базі «первинного», «вихідного» тексту в ході його сприймання, інтерпретації та розуміння, видається актуальним застосування в усіх формах освітніх практик методологічного і методичного потенціалу герменевтики – теорії і практики (мистецтва) інтерпретації та розуміння *будь-яких текстів як семіотичних об'єктів культури*.

Ми нарочито виділяємо фразу *будь-яких текстів*. Оскільки в контексті освітнього дискурсу в поняття «текст» слід вкладати максимально широкий (семіотичний, культурологічний) сенс, на відміну від поширеного тут звуженого лінгвістичного розуміння тексту. Чи не найвиразніше лінгвістичний підхід відбито в одному з найцитованіших визначень тексту, яке належить мовознавцеві І. Гальперіну. Текст у тлумаченні цього вченого – це «твір мовленнєво-творчого процесу, який володіє завершеністю, об'єктивований у формі писемного документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, який складається із назви (заголовка) і низки основних одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичне наставлення» [6, с. 18].

Попри те, що подібні визначення обмежують категорію тексту продуктами мови й мовленнєвої діяльності, від них все ж відштовхується більшість авторів психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам текстів. Пояснення цьому слід шукати в домінуванні вербальних (писемних і усних) текстів у педагогічному та інших видах соціальних комунікативних практик. Звичайно, мова – найважливіша знакова система. Але вона не охоплює весь семіотичний простір культури. У ньому представлені, за Олексієм Леонтьєвим, матеріальні, речові знаки як компоненти реальної діяльності, ідеальні образи-знаки як еквіваленти реальних знаків, зрештою, знаки-моделі як продукти наукового осмислення об'єктивних знаків [7, с. 93].

Усі знаки різняться ступенем своєї складності. Однак уже елементарні знаки (слово, жест) мають значення і можуть по-різному тлумачитися залежно від контексту. Поєднання з певною метою двох знаків – це продукт авторської волі, який відкриває простір для інтерпретації. Цей смисловий простір значно розширюється в складному знаковому комплексі – текстові. Текст як зв'язна цілісна послідовність елементарних знаків, яка утворюється в результаті людської активності (в конкретній комунікативній ситуації, певних соціально-історичних умовах, етнокультурному середовищі) і спрямовується на організацію смислової інформації для спілкування (див.: [5]), конче потребує інтерпретації та розуміння.

Оскільки ми не ставимо перед собою завдання розкрити тут сутнісні характеристики інтерпретації та розуміння, усе ж вважаємо цільним зазначити таке. У ці загальнонаукові й герменевтичні категорії ми вкладаємо – як можна переконатися зі змісту пропонованої статті – глибиннопсихологічний сенс, аналогічний тому, яким їх наділяє психолог Олександра Славская. «Інтерпретація, так само як і розуміння, – констатує дослідниця, – є віднесення суб'єктом інформації, тексту, його значень і т. д. до конструктів своєї свідомості й життя в цілому, до свого буття, «керівництво» в його співвідношенні з об'єктивною дійсністю. Водночас інтерпретація є вироблення свого ставлення до того, що сприймається, а не тільки пасивний «облік», «взяття до уваги», і вираження цього відношення» [8, с. 30].

У поле інтерпретації як «роботи» свідомості суб'єкта-особистості (О. Славская) потрапляє весь знаковий текстовий світ, що потребує осмислення або переосмислення: суспільні й особистісні події, чужа і своя поведінка, власне «Я» і т. д. Інакше кажучи, усе те, що можна назвати текстом у найширшому значенні. Таке розширення бачення тексту як першооснови всієї гуманітарної думки належить видатному мислителю минулого століття Михайлу Бахтіну [9]. Нагадаємо, що до категорії тексту він відніс: 1) живе мовлення людини; 2) мовлення, зафіксоване на папері або на іншому матеріалі (носії); 3) будь-яку іншу знакову систему (іконографічну, речову, діяльнісну тощо).

Промовистим доказом необхідності й перспективності поєднання в педагогічній теорії та практиці вже традиційного для них лінгвістичного підходу до тексту із семіотично-герменевтичним може бути застосування останнього до інтерпретації-розуміння поведінки людей. До цього підштовхує сама герменевтична природа сприймання чужої поведінки. «У повсякденному житті, спілкуючись з людьми, ми, – писав Сергій

Рубінштейн, – орієнтуємося в їх поведінці, оскільки ми ніби «читаємо» її, т. т. розшифровуємо значення її зовнішніх даних і розкриваємо смисл отриманого таким чином тексту в контексті, котрий має свій внутрішній психологічний план» [10, с. 180]. На думку французького вченого Поля Рікера, дію і текст споріднює те, що, по-перше, дія може бути прочитана, адже вона сформована зі знаків, правил, норм, значень; по-друге, структура дії нагадує будову тексту; по-третє, аналогічно до тексту дія наповнюється різним змістом, котрий розкривається в процесі інтерпретації; по-четверте, зміст дії, як і зміст тексту, можна зрозуміти, і, нарешті, по-п'яте, дія, подібно до тексту вписана в «тканину історії, на яку вона накладає відбиток і в якій вона залишає свій слід» [11, с. 17–18].

Відродно констатувати, що подібне розуміння тексту починає поступово приживатися і в педагогічних працях. Назагал як приклад наведемо непересічний посібник з проектування педагогічних систем. Для його авторки, Лідії Гурьє, текст – це не що інше, як «будь-яка семіотично організована послідовність знаків» [12, с. 94].

Ці та інші приклади широкого тлумачення поняття тексту переконливо демонструють явні переваги семіотично-герменевтичного інструментарію в пізнанні знакової сутності культури й людської діяльності. Його екстраполяція в педагогічну реальність надає широкі можливості для поглиблення антропологічного й культурологічного осягнень освітнього процесу як текстуальної сфери смисловідтворення, смислотворення і смислоперетворення.

**Висновки.** Узагальнивши викладені міркування про педагогічні аспекти розгляду тексту, можна стверджувати, що *текст в освітньому семіотично-інформаційному просторі являє собою будь-яке більш або менш складне знакове утворення, призначене для передачі зафіксованої, осмисленої автором в ньому інформації, а також її сприймання й перетворення суб'єктами освіти як реципієнтами-інтерпретаторами в особистісні знання за допомогою когнітивних смислопороджувальних механізмів інтерпретації та розуміння в процесі комунікативно-пізнавальної (текстової) діяльності.*

Ураховуючи винятково вагому роль тексту в освітньому процесі, в якому провідне місце належить ціленаправленій на розв'язання комплексу навчальних, виховних і розвивальних завдань текстовій діяльності, породженню (створенню «первинних» текстів) і розумінню (створенню «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів), принципово важливою проблемою є побудова цілісної педагогічної концепції тексту.

З огляду на здобутки освітологічної думки в царинах теоретичних і практичних знань про текст, з одного боку, і досвід вивчення тексту в онтологічному, гносеологічному, аксіологічному, антропологічному, соціокультурному, психологічному, риторико-поетикальному, когнітивному, інформаційному, семіотичному, прагматико-комунікативному аспектах, з другого боку, педагогічне вчення про текст бачиться як інтегративний, міждисциплінарний напрям. Звичайно, у змісті педагогічної текстознавчої теорії своє втілення повинні знайти – осмислені під специфічним (освітнім) кутом зору – більшою чи меншою мірою всі найважливіші грані вивчення тексту.

Однак його серцевиною все ж має стати семіотично-герменевтичний підхід. Оскільки саме він чи не найповніше відбиває в собі особливості комунікативно-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу та його основного складника – розуміння різноманітних інституційних текстів як базової характеристики результатів освіти.

#### Список використаних джерел

1. Урсул А.Д. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – №2. – С. 1–57 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_8997.html](http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html).
2. Брудный А. А. Текст как форма существования знания / А.А. Брудный // Знание, понимание, действительность: сб. науч. трудов. – Фрунзе : КГУ, 1986. – С. 3–8.
3. Адамьянц Т.З. Коммуникативные механизмы понимания: знак, значение, смысл. Интенция как смысловая доминанта коммуникативного акта (от знака и значения – к смыслу) / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 71–80.
4. Адамьянц Т.З. Концепция понимания в коммуникации: в поисках платформы для взаимопонимания / Т.З. Адамьянц // Общественные науки и современность. – 2014. – №4. – С. 121–131.



5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии: [монография] / Т.М. Дридзе; отв. ред. И.Т. Левыкин; АН СССР, Ин-т социолог. исследований. – М. : Наука, 1984. – 231 с.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 220 с.
8. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская; Ин-т психологии РАН. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
9. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – С. 281–307.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; отв. ред. Е.В. Шорохова. – Изд. 2-е. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
11. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикёр; пер. с фр. ; отв. ред. и послесл. И.С. Вдовина. – М. : Ками; Academia, 1995. – 160 с.
12. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2004. – 212 с.

#### References

1. Ursul, A.D. Ursul, T.A. (2013). Education as an information process and the prospects of its futurization. *Pedagogy and education*. 2. 1–57. Retrived 10/10/2015 from [http://e-notabene.ru/pp/article\\_8997.html](http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html).
2. Brudnyi, A.A. (1986). Text as a form of existence of knowledge. *Knowledge, understanding reality: collection of scientific articles*. 3-8. Frunze: Kyrgyz State University.
3. Adamyants, T.Z. (2008). Communicative mechanisms of understanding: sign, meaning, sense. The intention of both semantic dominant communicative act (on the sign and value – to a sense). *World of Psychology*. 2. 71–80.
4. Adamyants, T.Z. (2014). The concept of understanding in communication: in search of a platform for mutual understanding. *Social Sciences and the present*. 4. 121–131.
5. Dridze, T.M. (1984). *Text activity in the structure of social communication. Problems of the semiotic sociopsychology*. In Levykin, I.T. (Ed.). Moscow: Science.
6. Galperin, I.R. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Moscow: Science.
7. Leontiev, A.A. (1974). *Psychology of communication*. Tartu.
8. Slavskaya, A.N. (2005). *Personality as a subject of interpretation*. Dubna: Phoenix+.
9. Bakhtin, M.M. (1979). The problem of text in linguistics, philology and other humanities. Experience of philosophical analysis. 281–307. In: Bocharov, S.G. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Arts.
10. Rubinstein, S.L. (1976). *Problems of general psychology. 2nd edition*. In Shorohova, E.V. (Ed.). Moscow: Pedagogy.
11. Ricoeur, P. (1995). *Hermeneutics. Ethics. Policy*. In Vdovina, I.S. (Ed.). Translated from the French. Moscow: Kami; Academia.
12. Gure, L.I. (2004). *Designing education system*. Kazan: Publishing Kazan State Technological University.

Надійшла до редакції 30.11.2015.  
Прийнята до публікації 07.12.2015.

#### **Abstract. Tymoshenko Yuriy. Semiotic-and-Hermeneutical Principles of Construction of Pedagogical Text Theory.**

*Introduction.* Nowadays the pedagogical treatment of a text or "text pedagogy" is understudied but at the same time it is an actual direction of interdisciplinary studies. Its relevance is caused, on the one hand, by textually oriented didactic practices and, on the other hand, by the widespread use of textually oriented methodological knowledge in the pedagogical discourse. The tools of hermeneutics and semiotics are considered to be basic for understanding nature, role and place of a text in educational systems.

*Purpose.* The purpose of the paper is to determine the productiveness of semiotic-and-hermeneutical methodology for creating pedagogical text theory as an integrated field of contemporary knowledge.

*Methods.* An arsenal of interrelated approaches – informational, semiotic, hermeneutic, social-and-cultural – was used to achieve the purpose.

*Results.* Integrated application of these approaches made it possible to explore the pragmatic aspect of a text as a source of development of subjects of education through focused and continuous process of generating, interpreting of their understanding of senses in communicative-and-cognitive activity and formation of knowledge about the world. Thus the necessity of extrapolation of semiotic-and-hermeneutic concepts of a text in the educational reality is proved. The result is deepening of the anthropological and cultural dimensions of the educational process as a textual sphere of creation, reproduction and transformation of senses.

*Originality. In this context, it is proposed to interpret texts which function in the semiotic-and-information space of education as any more or less complex symbolic formations, designed for transferring fixed, meaningful information as well as for its perception and transformation by subjects of education (recipients-interpreters) to personal knowledge through cognitive mechanisms of interpretation and understanding which create meaning in the process of communicate-and-cognitive (text) activities.*

*Conclusion. Taking into account the above mentioned facts, we come to the conclusion that the main criterion of a pupil's or a student's resultiveness is understanding of a text. With this in mind the efforts of scientists-pedagogists and representatives of related sciences should be directed at solving such priority tasks: 1) development, testing and implementation in the educational practice of valid instruments for measuring the degree of understanding of a text by an individual who studies; 2) improvement of existing technologies and creation of new technologies of development of skills to interpret and understand various institutional texts (verbal / non-verbal, oral / written, artistic / non-artistic) on the basis of the semiotic-and-hermeneutic methodology taking into account results in Cognitive Science, Discourse Studies, Psycholinguistics, Communicative Linguistics and, of course, Pedagogy itself; 3) ensuring in terms of the educational process in general and every academic discipline in particular a complex of organizational-and-pedagogical and psychological conditions for improvement of the effectiveness of textual activities of subjects of educational communication.*

**УДК 37.018.32:731.382-053.6**

**Толкачова А.С.**

### **ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

*У статті порушено проблему формування відповідальності в підлітків у процесі позаурочної діяльності шкіл-інтернатів за допомогою гри, проаналізовано в психолого-педагогічній літературі різні підходи до визначення поняття відповідальність, охарактеризовано сенситивність підліткового віку щодо формування відповідальності в підлітків шкіл-інтернатів. Проаналізовано основні види та форми позаурочної діяльності.*

**Ключові слова:** школа-інтернат, підлітки, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, вихованці, гра, позаурочна діяльність.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік – це один із найважливіших етапів життя людини. Він є і часом досягнень, і часом певних утрат. Досягнення особистості в підлітковому віці пов'язані зі стрімким збільшенням обсягу знань, умінь, становленням моральності, відкриттям «Я». Утрати цього періоду корелюють зі зникненням дитячого світовідчуття, безтурботного і безвідповідального способу життя, що пов'язане з відсутністю можливості не сумніватись у собі, своїх здібностях, із мукою пошуків правди в собі й інших людях [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема відповідальності знайшла відображення у працях багатьох філософів, педагогів і психологів, а саме: К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьева, Аристотеля, Н. Басюка, І. Беха, Л. Божовича, Л. Дементій, Ж. Завадської, Я. А. Коменського, С. Лайзане, Н. Лусканової, А. Макаренка, К. Муздибаєва, В. М'ясищева, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, О. Спіркіна, К. Ушинського та ін.

**Мета статті:** розкрити особливості формування відповідальності в підлітків через гру у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Розглянемо, як тлумачить довідкова психолого-педагогічна література поняття відповідальності. За «Енциклопедією освіти» відповідальність особистості – це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками [2]. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Вона виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору, тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури та ґрунтується на ставленні, як-от: до об'єкта діяльності (позитивне, зацікавлене) – особливо в роботі з людьми; до самої діяльності (як людина її виконує – зацікавлено, формально – неформально, байдуже тощо);

до результату діяльності (заради чого виконується діяльність; позитивний результат сприяє посиленню впевненості у своїх можливостях, негативний – розчаруванню) [3].

У «Психологічній енциклопедії» [4] відповідальність тлумачиться як внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних учинків та їх наслідків і в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі та власному житті. Найбільшою кількістю досліджень, присвячених вивченню відповідальності вирізняється зарубіжна психологія, де ця дефініція розглядається не як цілісне явище, а лише окремі форми її прояву. Зокрема, значну увагу приділено дослідженню соціальної відповідальності як схильності людини поводитися відповідно до інтересів інших людей і соціальних груп, дотримуватися прийнятих норм і виконувати вибрані рольові обов'язки. Деякі психологи (А. Петровський та ін.) найчастіше розглядають відповідальність як рису особистості, яка формується у спільній діяльності з іншими людьми шляхом засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки особистості перед суспільством, визначають через свідоме дотримання нею моральних принципів і прийнятих правових норм [4, с. 60–61].

Нам імпонує думка А. Макаренка, який виділяє й обґрунтовує умови ефективного виховання особистості в колективі. На його думку, в педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А. Макаренко вважав відповідальність соціальною якістю особистості. «Почуття відповідальності – це здатність до орієнтування, – писав педагог, – функція відповідальності у тому щоб сприяти регулюванню взаємин і стосунків поміж людьми і суспільством» [5, с. 452].

Не викликає сумніву правомірність твердження учених-дослідників А. Макаренка, В. Сухомлинського, які розглядають відповідальність як соціальну якість особистості. Так, А. Макаренко визначає її як таку, що формується шляхом включення особистості до системи відповідальних залежностей. В. Сухомлинський убачає у відповідальності здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль шляхом включення в суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, через які набувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості слова і прикладу.

Ж. Завадська у своєму дослідженні визначає відповідальність як самостійну, творчу діяльність на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей. Як одна з найбільш безпосередніх проявів суспільної сутності людини, вона виявляється у її здібності дотримуватись у своїй поведінці прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої дії [6].

Особливого значення проблема формування відповідального ставлення набуває у процесі становлення підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Школа-інтернат (лат. *interium* – внутрішній) – навчально-виховний заклад (закритий, напівзакритий), у якому створені сприятливі умови для повноцінного проживання, різнобічного розвитку, навчання і виховання, лікування й оздоровлення, реабілітації, професійної орієнтації та підготовки дітей для самостійного життя.

В інтернатні заклади приймаються такі категорії учнів як-от: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідомо, або тих, які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які взагалі не мають уявлення про відповідальність. Головними завданнями сучасних загальноосвітніх шкіл-інтернатів є наступні: створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання і виховання; забезпечення всебічного

розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; засвоєння освітніх програм, суспільства і держави; реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на належні умови проживання, різнобічний розвиток, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку їх до самостійного життя і праці, формування відповідального ставлення.

Підлітковий вік є сенситивним щодо формування відповідального ставлення, оскільки типовими особливостями особистості сучасного школяра вказаного вище віку є такі: підвищена сенситивність до оцінних взаємин з оточуючими; вибірковість в оцінці якостей іншої людини (фетишизація таких якостей, які найбільше імпонують підлітку); мотивація досягнення (потреба в успіху чи уникненні невдач і гостре їх переживання); прояв відносно стійких цілей і здатності доволіно приймати рішення; вимогливість (взаємну вимогливість) до однолітків (друзів) і дорослих (батьків, учителів) у дотриманні слова, обіцянок, у відданості та довірі; потреба в інтимно-особистісному спілкуванні зі значущими ровесниками; виникнення особливого особистісного новоутворення – рольового самовизначення підлітка, котре можна схарактеризувати як усвідомлення себе представником суспільства, підліткової субкультури, референтної групи та конкретизація себе в них через прийняття рольових позицій; прагнення до нової соціальної позиції – позиції бути і вважатися дорослим [7–10].

Аналіз педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що позаурочна робота – це різноманітна виховна й освітня діяльність, спрямована на задоволення інтересів, запитів дітей, яку організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи-інтернату.

На нашу думку, здійснюючи позаурочну роботу, слід враховувати, що ця виховна діяльність обмежена часом й об'єктом виховання (клас, група, учень). Вона зумовлена формами організації, методами, прийомами та засобами виховання.

Найпоширенішими формами позаурочної діяльності в ЗНЗ інтернатного типу, за результатами нашого дослідження, є наступні: виховні заходи (бесіди, лекції, свята, екскурсії, культпоходи, прогулянки, що навчають заняття та ін.); трудові десанти, рейди, ярмарки, фестивалі, самодіяльні концерти й спектаклі, вечори, а також інші форми колективних творчих справ; ігри (ділові, сюжетно-рольові, пізнавальні, спортивні, ігри на місцевості).

Поняття «гра» є досить багатограним. Коріння цього виду діяльності беруть початок із найдавніших часів розвитку людства. Із точки зору педагогів і психологів, гра є основною формою активної діяльності дитини, покликаною задовольняти її біологічні потреби, як-от: реалізувати вихід надлишкової енергії та бажання стати лідером; проявити себе як особистість; перевірити власні можливості в колективній діяльності; певним чином виявити себе серед однолітків; задовольнити потребу у відпочинку; сформувати в собі відповідальність.

Ще давньогрецькі філософи (Арістотель, Сократ) обґрунтували значення активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями, яке відбувається у процесі гри. Платон першим розглянув дитячі ігри як засіб підвищення ефективності навчання, пізнавальної активності учнів, формування в них відповідальності, соціальних якостей і бажання систематично працювати.

Наведемо деякі приклади ігор, поданих М. О. Докторович [3], які спрямовані на формування відповідального ставлення підлітків шкіл-інтернатів.

*Формування відповідальної (безпечної) поведінки в підлітків та старшокласників.*

**Мета:** надати знання про методи контрацепції, засвоїти навички відповідальної (безпечної) поведінки в підлітків і старшокласників.

**Поняття для засвоєння підлітками 15–18 років:** відповідальна (безпечна) поведінка та її складові, контрацепція, навички впевненості.

**Обладнання:** ручки, олівці, блокноти, аркуші паперу розміром 80x120 см, демонстраційні слайди, картки з правилами користування, картки з варіантами поведінки,

аркуші з прикладами відповідей, картка з прикладом листа.

Зміст заняття з підлітками та юнаками 15–18 років

*Гра-розминка «Подарунок»*

**Мета:** створити доброзичливу атмосферу в групі.

**Хід гри:** учасники стають у коло, їм пропонують зробити подарунок для свого сусіда праворуч, а саме – подарувати добрий настрій за допомогою міміки та жестів.

**До уваги вчителя!** Учитель, розповівши про суть цієї гри, має починати її першим. Це необхідно для того, щоб учасники на прикладі зрозуміли, що саме вони мають робити.

*Рольова гра «Варіанти поведінки»*

**Мета:** закріпити знання можливих варіантів поведінки через програвання ситуації та допомогти зробити усвідомлений вибір власної поведінки.

**Хід гри:** учитель пропонує групі програти всі варіанти поведінки.

*Ситуація 1. Хлопець пропонує знайомій дівчині спробувати зробити ін'єкцію наркотику. Він наполегливо (агресивно) доводить, що їй буде приємно і жодних негативних наслідків від цього не буде.*

*Додаткове запитання: Які наслідки можуть бути в цьому випадку?*

*Ситуація 2. Дівчина наполегливо (агресивно) пропонує знайомому піти до її друзів і зробити татуювання на плечі.*

*Додаткове запитання: Чим ризикує хлопець?*

*Ситуація 3. Хлопець настирно пропонує іншому хлопцеві скріпити дружбу і «побрататися» (тобто зробити надріз на зап'ясті і прикласти порізи один до одного).*

*Ситуація 4. Дівчина настирно пропонує своїй подрузі, яка зламала ніготь, скористатися її ножицями.*

*Ситуація 5. Юнак, обіймаючи й цілує дівчину, пропонує їй роздягнутися і роздягається сам.*

Запитання для обговорення:

- Що ви відчували, коли грали роль?
- Які питання було важко обговорювати?
- Який варіант поведінки виявився для вас найбільш прийнятним у цій ситуації?
- Чи будете Ви використовувати такий варіант поведінки й надалі?

**До уваги вчителя!** У парах бажано зберігати гендерний баланс (тобто юнак і дівчина). Якщо учасники почуваються «скутими», слід дати їм можливість розділитися на пари за власним бажанням. У жодному разі не слід тиснути на них! Для того, щоб підлітки адекватніше сприймали це завдання, вчителю варто ще раз нагадати, що це – рольова гра, і підбити підсумок наприкінці гри інформаційним повідомленням.

*Інформаційне повідомлення «Етапи набуття навичок упевненості»*

Упевнена поведінка є найефективнішою, оскільки здатна викликати замість агресії і нерозуміння щирі повагу та захоплення. Людина, яка впевнено відмовляється від небажаної пропозиції, спроможна бути незалежною, сильною і навіть загадковою особистістю – особистістю, яка відрізняється від інших, причому в позитивному плані. До того ж, завжди може стати у пригоді почуття гумору: іноді кілька дотепних слів розряджають напружену атмосферу

А що ж робити тим, хто хоче, але не може сказати «НІ»? Тим, хто не почувається настільки сильним, аби протистояти тиску з боку оточуючих? Передусім необхідно почати працювати над підвищенням власної самооцінки. А для цього потрібно засвоїти певні навички. Із першої спроби повністю змінити свій стиль поведінки, можливо, не вийде. Але згодом упевненість стане природним засобом вашої самореалізації.

Існує кілька етапів набуття навичок упевненості. Якщо ви опинились у ситуації, коли необхідно відмовити, спробуйте:

1. *Усвідомити суть проблеми.* Що вам не подобається в ситуації, яка склалася, і чого ви насправді хочете?
2. *Пояснити своє ставлення до ситуації.* Висловіть свої думки і почуття щодо

проблеми та поведінки співрозмовнику. Опишіть, що вас хвилює (наприклад «Я не люблю, коли ...», «Мені не подобається...»)

3. *Сформулювати свою відповідь.* Чітко сформулюйте, якою ви хочете бачити ситуацію (наприклад «Я б хотів, щоб ти ...», «Не міг би ти ...»)

4. *З'ясувати, як ставиться співрозмовник до вашого висловлення.* Попросіть описати, що він (вона) відчуває або думає із цього приводу (наприклад «Що ти про це думаєш?», «Яка твоя реакція?»)

5. *Уважно вислухати співрозмовника.* Нехай він висловить свої думки й почуття.

6. *Подякувати.* Незважаючи на реакцію співрозмовника, розмову необхідно закінчити словами подяки (наприклад «Спасибі...», «Чудово, я дуже вдячний...», «Я щасливий, що ти не заперечуєш...»)

Зрозуміло, кожна людина в реальних життєвих ситуаціях знаходить відповіді і приймає рішення самостійно. Отже, відповідальність за власні вчинки лежить передусім на ній самій.

*Гра «Ситуаційна задача»*

**Мета:** надати практичних навичок у відмовлянні під час примушування до статевих відносин.

**Хід вправи:** тренер розподіляє учасників на три підгрупи I – юнаки, II – дівчата, III – мішана. Далі він роздає кожній підгрупі завдання з листом юнака до редакції. На цей лист кожній підгрупі необхідно дати відповідь.

Лист до редакції

*Я зустрічаюсь із дівчиною вже кілька місяців, і ми добре ставимось одне до одного. Нам приємно бути разом, і нам дуже весело разом, тому що в нас багато спільних інтересів. Ви можете запитати: в чому ж проблема? Річ утім, що мої друзі вважають, що ми займаємося сексом, але насправді і я, і моя дівчина кажемо в один голос, що ми цим не займаємось.*

*Узагалі, це нас не хвилює, за винятком моментів, коли я знаходжусь із моїми друзями, адже вони продовжують щось вигадувати з цього приводу. Що ви мені можете пропонувати щодо моєї подальшої поведінки?*

Запитання для обговорення

– Як, на ваш погляд, ці юнак і дівчина дійшли чіткого розуміння, що їм не потрібні статеві відносини?

– Що може хлопець відповідати своїм друзям?

– Як можуть ці юнак і дівчина виказати потяг і почуття одне до одного без статевих відносин?

– Що ви думаєте про друзів цього юнака?

*Гра-розминка «Гуфі»*

**Мета:** активізувати увагу учасників.

**Хід гри:** перед грою тренер обирає одного учасника на роль «Гуфі» (казкова особа), але так, щоб інші учасники цього не знали. Учасники стають у коло, і тренер повідомляє, що серед присутніх є мовчазна істота «Гуфі». Знайти її можна лише так: слід доторкнутися і запитати: «Чи ти – Гуфі?» Якщо відповіді не буде, отже, це дійсно «Гуфі», і ви, доторкнувшись до неї, також стаєте такою самою істотою. Учасники, заплющивши очі і випроставши вперед руки, починають повільно ходити кімнатою, торкаючись один одного і питаючи: «Ти Гуфі?» – і так доти, доки не утвориться ланцюжок.

*До уваги вчителя!* Учитель стежить за процесом гри. Якщо хтось відходить від загальної групи, він підводить його до учасників і заохочує рухатись.

**Висновки.** Отже, педагогічний потенціал шкіл-інтернатів щодо формування відповідальності є далеко не вичерпаним, позаурочна діяльність закладів інтернатного типу, особливо гра створює великі можливості для самовиявлення та самопізнання особистості, розвитку здібностей кожного учня, засвоєння норм, зразків поведінки,

збагачення індивідуального, творчого й культурного потенціалу дітей, формування відповідального ставлення.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У подальшому планується дослідити проблеми формування відповідального ставлення підлітків шкіл-інтернатів через інші форми позаурочної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... канд. пед. наук :19.00.07 / І.С. Булах. – К, 2004. – 275 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 106–107.
3. Докторович М. О. Система виховної роботи в дитячих будинках та інтернатних установах : навч. посіб. / М. О. Докторович – К. : Левінт, 2012. – 174 с.
4. Психологічна енциклопедія / [авт.-упор. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – С. 60–61.
5. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
6. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж.Е. Завадская Л.В. Шевченко. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 152 с.
7. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. – К. : Шк. світ, 2008. – С. 26–29.
8. Басюк Н.А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходінки до відповідальності : навч.-метод. посіб. / Н.А. Басюк ; за ред. проф. Левківського М. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 192 с.
9. Браїлко Т.Б. Особливості мислення молодших школярів / Т.Б. Браїлко. – Х. : Ранок, 2010. – 176 с.
10. Ярошук Л.Г. Формування відповідального ставлення до навчання у молодших школярів як важлива педагогічна проблема / Л. Г. Ярошук // *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference "Věda a vznik – 2012/2013"*. – Díl. 21. – Pedagogika : Praha. – Publishing House "Education and Science" s. r. o. – S. 81–86.

#### References

1. Bulakh, I. S. (2004). *Psychological foundations of personal growth teens* (Doctor of Sciences dissertation). Kyiv: M.P. Dragomanov National Pedagogical University named (in Ukr.)
2. Kremen, V. G. (Ed.) (2008) *Encyclopaedia of education*. Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukr.)
3. Doktorovich, M. O. (2012). *The system of educational work in children's homes and boarding institutions*. Kyiv: Levint (in Ukr.)
4. Stepanov, O. M. (Ed.). (2006). *Psychological encyclopaedia*. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)
5. Makarenko, A. S. (1990). *Methods of educational work*. Kyiv: Rad. shkola (in Ukr.)
6. Zavadskaia, Zh. E., Shevchenko, L. V. (1981). *Parenting responsibility at senior*. Minsk: Nar. asveta (in Russ.)
7. Chervonna, T. (Ed.). (2008). *Adaptation of children 1, 5, 10 classrooms*. Kyiv: Shk. svit (in Ukr.)
8. Basiuk, N. A. (2006). *Fostering a sense of responsibility to the younger students. Steps to justice*. In M. V. Levkivskii (Ed.). Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury (in Ukr.)
9. Brailko, T. B. (2010). *Features thinking of younger schoolboys*. Harkiv: Ranok (in Ukr.)
10. Yaroschuk, L. G. Formation of a responsible attitude to learning in primary school children as an important pedagogical problem. *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference "Věda a vznik – 2012/2013", 21, 81–86* (In Ukr.)

Надійшла до редакції 21.10.2015.  
Прийнята до публікації 28.10.2015.

#### **Abstract. Tolkachova Angelica. The Game as a Means of Formation of Responsibility in Teenagers in the Process of Extracurricular Activities at Boarding Schools.**

**Problem.** It is generally known that the process of formation of responsibility depends on the peculiarities of pupils' perception. Perceiving the surrounding world, younger teenagers evaluate it. However, their evaluative judgments are not always adequate. Children sometimes incorrectly evaluate the behavior and actions of other people, identifying if they have behaved responsibly or irresponsibly. This indicates some influence of peculiarities of teenagers' perception on the process of responsibility formation in them.

**Aim** is to reveal the peculiarities of responsibility formation in teenagers through a game in extracurricular activities at boarding schools.

**Methods of research.** Theoretical: analysis and systematization of scientific literature on the problem of the research, specification of the essence of the concept "responsibility" regarding teenagers at boarding schools;

determining specific features of responsibility formation of teenagers at boarding schools; empirical: diagnostic (surveys, interviews, testing, questioning, solving of problem situations).

*Main results of the research.* Boarding schools have a certain potential for the formation of responsibility in teenagers. Firstly, with the help of extracurricular activities continued communication between children and teachers becomes possible, due to which the responsibility of young teenagers takes shape of certain moral relationships that are established between pupils and adults in the process of their involvement in various kinds of activities. Secondly, in the process of extracurricular activities an opportunity appears for purposeful work on formation of responsibility in the mentioned above contingent of children as well as for creation of a situation of mutual responsibility, the conduction of timely diagnosis and correction of responsibility in teenagers of boarding schools. Thirdly, the potential of extracurricular activities of boarding schools as for formation of the mentioned quality in children presupposes extensive involvement of teenagers in socially useful activities aimed at formation of responsibility. So, boarding schools have some opportunities for formation of responsibility in young teenagers.

*Scientific topicality of the research.* The essence of the concept “responsibility” of teenagers of boarding schools is specified; forms and methods of work on formation of responsibility of teenagers in extracurricular activities at boarding schools are further developed.

*Conclusions and the author's concrete suggestions.* At present stage the pedagogical potential of boarding schools on formation of responsibility is far from being exhausted, extracurricular activities of boarding establishments creates great opportunities for formation of responsible attitude of teenagers. In further research it is planned to consider problems of formation of responsible attitude of teenagers at boarding schools through other forms of extracurricular activities.

**Keywords:** boarding school, teenagers, orphans, children devoid of parental care, pupils, game, an inopportune activities.

УДК 377.8.011.3

Фесенко О.С.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ВЧИТЕЛЯ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*У статті розкрито сутність феномена «професійна компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі; проаналізовано основні підходи сучасних дослідників стосовно визначення змісту професійної компетентності, висвітлюється неоднозначність науковців до вирішення зазначеного питання. Досліджуваний феномен визначений як багатогранне, системне утворення із широким спектром складових, кожна з яких може бути представлена як самостійне утворення – певна компетенція, необхідна складова «професійної компетентності» педагога. У статті підкреслюється процесуально-динамічний характер формування професійної компетентності як особистісного новоутворення в процесі професійно-педагогічної діяльності вчителя. З метою уточнення структури професійної компетентності всі її компоненти класифіковані як універсальні та спеціальні. В структурі професійної компетентності вчителя виділені два блоки, які складені із компетентностей наступного порядку. Блок універсальних компетентностей сформований науково-теоретичною, діяльнісною, валеологічною компетентностями. Блок спеціальних компетентностей вчителя відображає специфіку певного напрямку в освіті.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, структура професійної компетентності вчителя, універсальні та спеціальні компоненти професійної компетентності.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з адаптацією України до світових освітніх вимог питання професійного становлення педагога стають більш важливими. Отже, проблема дослідження сутності феномена «професійна компетентність» та визначення його складових є актуальною й своєчасною.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Над різними аспектами питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання працюють такі науковці: В.О. Адольф, В.В. Баркасі, Н.М. Бібік, Т.Г. Браже, В.М. Введенський, О.А. Дубасенюк, І.О. Зимня, О.Л. Зубков, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, А.І. Кузьминський, М.В. Левківський, О.В. Лебедева, М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, І.П. Підласий, О.І. Пометун, Дж. Равен, О.П. Савченко, С.О. Сисоєва, О.П. Ситник, С.О. Скворцова, В.О. Сластенін, В. Хутмахер (W. Hutmacher), Р. Пшивара (R. Przywara), Дж. Равен (J. Raven). Способи підвищення професійної компетентності педагога розкриті в працях



А.К. Маркової, В.О. Сластьоніна. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, дає змогу усвідомити ті чи ті погляди на сутність феномена «професійна компетентність» учителя початкової школи, виявити різні підходи до інтерпретації зазначеного феномена та з'ясувати його структуру.

**Метою статті** є дослідження сутності феномена «професійна компетентність» у науковій літературі.

**Виклад основного матеріалу.** «Глоссарий современного образования» тлумачить сутність «професійної компетентності» як комплекс професійних знань, вмінь, якостей особистості. До певних характеристик фахівця віднесені наступні професійні компетентності: «володіння на достатньо високому рівні професійною діяльністю; здатність до проектування власного професійного розвитку; вміння професійно спілкуватися; здатність до професійної відповідальності за результати власної праці» [1, с. 174].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається з позиції різних підходів: особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знаннєвого та інших. Сутність професійної компетентності науковцями розкривається з різних позицій: інтеграція знань, вмінь, якостей (Т.Г. Браже, Н.І. Запрудський); не тільки професійні знання, навички й досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання та уміння, а також особистісні якості (В.М. Введенський, О.П. Савченко), готовність до професійної діяльності (В.П. Безухов, В.А. Сластьонін, Д.Н. Узнадзе), володіння культурою (О.В. Бондаревська, О.В. Попова); інтеграція особистісних характеристик викладача із акцентуванням на результативній сфері (М.К. Кабардов); діяльнісна характеристика (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова), здатність до педагогічної діяльності (С.О. Скворцова).

Науковець А.О. Вітченко дефініцію «професійна компетентність» викладача тлумачить як готовність до розв'язання освітньо-наукових завдань, а базою для цього являються ґрунтовні фахові та психолого-педагогічні знання, уміння, досвід, культура педагогічного спілкування, етики педагогічної діяльності [2].

Н.В. Кузьміна до інтерпретації феномена «професійна компетентність» педагога підходить як до синтезу професійно-педагогічної компетентності, а саме: сукупності «вмінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу, який особливим чином структурує наукове й практичне знання з метою покращення вирішення педагогічних завдань» [3, с. 90]. Серед чинників професіоналізму педагога автор визначає не тільки освітній аспект (навчання і виховання в закладі професійної освіти), а й особистісні характеристики (здібності, сімейне виховання, розвиток особистості), а також аспект набутих ознак (прагнень, переконань, здатності до самостійної діяльності впродовж професійного життя) [3]. Т.Е. Кочарян визначає професійну компетентність як сукупність професійних та особистісних якостей фахівця, що уможливує ефективно досягти якісних результатів у процесі педагогічної діяльності [4]. Професіоналізм діяльності викладача та способи його досягнення, як зазначає О.А. Дубасенюк, виявляються «найвищими цінностями для педагога» [5, с. 146]. В.Н. Введенський уважає, що ефективно здійснювати професійну діяльність можливо, якщо швидко оволодівати сучасними способами діяльності [6].

У своїх дослідженнях фахівці пропонують різні складові структури професійної компетентності педагога: мотиваційний, аксіологічний, гностичний, практичний, особистісний та творчий компоненти (І.Д. Бех та І.А. Зязюн); операційно-технологічну, мотиваційну, рефлексивну сфери як відображення певних рівнів професійної майстерності (Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко); психолого-педагогічні знання, педагогічні уміння, професійні психологічні установки викладача, особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями (А.К. Маркова); аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні вміння (О.Ф. Брискіна); професійну кваліфікацію; соціально-професійний статус; професійно значущі особистісні якості (С.Г. Молчанов); світоглядні позиції особистості та професійні якості (знання і вміння) (В.Р. Пасічник); Є.Л. Пупишева до професійно-педагогічної компетентності

відносить теоретичний, практичний, особистісно-гуманістичний компоненти; діяльнісну групу показників (характеризує знання та вміння), особистісну (визначається психологічними якостями особистості), результативну (вказує на навченість і вихованість учнів). В.Р. Пасічник стверджує, що професійна компетентність викладача не є сталою величиною, процес її формування ніколи не завершується і постійно триває, вона формується під час набуття вчителем педагогічного досвіду і спрямована на реалізацію оздоровчо-профілактичних, діагностико-прогностичних, навчально-розвивальних, методичних, виховних, комунікативних, організаційно-педагогічних, контрольних, просвітницьких аспектів його діяльності [7].

Дослідники З.А. Скрипка та Н.Д. Артемова вважають, що професійна компетентність педагога являє собою сукупність знань, умінь, навичок, досвіду. Автори сюди відносять також готовність до застосування методик і технологій, а також методів діагностування досягнень тих, хто навчається (що відповідає сутності методичної компетентності). Саме за таких умов, уважають науковці, можливо забезпечити якість у навчально-виховному процесі [8]. У своїй роботі вони пропонують наступні складові професійної компетентності педагога: комунікативну, організаційну, інформаційну, світоглядну компетентності.

Н.В. Кузьміна до складу професійно-педагогічної компетентності включає наступні види компетентностей: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну [9]. Л.І. Кобишева, Н.В. Кузьміна, М.П. Лапчик, А.К. Маркова, В.О. Сластенін, А.П. Тряпціна; А.В. Хуторський до складу професійної компетентності педагога відносять предметно-методичну, психолого-педагогічну, загальнонаукову та інформаційну компетентності.

Формування професійної компетентності педагога пов'язане безпосередньо із професійно-педагогічною підготовкою майбутніх учителів. Н.В. Іпполітова вважає, що змістовна частина професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів містить морально-психологічну, методологічну, теоретичну, методичну й технологічну підготовку. Зазначені види підготовки знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечують ефективність здійснюваного освітнього процесу [10].

Дослідження структури професійної компетентності вчителя показало, що ця дефініція є багатограним, комплексним, та системним утворенням. Зазначимо, що науковці по-різному розкривають не тільки якісний зміст професійної компетентності та професійно-педагогічної компетентності вчителя, а також по-різному наповнюваність підпорядкованими компетентностями: методологічна компетентність, діяльнісна, методична, інформаційна, комунікативна, управлінська, технологічна, економічна, валеологічна (Я.Б. Сікора); спеціальна, методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентності (Н.В. Кузьміна).

Варто зазначити, що вчені розглядають професійну компетентність як процесуально-динамічне особистісне новоутворення, котре відповідає професійному становленню та розвитку, а також проявляється в діяльності. Науковець А.М. Волощук вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя гуманітарного профілю містить у собі науково-теоретичну (фундаментальну), педагогічну, предметну, соціально-психологічну, аутопсихологічну та методичну компетентності. Педагогічну компетентність у сфері навчання, виховання та розвитку А.М. Волощук розглядає як певні «знання педагогічних законів, закономірностей, концепцій і принципів, моделей освіти, педагогічних теорій і технологій» [11, с. 26]. Для ефективної реалізації особистості в усіх сферах викладацької діяльності педагогічну компетентність необхідно вдосконалювати, а динаміку її формування орієнтувати на високий рівень. Предметна компетентність містить глибокі предметні знання, вміння та спеціальні особистісні характеристики. Аутопсихологічну компетентність в контексті рефлексії педагогічної діяльності дослідниця розкриває як «здатність визначати і критично аналізувати переваги та недоліки в собі, власній професійній діяльності, обраних дидактичних методах і прийомах викладання» [11, с. 27].

Аналіз сутності й складових «професійної компетентності» педагога в науковій літературі дає змогу зробити висновок про неоднозначність підходів до цього питання. У ході дослідження виявлена тенденція до синонімічного ототожнення сутності і змісту понять «професійна діяльність педагога», «професійно-педагогічна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність». Визначення останніх передбачає наступні дослідження, але для спроби систематизувати зазначені дефініції пропонуємо встановити таку ієрархію: професійна компетентність педагога (або інших профілізацій) має виступати в якості системоутворювального (системотвірного) поняття, яке підпорядковує компоненту другого порядку – «педагогічну компетентність». Сутність останньої розкривається через сукупність складових третього порядку (наприклад, методичної, дидактичної та інших компетентностей).

Ми пропонуємо розглядати професійну компетентність педагога як здатність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності за рахунок єдності теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності. Ми погоджуємося із твердженням про широкий спектр складових сфери цього поняття. Серед найсуттєвіших вважаємо наступні: спеціально-педагогічну компоненту (містить знання, вміння, здатності у сфері майбутньої професії, а саме предметну, дидактичну, методичну компетентності), соціально-психологічну; комунікативну (знання і досвід в сфері процесів спілкування), диференційно-психологічну (знання педагога про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, особливості характеру і виявляється у визначенні ефективних способів індивідуальної роботи з ним); валеологічну; аутопсихологічну або рефлексивну (самоаналіз та висновки про власне професійне самовдосконалення, сильні й слабкі сторони своєї особистості та діяльності), діяльнісну, організаційну компоненту (управлінську), світоглядну, методологічну. В свою чергу, кожна виділена компонента може бути представлена як самостійне утворення – певна компетенція, необхідна складова «професійної компетентності» педагога. Зазначимо, що під час підготовки студентів у педагогічних коледжах можна лише «впливати» на набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності; формувати необхідно її конкретні складові.

У дослідженнях А.М. Волощук спостерігається зв'язок між здібностями педагога до педагогічної професії та функціями, які виконує вчитель під час професійної діяльності [11]. Науковець зазначає, що викладач має володіти всією системою педагогічних здібностей, оскільки відсутність одних не компенсується кращим розвитком інших.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір запропоновано зміст педагогічної освіти формувати з урахуванням фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників [12]. Зазначені характеристики науковці відносять до структурних компонентів професійної компетентності та інтерпретують відносно до того чи того предмета дослідження.

На основі аналізу наукової літератури та чинних навчальних планів підготовки вчителів початкових класів ми вважаємо за доцільне виділити універсальні та спеціальні професійні компетентності. До блоку універсальних компетентностей пропонуємо віднести наступні: науково-теоретичну або фундаментальну компетентність (включає психологічну, педагогічну, світоглядну компетентності); діяльнісну компетентність (містить здатність до організаційно-управлінської діяльності); валеологічну або здоров'язберігаючу компетентність.

Психологічна компетентність складається із соціально-психологічної, диференційно-психологічної, аутопсихологічної (або рефлексивної) та комунікативної компетентностей. Педагогічна компетентність являє собою родове поняття, стосовно до якого методична, дидактична та методологічна компетентності є поняттями видовими. Блок спеціальних

компетентностей розкриває відповідну специфіку певного фаху. Для майбутнього вчителя початкових класів такою являється предметна, а саме природнича компетентність.

**Висновки.** У науковій літературі поняття «професійна компетентність» презентоване як багатогранне утворення. Сутність феномену «професійна компетентність» ми розглядаємо як здатність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності за рахунок єдності теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності. Широкий спектр складових професійної компетентності вважаємо за доцільне розділити на універсальні та спеціальні з метою конкретизації та систематизації структури зазначеного феномену.

#### Список використаних джерел

1. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.: Под общ. ред. Е.Ю. Усик; [Сост.: Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
2. Вітченко А.О. Компетентнісний підхід до підготовки викладача вищого військового навчального закладу / А.О. Вітченко, А.Ю. Вітченко // Вісник Національного університету оборони України. – 2012. – № 5 (30). – С. 33–37.
3. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – М. : Высшая шк., 1990. – 119 с.
4. Кочарян Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Э. Кочарян. – Ставрополь. – 2004. – 179 с.
5. Дубасенюк О. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження: монографія / О. Дубасенюк. – Житомир, Житомирський держ. пед. ун-т., 2002. – 192 с.
6. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогіка. – 2003. — № 10. – С. 51 – 55.
7. Пасічник В. Р. Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2010. – №5. – С. 102–104.
8. Скрипко З.А. Формирование профессиональной компетентности учителя физики на лабораторных работах / З.А. Скрипко, Н.Д. Артемова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 4 (132). С. 56–59.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М. : АПН. – 1990. – 149 с.
10. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.
11. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.М. Волощук. – Житомир, 2012. – 235 с.
12. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – Режим доступу : [http://sites.znu.edu.ua/liberal\\_edu/docs/181.ukr.html](http://sites.znu.edu.ua/liberal_edu/docs/181.ukr.html).

#### References

1. Astachova, V.I. (2007). *Glossary of contemporary education*. In Usik, E. (Ed.). Kharkiv: Publishing House of the National Ukrainian Academy (in Ukr.)
2. Vitchenko, A. (2012). A competency-based approach to the training of the teacher of the higher military educational institution. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 5, 33–37 (in Ukr.)
3. Kuzmina, N. (1990). *The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training*. Moscow: Higher School (in Russ.)
4. Kocharyan, T. (2004). *Development of methodical competence of the teacher of the secondary vocational educational institution in terms of postgraduate education* (Ph.D dissertation). Stavropol (in Russ.)
5. Dubasenyuk, O. (2002). *Professional educational activities of the teacher: experience of comparative research*. Zhytomyr: Zhytomyr State Pedagogical University (in Ukr.)
6. Vvedensky, V. (2003). Modelling of the professional competence a pedagogue. *Pedagogy* 10, 51–55 (in Ukr.)
7. Pasichnyk, V. (2010). The model of professional competence of graduates of sports higher educational institutions in Poland. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 5, 102–104 (in Ukr.)

8. Skripko, Z., Artemova, N. (2013). Formation of professional competence of the physics teacher at laboratory works. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 4, 56–59 (in Russ.)
9. Kuzmina, N. (1990). *The professionalism of the teacher's personality*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences (in Russ.)
10. Ippolitova, N. (2006). *The system of the professional training for students of the pedagogical highereducational institution: personal aspect*. Shadrinsk: Iset (in Russ.)
11. Voloshchuk, A. (2012). *Formation of methodical competence of future teachers of humanities during pedagogical practice* (Ph.D dissertation). Zhytomyr (in Ukr.)
12. The conceptual bases for the development of pedagogical education in Ukraine and its integration into the European educational space. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 998 dated 31.12.2004. Retrieved 18/12/2015 from [http://sites.znu.edu.ua/liberal\\_edu/docs/181.ukr.html](http://sites.znu.edu.ua/liberal_edu/docs/181.ukr.html) (in Ukr.)

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 22.12.2015.

**Abstract. Fesenko Oksana. Study of the Phenomenon "Professional Competence" of Teachers in the Scientific Literature.**

*Due to Ukraine's adaptation to international educational requirements, issues concerning teachers' professional development are becoming increasingly important. The issue of researching the essence of the phenomenon "professional competence" and identifying its components is topical and pressing. The article observes the procedural and dynamic nature of forming professional competence, as well as all its components, as personal new growths in the process of labor activity and professional development of a teacher. The essence of the phenomenon "professional competence" in the foreign and domestic scientific literature has been considered in the article, the main approaches of modern scholars concerning the definition of the content of professional competence have been reviewed; the interrelation between teachers' abilities and functions performed during professional teaching and educational activities has been analyzed; the structure of professional competence of primary school teachers has been determined.*

*Two following blocks reflecting the specificity of competencies have been defined within the structure of teachers' professional competence (in order to clarify and classify components). The block of universal competencies is formed on the basis of scientific and theoretical, activity-related, valueological competencies. Such important competencies as psychological, pedagogical and worldview competencies are proposed to refer to universal competencies and consider within the framework of scientific and theoretical or fundamental competencies. In its turn, pedagogical competence includes didactic, methodological and method competencies while psychological competence consists of social and psychological, reflexive, communicative and other competencies. The block of special competences reflects the specificity of a particular direction of the education policy.*

**Keywords:** professional competence, teacher's professional competence structure, universal and special components.

**УДК: 167.1+005.334-047.23**

**Черненко Н.М.**

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РИЗИКУ**

*У статті уточнено сутність понять «ризик», проаналізовано існуючі підходи вчених до вивчення проблеми ризику, його трактування у філософії, психології, економіці, управлінні.*

**Ключові слова:** ризик, підходи, діяльність, проблеми.

**Постановка проблеми.** Сучасна українська ризикологія перебуває на стадії становлення: недостатньо розроблені теоретичні положення і методи оцінки ризику в різних виробничих ситуаціях і видах діяльності, відсутні детальні рекомендації про шляхи і способи зменшення та попередження ризику, немає одностайності у тлумаченні поняття ризику. Незважаючи на стародавню етимологію терміну «ризик», який починає зустрічатися вже у середньовічних джерелах, ґрунтовних досліджень з історії його виникнення не існує. У сучасній педагогічній літературі проблема ризику, незважаючи на свою теоретичну і практичну цінність, досліджується недостатньо.

**Аналіз наукових досліджень.** Складність та багатоаспектність ризику зумовлює існування різноманітних трактувань даного поняття, що представлено у працях таких вчених: А. Абчук, А. Альгін, Ю. Голубєв, А. Загородній, Ю. Козелецький, М. Котик,

В. Лук'янова, П. Недотко, Б. Орлов, Ю. Пачковський, В. Петровський, Т. Ріктор, Б. Сюсюкалов, Д. Тулін, Н. Хохлов, О.Чебикін, А. Урсул та ін. Дослідження вчених (С. Бикова, О. Вдовиченко, Б. Додонов, В. Іваннік, К. Ізард, Ю. Козелецькій, В. Селіванов, О. Чебикін та ін.) спрямовані на створення концепцій, теорій і моделей і дозволяють пояснити механізми виникнення і вияву ризику. Вивченню відношення людини до означених ситуацій, конкретних дій ризику у будь-якій професійній діяльності присвячені праці А. Вороніна, Ю. Голубева, Є. Жарикова, Г. Солнцевої, І. Троїцької, О. Чернікової та ін.

**Мета статті:** проаналізувати феноменологію ризику та визначити основні підходи вчених до його тлумачення.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен «ризик» має багатофакторну природу, що вимагає детального розгляду існуючих підходів сучасних учених до його трактування у філософії, психології, економіці, управлінні. Так, узагальнюючи погляди вчених, представимо основні підходи до тлумачення поняття «ризик» як: діяльність; форма діяльності в умовах невизначеності; елемент процесу рішень; міра безпеки; властивість особистості; ситуація; нестабільність, невпевненість у майбутньому; наслідок дій; характеристика дій; одночасно і як імовірність настання події, і як наслідок такої події; як загроза; як невизначеність або невизначеність щодо наслідків дій, як дія (діяння, вчинок); як єдність обставин індивідуально-групових критеріїв оцінки ситуації.

Виділення зазначених підходів має досить умовний характер, оскільки вони пов'язані один з одним і, тим не менш, на наш погляд, позначені характеристики ризику можуть бути використані в якості підстави для вибору необхідного значення з величезної кількості філософських, соціологічних, психологічних, економічних та управлінських категорій, які дозволяють його деталізувати.

*Ризик як діяльність* пов'язано з подоланням невизначеності у ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від мети.

Деякі автори визначають ризик як можливість понести непередбачені витрати поряд з можливістю отримати додатковий дохід. А Рейльян пов'язує поняття ризику з неспівпадінням кількісних співвідношень результату реалізації різних альтернатив при різних станах зовнішнього середовища.

Існують не лише різні погляди в розумінні змісту поняття «ризик», а й різні підходи щодо оцінки його об'єктивного і суб'єктивного характеру. Низка вчених (Е. Егорова, В. Зубков, І. Івченко, О. Таран, Д. Штефанич) вважають, що ризик – категорія об'єктивна, яка дозволяє регулювати відносини між людьми, трудовими колективами, організаціями та іншими суб'єктами суспільного життя [1; 2; 3]. Ризик при цьому розглядається як поняття, яке являє собою можливу небезпеку випадкового появи негативних наслідків. Позиції об'єктивної концепції розділяє також А. Собчак, який вважає, що ризик – це завжди небезпека появи неприємних наслідків щодо яких невідомо, настануть вони чи ні. Д. Штефанич зауважує, що ризик завжди об'єктивний, навіть у тих випадках, коли він пов'язаний з діями працівників, оскільки їх результат обумовлюється об'єктивними факторами, зокрема є наслідком прорахунків, допущених виконавцями, недостатній теоретичний рівень підготовки працівника, відсутність практичного досвіду тощо. Дотримуючись об'єктивного підходу, О. Таран розглядає ризик як невід'ємну складову будь-яких економічних процесів, які мають різні напрями вияву через виникнення об'єктивно наявної недостатності або надмірності інформації щодо здійснення певних подій або їх випадковості, та обчислюється на підставі оцінки імовірності втрат внаслідок здійснення під час таких подій деякої господарської діяльності [3, с. 13]. Водночас В. Танаєв відмічає, що ризик (як втрати, небезпека) за своєю світоглядницькою сутністю є невід'ємним елементом існування об'єктивної реальності, одним із способів енергетичного і інформаційного спрощення середовища шляхом приведення його до найбільш імовірного стану.

Отже, об'єктивність ризику виявляється в тому, що це економічна категорія, яка відображає реально існуючу невизначеність і конфліктність в економічній (господарській) діяльності, незалежно від того чи усвідомлюють її особи, що приймають рішення, чи ні.

Досить широко освячується науковцями (А. Буянов, В. Галасюк, К. Кирсанов, Н. Коротких, Л. Михайлов, М. Сорока, Е. Станиславчик, А. Швець) в літературі і суб'єктивна концепція (найбільший внесок у її розвиток вніс В. Ойгензіхт), де ризик розглядають як завжди суб'єктивний, оскільки виступає оцінка людиною вчинку, дій, як свідомий вибір за рахунок можливих альтернатив [4; 5; 6; 7]. Суб'єктивна концепція зорієнтована на суб'єкт дій, враховує можливі наслідки, вибір варіантів поведінки, що зумовлює накладення певних зобов'язань або звільнення від них. Враховуючи вищезазначене, слід констатувати, що визначення ризику завжди пов'язане з волею і свідомістю людини, тобто ризик – *це вибір варіанту поведінки з урахуванням небезпеки, загрози можливих наслідків*.

В. Вітлінський, П. Верченко, Н. Машина, С. Наконечний ризик розглядають як об'єктно-суб'єктивну категорію, що пов'язана з подоланням невизначеності та конфліктності у ситуації неминучого вибору і відображає міру (ступінь) досягнення сподіваного результату, невдачі та відхилення від цілей з урахуванням впливу контрольованих та неконтрольованих чинників за наявності прямих та зворотних зв'язків [8; 9].

*Ризик як форму діяльності в умовах невизначеності* (має кількісні та якісні характеристики і в практичній діяльності, піддається оцінці з боку суб'єкта і розкривається через аналіз його зв'язку з категоріями «імовірність», «можливість і дійсність», «необхідність і випадковість», «визначеність і невизначеність») розглядають у працях філософи, психологи, економісти.

У філософії під ризиком учені розуміють ступінь імовірності передбачуваного результату в процесі становлення нового, поява якого зумовлена не тільки об'єктивними умовами, а й знаннями, умінням і волею колективу, окремої людини. Учені (А. Альгін, В. Артемов, В. Готт, П. Недотко, Б. Орлов, Б. Сюсюкалов, Д. Тулін, Т. Ріктор, А. Урсул та ін.) розглядають поняття «ризик» як соціально-філософську категорію.

В економічній діяльності під ризиком прийнято розуміти імовірність чи загрозу втрати підприємствами частини своїх ресурсів, недоотримання доходів чи виникнення додаткових витрат в результаті здійснення певної виробничої і фінансової діяльності [10, с. 17]. Визнання невизначеності характеру розвитку економічних систем, розуміння і визнання того, що на запланований економічне зростання можуть впливати випадкові фактори, які можуть затримувати очікуваний результат або змінити його зміст, ставлять як дуже важливу проблему – економічної природи ризику. Враховуючи реалії сьогодення і вимоги ринкової економіки, в західній економічній літературі виділяють дві теорії ризику – класичну і неокласичну. Економічний ризик в класичній теорії ототожнюється з математичними очікуваннями втрат, які можуть бути в результаті реалізації обраного рішення.

Таким чином, узагальнюючи, можна сказати, що одностороннє тлумачення змісту ризику викликало різке засудження з боку економістів. Основними положеннями класичної теорії є визначення ризику як імовірності понести збитки і втрати від обраного рішення і стратегії діяльності.

Неокласична теорія економічного ризику була розроблена в 20–30 р. ХХ ст. економістами А. Маршал та А. Пігу. Прихильники неокласичної теорії вважають, що підприємництво, яке функціонує в умовах невизначеності, повинно керуватися у своїй діяльності двома категоріями: розміри очікуваного прибутку і величиною її можливих відхилень. Поведінка підприємця відповідно до цієї теорії зумовлюється концепцією граничної користі (при виборі варіантів капіталовкладень, які дають однаковий прибуток, перевага надається варіанту, де коливання прибутку менше). З неокласичної теорії ризику слідує: гарантований прибуток має більшу цінність, ніж очікуваний прибуток такого ж розміру, але пов'язаний з можливими коливаннями, тобто ризик – це імовірність відхилення від поставлених цілей [11, с. 64].

Узагальнюючи погляди вчених, необхідно підкреслити умовність поділу положень класичної і неокласичної школи, оскільки в першому випадку організація враховує

небезпеку зазнати збитків, а наслідком є відхилення від поставлених цілей, то в другому випадку основа – це досягнення мети, а отримання збитку – це наслідок відхилення від поставлених цілей.

*Ризик як ситуацію* учені пов'язують з наявністю вибору з можливих альтернатив шляхом оцінки імовірності настання ризикозмістовної події, що тягне як позитивні, так і негативні наслідки. Проведений контент-аналіз дає можливість констатувати, що вчені визнають суб'єктивну або об'єктивну природу діяльності, або суб'єктивно-об'єктивну. Ми згодні з думкою В. Черкасова, що найбільш правильний підхід – це суб'єктивно-об'єктивний, тому що основним аргументом для його обґрунтування є визнання того факту, що людина, група, колектив і т. ін. у процесі діяльності включаються в суб'єктивні відносини, то і сама діяльність має як суб'єктивну, так і об'єктивну сторони. У зв'язку з тим, що ризик є специфічною діяльністю в умовах невизначеності та ситуації обов'язкового (необхідного) вибору, то він також являє собою діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного [11, с. 66]. Учений «ризик» розглядає як *ситуативну характеристику діяльності, що складається із невизначеності її результату і можливості несприятливих наслідків у випадку невдачі*. Аналогічний підхід можна зустріти у С. Маслова, О. Опалова [12, с. 224].

Ризик розглядається як *елемент процесу рішень*, який зазвичай зв'язується з вимірюванням імовірності помилки або успіху того чи іншого вибору в ситуації з декількома альтернативами. Ризик завжди пов'язаний з *вибором певних альтернатив* і розрахунком *імовірності їхнього результату* – в цьому виявляється його суб'єктивна сторона. Водночас величина ризику не тільки суб'єктивна, але й об'єктивна, оскільки вона є формою якісно-кількісного вираження реально існуючої невизначеності. Об'єктивність ризику проявляється в тому, що поняття відображає реально існуючі явища, процеси, сторони діяльності. І що дуже важливо, ризик існує незалежно від того, усвідомлюють його наявність чи відсутність, враховують або ігнорують його.

Суттєве значення для пізнання ризику мають теорії прийняття рішень. Так, однією з перших спроб дослідити ризик при прийнятті рішень зробили Дж. Фон Нейман і О. Моргенштерн. За результатами цих досліджень виникли два види теорії рішень, які Ю. Козелецький називає теорією прийняття раціональних рішень (зазначає оптимальні альтернативи) та психологічної теорією прийняття рішень (діяльність особи, що приймає рішення в процесі виконання певних завдань).

Ризик як *характеристика дій, характеристика рішення, прийнятого суб'єктом у ситуації*, коли можливі альтернативи, що реалізуються у багатьох наслідках: існує невизначеність щодо конкретного результату, і, принаймні, один з результатів небезпечний. З точки зору ризикованих дій та обґрунтованості прийняття рішень необхідно звернути увагу на результати останніх соціально-психологічних досліджень (П. Словіца, С. Ліхтенштейн, Г. Міллер, У. Едвардс, А. Ельштейн, В. Черкасов та ін.), в які констатують, що людина має володіти деякими важливими пізнавальними якостями (короткочасна і довготривала пам'ять або достатньо певна швидкість переробки інформації); спосіб сприйняття ситуації з ризиком залежить не тільки від недоступності інформації, але і від способу її передачі; вік людини, який впливає на стиль прийняття нею ризикованих рішень.

У деяких роботах (В. Абчук, Л. Біч, Р. Льюс, К. Петерсон та ін.) особливе місце в процесі прийняття рішень, пов'язаних з ризиком, відводиться інтуїції. Приймаючи рішення «що краще», «що швидше», «яка міра безпеки», керівники, самі того не відаючи, часто засновують свій вибір на інтуїтивній і ймовірнісній оцінці.

*Ризик як міра безпеки* в певній конкретній ситуації загрожує життю або здоров'ю людини, а також усьому тому, що входить в систему її духовних і матеріальних цінностей. Що ж стосується професійного ризику, то він виступає у формі можливої небезпеки, тобто людина, що здійснює ту чи іншу професійну діяльність, постійно знаходиться в ситуації «неминучого ризику» (В. Лисцов, Е. Ковальов та ін.). Небезпека професії залежить від об'єктивно притаманної їй величини ризику.



*Ризик як властивість особистості* розглядають О. Вдовіченко, О. Чебикін та ін., зазначаючи, що базується на емоційно-вольових, інтелектуальних особливостях, за допомогою яких людина залучається до небезпечних ситуацій і прагне до їх подолання. В. Агапаєв, Д. Розанцева ризик ототожнює з передбачуваною вдачею, успішним результатом, в основу розуміння ризику включають фактор удачі. Важливе значення для осмислення вияву ризику в змісті концептуальної моделі розкривають психологічні механізми емоційної регуляції поведінки людини на рівні страху і сміливості (Б. Додонов, К. Изард, Є. Ільїн і ін.).

Отже, дослідженнями проблеми ризику сучасної психології встановлено, що існує певна залежність вираженості ризику від вікових особливостей людини та специфіки її професійної діяльності. Відзначено, що сформовані стереотипи в одних видах професійної діяльності можуть підвищувати ефективність ризикованих дій, а в інших – погіршувати наслідки. Обґрунтовано, що виділяються особи з внутрішньою і зовнішньою стратегією прийняття ризикованого рішення.

**Висновки.** У межах визначених підходів філософи поняття «ризик» розглядають як специфічну форму активного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності; форму діяльності в умовах невизначеності; соціальний ризик, який виявляє себе в продуктивній діяльності. Дослідження проблеми ризику сучасної психології ведуться в напрямках прямих і непрямих концептуальних моделей, що дозволяють зрозуміти механізми виникнення ризику і вивчення специфіки його вияву в різних видах особистої і професійної діяльності людини. Різні підходи до ризику в економіці, управлінні мають цілком самостійне теоретичне і прикладне значення і є важливою складовою теорії і практики управління.

Ризик розглядаємо як ймовірність виникнення подій, що призводить до певних результатів (позитивного або негативного) при прийнятті рішення.

#### Список використаних джерел

1. Зубков В. И. Социологическая теория риска : [монография] / В. И. Зубков. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 230 с.
2. Івченко І. Ю. Економічні ризики : [навч. посіб.] / І. Івченко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 304 с.
3. Таран О. В. Сучасні питання проблематики ризиків фінансової сфери діяльності підприємства : теоретичні узагальнення та прикладний аналіз / О. В. Таран. – Х. : Константа, 2004. – 110 с.
4. Буянов А. П. Рискология (управление рисками) : [учеб. пособ.] / А. П. Буянов, К. А. Кирсанов, Л. М. Михайлов. – М. : Экзамен, 2003. – 384 с.
5. Галасюк В. Риск как один из неотъемлемых факторов бизнеса / В. Галасюк, М. Сорока // Економіка, фінанси. Право. – 2002. – № 2. – С. 17–23.
6. Коротких Н. Предпринимательский риск как объект страхования / Н. Коротких // Управление рисками. – 2001. – № 3. – С. 49–52.
7. Станиславчик Е. Н. Риск-менеджмент на предприятии. Теория и практика / Е. Н. Станиславчик. – М. : Ось-89, 2002. – 80 с.
8. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємстві : [монографія] / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с.
9. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний. – К. : Борисфен-М, 1996. – 336 с.
10. Лук'янова В. В. Діагностика ризику діяльності підприємства : [монографія] / В. В. Лук'янова. – Хмельницький : ПП Ковальський В. В., 2007. – 312 с.
11. Черкасов В. В. Проблемы риска в управленческой деятельности : [монографія] / В. В. Черкасов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1999. – 228 с.
12. Маслова С. О. Фінансовий ринок : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Маслова, О. А. Опалов. – К. : Каравелла ; Львів : Новий світ – 2000, 2002. – 304 с.

#### References

1. Zubkov, V.I. (2003). *Sociological theory of risk*. Moscow: Publishing House of the Russian Peoples' Friendship University (in Russ.)
2. Ivchenko, I.J. (2004). *The economic risks*. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.)
3. Taran, A.V. (2004). *Current issues issues of risk finance activity: theoretical generalizations and applied analysis*. Kharkiv: Constant (in Ukr.)

4. Bujanov, A.P., Kirsanov, K.A., Mikhailov, L.M. (2003) *Riskologiya (management of risks)*. Moscow: Exam (in Russ.)
5. Galasyuk, V., Soroka, M. (2002). Risk as one an inalienable factors of business. *Ekonomika, finans. Right*. 2. 17–23 (in Ukr.)
6. Korotkih, N. (2001). Business risk as the object of insurance. *Management of risks*. 3. 49-52 (in Russ).
7. Stanislavchik, E.N. (2002). *Risk management in the enterprise. Theory and practice*. Moscow: Os-89.
8. Vitlinskyy, V.V., Velykoivanenko, G.I. (2004). *Ryzykoloziya in economics and business*. Kyiv: Kyiv National Economic University (in Ukr.)
9. Vitlinskyy, V.V., Nakonechny, S.I. (1996). *The risk in management*. Kyiv: Borisfen-M (in Ukr.)
10. Lukyanova, V.V. (2007). *Diagnosis of the risk of the company*. Khmelnytsky: V. Kowalski (in Ukr.)
11. Cherkasov, V.V. (1999). *Problems in upravlencheskoy line activities*. Moscow: Refl-book; Kiev: Vakler (in Ukr.)
12. Maslov, S.O., Opalov, O.A. (2002). *Financial market*. Kyiv: Caravel; Lviv: New World-2000 (in Ukr.)

Надійшла до редакції 20.09.2015.  
Прийнята до публікації 25.09.2015.

**Abstract. Chernenko Nataliya. Basic approaches to risk study.**

*Introduction.* The existence of different determinations of “risk” is explained by the complexity and multidimensionality of this notion. The aim of the article is to analyze the phenomenon of risk and determine the main approaches of researchers to its interpretation.

*Research methods:* analysis and synthesis of management, pedagogical, psychological, philosophic and economic literature, which reveals modern approaches to the phenomenon of risk; method of comparison.

The main research results are presented in the determination of the multidimensional nature of the phenomenon of risk. In terms of the determined approaches philosophers consider the notion of “risk” as a certain form of active attitude of a subject towards the reality; as a form of reality in terms of uncertainty; social risk, which manifest itself in productive activity.

The study of the issue of risk in modern Psychology is oriented at direct and indirect conceptual models, which allow to understand the mechanisms of risk emergence and the specificity of its manifestation in different types of personal and professional activities. The dependence of risk expressiveness on person’s age peculiarities and his/her professional activity has been revealed. It has been determined that the mature stereotypes in some kinds of professional activity may increase the efficiency of risky actions or deteriorate the consequences in other ones. It has been scientifically grounded that there are individuals with inner and external strategies of making risky decisions.

Different approaches to studying the phenomenon of risk in economics and management have independent theoretical and applied significance and are the important components of theory and practice of management.

Generalizing different views of scientists, it is important to emphasize the conditional character of ideas of classic and neoclassic scientific schools, because in one case the organization takes the incur losses risk into consideration, which results in abandoned intents; while in another case the basis is goal achievement, and the consequence of abandoning intents is incurred losses.

The scientific novelty of research results is generalization and systematization of approaches to the definition of the notion of “risk” by philosophers, psychologists, economists and managers.

*Conclusions and propositions.* “Risk” is considered to be the probability of events, which lead to positive or negative results in decision-making process. The author proposes to study the methodology of risk management at educational institutions.

**Keywords:** risk, activities, approaches issues, problem of risk.

**УДК 378.4(410)**

**Чичук А.П.**

**ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В ХІХ – ХХ СТОЛІТТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

У статті проаналізовано законодавчі акти й нормативні документи, що регламентують діяльність освітніх структур і визначають державну освітню політику Великої Британії. Розглянуто, які тенденції розвитку педагогічної освіти характерні для Великої Британії, представлені в нормативних документах країни. З’ясовано, що тенденції розвитку педагогічної освіти у Великій Британії у ХІХ столітті полягають у зародженні систематичної підготовки вчителів школи. У 80-ті роки ХХ ст у Великій Британії простежується два напрями розвитку педагогічної освіти: академічний (орієнтований на посилення загальної освіти студентів) і професійно-педагогічний (відбувається

розширення професійно-педагогічної підготовки, практичної орієнтації, що дало можливість закласти основи загальної психолого-педагогічної підготовки). У процесі здійснення реформи 1988 року відбувається тенденція уніфікації вищої освіти, відбулися докорінні зміни шкільної освіти (децентралізація, диференціація). Доведено, що зміни в школі зумовлювали перебудову в підготовці вчителя. Шкільна реформа кінця 80-х поставила завдання підготовки якісно нового спеціаліста для роботи в національній школі. У результаті реформи була вдосконалена методична система підготовки вчителя.

**Ключові слова:** педагогічна освіта, Велика Британія, вища освіта, шкільна освіта.

**Постановка проблеми.** Позитивно тенденції в освіті закріплюються зміною правових актів [1, с. 45]. Освітнє право слід розглядати як систему нормативних установок, що спираються на ідеї справедливості, свободи, рівності, що виражено переважно в законодавстві й регулює відношення в освітній системі [2, с. 46].

У Великій Британії одним із джерел освітнього законодавства є статuti – акти, що прийняті британським парламентом; урядові постанови (міністерські циркуляри, рекомендації, правила практичної діяльності, підзаконні нормативні акти). Департамент освіти видає «Зелені» книги (урядовий консультативний документ, який містить кілька альтернативних напрямів освітньої політики для обговорення широкою громадськістю – вчителями, батьками студентами). Схвалені напрями публікуються у вигляді рекомендацій у «Білій» книзі, яка являє собою збірник документів із метою інформування про діяльність уряду в певній галузі. До числа джерел освітнього законодавства Великої Британії належать декларації, конвенції та інші акти, прийняті ООН і її спеціалізованими закладами, а також угоди з питань освіти, заключні з іншими державами [2, с. 51–52; 3; 4, с. 51].

Освітня база законодавча база відіграє значну роль у підготовці вчителів.

**Ми поставили за мету** проаналізувати законодавчі акти й нормативні документи, що регламентують діяльність освітніх структур і визначають державну освітню політику Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна освіта упродовж XIX–XXI ст. привертала увагу як наукової громадськості, так і уряду. Розглянемо, які тенденції розвитку педагогічної освіти характерні для Великої Британії, представлені в нормативних документах країни у XIX столітті.

У XIX столітті у Великій Британії відбувається зародження систематичної підготовки вчителів. Ще на початку XIX ст. в моніторіальних школах учні – монітори проводили заняття в молодших групах, але виявилось, що вчителів необхідно готувати і в кінці XIX ст. у 1846 р. виникла система «педагогічного учнівства» (1846 р.) – (проіснувала майже 100 років) з підготовки вчителів початкових шкіл, яка включала практичну частину (відвідування, аналіз, проведення уроків у початковій школі). У 1840 році було відкрито перший учительський коледж. Ставилось питання про включення до навчального процесу й теоретичної частини. Далі відбувається розвиток педагогічної освіти: у 90-х роках XIX століття з'являються перші університетські вчительські коледжі з 3-річним терміном навчання, в яких читався теоретичний курс і по закінченні яких, випускники отримували спеціальний учительський сертифікат із правом працювати вчителем початкової школи. Отже, тенденції розвитку педагогічної освіти у Великій Британії у XIX столітті полягають у зародженні систематичної підготовки вчителів початкової школи.

У десяти роки XX ст. університетські учительські коледжі були перетворені на педагогічні відділення, адже з 1908 р. були виділені урядом кошти університетам для організації підготовки вчителів середніх шкіл. У 1921 р. Міністерством освіти введено додатково четвертий рік навчання з метою одержання майбутніми вчителями ступеня бакалавра, щоб одержати «Після – вищий сертифікат у галузі освіти» (Post Graduate Certificate in Education). У зв'язку з тим, що професори були прихильниками оволодіння студентами теоретичними знаннями, термін педпрактики, порівняно із учительськими коледжами, зменшено до 20–30% [5, с. 28].

Отже, тенденції розвитку педагогічної освіти у Великій Британії у першій половині XX століття полягають в організації підготовки вчителів середніх шкіл і створені для цього

педагогічних відділень університетів з 4-річним терміном навчання та одержанням майбутніми вчителями ступеня бакалавра. До того ж, тенденції зазнають розвитку: студенти набувають теоретичних знань: традиційно викладається педагогічна психологія з її природничо-науковими основами; дитина стає центром навчально-виховного процесу.

Із зазначеного витікає, що розвиток тенденцій сприяв змінам навчальних планів: почали викладатися фізіологія, фізіологічна психологія, філософія освіти, почали вивчати досвід передових шкіл (М. Монтесорі, Дальтон – план та ін.).

У період створення й розвитку державної системи педагогічної освіти було прийнято закон про освіту (1944р.), який поклав початок створення єдиної державної системи педагогічної освіти у Великій Британії і проголосив обов'язкову середню освіту для всіх.

У 1945 р. створено Міністерство освіти, яке зараз називається Департаментом освіти і науки і координує найбільш загальні напрями освітньої політики в масштабах держави [6, с. 153–156].

Розвиток державної системи педагогічної системи в період 1944–1960-х років характеризувалась створенням різних комісій та Рад з педагогічної освіти. Зокрема, створена комісія у зв'язку з незадовільним станом забезпечення шкіл кваліфікованими вчителями, яка розробила відповідні рекомендації і запропонувала утворити центральний державний орган для координації системи підготовки вчителів. У середині 60-х років комісією лорда Роббінса на основі дослідження стану системи вищої освіти здійснено інтеграцію системи педагогічної освіти в систему вищої освіти.

У 1949 році при Міністерстві освіти була створена Національна консультативна Рада з підготовки вчителів і забезпечення навчальних закладів кадрами, яка надавала допомогу Міністерству у сфері підготовки учительських кадрів; у 1964 р. – Національна Рада з присудження академічних ступенів (Council for National Academic Awards), рішенням якої була введена нова академічна ступінь «бакалавр освіти» (Bachelor in education, BEd). Слід зазначити, що Міністерство освіти в той час звертало увагу на підвищення якості освіти та збільшення кількості населення з вищою освітою. Після розпуску Національної консультативної Ради (1965р.) у 1966 році була створена Університетська Рада з педагогічної освіти (University Council for the Education of Teachers, UCET), яка проіснувала до XXI століття.

На початку другої половини XX ст. більшість педагогічних коледжів Великої Британії здійснювали підготовку вчителів загального профілю – до роботи з дітьми певного віку (до викладання в початковій школі всіх предметів або – в середній школі групи предметів). До навчального плану коледжу було включено чотири розділи:

- Базисні – обов'язкові курси (англійська мова, культура мовлення, а також – релігія, музика, мистецтво, математика та ін.), на які відводилося 23% навчального часу;
- Педагогічні дисципліни (основи педагогіки, психології, історії освіти), на вивчення яких передбачалося 25% без педагогічної практики;
- Предметні курси, на які відводилось 30% часу для глибокого вивчення (1–2 предмети, які вивчались упродовж трьох років по 6–12 годин на тиждень);
- Професійні предмети – 10–12% (4–7 предметів за вибором).

Крім того, на тьюторські заняття передбачалось 10–11% навчального часу (обговорення, консультації) [7, с. 283].

Як зазначає А. Парінов, навчаючись за чотирирічною програмою, після другого року академічної підготовки випускник отримує Диплом про вище освіту (Diploma of Higher Education). Але, щоб стати вчителем, необхідно закінчити третій курс і отримати ступінь ординарного бакалавра педагогіки (ordinary BEd). Після ж завершення четвертого року навчання присуджується ступінь бакалавра педагогіки вищого рівня (Honours BEd) [8, с. 55].

Як видно із зазначеного, в середині XX століття відбувався розвиток педагогічної освіти, але вчені вказують і на недоліки: відсутність власної педагогічної науки (недостатня розробленість питань принципів і методів навчання), але британські вчені шукають шляхи

для розробки принципів і методів навчання. Тенденції розвитку педагогічної освіти у 1944–60-х роках полягають у наступному: покладено початок створення єдиної державної системи педагогічної освіти у Великій Британії; проголошена обов'язкова середня освіта для всіх; утворено центральний державний орган для координації системи підготовки вчителів.

У 60–70-х роках ХХ ст. у Великій Британії була введена обов'язкова професійно-педагогічна підготовка вчителів початкової школи (якщо випускник університету чи коледжу має ступінь бакалавра освіти або бакалавра будь-якої галузі і сертифікат про вищу педагогічну освіту для початкової школи, він має право працювати в початковій школі з 1969 року) та середньої школи (якщо випускник університету має академічну ступінь бакалавра мистецтв або наук з професійно-педагогічною орієнтацією, він має право працювати в середній школі з 1973 року). Слід зазначити, що з 1976 року роль педагогічних відділень університетів почала зростати з ліквідацією інститутів педагогіки.

За даними В. Базуріної, у 80-ті роки у Великій Британії простежується два напрями розвитку педагогічної освіти: академічний (орієнтований на посилення загальної освіти студентів) і професійно-педагогічний (відбувається розширення професійно-педагогічної підготовки, практичної орієнтації, що дало можливість закласти основи загальної психолого-педагогічної підготовки) [9, с. 98].

У зв'язку з реформою 1988 року відбулися докорінні зміни шкільної освіти (децентралізація, диференціація). Зміни в школі зумовлювали перебудову в підготовці вчителя. Закон «Про реформу освіти» 1988р. охоплював усі рівні освіти – від початкових шкіл до вищої освіти [5, с. 89; 10, с. 77–78].

Шкільна реформа кінця 80-х поставила завдання підготовки якісно нового спеціаліста для роботи в національній школі. У результаті реформи була вдосконалена методична система підготовки вчителя [11, с. 259].

У Білій Книзі у 1987р. було запропоновано ліквідувати обов'язки місцевих органів народної освіти щодо забезпечення послуг для вищої освіти. Ця пропозиція була вирішена в процесі здійснення реформи 1988 року. У 1989 році були створені Державні органи, які почали виконувати обов'язки фінансування університетів [12, с. 85].

У 80-ті роки створено Національний навальний план і Національна програма для педагогічної освіти Великої Британії, яка регулює процес підготовки вчителів і побудована по предметному принципу, адже включає два розділи: знання власно предметні і методика викладання предметів [5, с. 116–117].

У надзвичайно важливому для країни законі «Про реформу освіти» (1988р.) визначені обов'язкові предмети; вказувалося на нові програми, що не висували вимог до єдиного рівня знань для всіх учнів, які мали навчатися за здібностями; якість знань пропонувалось перевіряти шляхом тестування, яке відбувається в кінці кожної ключової стадії (в 7, 11, 14, 16 років). Основним завданням закон розглядає підвищення рівня освіти як ефективний фактор розвитку економічного потенціалу країни [13].

Закон «Про вищу освіту» розв'язує фінансову проблему навчання в університеті; тенденції доступності вищої освіти, виконуючи програми «Мета – вища освіта», «Виклик – освіта високої якості», якими передбачена взаємодія ВНЗ із провайдерами освітніх послуг (школами, коледжами), де проживає значний відсоток малозабезпечених сімей. Їх дітям надається допомога для вступу: через різні програми, майстер класи; наставництво; додаткове фінансування; літні школи; інформацію; диверсифікацію шляхів одержання вищої освіти через введення багаторівневої системи підготовки фахівців [14].

У кінці 80-х років ХХ століття Міністерством освіти і науки видані циркуляри «Умови здобуття вищої освіти» та «Базова підготовка вчителя» – документи, що висвітлювали проблеми реформування педагогічної освіти Великої Британії, спрямовані на створення стандартів із урахуванням умов життя, традиції країни та інтересів учня, вчителя [15, с. 112–117]. Отже, в процесі здійснення реформи 1988 року відбувається тенденція уніфікації вищої освіти.

Особливого розвитку набуває педагогічна освіта у 90-ті роки ХХ століття. Парламент Великої Британії схвалив низку Актів, які надають рівні можливості і права на отримання освіти всім дітям, незалежно від раси і статі, а також Акт щодо скасування дискримінації дітей-інвалідів. Виданий у 1992 році закон «Про вищу освіту», вніс значні корективи до структури вищої освіти: всі заклади могли включати в назву слово «університет» при умові виконання відповідних критеріїв [16, с. 493].

Слід зазначити, що, починаючи з 1992р., фінанси університетам почали виділятися в залежності від якості підготовки спеціалістів. Ця тенденція працювала за схемою: якість підготовки – фінансове забезпечення навчального процесу, тобто фінансування стало засобом управління якістю освіти державою [17, с. 131–132].

В цей період продовжується тенденція уніфікації вищої освіти:

– Міністерством освіти створена єдина централізована система педагогічної освіти, зокрема, спеціальний підрозділ Міністерства – Агентство з підготовки вчителів (Teacher Training Agency, ТТА) – акумулює всі питання організації і змісту підготовки вчителів в єдиному центрі;

– прийнято у 1995 році державні стандарти педагогічної освіти, згідно з якими у більшості педагогічних навчальних закладів на блок психолого-педагогічних дисциплін відведено 1/10 частину навчального часу, на методику викладання – 3/10, решту часу займає педагогічна практика [5, с. 116].

У другій половині ХХ ст. у Великій Британії були введені документи: Доповідь комісії Джеймса (1972 р.); Консультативний документ про підготовку вчителів (1983 р.); Підготовка вчителя на базі школи (1991 р.); Висока якість викладання в школі (Біла Книга) – 1997 р.; Зелена книга: Вчителі кидають виклик перемінам (1997 р.); Вхідження до професії (1998 р.).

У цих документах про реформування системи підготовки педагогічних кадрів розглядаються різні аспекти педагогічної освіти: структура, зміст освіти, відбір до вступу на учительські професії, організація стажистської практики вчителів тощо.

У 1999 році затверджено закон «Про фундаментальне реформування державної педагогічної освіти під назвою» «Вчителі – назустріч перемінам» (Teachers, meeting the challenge of change), згідно з яким визначені освіти: педагогічна освіта має стати більш гнучкою і глибокою; кожен бажаючий стати вчителем має пройти тест на мовну, математичну й комп'ютерну грамотність; поширити досвід з організації курсів підготовки абітурієнтів до вступу в педагогічні ВНЗ; розвивати систему педагогічного стажування; здійснити додаткове фінансування шкіл, на базі яких відбувається педагогічна практика [5, с. 139–140].

У законі «Про освіту» (2002 р.) виділено чотири галузі, з яких складається право на освіту у Великій Британії: право на рівний доступ до освітніх установ; право на трансляцію необхідних знань і здібностей; право на розвиток обдарувань і інтересів шляхом диференціації навчання; право на прийняття рішень в освітніх установах [2, с. 58; 12, с. 105].

**Висновки.** На перебудову системи освіти Великої Британії впливала взаємозалежність країни Європейського співтовариства. Зокрема, у 1986 р. було підписано представниками ЄС Єдиний європейський акт, який сприяв поетапній інтеграції країн на основі загального ринку і загальної економічної політики, що посилює мобільність дипломів, студентів, співробітників [2, с. 131].

Нормативні документи міжнародних організацій впливають на розробку законів у Великій Британії. Зокрема, з метою інтеграції норм освітнього права Великої Британії з міжнародними нормами, на основі Конвенції «Про права дитини», прийнятої ООН у 1989 році і проекту ЮНІСЕФ «Маленька дитина й сімейне оточення», розробленого у 1990 році, у Великій Британії розроблені закони «Про дітей» (1989 р.), «Про підтримку дітей» (1991 р.), в яких розглядаються питання про забезпечення денного догляду дітей до 8 років; визначено умови догляду; збільшена кількість дошкільних освітніх установ [18]. Взагалі, слід зазначити, що рекомендації, їх закони та постанови визначили основні напрями реформування системи освіти Великої Британії.

## Список використаних джерел

1. Шкатулла В.И. Образовательное право. – М.: Норма, 2001. – 688 с.
2. Шмакова А.П. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX-XXI вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ А.П. Шмакова. – Омск, 2006. – 214 с.
3. Международное законодательство об образовании // Сборник документов. Части 1–4. – М. : Гуманитарий, 1994. – 618 с
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
5. Зискин К.Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К.Е. Зискин. – М., 2002. – 157 с.
6. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
7. Кузнецова О.Ю. Развитие мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.Ю. Кузнецова.–Харків, 2002. – 494 с.
8. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Парінов. – К., 1995. – 170 с.
9. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.М. Базуріна. – Житомир, 2006. – 343 с.
10. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності // Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
11. Ball S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research / S. Ball // *British Educational Research Journal*. – 1997. – №23 (2). – P. 257–274.
12. Кучай Т.П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2014. – 584 с.
13. The Education Reform Act – London, 1998. – 188 p. // The Official Home of UK Ligation : [Electronic resource]. – Access mode: [www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.htm](http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.htm).
14. Department for Education and Skills : Five Year Strategy for Children and Learners, Crown Copyright, 2004. – P. 175–190.
15. Воскресенская Н.М. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом / Н.М. Воскресенская // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 112–117.
16. Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. – Belgium : Eurydice, 2000. – 567 p.
17. Стрункина Ю.В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России : дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Ю.В.Стрункина. – Ставрополь, 2012. – 169 с.
18. Children Act 1989 // The Official Home of UK Ligation : [Electronic resource]. – Access mode: [www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1989.htm](http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1989.htm).

## References

1. Shkatulla, V.I. (2001). *Educational Law*. Moscow: Norma (in Rus)
2. Shmakova, A.P. (2006) *Experience in the development of legal relations in the educational system of Great Britain in the turn of XX–XXI centuries* (Ph.D dissertation). Omsk (in Rus)
3. Nternational law on education (1984). Collection of documents. Parts 1–4. Moscow: Humanitarians (in Rus.)
4. Busel, V.T. (Ed.) (2001). *Great Dictionary of Modern Ukrainian*. Kyiv; Irpen: Perun (in Ukr.)
5. Ziskin, K. E. (2002). *Professional-pedagogical preparation of secondary school teachers in the pedagogical departments of universities in the UK in the second half of the twentieth century* (Ph.D dissertation). Moscow. (in Rus.)
6. Vulfson, B.L. (2003) *Comparative pedagogy, history and its contemporary problems*. Moscow: Publishing House of URAO (in Rus.)
7. Kuznetsova, O.Y. (2002) *The development of language education in secondary and higher educational institutions of the UK the second half of the twentieth century* (Doctor of Sciebces dissertation). Kharkiv (in Ukr.)
8. Parinov, A.V. (1995) *Reform education degree in England: background and trends (late 80's – early 90<sup>th</sup> century)* (Ph.D dissertation). Kyiv (in Ukr.)
9. Bazurina, V.M. (2006) *Training future teachers of foreign languages in the UK* (Ph.D dissertation). Zhytomyr (in Ukr.)
10. Puhovska, L.P. (1997) *Professional training teachers in Western Europe: similarities and differences*. Kyiv: Higher school (in Ukr.)

11. Ball, S. (1997). Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*. 23(2). 257–274.
12. Kuchai, T.P. (2014). *System of professional training primary school teachers to moral and ethical education of pupils at universities in Japan*. In Nychkalo N.G. (Ed.). Cherkasy: publisher Chabanenko Y.A. (in Ukr.)
13. *The Education Reform Act* (1998). London. Retrieved 15/12/2015 from [www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.htm](http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.htm).
14. Department for Education and Skills: Five Year Strategy for Children and Learners (2004). *Crown Copyright*. 175–190.
15. Voskresenskaya, N.M. (1994). The search for the state educational standards abroad. *Pedagogy*. 2. 112–117 (in Rus.)
16. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* (2000). Belgium: Eurydice.
17. Strunkyna, Y.V. (2012) *Professional training of teaching staff in the second half of the twentieth century: on materials of the United Kingdom and Russia* (Ph.D dissertation). Stavropol. (in Rus.)
18. *Children Act 1989*. Retrieved 15/12/2015 from [www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1989.htm](http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1989.htm).

Надійшла до редакції 20.12.2015.  
Прийнята до публікації 22.12.2015.

**Abstract. Chychuk Antonina. Legislative Support Education Degree in XIX – XX Centuries in the UK.**

*Introduction. The article analyzes the legislation and regulations governing the activities of educational structures and define state educational policy of Great Britain.*

*Purpose. Considers that teacher education trends specific to Great Britain, are in the regulations of the country.*

*Results. It was found that the trends of pedagogical education in Great Britain in the nineteenth century lies in the origin of systematic teacher training school. In the 80 years of the twentieth century in Great Britain observed two areas of pedagogical education: academic (focused on enhancing general education students) and professional teaching (is expanding vocational and educational training, practical orientation, which made it possible to lay the foundations of general psychological and educational training). In the process of the reform trend in 1988 is the unification of higher education, there have been fundamental changes of school education (decentralization, differentiation). Proved that prompted widespread changes in school reconstruction in training teachers. School reform late 80s set out to prepare a qualitatively new specialist for the national school. The reform has been improved methodical system of training teachers. Trends in Teacher Education in the UK in the first half of the twentieth century is to organize training of secondary school teachers and created this educational departments of universities with four-year education and give future teachers a bachelor's degree.*

*Conclusion. Trends in Teacher Education in 1944-60-ies are: the beginning of the creation of a unified state system of teacher education in the UK; declared compulsory secondary education for all; central government body established to coordinate the system of teacher training.*

**Keywords:** pedagogical education, Great Britain, higher education, school education.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бабенко Марина Олегівна** – старший викладач кафедри інженерної механіки Красноармійського індустріального інституту ДВНЗ «Донецький національний технічний університет».

**Береза Вікторія Ярославівна** – аспірантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки ННІ педагогічної освіти соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Brzezińska Renata** – dr., Wydział Nauk Pedagogicznych Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku.

**Будз Ірина Федорівна** – викладач Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука (м. Рівне).

**Danylyuk Serhiy** – Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,

**Король Валентина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Костюченко Наталія Юрійівна** – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Лебідь Ольга Валерійівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Лисицький Дмитро Васильович** – студент 3-го курсу технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

**Лодатко Євген Олександрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Майборода Артем Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

**Новаківська Людмила Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Палфьорова Сабіна Шехианатовна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і математичного моделювання ТДУ.

**Пліско Євген Юрійович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загально-технічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

**Пліско Юрій Володимирович** – старший викладач кафедри загально-технічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

**Приходько Альона Михайлівна** – старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

**Рацул Олександр Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Сігетій Ігор Петрович** – старший викладач кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Терентьєва Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

**Тимошенко Юрій Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Толкачова Анжеліка Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Фесенко Оксана Сергіївна** – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; викладач Дніпропетровського педагогічного коледжу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Черненко Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. професора кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

**Чичук Антоніна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Яригіна Неля.Анатоліївна** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри бухгалтерського обліку, аналізу і аудиту ТДУ.

## ABOUT THE AUTHORS

**Babenko Marina** – senior lecturer, Engineering Mechanics Department, Krasnoarmiysk Industrial Institute, Donetsk National Technical University.

**Bereza Viktoriya** – graduate student, Social Work and Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Brzezińska Renata** – dr., Wydział Nauk Pedagogicznych Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku.

**Budz Irina** – lecturer, Academician Stepan Demyanchuk International Economics-and-Humanitarian University (Rivne).

**Chychuk Antonina** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, Preschool and Primary Education Department, Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Danylyuk Serhiy** – Doctor in Pedagogy, professor, chair of High School Pedagogy and Educational Management Department, Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Fesenko Oksana** – seeker, Pedagogy and Educational Management Department, Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University at Kirovohrad; lecturer, Dnipropetrovsk Pedagogical College, Oles Honchar National University at Dnipropetrovsk.

**Korol Valentina** – Ph.D in Pedagogy, professor, professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Kostyuchenko Natalya** – graduate student, Pedagogy and Educational Management Department, Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University at Kirovohrad.

**Lebid' Olga** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, Berdyans'k State Pedagogical University.

**Lisitskiy Dmitriy** – 3rd year student, Engineering Department, Donbass State Pedagogical University.

**Lodatko Eugen** – Doctor in Pedagogy, professor, professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Mayboroda Artem** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, Heroes of Chernobyl Institute of Fire Safety at Cherkasy.

**Novakivska Lyudmyla** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, associate professor of Ukrainian Literature, Ukrainian Study and Methods of their Teaching Department, Pavlo Tychyna State Pedagogical University at Uman.

**Palfyorova Sabina** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, associate professor of Department of Higher Mathematics and Mathematical Modeling, TSU.

**Plisko Eugen** – Ph.D in Pedagogy, senior lecturer, General Technical Subjects, Industrial Technologies and Life Safety Department, Technology Faculty, Donbass State Pedagogical University.

**Plisko Yuriy** – senior lecturer, General Technical Subjects, Industrial Technologies and Life Safety Department, Technology Faculty, Donbass State Pedagogical University.

**Prykhod'ko Alyona** – senior lecturer, Language Training Department, Kharkiv National Automobile- and-Highway University.

**Ratsul Alexander** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, associate professor of Social Pedagogy and Psychology Department, Pedagogy and Psychology Faculty, Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University at Kirovohrad.

**Sigetiy Igor** – senior lecturer, Natural Sciences-and-Mathematics Education and Information Technologies Department, Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

**Terentyeva Nataliya** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, associate professor of Theory and History of Pedagogy Department, Borys Grinchenko University at Kyiv, doctoral student, Institute of Higher Education, NAPS of Ukraine.

**Tolkachova Angelica** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, Berdyans'k State Pedagogical University.

**Tymoshenko Yuriy** – Ph.D in Philology, associate professor, associate professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

**Yarygina Nelya** – Ph.D in Economics, associate professor, associate professor of Accounting, Analysis and Audit Department, TSU.

**Chernenko Nataliya** – Ph.D in Pedagogy, associate professor, acting professor of Department Educational Establishments Management and Public Service Department, K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University.

## CONTENT

<b>Babenko Marina.</b> A historiography problem of Secondary technical education's forming at Ekaterinoslav Gubernia at the end of XIX – beginning of XX centuries .....	3
<b>Bereza Viktoriya.</b> Famous Domestic Teachers, Writers, Folk Wisdom about the Educational Potential of Ukrainian Family .....	12
<b>Brzezińska Renata.</b> The educational experiences of the seniors within biographical narratives of the students from Kujawsko-Dobrzyński University Third Age in Wloclawek .....	18
<b>Budz Irina.</b> British Model of Education Gifted Pupils as part of the National Policy .....	25
<b>Varga Ludmila.</b> Development of Communicative Culture of Future Teachers in the Process of Interactive Learning.....	31
<b>Danylyuk Serhiy.</b> Formation of informational culture in the process of future philologists' professional training.....	35
<b>Emre Edzhies.</b> Essence and Structure Professional and Communicative Competence Foreign Students of Higher Educational Institutions .....	39
<b>Korol Valentina.</b> The educational system in Germany in the twentieth century.....	43
<b>Kostyuchenko Nataliya.</b> The use of educational-playing technologies in the process of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics.....	49
<b>Lebid' Olga.</b> The Essence and Basic Concepts of Strategic Management of a Comprehensive Educational Establishment.....	56
<b>Lodatko Eugen.</b> Primary school from zemskaya reform to our days .....	61
<b>Mayboroda Artem.</b> Conditions of formation of future fire safety specialists' acmeological competence in the process of professional training .....	68
<b>Nowakivska Lyudmyla.</b> Theory of literature as educational discipline second half XIX century .....	74
<b>Palfyorova Sabina, Yarygina Nelya.</b> Taxometrics of pedagogical objectives in implementation of the competence-based teaching of «Econometrics» course to graduate students of economics.....	79
<b>Plisko Eugen, Plisko Yuriy, Lisitskiy Dmitriy.</b> The improvement of the course “Technological practical work” for students of higher educational institutions.....	88
<b>Prikhod'ko Alyona.</b> Videoconference as a means of formation of professional communicative competence of foreign students of higher technical educational establishments..	92
<b>Ratsul Alexander.</b> Statistical Analysis of Results of Forming Experiment on Detection of Behavioral Component of Future Social Pedagogists' Informational Culture.....	96
<b>Sigetiyy Igor.</b> Information management in higher educational establishments as a multi- and interdisciplinary complex of theoretical and practical knowledge.....	103
<b>Terentyeva Nataliya.</b> Designing of Educational Program for Master' of Pedagogic Training (example of Borys Grinchenko Kyiv University) .....	109
<b>Tymoshenko Yuriy.</b> Semiotic-and-Hermeneutical Principles of Construction of Pedagogical Text Theory .....	116
<b>Tolkachova Angelica.</b> The Game as a Means of Formation of Responsibility in Teenagers in the Process of Extracurricular Activities at Boarding Schools .....	122
<b>Fesenko Oksana.</b> Study of the Phenomenon "Professional Competence" of Teachers in the Scientific Literature .....	128
<b>Chernenko Nataliya.</b> Basic approaches to risk study.....	133
<b>Chychuk Antonina.</b> Legislative Support Education Degree in XIX – XX Centuries in the UK.....	138
About the Authors .....	147
CONTENT .....	149

## ЗМІСТ

<b>Бабенко М.О.</b> Розбудова середньої технічної освіти Катеринославщини наприкінці XIX – початку XX ст.: Історіографія проблеми .....	3
<b>Берега В.Я.</b> Відомі вітчизняні педагоги, письменники, народна мудрість про виховний потенціал української родини .....	12
<b>Brzezińska R.</b> Doświadczenia edukacyjne seniorów w narracjach biograficznych słuchaczy kujawsko-dobrzyńskiego uniwersytetu trzeciego wieku we Włocławku .....	18
<b>Будз І.Ф.</b> Британська модель освіти обдарованих школярів як частина загальнонаціональної політики .....	25
<b>Варга Л.І.</b> Розвиток комунікативної культури майбутніх учителів у процесі інтерактивного навчання .....	31
<b>Емре Е.С.</b> Сутність і структура професійно-комунікативної компетенції студентів-іноземців вищих навчальних закладів .....	39
<b>Danylyuk S.</b> Formation of Informational Culture in the Process of Future Philologists' Professional Training .....	35
<b>Король В.М.</b> Система освіти в Німеччині в XX столітті .....	43
<b>Костюченко Н.Ю.</b> Використання навчально-ігрових технологій у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики .....	49
<b>Лебідь О.В.</b> Сутність та основні поняття стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом .....	56
<b>Лодатко Є.О.</b> Початкова школа від Земської реформи до сьогодення .....	61
<b>Майборода А.О.</b> Умови формування акмеологічної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки .....	68
<b>Новаківська Л.В.</b> Теорія словесності як навчальна дисципліна другої половини XIX століття .....	74
<b>Палфьорова С.Ш., Яригіна Н.А.</b> Таксономія педагогічних цілей при реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання магістрів економіки в курсі «Економетрика» .....	79
<b>Пліско Є.Ю., Пліско Ю.В., Лисицький Д.В.</b> Удосконалення вивчення курсу «Технологічний практикум» для студентів вищих навчальних закладів .....	88
<b>Приходько А.М.</b> Відеоконференція як засіб формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів ...	92
<b>Рацул О.А.</b> Статистичний аналіз результатів формувального експерименту з виявлення поведінкового компонента інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів .....	96
<b>Сігетій І.П.</b> Управління інформацією у внз як мульти- і міждисциплінарний комплекс теоретичних і практичних знань .....	103
<b>Терентьєва Н.О.</b> Проектування освітньої програми підготовки магістрів спеціальності педагогіка вищої школи (на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка) .....	109
<b>Тимошенко Ю.В.</b> Семіотико-герменевтичні засади побудови педагогічної теорії тексту .....	116
<b>Толкачова А.С.</b> Гра як засіб формування відповідальності в підлітків у процесі позаурочної діяльності шкіл-інтернатів .....	122
<b>Фесенко О.С.</b> Дослідження феномена «професійна компетентність» вчителя у науковій літературі .....	128
<b>Черненко Н.М.</b> Основні підходи до вивчення проблеми ризику .....	133
<b>Чичук А.П.</b> Законодавче забезпечення вищої педагогічної освіти в XIX – XX столітті у Великій Британії .....	138
Відомості про авторів .....	145
ЗМІСТ .....	150

**ДЛЯ ПОДАТОК**

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки  
№ 32 (365).2015

Відповідальний за випуск:  
*Данилюк С. С.*

Відповідальний секретар:  
*Лодатко Є. О.*

Комп'ютерна верстка:  
*Тимошенко Ю. В.*

Підписано до друку 29.12.2015 р. Формат 84x108/16.  
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № **6472**

Видавець і виготівник видавничий відділ  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького  
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,  
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,  
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.