

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2313-2094

Lûdinoznavčì studii. Pedagogika

e-ISSN 2413-2039

Lûdinoznavčì studii. Seria Pedagogika

ЛЮДИНОЗНАВЧІ



СТУДІЇ

**Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

Серія «Педагогіка»

Випуск 5/37 (2017)

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2017

УДК 009+1+371
Л 93

ISSN 2313-2094
Lúdinoznavčì studii. Pedagogika
e-ISSN 2413-2039
Lúdinoznavčì studii. Seriâ Pedagogika

Збірник наукових праць затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 25 травня 2017 р.)

Рік заснування: 2000
Виходить двічі на рік

«Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Серію «Педагогіка» включено до Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 07.10.2015 р. № 1021), зареєстровано у міжнародних науково-метричних базах: Journal Impact Factor, Advanced Science Index, CiteFactor – Academic Scientific Journals Indexing, Scientific Indexing Services, ResearchBib – Academic resource index, Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Russian Science Citation Index (РИНЦ), Index Copernikus.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21252-11052Р від 16.02.2015 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Програмні цілі – висвітлення теоретичного доробку та результатів новітніх досліджень педагогічної науки.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної галузі. Матеріали публікуються змішаними мовами.

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні та статистичні помилки, які він допустив.

Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (**головний редактор**) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – **Випуск 5/37 (2017)**. – 332 с.

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017
© Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017

Редколегія

Головний редактор серії «Педагогіка»

<i>Чепіль Марія Миронівна</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти	доктор педагогічних наук	професор
---------------------------------------	--	---	--------------------------	----------

Заступник головного редактора

<i>Кобрій Ольга Миколаївна</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти	доктор педагогічних наук	професор
--	--	--	--------------------------	----------

Члени редколегії

<i>Кемінь Володимир Петрович</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	директор Інституту іноземних мов	доктор педагогічних наук	професор
--	--	----------------------------------	--------------------------	----------

<i>Ковальчук Володимир Юльянович</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	завідувач кафедри математики та методики викладання математики початкового навчання	доктор педагогічних наук	професор
--	--	---	--------------------------	----------

<i>Оршанський Леонід Володимирович</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	завідувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва	доктор педагогічних наук	професор
--	--	--	--------------------------	----------

<i>Невмержицька Олена Василівна</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти	доктор педагогічних наук	доцент
---	--	--	--------------------------	--------

<i>Пантюк Микола Павлович</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	проректор з наукової роботи	доктор педагогічних наук	професор
---------------------------------------	--	-----------------------------	--------------------------	----------

<i>Бера Ришард</i>	Університет імені Марії-Кюрі Складовської у м. Люблін (Польща)	декан факультету педагогіки та психології	доктор педагогічних наук	професор
------------------------	--	---	--------------------------	----------

<i>Захарук Тамара</i>	Природничо-гуманітарного університету у м. Седльци (Польща)	ректор	доктор педагогічних наук	професор
---------------------------	---	--------	--------------------------	----------

<i>Сендер Анна Миколаївна</i>	Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Білорусь)	ректор	доктор педагогічних наук	професор
---------------------------------------	--	--------	--------------------------	----------

<i>Штєтер Петер</i>	Іннсбрукський університет (Австрія)	професор	доктор педагогічних наук	професор
-------------------------	-------------------------------------	----------	--------------------------	----------

Відповідальний секретар

<i>Карпенко Ореста Євгенівна</i>	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти	кандидат педагогічних наук	доцент
--	--	--	----------------------------	--------

УДК 087.5:821.161.2
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102605

Надія АШИТОК
orcid.org/0000-0001-7447-5840

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті зазначено, що дошкільний період сприятливий для формування ціннісних орієнтацій – вибіркових ставлень людини до цінностей, що визначають її поведінку. Важливого значення у цьому процесі набуває вміння педагогів допомагати дітям під час інтеріоризації загальнолюдських моральних цінностей та орієнтацій, в основі яких лежить гуманізм. Художня література у цьому плані відіграє значну роль, сприяючи процесу зазначеної інтеріоризації.

Ключові слова: гуманістично-ціннісні орієнтації, виховання, дошкільнята, художня література, вихователь.

Надежда АШИТОК

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье указано, что дошкольный период благоприятен для формирования ценностных ориентаций – выборочных отношений человека к ценностям, определяющим их поведение. Важное значение в воспитательной работе с детьми приобретает умение педагогов помогать детям во время интериоризации общечеловеческих нравственных ценностей и ориентаций, в основе которых лежит гуманизм. Художественная литература в этом плане играет значительную роль, способствуя процессу упомянутой интериоризации.

Ключевые слова: гуманистически-ценностные ориентации, воспитание, дошкольники, художественная литература, воспитатель.

Постановка проблеми. Кардинальна модернізація сучасного суспільства характеризується зміною соціокультурних парадигм, руйнуванням ідеологізованої системи цінностей тоталітарної епохи та пошуком нових ціннісних орієнтирів. Саме тому сьогодні загострюється інтерес до аксіологічної проблематики, у межах якої розроблено концепцію цінніс-

ної свідомості як глобальної етики епохи світової інтеграції, коли цінності стають орієнтирами, що допомагають людині обрати свій шлях у житті [10], та теорії цінностей як основи «перебудови усєї системи освіти, у якій передача знань та вмінь була б органічно пов'язана з формуванням ціннісної свідомості» [6]. Ефективним засобом становлення такої свідомості є художня література, основним призначенням якої в процесі виховання дошкільників є гуманізація їхньої картини світу, аксіологічне тлумачення культури, сприяння у формуванні ціннісних орієнтацій. Аксіологічний зміст сучасної літературної дошкільної освіти лише перебуває на етапі становлення, а тому вимагає системної розробки, що актуалізує дослідження у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художня аксіологія як фундаментальна методологічна основа ґрунтується на ідеях релігійно-філософської критики (М.О. Бердяєв, С.М. Булгаков, І.О. Ільїн, М.О. Лоський, В.С. Соловйов, С.Л. Франк та ін.), що пов'язані з аксіологічними тлумаченнями природи і призначенням мистецтва, «власне аналітичними підходами, за якими погляд на різні рівні тексту – від сюжету та героїв до образної мови твору – будується на розкритті органічної повноти і гармонії буття, за допомогою якого споконвіку художник прагнув наблизитися до божественного джерела Краси, Добра та Істини» [1, с. 138]. Про загальний характер цінностей у культурі йдеться також в аксіологічній концепції М.М. Бахтіна, який писав, що «...жоден культурний творчий акт не має справи з абсолютно індіферентною до цінності, абсолютно випадковою, невпорядкованою матерією, а завжди з чимось уже оціненим, якимсь упорядкованим, по відношенню до чого вона (людина) повинна тепер зайняти свою ціннісну позицію» [3, с. 44]. Такою «впорядкованою», «оціненою» людиною матерією є художній світ літературного твору, що робить його важливим засобом у процесі формування ціннісних орієнтацій у дітей.

Проблема сприйняття творів художньої літератури дітьми дошкільного віку вивчалася багатьма вченими. Відомі численні дослідження, в яких аналізувалися особливості осмислення дошкільниками моральних цінностей художнього твору (В. Вертугіна, О. Кисельова, С. Лазаревич, Є. Лукіна, С. Славіна); сприймання художніх творів як складного інтелектуально-емоційного процесу (А. Богущ, Л. Бочкарьова, В. Гербова, Д. Дубовіс-Арановська, Н. Карпинська, І. Кіндрат, Д. Кузьміна, І. Мавріна, Л. Славіна, С. Чемортан), особливості сприймання і розуміння дітьми засобів художньої літератури (Р. Говорова, О. Кононко, Т. Маркова, Б. Мейлах, Ю. Руденко, О. Хролець), підготовка дошкільників-майбутніх читачів (Л. Гурович, А. Зрожевська, Т. Потоцька), вплив наочних засобів на сприймання творів художньої літератури (О. Білан, Л. Липкіна, Л. Мельник, Г. Репіна, С. Чмир), залежність ставлення дошкільників до худож-

ніх творів від долі та поведінки літературних персонажів у них (Н. Богданець-Білокаленко, Л. Гурович, Я. Циванюк), емоційне ставлення дітей до героїв художнього твору (Є. Алексеєнкова, В. Андрєєва, А. Невєрова), вплив творів художньої літератури на розвиток різних видів діяльності дошкільників (О. Запорожець, О. Колобова, Н. Морозова). У працях науковців вивчалася й робота вихователів з формування ціннісних орієнтацій у дітей [2, с. 76 – 86; 5, с. 228 – 242; 13, с. 54 – 61].

Незважаючи на те, що є праці, присвячені вивченню формування гуманістично-ціннісних орієнтацій на матеріалі художньої літератури, існує необхідність детальнішого розгляду процесу, спрямованого, зокрема, на становлення цих орієнтацій у дошкільнят.

Мета статті – дослідити аксіологічний аспект зазначеного становлення.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації входять до складу мотиваційної сфери людини, механізму регуляції її поведінки. Сукупність цих орієнтацій є структурним компонентом особистості, який визначає особливості і характер її ставлень до оточення та певною мірою детермінує поведінку. У зв'язку з тим, що ціннісні орієнтації – це ядро особистості, важливим у педагогічних дослідженнях є осмислення понять «цінність» і «ціннісна орієнтація», необхідних для аналізу становлення та розвитку духовно-моральної ціннісної свідомості особистості у процесі виховання, в тому числі й на матеріалі художньої літератури.

Поняття «цінність» упроваджене в науковий обіг І. Кантом. Згідно із формулюванням у «Філософському словнику» за редакцією І.Т. Фролова, цінності – це специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро та зло, прекрасне та потворне, що містяться в явищах суспільного життя і природи). Зовні цінності виступають як властивості предмета або явища, проте вони притаманні їм не від природи, не просто в силу внутрішньої структури об'єкта, а тому, що вони залучені до сфери суспільного буття людини і є носіями певних соціальних відношень до суб'єкта (людини). Цінності служать об'єктами інтересів особи та для її свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності [12]. Ціннісні орієнтації – це вибіркові ставлення людини до цінностей, орієнтири людської поведінки.

Дитячі роки сприятливі для формування ціннісних орієнтацій. Ще В.О. Сухомлинський писав про ці роки: «Те, що упущене в дитинстві, дуже важко, майже неможливо надолужити у зрілі роки» [11]. Особливо визначальним є період дошкільця, який відіграє виняткову роль у формуванні особистості, позаяк це період залучення дитини до пізнання навколишнього світу, період її початкової соціалізації. Відомо, що до семи років людина засвоює 70 % знань і лише 30 % – за все подальше життя [7,

с. 56 – 58]. Для цього періоду характерними є конкретність мислення, невеликий життєвий досвід, безпосереднє ставлення до дійсності, інтенсивне включення у коло інтересів дитини усього спектру знань про соціальне середовище та формування соціальних орієнтирів поведінки. Від того, чи зможе молода особа виділити серед цих інтересів та орієнтирів пріоритетні, залежатиме успішність її життєвого шляху. У цьому контексті видається слушною думка Л.С. Виготського, згідно з якою моральне виховання дітей має йти попереду їхнього особистісного розвитку [4, с. 26]. Практично це означає, що спочатку треба виховувати моральні почуття у дітей, долучати їх до культурного досвіду людства, а лише згодом на цій основі розвивати інтелектуально. Знання наук та незнання гуманістичних основ поведінки приховують загрозу для людини, обмежують та викривляють її особистісний розвиток, а тому в дитячому віці важливим є формування цінностей та орієнтацій.

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дошкільника. І це не випадково, адже вона є джерелом осягнення дійсності, скарбницею багатств людського духу, засобом ознайомлення з невідомим і прекрасним. Сприйняття художньої літератури для особи дошкільного віку є своєрідною формою пізнання об'єктивної дійсності, вона ніби опиняється в епіцентрі подій художнього твору, стає їхнім учасником. Сприйняття художньої літератури є активним вольовим процесом, який передбачає не пасивне засвоєння змісту, а діяльність, що супроводжується співпереживаннями героєм, уявним перенесенням себе на їх місце, у результаті чого у свідомості дитини виникає ефект особистої присутності та участі у розв'язанні проблемних ситуацій. Світ художніх творів, за своєю суттю, є своєрідним супроводом процесу самопізнання дошкільника, адже він, як слушно зазначали Б.В. Кондаков і Т.Д. Попкова [8, с. 139 – 148], є багаторівневою системою цінностей (ідеологічних, естетичних, моральних та ін.), які із загальнозначущих переходять у категорію індивідуально-особистісних і навпаки. Становлення та розвиток у свідомості молодої особи ціннісної картини світу характеризується двома взаємозалежними процесами: аксіологічною інкультурацією, що передбачає засвоєння моральних цінностей і норм у межах певної культури, та процесом вироблення індивідуальної системи ціннісних оцінок і формуванням на їхній основі зразка культурної поведінки.

Моральне виховання дошкільнят має будуватися передусім на їхньому внутрішньому духовному зростанні. Це зростання на літературному матеріалі відбувається шляхом формування двох типів ставлень у дітей до художнього світу твору. Перший тип ставлення – емоційно-образний – це безпосередня емоційна реакція дитини на образи художнього твору, другий – інтелектуально-оцінний – залежить від життєвого і читацького

досвіду дитини, у якому присутні елементи аналізу [9]. Обидва типи ставлень відображають вікову й особистісну динаміку розуміння дітьми художнього твору, що представлена як шлях від співпереживання конкретному герою, співчуття йому – до розуміння позиції автора, узагальненого сприйняття художнього світу й усвідомлення ставлення до нього.

Визначального значення у виховній роботі з дітьми набуває вміння педагогів сприяти інтеріоризації загальнолюдських моральних цінностей, в основі яких лежить гуманізм. Художні твори використовуються як засіб розвитку таких моральних якостей, як чуйність, справедливість, чесність, правдивість, хоробрість, скромність, ввічливість, тактовність, делікатність, товариськість, дисциплінованість, наполегливість, відповідальність, доброзичливість, колективізм, працьовитість та ін. Сформовані моральні цінності допомагають дитині встояти перед тиском негативних зовнішніх впливів і протидій. У зв'язку з цим, особливу увагу вихователю варто звертати на відбір творів, спрямованих на формування гуманних почуттів та етичних уявлень у дошкільнят, перенесення цих уявлень у їхню практичну діяльність.

Для художніх текстів властива «згущена інформативність» (Ю. Лотман), вони містять стільки відомостей про світ, скільки не може дати обмежений часом і простором досвід окремої людини. І дійсно, художні тексти (при продуманому їх відборі) можуть охопити значний спектр моральних цінностей та орієнтацій, які необхідно засвоїти дітям. До критеріїв відбору художньої літератури для дошкільнят, як зазначали Л.М. Гурович, Н.С. Карпинська, О.І. Соловйова, належать: ідейне спрямування, висока художня майстерність та літературна цінність. Ці твори мають характеризуватися єдністю змісту і форми, відповідністю віковим та психологічним особливостям дітей, динамічним сюжетом, чіткістю композиції, простотою викладу. Крім того, літературні твори педагогу потрібно відбирати, зважаючи на конкретні виховні завдання. Наприклад, для формування у дітей уявлення про сміливість можна використати казку Р. Кіплінга «Рікі-Тікі-Таві», уявлення про доброту і милосердя – твір В.П. Катаєва «Квітка-семибарвиця», уявлення про допитливість – казку Я.Л. Ларрі «Незвичайні пригоди Карика і Валі», для виховання вірності та відданості – казку Г.-Х. Андерсена «Снігова королева», винахідливості та спритності – твір братів Грімм «Хоробрий кравчик», патріотизму – вірші із збірки Н.Л. Забіли «Наша Батьківщина».

Проблема сприйняття літературних творів різних жанрів дітьми дошкільного віку складна і багатоаспектна. Дитина проходить тривалий шлях від наївної співучасті у зображуваних подіях до складніших форм аксіологічного сприйняття, а тому ознайомлення дошкільнят з художньою літературою слід починати з народної творчості (приказок, загадок, пісень, забавлянок, народних казок тощо). Фольклор є своєрідною школою со-

ціального досвіду, унікальним засобом для передачі народної мудрості і виховання дітей на ранньому етапі їхнього розвитку.

З часом дошкільникам варто починати читати авторські казки, доступні їм вірші та оповідання. Це можуть бути твори вітчизняних художників слова М.С. Вінграновського, П.М. Воронька, Н.Л. Забіли, В.З. Нес-тайка, О. Пчілки, М.Ф. Сингаївського, В.А. Симоненка, В.О. Сухомлинського, М.П. Трублаїні та ін., а також зарубіжних авторів – А.Л. Барто, О.М. Волкова, В. Гауфа, К. Гоцці, братів Грімм, В. Жуковського, Л. Керролла, Р. Кіплінга, А. Ліндгрена, С.Я. Маршака, Л. Муур, В.О. Осєєвої, Ш. Перро, М.С. Пляцковського, Дж. Родарі, А. де Сент-Екзюпері, Дж. Роналда Руела Толкієна, К.І. Чуковського та ін.

Специфіка ознайомлення дошкільнят із творами художньої літератури полягає в тому, що вони ще не вміють читати і художній твір доно-ситься до них доросла особа, а тому володіння вихователем навичками ви-разного читання набуває особливого значення. Перед педагогом стоїть складне завдання – кожен художній твір донести до дітей як витвір мис-тецтва, з'ясувати його головну думку, сформувані емоційне ставлення до літературних персонажів, їхніх почуттів і вчинків. Для цього вихователю, перш ніж ознайомити дітей із твором, потрібно самому проаналізувати його у плані змісту і форми. Слід також пам'ятати, що художня літера-тура ліпше сприятиме процесу пізнання світу, розвитку почуттів та уяв-лень дітей тоді, коли педагог допомагатиме дошкільнятам в осягненні змі-сту художнього твору, адже вони, на відміну від дорослих зі значним жит-тєвим досвідом, не завжди можуть виокремити головне, зрозуміти вчин-ки персонажів.

Багатоаспектність використання вихователем творів художньої літе-ратури презентована й тим, що їх можна розглядати як один із засобів, що створюють змістовий фон для розгортання різних форм спільної діяль-ності педагога з дітьми (мовленнєво-розвивальної, трудової, пізнавально-дослідницької, ігрової, театралізованої тощо), об'єднуючи ці форми у ціліс-ний процес.

Висновки. Дошкільний період – важливий етап у вихованні дитини, коли закладаються основні риси характеру, відбувається становлення її як особистості. Художня література надає неоціненну допомогу педагогам у цьому процесі. Усвідомлення дитиною образів літературних творів і прагнення наслідувати їх – це шлях до набуття нею моральних звичок і гуманістичних переконань. Твори художньої літератури служать дієвим засобом морального виховання дошкільників, відкривають і пояснюють явища суспільства та природи, ознайомлюють зі світом людських почу-ттів і взаємин, активізують уяву, сприяють прищепленню норм поведін-ки та формуванню ціннісних орієнтацій, якими ці особи керуватимуться все життя.

Література

1. Алпатова Т.А., Киселёва И.А. Человек – идеал – общество: проблемы аксиологии литературы / Т.А. Алпатова, И.А. Киселёва // Вестник Московского государственного областного у-та. Серия: Русская филология. – С. 136–141.
2. Ашиток Н.І. Морально-ціннісний потенціал мовної картини світу в освітньому аспекті / Н.І. Ашиток // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2010. – Випуск 21. Педагогіка. – С. 76–86.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин ; сост. С.Г. Бочаров ; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 420 с.
5. Дудник Н. Розвиток пізнавальної активності дошкільників / Н. Дудник // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. – 2001. – Вип. 23. Педагогіка. – С. 228–242.
6. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. Кирпичёва О.А., Шефер Н.И. Новейшая детская литература / О.А. Кирпичёва, Н.И. Шефер // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1. – С. 56–58.
8. Кондаков Б.В., Попкова Т.Д. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания / Б.В. Кондаков, Т.Д. Попкова // Вестник Пермского университета. – 2013. – Вып. 2 (22). – С. 139–148.
9. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др. ; под ред. М.В. Гамезо и др. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
10. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С. Розов. – М., 1993. – 194 с.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Режим доступа : www.many-books.org/auth/4242/book/12176/suhomlinskiy_va/serdtse.../14.
12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/enc/item/f00/s12/a001248.shtml>.
13. Чепіль М.М. Ціннісні орієнтири у формуванні національної свідомості учнівської молоді Галичини на початку ХХ ст. / М.М. Чепіль // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К., 1999. – Кн. 2. – С. 54–61.

References

1. Alpatova T.A., Kiselyova I.A. Chelovek – ideal – obshchestvo: problemy aksiologii literatury (*The man – the ideal – society: Issues axiology the literature*),

Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta, Seriya: Russkaya filologiya, pp. 136–141 [in Russian]

2. Ashytok N.I. Moralno-tsinnisnyi potentsial movnoi kartyny svitu v osvithnomu aspekti (*Moral-value potential the language picture of the world in terms of education*), Liudynoznavchi studii: Pedahohika, 2010, Vol. 21, pp. 76–86 [in Ukrainian]

3. Bakhtin M.M. Yestetika slovesnogo tvorchestva (*Aesthetics of verbal creativity*), Moscow, 1979, 424 p. [in Russian]

4. Vygotskiy L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya (*Pedagogical psychology*), Moscow, 1991, 420 p. [in Russian]

5. Dudnyk N. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku (*Development of cognitive activity preschoolers*), Liudynoznavchi studii: Pedahohika, 2001, Vol. 23, pp. 228–242. [in Ukrainian]

6. Kagan M.S. Filosofskaya teoriya tsennosti (*Philosophical theory of value*), Sankt Peterburg: Petropolis, 1997, 205 p. [in Russian]

7. Kirpichyova O.A., Shefer N.I. Noveyshaya detskaya literatura (*Newest children's literature*), Molodoy uchenyy, 2015, Vol. 22.1, pp. 56–58. [in Russian]

8. Kondakov B.V., Popkova T.D. Khudozhestvennyy mir literatury i fenomen detskogo mirosoznaniya (*The art world of literature and the phenomenon of children's outlook*), Vestnik Permskogo universiteta, 2013, Vol. 2 (22), pp. 139–148. [in Russian]

9. Matyukhina M.V., Mikhalkhik T.S., Prokina N.F., Gamezo M.V. (red.) i dr. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya studentov (*Age-related and educational psychology: Textbook for students*), Moscow: Prosveshchenie, 1984, 256 p. [in Russian]

10. Rozov N.S. Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya (tsennostnye osnovaniya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshey shkole) (*Humanities Education Philosophy (value base of humanities education in high school)*), Moscow, 1993, 194 p. [in Russian]

11. Sukhomlinskiy V.A. Serdtse otdayu detyam (*Heart is given to children*), rezhim dostupa: www.many-books.org/auth/4242/book/12176/sukhomlinskiy_va/serdtse.../14. [in Russian]

12. Frolov I.T. (red.), Filosofskiy slovar (*Philosophical Dictionary*), Moscow: Politizdat, 1981, 445 p. [in Russian]

13. Chepil M.M. Tsinnisni oriientyry u formuvanni natsionalnoi svidomosti uchnivskoi molodi Halychyny na pochatku XX st. (*Values in the formation of national consciousness of students in Galicia in the early twentieth century*), Teoretyko-metodychni problemy vykhovanni ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats, Kyiv, 1999, P. 2, pp. 54–61. [in Ukrainian]

УДК 37:504:327.3

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102606

Олена БАРАБАШ

orcid.org/0000-0001-5206-2922

МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО У СТАНОВЛЕННІ І РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано шлях становлення екологічної освіти від відносної невизначеності своїх цілей і завдань до загального визнання як провідного чинника досягнення стабільності та сталого розвитку сучасного світового співтовариства. Охарактеризовано чотири періоди активізації міжнародного співробітництва в галузі екологічної освіти, – від збереження навколишнього природного середовища у зв'язку з інтенсивним розвитком промисловості до принципово важливих зрушень у парадигмі, цілях, завданнях та змісті екологічної освіти.

Ключові слова: екологічна освіта, міжнародне співтовариство, міжнародна організація, міжнародна конференція, декларація.

Елена БАРАБАШ

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы пути становления экологического образования от относительной неопределенности своих целей и задач к всеобщему признанию как ведущего фактора достижения стабильности и устойчивого развития современного мирового сообщества. Охарактеризованы четыре периода активизации международного сотрудничества в области экологического образования, – от сохранения окружающей природной среды в связи с интенсивным развитием промышленности до принципиально важных сдвигов в парадигме, целях, задачах и содержании экологического образования.

Ключевые слова: экологическое образование, международное сообщество, международная организация, международная конференция, декларация.

Постановка проблеми. Сьогодні у всіх країнах світової спільноти надзвичайно складним і важливим завданням є розробка нової тотальної методології екологічної освіти, що дають змогу вивчати і передбачати

© Барабаш Олена, 2017

різні сценарії екологічно відповідального вибору на різних ієрархічних рівнях організації живих систем: від локального до глобального. Базисом для такої методології можуть стати фундаментальні, загальні для всіх людей етичні цінності [26, с. 24].

Висока значущість екологічної освіти наголошується міжнародними організаціями – ООН, ЮНЕСКО, ЮНЕП, які підкреслюють її надзвичайну важливість і рекомендують усім державам-учасникам міжнародного співтовариства – передовсім зосередити увагу на проблемах модернізації та пошуків інноваційних рішень впровадження сучасних технологій і методик безпосередньо у навчальний процес [13, с. 92].

Розвиток екологічної освіти залежить від уваги, яку приділяють цій надзвичайно актуальній проблемі в усіх країнах і державах. Тому історичний нарис подій, які відбувались на міжнародній арені протягом десятиріч, якнайкраще показує сприйняття, розуміння й інтерпретацію проблем екологічної освіти у світовому масштабі.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Різні підходи до визначення сутності поняття «екологічна освіта» висвітлюються у численних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Попередниками екологічної освіти були Ж.-Ж. Руссо, А. Гумбольдт, Е. Геккель, Д. Дьюї, Й.Г. Песталоцці. Фундамент сучасної екологічної освіти заклав П. Геддес (1854 – 1933), перший, хто зазначив життєво важливий, фундаментальний взаємозв'язок між якістю навколишнього середовища і якістю освіти підростаючих поколінь, висловив низку ідей про цілі і завдання екологічної освіти, запропонував інноваційні методи і технології навчання у природі та за допомогою природи [23, с. 6]. Питання екологічної освіти активно розробляють філософи В. Андрущенко [2], Е. Гірусов [3], М. Кисельов [6], В. Штофф [19]; теоретико-методологічні проблеми екологічної освіти визначено у працях Л. Лук'янової [9], О. Плахотнік [14], О. Слассьоніної [18], Г. Щедровицького [20]; історичні аспекти екологічної освіти й виховання простежуються у дослідженнях І. Костицької [7], М. Мамедова [11]. В. Крисаченко, наголошує на тому, що екологічна освіта постає не як самоціль, а як – формування екологічно спрямованої життєвої позиції [8, с. 98]; О. Салтовський вважає, що екологічна освіта – це психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості [17, с. 112]. Розробці цілей, завдань, принципів і перспектив розвитку екологічної освіти присвячена праця А. Захлібного [4].

У західній педагогіці широко впроваджується у практику принцип неперервної професійної підготовки екологів. Джеймс Олдріч та Роберт Кук відзначають, що американськими навчальними програмами з екології першочерговим завданням визначено засвоєння базових дисциплін, виокремлення проблем, пов'язаних із різними аспектами довкілля та участь

студентів у створенні практичних проектів місцевого й регіонального значення [10, с. 123].

Незважаючи на значну кількість досліджень, які стосуються проблем екологічної освіти, сьогодні ще недостатньо висвітлений поетапний історичний шлях її становлення і розвитку у світовому співтоваристві.

Мета статті – обґрунтувати етапи міжнародного співробітництва в сфері охорони навколишнього середовища, які вплинули на становлення і розвиток екологічної освіти в світі та в Україні (1939 – 2014).

Виклад основного матеріалу. Перший період у міжнародному співробітництві за збереження природи у зв'язку з інтенсивним розвитком промисловості розпочався до початку Другої світової війни (1939). Основна діяльність обмежувалася правовим регулюванням об'єктів спільного морського промислу поза юрисдикцією окремих держав, почали укладатися дво-, тристоронні угоди, під міжнародну охорону було взято окремі популяції.

Другий історичний період міжнародного співробітництва (1940 – 1962) пов'язаний зі створенням у 1945 р. Організації Об'єднаних Націй (ООН), Генеральна асамблея якої, серед багатьох інших завдань визначає екологічну політику міжнародного співтовариства, проводить конференції з проблем навколишнього середовища і розробляє рекомендації, створює міжнародні природоохоронні органи [16, с. 62 – 83]. Цей період ознаменований створенням Міжнародного союзу захисту природи (МСОП), а також з прийняттям статуту у 1946 р. – спеціалізованої установи ООН з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО). Саме з цього часу міжнародне співробітництво з питань охорони природи та екологічної освіти набуває конкретних форм і відповідного змісту.

Третій період (1962 – 1992) починається з двох «знакових» подій. У 1962 р. вийшла монографія Р. Керсон «Мовчазна весна», яка привернула увагу суспільства до відповідальності перед іншими формами життя. Другою подією стала резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Економічний розвиток і охорона природи», якою було задекларовано, що збереження і раціональне використання природних багатств є обов'язком усіх держав.

У 1965 р. на базі Кільського університету (Стаффордшир, Великобританія) пройшла педагогічна конференція з питань навчання і виховання школярів, де вперше був запропонований термін «екологічна освіта» як «Environmental Education», тобто «освіта в галузі навколишнього середовища» [25, с. 26].

У 1968 р. ООН і ЮНЕСКО провели першу міжнародну конференцію з проблем біосфери, в матеріалах якої не тільки відзначалася надзвичайна актуальність екологічної освіти, а й вперше в міжнародній практиці чітко розкривалися її цілі і завдання. Конференція фактично поклала

початок міжнародному співробітництву в галузі екологічної освіти учнівської молоді, а через рік (1969) у Франції був створений Науковий комітет з проблем навколишнього середовища (SCOPE) [16, с. 66].

У 1970 р. ООН і ЮНЕСКО провели в Неваді (США) міжнародну нараду щодо необхідності включення питань охорони навколишнього середовища до змісту всіх основних шкільних предметів, а екологічну освіту визначили як процес розпізнавання цінностей природи, формування знань, умінь і відносин, необхідних для розуміння і оцінки взаємозв'язку людини з її культурним та біофізичним середовищем [24, с. 51]. З цього часу Міжнародна програма ЮНЕСКО-ЮНЕП регулярно організовує міжнародні конференції, сприяє вченим, педагогам і викладачам вищих, середніх і початкових шкіл у розробці навчальних програм, надає технічну і грошову допомогу еколого-освітнім проектам.

У 1972 р. у Стокгольмі (Швеція) відбулася конференція ООН з питань навколишнього середовища, яка відіграла важливу роль у розвитку теорії і практики екологічної освіти, підкреслила її необхідність, схвалила досвід розвинених держав у цій сфері та надала рекомендації всім країнам-учасникам світової спільноти, щодо розробки дієвих заходів для формування у широких верств населення відповідального ставлення до природного середовища. Екологічна освіта, згідно з декларацією Стокгольмської конференції, повинна концентруватися на специфічних проблемах, мати міжпредметний характер, вносити вклад у суспільне благополуччя і виживання людського роду.

Наслідком Стокгольмської конференції стало затвердження спеціальної програми ООН з питань навколишнього середовища (ЮНЕП), яка отримала подальший розвиток у 1975 р. на міжнародній конференції в Белграді (Югославія), де з'явилася «Белградська Хартія» – глобальний план дій у галузі охорони природи і формування відповідального ставлення людини і суспільства до природного середовища. Недоліком Белградської конференції була відсутність серед учасників урядових структур, що обмежувало сферу реалізації її рішень. Тому в резолюції конференції вказано на необхідність в майбутньому проведення великомасштабних міждержавних конференцій із залученням глав держав і урядів країн-учасниць міжнародної спільноти.

Перша міжурядова конференція з питань екологічної освіти відбулася у Тбілісі (Грузія) у 1977 р. У її роботі брали участь керівники 66 держав, членів ЮНЕСКО. Основний документ – Тбіліська декларація – поставила перед світовим співтовариством амбітне завдання: сформувати нові зразки поведінки і діяльності у довіллі та змінити ставлення до природи всіх соціальних груп і світової спільноти [15, с. 42].

Конференція підкреслила, що найважливіше завдання екологічної освіти – спонукати молодих людей набути необхідні знання, практичні

уміння і навички, поведінкові моделі, потрібні для відповідальної і ефективної участі у розв'язанні екологічних проблем [15, с. 43].

Тбіліська декларація дала поштовх для розвитку міжнародних еколого-освітніх програм та міжнародних угод з питань навколишнього середовища й екологічної освіти [22, с. 21]. Під впливом її рішень активізувався розвиток екологічної освіти в європейських державах і США. У 1977 р. Європейське співтовариство затвердило спеціальну програму «The Environmental Education Network Project», яка передбачає активізацію співробітництва, проведення семінарів і конференцій, видання спеціальної літератури, створення системи еколого-освітніх центрів.

У 1982 р. на сесії Генеральної Асамблеї ООН проголошено Всесвітню хартію природи, яка поклала початок парадигмального зрушення в екологічній освіті – поступовий перехід від філософії антропоцентризму до філософії екоцентризму [12, с. 19]. Цей документ також стимулював розробку теоретичних, етичних і прикладних аспектів проблеми екологічної освіти в більшості розвинених країн світу [1, с. 23 – 24].

У 1987 р. відбулась Московська конференція, за результатами якої було сформовано стратегію для галузей екологічної освіти [12, с. 72].

Серед визначних подій світової історії екологічної освіти слід виділити Європейський рік навколишнього середовища (1987 – 1988), проведення якого призвело до розробки нових методів, програм, підручників, навчальних посібників і методичних рекомендацій в європейських країнах, а також опубліковану в 1987 році доповідь Міжнародної комісії з навколишнього середовища і розвитку «Наше спільне майбутнє», в якій екологічна освіта розглядалась як основний засіб вирішення питання «примирення» навколишнього середовища і розвитку сучасного світового співтовариства [13, с. 79].

Четвертий сучасний (глобальний) період розпочинається у 1990 р. і пов'язується з принципово важливими зрушеннями у парадигмі, цілях, завданнях та змісті екологічної освіти.

Знаковою подією цього періоду стає конференція ООН з питань навколишнього середовища і розвитку, яка відбулася у 1992 р. в Ріо-де-Жанейро (Бразилія). В її основному документі «Порядок дій на XXI століття» зазначається, що екологічна освіта необхідна для зміни ставлення населення до природи і є важливою умовою ефективного розв'язання проблем навколишнього середовища і сталого розвитку, для підвищення інтересу людей до екологічних питань [21, с. 38].

У 1998 р. на IV Пан'європейській конференції міністрів охорони навколишнього середовища «Довкілля для Європи» прийнята Орхуська конвенція, яка стала новим важливим механізмом розвитку демократії та прав людини.

На полях Всесвітнього Саміту з питань сталого розвитку у Йоганнесбурзі (2002) вирішено «рекомендувати Генеральній Асамблеї ООН розглянути питання про проголошення десятиліття, починаючи з 2005 року, десятиліттям освіти в інтересах сталого розвитку» [5, с. 60].

З урахуванням сучасних світових вимог щодо охорони природи й тенденцій розвитку педагогічної науки і практики в Україні у 2002 р. розроблена Концепція екологічної освіти спрямована на перебудову змісту освіти й виховання відповідно до вимог часу та основних положень Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ ст.

Незважаючи на те, що Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку завершилося, у результатах конференції в Аїті-Нагоя (Японія) у 2014 р. була представлена доповідь ЮНЕСКО «Побудова майбутнього, якого ми хочемо», в якій доповідались результати Десятиліття на всіх рівнях і у всіх галузях освіти, при цьому одним з 10 основних висновків доповіді є необхідність загального визнання того, що освіта відіграє ключову роль у досягненні сталого розвитку.

Висновки. Таким чином, шлях міжнародного співробітництва в галузі екологічної освіти був досить динамічним і характеризувався розвитком поглядів щодо місця і цілей екологічної освіти, до визнання її першочергової ролі у досягненні сталого розвитку. Встановлено, що в усьому світі, бурхливий розвиток екологічної освіти припадає на 90-ті рр. ХХ ст., оскільки проблема взаємодії людини з природою перетворилася на найбільш актуальну і набула глобального характеру.

Низка глобальних проектів показали, що уряди країн світу прийняли необхідні національні законодавчі та нормативні акти щодо впровадження ідей і цілей освіти для сталого розвитку в свої національні системи освіти, в практику роботи громадських екологічних організацій і повсякденну діяльність бізнесу. Загалом аналіз літературних джерел дає підставу констатувати, що на сьогоднішній день питання розвитку екологічної освіти в контексті міжнародного впливу залишається актуальним і потребує подальшого вивчення.

Література

1. Андреева Е.К. От экологического воспитания к пониманию ноосферы / Е.К. Андреева // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С. 23–28.
2. Андрущенко В.П. Екологічна політика і освіта: проблеми становлення. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – С. 253–258.
3. Гирусов Э.В. Система «Общество-природа»: проблема социальной экологии : [монография] / Э.В. Гирусов. – М. : Изд-ство Москов. ун-та, 1976. – 167 с.
4. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы (содержание природоохранительного образования) / А.Н. Захлебный. – М. : Педагогика, 1981. – 183 с.

5. Касимов Н.С. Образование для устойчивого развития : материалы Всероссийского совещания «Образование для устойчивого развития» / под ред. Н.С. Касимова, В.С. Тикунова. – Смоленск : Маджента, 2003. – 160 с.
6. Киселёв Н.Н. Мироззрение и экология / Н.Н. Киселёв. – К. : Наукова думка, 1990. – 216 с.
7. Костицька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970 – 1990 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І.М. Костицька. – К., 1995. – 198 с.
8. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика: концептуальні засади сучасного розвитку / В.С. Крисаченко, М.І. Хілько. – К. : Знання, 2001. – 598 с.
9. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.Б. Лук'янова. – К., 2006. – 465 с.
10. Малюченко І.О. До питання професійної підготовки екологів в університеті в педагогічній теорії та практиці / І.О. Малюченко // Наукові праці. Педагогіка. – 2003. – С. 121–127.
11. Мамедов Н.М. Основания экологического образования / Н.М. Мамедов // Философия экологического образования : [монография] / под общ. ред. И.К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 72–88.
12. Методика экологического образования : терминологический словарь / [авт.-состав. Г.Н. Каропа] ; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2009. – 164 с.
13. Наше общее будущее : Доклад Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития (МК ОСР) : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1987. – 412 с.
14. Плахотнік О.В. Розвиток геоекологічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.В. Плахотнік. – К., 1998. – 35 с.
15. Природоохранительное просвещение : [сборник] / К.П. Митрюшкин [и др.]. – М. : Знание, 1980. – 176 с.
16. Розенберг Г.С. Всё врут календари! (экологические хронологии) / Г.С. Розенберг, Г.П. Краснощеков. – Тольятти : ИЭВБ РАН, 2007. – 177 с.
17. Салтовський О.І. Основи соціальної екології : курс лекцій / О.І. Салтовський. – К. : МАУП, 1997. – 168 с.
18. Слостенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя : вопросы теории и практики / Е.С. Слостенина. – М. : Педагогика, 1984. – 104 с.
19. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.
20. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 16–200.
21. Gore A. The Earth in the Balance: Ecology and the Human Spirit / Albert Gore. – N.Y. : Aplume Book, 1993. – 412 p.
22. Hale M. Ecology in Education / Monica Hale. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 191 p.

23. Judy Ed. *Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works!* / Ed. Judy, A. Braus, David Wood. – Washington : NAAEE, 1993. – 500 p.
24. Mrazek Ed. *Alternative Paradigms in Environmental Education Research* / Ed.R. Mrazek. – Troy : NAAEE, 1993. – 334 p.
25. Snow D. *Inside the environmental movement: meeting the leadership challenge* / Donald Snow. – Washington : Island Press, 1992. – 295 p.
26. Wilson E. *In Search of Nature* / Edvard O. Wilson. – Harmondsworth : The Penguin Press, 1997. – 224 p.

References

1. Andreeva E.K. Ot ekologicheskogo vospitaniya k ponimaniyu noosfery (*From environmental education to understanding the noosphere*), *Sovetskaya pedagogika*, 1988, № 9, pp. 23–28. [in Russia]
2. Andrushchenko V.P. Ekolohichna polityka i osvita: problemy stanovlennia. Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, intervii (*Environmental policy and education: problems of development. Thinking about education: articles, essays, interviews*), Kyiv: Znannia Ukrainy, 2004, pp. 253–258. [in Ukrainian]
3. Girusov Ye.V. Sistema «Obshchestvo-priroda»: problema sotsialnoy ekologii: [monografiya] (*System «Society-nature»: the problem of social ecology*), Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1976, 167 p. [in Russia]
4. Zakhlebnyy A.N. Shkola i problemy okhrany prirody (soderzhanie prirodookhranitel'nogo obrazovaniya) (*School and problems of nature protection (content of environmental education)*), Moskva: Pedagogika, 1981, 183 p. [in Russia]
5. Kasimov N.S. Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya (*Education for Sustainable Development*), Materialy Vserossiyskogo soveshchaniya «Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya», Smolensk: Madzhenta, 2003, 160 p. [in Russia]
6. Kiselyov N.N. Mirovozzrenie i ekologiya (*Worldview and Ecology*), Kyiv: Naukova dumka, 1990, 216 p. [in Russia]
7. Kostytska I.M. Problemy ekolohichnoi osvity v pedahohichnii teorii i praktytsi roboty shkil Ukrainy (1970 – 1990 rr.) (*The problems of environmental education in teaching theory and practice of schools Ukraine (1970 – 1990)*), Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Kyiv, 1995, 198 p. [in Ukrainian]
8. Krysachenko V.S. Ekolohiia. Kultura. Polityka: kontseptualni zasady suchasnoho rozvytku (*Ecology. Culture. Politics: The conceptual basis of modern development*), Kyiv: Znannia, 2001, 598 p. [in Ukrainian]
9. Lukianova L.B. Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh (*Theory and practice of environmental education in vocational schools*), Dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04, Kyiv, 2006, 465 p. [in Ukrainian]
10. Maliuchenko I.O. Do pytannia profesiinoi pidhotovky ekolohiv v universyteti v pedahohichnii teorii ta praktytsi (*On the issue of training of ecologists at the University of pedagogical theory and practice*), Naukovi pratsi. Pedahohika, 2003, pp. 121–127. [in Ukrainian]
11. Mamedov N.M. Osnovaniya ekologicheskogo obrazovaniya. Filosofiya ekologicheskogo obrazovaniya (*Foundations of environmental education. Philosophy of environmental education*), Moskva: Progress-Traditsiya, 2001, pp. 72–88. [in Russia]

12. Metodika ekologicheskogo obrazovaniya: terminologicheskii slovar (*Methodology of environmental education: terminological dictionary*), avt.-sostav. G.N. Karopa, M-vo obrazovaniya RB, Gomelskiy gos. un-tet F. Skoriny, Gomel: UO «GGU im. F. Skoriny», 2009, 164 p. [*In Belarus*]
13. Nashe obshchee budushchee: Doklad Vsemirnoy komissii po voprosam okruzhayushchey sredy i razvitiya (*Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*), Moskva: Progress, 1987, 412 p. [*In Russia*]
14. Plakhotnik O.V. Rozvytok heoekolohichnoi osvity v Ukraini: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 (*The development of geo-ecological education in Ukraine*), Kyiv, 1998, 35 p. [*In Ukrainian*]
15. Mityushkin K.P. (red.), Prirodookhranitelnoe prosveshchenie (*Environmental education*), Moskva: Znanie, 1980, 176 p. [*In Russia*]
16. Rozenberg G.S., Krasnoshchekov G.P. Vsyo vrut kalendari! (Ekologicheskie khronologii) (*They lie all the calendars! (Ecological chronology)*), Tolyatti: IEVB RAN, 2007, 177 p. [*In Russia*]
17. Saltovskiy O.I. Osnovy sotsialnoi ekolohii: kurs lektzii (*Basic Social Ecology: lectures*), Kyiv: MAUP, 1997, 168 p. [*In Ukrainian*]
18. Slastenina E.S. Ekologicheskoe obrazovanie v podgotovke uchitelya: voprosy teorii i praktiki (*Environmental education in teacher training: theory and practice issues*), Moskva: Pedagogika, 1984, 104 p. [*In Russia*]
19. Shtoff V.A. Modelirovanie i filosofiya (*Modeling and Philosophy*), Moskva: Nauka, 1966, 301 p. [*In Russia*]
20. Shchedrovitskiy G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz) (*The system of pedagogical research (methodological analysis)*), Pedagogika i logika, Moskva: Kastal, 1993, pp. 16–200. [*In Russia*]
21. Gore A. The Earth in the Balance: Ecology and the Human Spirit, N.Y.: Aplume Book, 1993, 412 p. [*In English*]
22. Hale M. Ecology in Education, Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 191 p. [*In English*]
23. Judy Ed., Braus A., Wood D. Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works!, Washington: NAAEE, 1993, 500 p. [*In English*]
24. Mrazek Ed. Alternative Paradigms in Environmental Education Research, Troy: NAAEE, 1993, 334 p. [*In English*]
25. Snow D. Inside the environmental movement: meeting the leadership challenge, Washington: Island Press, 1992, 295 p. [*In English*]
26. Wilson E. In Search of Nature, Harmondsworth: The Penguin Press, 1997, 224 p. [*In English*]

Одержано 01.02.2017

УДК 378.147

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102607

Людмила ГОЛУБНИЧА
orcid.org/0000-0002-8923-5425

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ (ОБМІН ДОСВІДОМ)

У статті розглядаються способи створення комфортних психологічних умов для студентів під час вивчення іноземної мови. Визначено фактори, які створюють сприятливі умови для спілкування викладача зі студентами, а саме: партнерство, співробітництво, зацікавленість у партнері, спільність ціннісних орієнтацій, орієнтування на особистість партнера, недистанційність спілкування. Встановлено та розкрито прийоми педагогічного впливу, які допоможуть створити ситуацію партнерства на занятті з іноземної мови у немовному виші (на підставі особистого досвіду роботи зі студентами-юристами).

Ключові слова: партнерська взаємодія, психологічний комфорт, прийоми педагогічного впливу, навчання іноземної мови, студенти.

Людмила ГОЛУБНИЧАЯ

ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ОБМЕН ОПЫТОМ)

В статье рассматриваются способы создания комфортных психологических условий для студентов при изучении иностранного языка. Определены факторы, которые создают благоприятные условия для общения преподавателя со студентами, а именно: партнерство, сотрудничество, заинтересованность в партнере, общность ценностных ориентаций, ориентирование на личность партнера, недистанционность общения. Установлены и раскрыты приемы педагогического воздействия, которые помогут создать ситуацию партнерства на занятии по иностранному языку в неязыковом вузе (на основании личного опыта работы со студентами-юристами).

Ключевые слова: партнерское взаимодействие, психологический комфорт, приемы педагогического воздействия, обучения иностранному языку, студенты.

Постановка проблеми. У сучасному світі володіння іноземними мовами є пріоритетною умовою успішного професійного зростання. Відтак із кожним роком у нашій країні відбувається зростання попиту на вивчення іноземних мов. Одним зі шляхів підвищення ефективності навчання іноземних мов є підхід до навчання та виховання як до форми спілкування.

Відомо, що навчання – це процес взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, під час якої суб'єкт навчання набуває знань, умінь та навичок. Така діяльність відбувається при взаємодії викладача та студентів: викладач впливає на студентів як вербальними, так і невербальними способами, студенти, зі свого боку, коригують діяльність викладача. І від того, як вони сприймають вплив викладача та реагують на нього, залежать зміст і форми наступного впливу. Таким чином, викладач та студенти обмінюються цінностями, мотивами, досвідом, інформацією тощо. Відбувається цей обмін завдяки особистому контакту, через міжособистісне спілкування. Зрозуміло, що коли останнє будується на основі партнерських відносин, які сприяють створенню психологічного комфорту для студентів, воно, з одного боку, стимулює мотивацію до навчання, а з іншого, – руйнує мовний бар'єр, який часто існує при вивченні іноземної мови.

Щоб підвищити ефективність навчання іноземної мови, ми повинні виявити та реалізувати оптимальні умови міжособистісного спілкування, від форм якого багато у чому залежить ефективність методичних прийомів, застосовуваних у навчальному процесі. Будь-який методичний прийом не буде дієвим, якщо його реалізація не враховує наявності певних стосунків спілкування, за допомогою яких він впроваджується у практику навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, дотичних до зазначеної теми, свідчить, що проблема створення психологічного комфорту на заняттях, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу на основі партнерського спілкування розглядається насамперед як умова розвитку особистості студента, сприяє підвищенню його інтересу до предмету та активізації навчально-пізнавальної діяльності (Д. Восік-Каваля [1], Л. Гаращенко [2], О. Гончар [3], І. Зимня [5], З. Нески [6], Ф. Сабірова, М. Савчин [7], О. Сухарінова, В. Чучуй та ін.).

Однак проблема педагогічної взаємодії, яка покликана створити комфортні психологічні умови для студентів на заняттях з іноземної мови в немовних вишах й тим самим стати запорукою успіху в навчанні, не була предметом детальної наукової розвідки.

Метою статті є визначити та розкрити прийоми педагогічного впливу для створення ситуації партнерської взаємодії на заняттях з іноземної мови у виші та підвищення успішності студентів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз соціально-психологічних досліджень [5; 7] вказує, що для досягнення ефективності засвоєння навчального матеріалу, недостатньо обрати ту чи ту форму спілкування. При цьому необхідно ще й з'ясувати сукупність «способів об'єднання індивідуальних зусиль учасників педагогічної взаємодії» [3, с. 74]. Під педагогічною взаємодією науковці [5, с. 27] розуміють «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів педагогічного процесу один на одного». Зазначений вплив породжує взаємозалежність і зв'язок цих суб'єктів. Педагогічний словник визначає означений феномен як форму організації діяльності людей, специфіка якої полягає у виникненні «сукупного» групового суб'єкта [4]. Обрання певних способів організації індивідуальних зусиль обумовлене конкретним практичним завданням заданої предметної діяльності. Таким чином, навчання з точки зору спілкування є зміною форм контакту між викладачем та студентами за допомогою адекватних способів поєднання індивідуальних зусиль учасників взаємодії.

Перш ніж перейти до викладу зазначених вище способів, варто визначити фактори, що сприяють підвищенню ефективності спілкування між викладачем та студентами: 1) партнерство – це контакт (взаємодія) двох чи більше учасників спілкування: викладач/студент чи студенти між собою; 2) співробітництво (кооперація) – це діяння, «розділене на двох»; 3) зацікавленість у партнері – «перший елемент психологічного контакту, умова виникнення подальшого стійкого зв'язку» [3, с. 182]. Виникнення зацікавленості передбачає гарне розуміння і знання один одного; 4) спільність ціннісних орієнтацій: «ціннісно-орієнтаційна єдність» та «предметно-ціннісна єдність» [3], що виступають у вигляді єдності поглядів, стосунків, позицій людей стосовно значущих для них об'єктів, схвалення цілей виконуваної ними діяльності тощо; 5) орієнтування на особистість партнера, що є «особливо важливим компонентом цілеспрямованого спілкування» [6, с. 54]; 6) недистанційний характер спілкування.

Перелічені вище фактори стимулюють міжособистісний контакт і сприяють підвищенню ефективності засвоєння знань під час навчання, але за певних «способів поєднання індивідуальних зусиль учасників взаємодії». Дослідники [5] радять змінити «рядне» розташування студентів в аудиторії круговим, півколом чи у вигляді підкови та обмежити кількість студентів у групі, вказують, що у ній не має бути більше 12 осіб, а оптимальний розмір – 5 – 7 осіб. Однак для того, аби навіть невелика група могла об'єднати зусилля учасників спілкування, потрібні певні умови. Найважливішою з них, на наш погляд, є предметно-ціннісна єдність як центр об'єднання студентів, яка може усунути формальний характер навчальної групи.

Такою предметною цінністю ми обрали мотиваційно-значущий профільюючий, базовий (для I, II і т.д. курсу), відповідний рівню знань студен-

тів предмет, тематика якого надає матеріал не лише для організації мовленнєвих ситуацій спілкування, але й для об'єднання індивідуальних зусиль учасників взаємодії, встановлення між ними міжособистісного контакту на основі партнерських відносин. У таких умовах предмет діяльності у викладача та студентів один і той самий, а цінності – різні. Таким чином, за допомогою конкретного предметного змісту викладач ніби входить у світ студента, і від того, як сприйматиме цю ситуацію студент, залежить – виникне чи ні ситуація партнерства. Інакше кажучи, на ґрунті предметно-ціннісної єдності ми створюємо умови партнерства, що, зі свого боку, дає змогу об'єднати індивідуальні зусилля учасників спілкування та значно підвищити мотивацію навчання. Для об'єднання індивідуальних зусиль учасників спілкування можна рекомендувати такі прийоми педагогічного впливу, які застосовуються автором під час навчання іноземних мов студентів-юристів:

1. Прийоми, засновані на інтересі студентів до майбутньої професії.

А. Викладач (не як учням, а як «перший серед рівних») повідомляє студентам про мету й завдання, методи й засоби навчання іноземної мови, можливі труднощі в цьому процесі та звертається до студентів із запитанням, як вони бачать для себе курс іноземної мови у виші, які цілі ставлять.

Б. Викладач доводить до відома студентів, що він, будучи фахівцем з іноземної мови, не володіє профільними предметами цього вишу, тематика яких складає основний зміст навчального матеріалу з іноземної мови, й тому звертається до студентів із проханням про допомогу, якщо в нього виникнуть питання. Педагогічний досвід свідчить, що подібне відверте зізнання викладача не викликає неповаги до нього з боку студентів, навпаки, вони залюбки діляться своїми знаннями зі спеціальних предметів, адже це підіймає їхню самооцінку.

В. Студенти пояснюють викладачу іноземної мови певні терміни й поняття профільного предмету або предметів.

Так, студент (або група студентів) самостійно робить підготовлене повідомлення з прочитаного матеріалу наукової статті за фахом або усно реферує її іноземною мовою. При цьому ані викладач, ані інші студенти не знайомі з її змістом. Під час повідомлення викладач сідає на місце студента, котрий виступає, й таким чином він сприймається як одне ціле зі студентською групою. Викладач має проявити себе зацікавленим слухачем. Він може задавати питання стосовно термінів, які застосовує студент у своєму повідомленні. Але робити це необхідно коректно, просити вибачення, якщо доводиться перебивати виступ студента. Наприклад, *Excuse me for interrupting you. I am not sure in the meaning of the word «legitimacy». Could you explain?* Студенти зазвичай дуже старанно пояснюють викладачеві значення «незнайомих» для нього термінів. Практика свідчить, що

вони намагаються зробити це дохідливо й не переходять на рідну мову. Студенти, які слухають повідомлення разом з викладачем, допомагають пояснювати терміни, які зацікавили викладача. У цьому випадку, з одного боку, працює вся група студентів, а з іншого, – вони починають сприймати викладача як звичайну, рівну їм людину, яка відрізняється тільки тим, що викладає їм іноземну мову. Важливо звернути увагу викладачів на те, що в такій ситуації не можна виправляти помилок студентів, адже це поверне їх із природної мовленнєвої ситуації у навчальну. Зрозуміло, що викладачеві дуже важко не реагувати на помилки студентів – зазвичай навіть міміка змінюється, коли він чує помилку. У такому випадку можна порадити проявляти щиру зацікавленість якщо не темою виступу студента, то особистістю людини, яка допомагає викладачеві зрозуміти деякі основи фахових предметів цього вишу. Викладач має зрозуміти, що мотивує студента, які сподівання можна покласти на нього.

Подібний прийом допомагає створити для студента ситуацію успіху, адже він відчуває себе упевнено, йому здається, що він не робить помилок. На певний час студент відчуває себе не суб'єктом навчання, а тим, хто навчає, в ньому говорить вже не тільки бажання пояснити щось викладачеві, але й прагнення до самоствердження, піднесення самооцінки. Із психології нам відомо, що такий мотив підсилюється з віком. Більше того, як допускає Д. Восік-Каваля, самооцінка людини впливає на стан її комунікаційної діяльності [1, с. 54], що є особливо важливим під час навчання іноземних мов. Відтак, студент не розглядає свій виступ тільки як спосіб отримання високого балу, а відповідь має для нього особисте значення: він намагається виглядати якомога краще, показати, що добре знає свій предмет. Окрім того, він відчуває себе відповідальним перед викладачем за те, як останній зрозуміє його пояснення. Практика свідчить, що решта студентів також беруть активну участь: вони ретельно слідкують за поясненнями свого однокласника та використовують кожен можливість додати щось до пояснень доповідача, або повторюють те, що вже було сказано, в будь-якому випадку, жоден не намагається «відсидітися». Студенти розуміють цю ситуацію не як навчальну, а як природну мовленнєву, а тому відчувають себе більш розкуто, що сприяє як встановленню партнерської взаємодії на занятті, так і подоланню мовних перешкод. Отже, за допомогою цього прийому ми змінюємо для студентів смисл навчальної ситуації та їхню позицію щодо викладача.

Г. Студент робить самостійно підготовлену розгорнуту доповідь, що зорієнтована не лише на викладача, а й на всіх студентів у групі, після якої йде дискусія. Наприклад, коли на заняттях з іноземної мови вивчена тема «Judiciary in Ukraine», студентам пропонується як комунікативного завдання зробити доповідь про будь-який відомий або нещодавній судовий процес, його перебіг та результати. У цій ситуації, з одного боку, студенти

відчувають себе більш компетентними, ніж викладач, а з іншого, – їх спонукає змагальна мотивація, адже кожен намагається знайти та підготувати найяскравіший приклад, крім того, показати себе обізнаним. Решта студентів зазвичай виявляють професійну зацікавленість, задають запитання під час доповіді. Викладач, який сидить на місці студента й не виправляє помилки, також може ставити запитання. Після доповіді розгортається невеличка дискусія, у якій студенти висловлюють своє ставлення до дій членів суду, судового рішення, пропонують своє бачення певних моментів. Викладач уважно слухає і лише скеровує хід дискусії, він не ставить оцінок, адже метою цього прийому є створення ситуації партнерства. Завдяки зміні позиції студента для нього змінюється смисл діяльності.

2. «Творча» співпраця зі студентами.

А. Як зазначалося раніше, викладач на початку курсу навчання повідомляє студентам, що він не є фахівцем з профільних предметів і, виходячи з цього, просить студентів ставитися уважно до змісту вправ й текстів, складених на матеріалі цих предметів, і вносити, в разі необхідності, виправлення. Наприклад, стосовно змін у законодавстві.

Б. Викладач просить студентів систематично відзначати вправи й тексти, що їм не подобаються, вправи, які, з їх точки зору, є малоефективними або невдалими тощо. Викладач час від часу обговорює ці питання зі студентами. Він не тільки вислуховує критику, погоджується з нею чи ні (у цьому випадку він має пояснити причини незгоди), але й дякує студентам за роботу, яку вони виконали.

В. Викладач звертається до студентів з проханням допомогти підібрати для навчального посібника тексти для читання (з низки представлених), які можуть бути цікавими для студентів і містити нові для них відомості; дає їм вправи і просить перевірити правильність інформації в них відповідно до діючого законодавства тощо.

Г. Викладач просить студентів допомогти йому скласти вправи для відпрацювання певного граматичного явища або лексичного мінімуму, адже не відстежує зміни у законодавстві, а тому боїться, що зміст вправ може не відповідати законодавству. Також викладач може попросити скласти вдома для нього певні вправи за зразком, а потім на занятті розглянути їх з групою. У цьому випадку можливо організувати «круглий стіл», за яким вся група у співпраці з викладачем буде обговорювати підготовлені вправи, аргументуючи свої позиції. Вправу, яку студенти визнають найкращою, доцільно дійсно включити до навчального посібника.

Д. Під час складання вправ викладач цілеспрямовано робить помилки, які стосуються змістового наповнення, й звертається до студентів за «допомогою» щодо перевірки змісту та виправлення помилок, якщо такі є.

Зазначимо, що така спільна діяльність у жодному разі не підриває авторитету викладача. Той факт, що він радиться зі студентами та спів-

працює з ними, ставить студентів у іншу позицію, ніж вони зазвичай займають на заняттях. Більше того, подібна спільна діяльність не тільки мобілізує мовленнєві здібності студентів, але й стимулює їхню мотивацію до вивчення іноземної мови.

3. «Персоніфікація» процесу навчання, тобто внесення до нього елементів особистісного характеру.

Студенти часто звертаються до викладача за порадою, як краще займатися іноземною мовою вдома, як вчити слова, розмовні теми, як правильно читати тексти тощо. У цьому випадку викладач має давати поради не як учитель, а як людина, яка сама колись вивчала іноземну мову, виходячи з особистого досвіду, тобто додаючи до порад особистісні елементи.

На нашу думку, діалог зі студентом є засобом встановлення відносин партнерства, способом об'єднання індивідуальних зусиль учасників спілкування, який забезпечує взаєморозуміння між викладачем і студентами, адже, як справедливо зазначає О. Гончар, діалог як форма міжособистого спілкування є спільною діяльністю, що сфокусована на єдиному предметі й передбачає рівність індивідів, котрі взаємодіють [3, с. 112]. Тобто вступаючи в діалог зі студентом, викладач має можливість стати його співбесідником і отримати авторитет друга й співбесідника.

У результаті діалогічного спілкування зі студентами виникають стійкі контакти. Досвід свідчить, що збереження таких контактів корелює з успішністю оволодіння іноземною мовою, виховує позитивне ставлення до навчального предмету, впливає на мотиваційно-емоційну сферу студентів і, використовуючи термінологію В. Сухомлинського, створює «радість навчання». А ми б додали ще й радість спілкування.

Висновки. Таким чином, ймовірні шляхи створення партнерської взаємодії між викладачем і студентом ламають формальний характер відносин, зменшують дистанцію між ними, сприяють підвищенню активності студентів на занятті, ефективності процесу навчання, впливають на мотиваційно-емоційну сферу студентів.

Перелічені прийоми педагогічного впливу не є вичерпаними, вони можуть бути змінені або доповнені. Головна ідея полягає у тому, що за допомогою міжособистісного контакту викладача й студента, в основі якого лежить діалог, можна досягти ситуації партнерської взаємодії, яка сприятиме створенню комфортних психологічних умов для навчання іноземних мов студентів немовних вишів, адже, як свідчить досвід, партнерство здатне перетворювати навчальні умови на природні мовленнєві, що підштовхує студентів до спілкування іноземною мовою.

Література

1. Восік-Кавала Д. Самооцінка старшокласників та їх комунікативна активність / Д. Восік-Кавала // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дро-

гобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – Дрогобич, 2016. – Випуск 3/35. – С. 52–63.

2. Гаращенко Л. Організація взаємодії зі студентами бакалаврату в процесі вивчення дисциплін професійного напрямку (обмін досвідом) / Л. Гаращенко // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – Дрогобич, 2016. – Випуск 3/35. – С. 74–83.

3. Гончар О.В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О.В. Гончар. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 424 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 331 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 315 с.

6. Necki Z. Komunikowanie interpersonalne / Z. Necki. – Wrocław : Ossolineum, 1992. – 187 s.

7. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 1998. – 208 с.

References

1. Vosik-Kavalia D. Samoosinka starshoklasnykiv ta yikh komunikatyvna aktyvnist (*Self-assessment of seniors and their communicative activity*), Liudynoznavchi studii, Seriiia «Pedahohika», Drohobych, 2016, Vypusk 3/35, pp. 52–63. [*in English*]

2. Harashchenko L. Orhanizatsiia vzaiemodii zi studentamy bakalavratu v protsesi vyvchennia dystsyplin profesiinoho napriamu (obmin dosvidom) (*Organization of interaction with students during undergraduate study courses of professional direction (exchange of experience)*), Liudynoznavchi studii, Seriiia «Pedahohika», Drohobych, 2016, Vypusk 3/35, pp. 74–83. [*in Ukrainian*]

3. Honchar O.V. Pedahohichna vzaiemodiia uchasnykiv navchalnoho protsesu v systemi vyshchoi osvity Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt) (*Teacher interaction of participants of the educational process in higher education in Ukraine (historical and pedagogical aspect)*), Kharkiv, 2011, 424 p. [*in Ukrainian*]

4. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*), Kyiv, 1997, 331 p. [*in Ukrainian*]

5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov (*Educational Psychology: a textbook for higher schools*), Moscow, 2000, 315 p. [*in Russian*]

6. Necki Z. Komunikowanie interpersonalne (*Interpersonal communication*), Wrocław, 1992, 187 p. [*in Polish*]

7. Savchyn M.V. Pedahohichna psikhohohiia (*Educational Psychology*), Drohobych, 1998, 208 p. [*in Ukrainian*]

Одержано 13.03.2017

УДК 371.213.212.09
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102608

Надія ДУДНИК
orcid.org/0000-0002-6141-0797

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ МАРІЇ МОНТЕССОРИ

У статті розкрито розвиток педагогічних ідей М. Монтессори. Акцентовано увагу на дидактичному матеріалі, його призначенні. Її технологія заснована і апробована на конкретному філософському вченні – теорії вільного виховання й сенсуалізму у педагогіці. Розкрито провідну ідею – створення педагогом предметно-просторового середовища, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні ідеї, саморозвиток, педагогічне спостереження, індивідуальний підхід, Марія Монтессори.

Надежда ДУДНИК

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ МАРИИ МОНТЕССОРИ

В статье раскрыто развитие педагогических идей М. Монтессори. Акцентировано внимание на дидактическом материале, его назначении. Ее технология основана и апробирована на конкретном философском учении – теории свободного воспитания и сенсуализма в педагогике. Раскрыто ведущую идею – создание педагогом предметно-пространственной среды, в которой ребенок мог бы наиболее полно раскрыть свой внутренний потенциал в процессе свободной самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: педагогические идеи, образовательный процесс, саморазвитие, педагогическое наблюдение, индивидуальный подход, Мария Монтессори.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти актуальним стає завдання не просто дати дітям певні знання, сформувані відповідні навички, а й розвинути у них бажання експериментувати, досліджувати події та явища, дати можливість самостійного дослідження та прийняття законів природи. Опираючись на теорію відомого дитячого психолога О. Запорожця щодо самоцінності дошкільного дитинства, ми підкреслюємо важливість формування у дітей уміння мислити. Тому чільними в завданнях освіти стають вимоги соціального розвитку, які перед-

бачають формування у вихованців з раннього віку уміння міркувати, орієнтуватися в просторі, оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої вчинки, помічати особливості та відмінності подій і речей тощо. У розв'язанні цього завдання вирішального значення набуває вивчення кращого досвіду зарубіжних педагогів-практиків. Серед них – італійський педагог Марія Монтесорі, яка зуміла довести свою оригінальну теорію вільного виховання до технологічного рівня й успішно реалізувати на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські дослідники, як і багато провідних педагогів Європи та світу, відзначають універсальність та дієвість застосування Монтесорі-педагогіки як однієї з найрезультативніших в якості отриманих освітніх послуг. Зокрема, дослідженню педагогічної системи М. Монтесорі присвятили праці Л. Андрушко, В. Золотоверх, А. Ільченко, І. Дичківська, Н. Кравець, М. Левківський, Н. Лубенець, Т. Михальчук, Г. Міленіна, Д. Орлова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, С. Русова, О. Хілтенен, Ю. Фаусек, М. Чепіль, С. Якименко. Популяризації практичного використання досвіду роботи навчальних закладів, які працюють за системою М. Монтесорі, стосуються праці відомого українського вченого Б. Жебровського. Під його керівництвом у 1992 р. створена асоціація Монтесорі руху в Україні і успішно представлена доробком В. Горюнової, Т. Коршунової, Г. Міленіної, О. Надворної, Т. Михальчук, Н. Кравець, Н. Прибильської та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Сучасні педагоги, послідовники методу М. Монтесорі на основі експериментів модернізують теорію, доповнюючи її практикою використання, враховуючи вимоги науково-технічного прогресу, тенденції соціального розвитку суспільства. Проте основні засади – метод спостереження, розвиток дитячої свободи та самостійності, рання соціалізація, індивідуалізація у здобутті знань дитиною дошкільного віку, які залишаються серцевиною Монтесорі-педагогіки, реалізуються фрагментарно, непослідовно, філософія такої освіти застосовується поруч з елементами авторитарної педагогіки (залишки тоталітарних режимів). Тому вивчення провідних ідей Монтесорі-педагогіки та їх популяризація є необхідною умовою для поліпшення сучасної дошкільної освіти.

Мета статті – розкрити педагогічній ідеї М. Монтесорі у контексті сучасних завдань виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Життя видатного педагога-гуманіста Марії Монтесорі (1870 – 1952) припало саме на період активного розвитку соціальних відносин, великих політичних змін, поступу у галузі гуманітарних наук. Незаперечним є твердження, що набагато важливіше не просто передати дітям досвід знань попередніх поколінь, а розвинути

в них бажання до пізнавальної діяльності, експериментування, досліджування, створити умови для саморозвитку та самоусвідомлення своєї значущості як особистості в соціальному житті. «Якщо освіта перебуватиме в тому зародковому стані із застарілими методами простої передачі знань, сподівань на поліпшення майбутнього людей не залишиться... Якщо все ж допомога і спасіння повинні прийти, то вони можуть прийти лише від дітей, оскільки діти – творці людства» [11, с. 19]. Неординарні здібності, великий педагогічний талант, глибокі медичні знання та виняткова наполегливість у досягненні мети, уміння захоплювати людей ідеями і силою особистості, радість дружби з видатними людьми століття і щастя побачити результати власної експериментальної педагогіки на усіх континентах, де проживає цивілізоване суспільство, – ось основні успіхи на життєвому шляху М. Монтессорі.

У липні 1896 року Марія Монтессорі (перша жінка в Італії!) отримала диплом доктора терапії і хірургії Римського Королівського Університету і розпочала медичну практику. Початок практичної діяльності розпочався лікарем-асистентом при університетській психіатричній клініці. Їй запропонували вести спостереження за дітьми з розумовими вадами, адже в той час до них застосовувався суто медичний підхід.

Розробляючи систему дидактичного матеріалу, вона була переконана, що головною метою його використання є зміцнення сили духу вихованця, вироблення впевненості у своїх можливостях. Її першими настановами і висновками для педагогів були тези щодо активного застосування засобів для пробудження природного потенціалу дитини, допомоги у набутті самостійності: «Виховник повинен розбудити в душі дитини людину (особистість), яка дремає в ній» [3, с. 27].

Несподіваними щодо педагогічної новачки були результати кількарічної праці: використовуючи власну оригінальну методику навчання читання і письма, М. Монтессорі вдалося навчити своїх підопічних читати і каліграфічно писати настільки добре, що на іспиті до народної школи вони перевершили успіхи багатьох здорових дітей. У результаті проведеного експерименту М. Монтессорі усвідомлювала, що дитина з уродженими проблемами розвитку не може розвиватися швидше і краще від здорової. Але можливості поступу в особистому зростанні, виробленні впевненості у власних можливостях, ознаки самостійного мислення та відповідальної поведінки – ось результат педагогічної практики за інноваційною системою. І це було великим відкриттям у педагогіці ХХ ст.

Вражаючий успіх роботи з аномальними дітьми змусив Марію Монтессорі звернути увагу на завдання у вихованні здорових дітей, з'ясування причин такого низького освітнього результату при вступі до школи. Головна причина полягала в різниці підходів до навчання, адже розвиток відсталих дітей підтримували і стимулювали, а в нормальних дітей він

затримувався з причин застосування недостатньо ефективних методів та засобів навчання і виховання.

М. Монтессорі вступає до Римського Королівського університету на філософський факультет, де знайомиться з відкриттями у теорії розвитку дитини, зокрема з новою наукою антропологією. Результатом цієї роботи стала книга «Педагогічна антропологія» (1905), в якій М. Монтессорі висловила про необхідність індивідуального навчання й виховання дітей. Вона розвинула думку свого вчителя, відомого італійського антрополога Дж. Сердясі, що «проводити антропологічні вимірювання – зовсім не значить встановлювати систему педагогіки..., а задля знаходження розумних природних методів виховання необхідно проводити точні й раціональні спостереження за людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це особливий вік, в якому повинні закладатися основи виховання і культури» [3, с. 16]. Вихід цієї праці розпочинає формування нової педагогічної системи М. Монтессорі, головною перевагою якої був метод спостереження і на його основі створення розвивального середовища для самостійної індивідуальної пізнавальної діяльності вихованця.

Відомий італійський інженер, меценат Е. Таламо надав М. Монтессорі та її колегам навчально-житлове приміщення, устаткував його спеціальними меблями. М. Монтессорі принесла туди новостворені сенсорні матеріали, дала дітям можливість вибирати і проводила систематичні аналітичні спостереження за їх вільною грою. Методом спроб і помилок було відібрано серії дидактичних матеріалів, які згодом увійшли до колекції розвивальних засобів – дидактичні монтессорі-матеріали. Колір, форма, навчальна функція, можливість вибору, системність – це характеристики нових засобів, які запропонувала М. Монтессорі під час освітнього експерименту з дітьми у своїй школі [4]. Матеріали, що розвивають відчуття, нові дидактичні іграшки, спонтанна активність дитини, а також свобода навчатися за індивідуальним планом – усе це складники методу відомого педагога. Заснований інноваційний педагогічний заклад дав можливість на практиці довести, що зразкова школа та, де дитина не тільки навчається і виховується, а й живе, організовує свій простір, стає соціально активною, корисною.

Результатом роботи з дітьми дошкільного віку і теоретичних пошуків Марії Монтессорі стала книга «Метод наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Будинках дитини» (1909). У праці подано опис становлення її педагогічної системи як технології на принципах свободи, активності, самонавчання, самодисципліни. Книга мала величезний успіх, зробила педагогічну теорію М. Монтессорі доступною для практичного використання. Як зазначають сучасні дослідники, М. Монтессорі пішла далі і вдосконалила теорію відомого дитячого педагога

Ф. Фребеля, а її методика застосування дидактичного матеріалу була для розвитку індивідуальності дитини прогресивнішою.

Освітня система М. Монтессорі охоплює технологію виховання й навчання дітей віком від 2,5 до 12 років. Найбільше зацікавлення викликають положення, що стосуються навчання, виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Педагогічна технологія заснована і апробована на конкретному філософському вченні – теорії вільного виховання (антропології) й сенсуалізму (відчуття – єдине джерело знань) у педагогіці.

Пояснюючи розвиток дитини, М. Монтессорі зазначала, що «в дитині міститься розумова лабораторія, що виробляє хімічні перетворення. Усі враження не тільки проникають у розум дитини, вони його формують, вони втілюються в ньому, оскільки дитина «будує» власне психічне тіло, використовуючи предмети довкілля». Цей розум вона назвала «всотуючим розумом» [3, с. 211], і зауважила, що дорослим, педагогам важливо досягнути величину його сили.

З 1911 р. популяризація нової освітньої системи навчання та виховання дітей за М. Монтессорі набуває світової популярності. С.С. Мак-Клур, редактор впливового американського журналу, зрозумівши значення і важливість роботи італійського лікаря-педагога, опублікував першу серію статей про метод Монтессорі під назвою «Освітнє диво: метод М. Монтессорі» (1911). Американське видання «Методу наукової педагогіки» було перекладено Анною Е. Джордж, першим американським Монтессорі-вчителем, яка у 1912 р., відвідавши навчальні курси в Римі, відкрила першу американську Монтессорі-школу в Нью-Йорку. Професор Гарвардського університету Генрі Гольмс у передмові до книги «Будинок дитини», що стала в Америці бестселером, охарактеризував педагогічне відкриття М. Монтессорі як «чудову, повну новизни і глибоко цінну ідею» [11, с. 8]. У січні 1912 р. відбулися перші міжнародні курси з підготовки нових монтессорі-вчителів, до Риму з'їхалися педагоги з різних країн світу.

Ораторські здібності, наукова компетентність, невичерпна енергія, бажання служити суспільному прогресу, гуманізм у взаєминах з людьми допомагали М. Монтессорі знаходити однодумців. Особистими друзями та прихильниками її системи стали відомі люди: Томас Едісон, Грехем Белл, Елен Келлер, Джон Дьюї, Клод Кларемонт, Зигмунд Фройд, Елізабет Стенлі, Елен Паркхерст та ін. [12, с. 12].

Поїздки до різних країн світу (1920 – 1934) зміцнили міжнародний авторитет М. Монтессорі. У 1926 р. вона виступила спікером у Лізі Націй (Женева), організувала Монтессорі-товариства в Індії, Аргентині (1927), Англії (1930), Ірландії (1934). Під впливом її ідей офіційне дослідження стану виховання в дошкільних освітніх закладах і початкових школах

Англії підтвердило необхідність переосмислення та оновлення розвитку освіти в країні.

З початком Другої світової війни становище М. Монтесорі в рідній країні ускладнилося, бо, будучи принциповим противником авторитарної педагогіки, тоталітарного соціального устрою, після фашистського перевороту, в результаті якого до влади в Італії прийшов диктатор Б. Муссоліні, педагог була вимушена залишити батьківщину. У 1934 р. Монтесорі відвідала Італію востаннє перед війною, взявши участь у IV-му Міжнародному Монтесорі-конгресі в Римі. З 1936 р. вона переїздить до Ларені (Голландія), а штаб-квартирою Міжнародної Монтесорі-асоціації стає Амстердам (він є і сьогодні). Під час Другої світової війни, перебуваючи в Індії, Марія Монтесорі організувала індійський Монтесорі-рух, який набув великої популярності в цій країні, успішно діє та розвивається і сьогодні.

Роки, проведені в Індії, були дуже плідними для М. Монтесорі, її педагогічна теорія збагатилася ідеями східної філософії. У цей період дослідниця провела навчальні курси у всіх великих містах: Мадрасі, Адьярі, Кашмірі, Ахмедабаді. Сам М. Ганді засвідчив М. Монтесорі свою пошану та схвалення з приводу її педагогічної практики. Особистими друзями Монтесорі були відомі громадські діячі Д. Неру і Р. Тагор. Вона була прийнята і проживала в будинку Його Високості Махараджі, який заснував школу для дітей віком до 12 років, що діяла під керівництвом М. Монтесорі. На користь якісної освіти, яка не має релігійних, культурологічних, соціальних обмежень, є те, що її система швидкими темпами розповсюджувалася і відзначалася якісними результатами у багатьох країнах світу на різних континентах. До Книги рекордів Гіннеса внесено найбільшу за кількістю дітей школу. Це індійська школа, яка працює за педагогічною технологією М. Монтесорі і в якій навчаються 22 000 дітей (!) [9, с. 9].

Пережиті воєнні роки привели Марію Монтесорі до потреби реалізації ідей миротворчості, що супроводжувалося особливим напрямом освітньої діяльності педагога, створенням теорії необхідності спеціального миротворчого виховання дітей в усьому світі задля антимілітаристичної конструктивної практики розвитку людства, вивченням проблем виховання дитини в душі миру. Вона здійснила аналіз суперечливих питань суспільного і соціального розвитку, щоб знайти шлях перебудови людської свідомості. Темою, що лежить в основі її праць післявоєнного періоду, стала система виховання, яка в основі містить мирне світотворення на засадах моральних реформ: «Виховання для нового світу» (1946), «Розвиток потенційних можливостей людини» (1948), «Таємниця дитинства» (1949), «Всотуючий розум» (1949), «Формування людини» (1950). М. Монтесорі відстоювала ідею свободи і гідності дитини, вважаючи, що тільки на ос-

нові духовного виховання підростаючого покоління можна досягти реального торжества гуманізму в світі. Саме їй належить гасло «Виховання заради миру!», проголошене в 30-ті рр. ХХ ст.

М. Монтессорі наголошувала на реалізації ідеї вільного вибору кожною дитиною виду діяльності та тривалості занять; застосування спеціально розробленого набору навчальних матеріалів; відсутність тестувань, оцінювання, похвали та покарання. Провідна ідея вчення М. Монтессорі полягає у необхідності створення педагогом предметно-просторового середовища, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів для саморозвитку і розкритті правил їх використання. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює, спочатку діючи за зразком, а потім – самостійно виконуючи вправи. А звідси відкриття М. Монтессорі – основний девіз її методу: «Допоможи мені зробити це самому».

Популярність Монтессорі-педагогіка набула ще за життя свого автора, але всесвітнього визнання та перевірки багаторічною практикою здобула у ХХ ст. і зараз є однією з найпопулярніших. З 1929 р. активно діє заснована в Данії Міжнародна Асоціація Монтессорі (АМІ), президентом якої до 1952 р. була сама Марія Монтессорі. Нині Міжнародна Асоціація, що має Національні Товариства Монтессорі, діє на п'яти континентах, у всіх розвинутих економічно і культурно країнах світу (Австрія, Німеччина, Індія, Італія, Франція, Швеція, Польща, Росія, Україна та ін.). АМІ координує роботу навчальних центрів у багатьох країнах Америки, Європи, Африки та Азії. До компетенції цієї міжнародної організації входить також аналіз і контроль за роботою Монтессорі-товариств у всіх країнах світу, спостереження за виробництвом Монтессорі-матеріалів, публікаціями і виданням книг, організація міжнародних наукових конференцій, створення нових центрів і навчальних курсів для обміну досвідом та підвищення професійного рівня монтессорі-педагогів.

На початку ХХ ст. польська дослідниця А. Грудзінська писала про метод Монтессорі: «Виникає відчуття чогось світлого, доброго, чогось, що може звільнити наших малих дітей від перебільшеного пильнування і забавляння, яке не додає їм розуму. Фребель закликав учитися з дитиною, супроводжувати її на прогулянці, показувати, пояснювати, вести за руку. Монтессорі ж закликає спостерігати, яким шляхом розвивається індивідуалізм дитини, а, пізнавши здалеку керувати її кроками без чітко вираженого керівництва» [13, с. 34].

Виховник не створює дитині неочікуваних ситуацій і у своїй діяльності цілком спирається на знання сензитивних періодів. Монтессорів-

ський педагог прискіпливо ставиться до свого зовнішнього вигляду: повинен бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену. Любов, повага, бадьорість, втіха, що виходять із самої глибини душі виховника, дають змогу розвиватися дитині, яка перебуває поруч з ним. Активність педагога має бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі. Марія Монтесорі порівнює роботу педагога з напруженою роботою астронома, що нерухомо сидить біля телескопа.

Висновки. Звернення науковців і практиків до педагогічних ідей М. Монтесорі пов'язане насамперед з очевидним соціальним запитом українського суспільства на виховання вільної особистості, здатної до самостійних активних пошуків у самореалізації особистості; з потребою глибокого вивчення та впровадження прогресивного педагогічного досвіду і відсутністю цілісних наукових методичних розробок щодо практичного застосування в умовах реформування української системи освіти означеної педагогічної системи як однієї з найпрогресивніших у світовій практиці.

Подальших досліджень потребує вивчення досвіду роботи приватних навчальних закладів України, що втілюють технологію М. Монтесорі.

Література

1. Вісник Монтесорі. Ювілейний випуск / за заг. ред. Б.М. Жебровського, президента Всеукраїнської асоціації Монтесорі-вчителів, першого заступника Міністра освіти і науки України. – К., 2007. – 169 с.
2. Грядовкіна Ж. Через дію до пізнання. Монтесорі-підхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків / Ж. Грядовкіна, О. Решетняк // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 15–19.
3. Дичківська І.М. М. Монтесорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська // М. Монтесорі: теорія і технологія. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
4. Ільченко А. Становлення особистості М. Монтесорі як гуманіста / А. Ільченко // Дефектологія. – 2005. – № 4. – С. 41–43.
5. Квас О. Проблема формування образу дитинства в соціально-гуманітарних дослідженнях / О.В. Квас // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 2/34 (2016). – С. 91–100.
6. Кухар Р. Історичний нарис розвитку педагогіки Монтесорі у Польщі / Р. Кухар // Вісник Львівського університету. – 2004. – С. 129–140.
7. Міленіна Г.С. Філософія дитинства / Г.С. Міленіна // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Регіональні стратегії розвитку суб'єктів передшкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» / Науковий часопис ; Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського. – 2012. – № 3 – 4. – С. 138–143.

8. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / Мария Монтессори. – К., 1995. – 108 с.
9. Орлова Д. Большая книга Монтессори / Д. Орлова. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК; Владимир : ВКТ, 2009. – 185 с.
10. Прибильська Н. Організація роботи педагога за методом спостереження у педагогічній системі Марії Монтессори / Н. Прибильська // Вихователь-методист в дошкільному навчальному закладі. – 2011. – № 8. – С. 21–25.
11. Хилтунен Е. Дети Монтессори : книга для педагогов и родителей / Е.А. Хилтунен. – М. : Астрель: АСТ, 2008. – 399 с.
12. Якименко С.І. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессори: порівняльний аналіз : монографія / С.І. Якименко, Г.С. Міленіна. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 296 с.
13. Skwarna B. Metoda Marii Montessori – historia czy współczesność? / B. Skwarna // *Życie Szkoły*. – 1993. – № 10. – S. 3–34.

References

1. Zhebrovskii B.M. (ed.), *Visnyk Montessori. Yuvileinyi vypusk (Bulletin Montessori. Anniversary issue)*, Kyiv, 2007, 169 p. [in Ukrainian]
2. Hriadovkina Zh., Reshetniak O. Cherez diiu do piznannia. Montessori-pidkhid do orhanizatsii predmetno-manipuliatyvnoi diialnosti maliukiv (*From work to knowledge. Montessori approach to object-manipulative activities children*), *Doshkilne vykhovannia*, 2016, № 1, pp. 15–19. [in Ukrainian]
3. Dychkivska I.M., Ponimanska I.M. M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia (*M. Montessori: Theory and Technology*), Kyiv, 2006, 304 p. [in Ukrainian]
4. Ilchenko A. Stanovlennia osobystosti M. Montessori yak humanista (*M. Montessori formation of personality as humanist*), *Defektolohiia*, 2005, № 4, pp. 41–43. [in Ukrainian]
5. Kvas O. Problema formuvannia obrazu dytynstva v sotsialno-humanitarnykh doslidzhenniakh (*The problem of childhood image in social and human studies*), *Liudynoznavchi studii, Seriiia «Pedahohika»*, Vyp. 2/34 (2016), pp. 91–100. [in Ukrainian]
6. Kukhar R. Istorychnyi narys rozvytku pedahohiky Montessori u Polshchi (*Historical review of Montessori education in Poland*), *Visnyk Lvivskoho universytetu*, 2004, pp. 129–140. [in Ukrainian]
7. Milenina H.S. Filosofiia dytynstva (*Childhood philosophy*), *Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Rehionalni stratehii rozvytku subiektiv peredshkilnoi osvity v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity»*, 2012, № 3–4, pp. 138–143. [in Ukrainian]
8. Montessori M. Samovospitanie i samoobuchenie v nachalnoy shkole (*Self-education and self-education in the primary school*), Kiev, 1995, 108 p. [in Russian]
9. Orlova D. Bolshaya kniga Montessori (*Montessori Great Book*), Sankt-Peterburg., 2009, 185 p. [in Russian]
10. Prybyska N. Orhanizatsiia roboty pedahoha za metodom sposterezhennia u pedahohichnii systemi Marii Montessori (*Organization of teacher observation by observation method in Maria Montessori educational system*), *Vykhovatel-metodyst v doshkilnomu navchalnomu zakladi*, 2011, № 8, pp. 21–25. [in Ukrainian]

11. Khiltunen E. *Deti Montessori: kniga dlya pedagogov i roditeley (Montessori children: book for teachers and parents)*, Moskva, 2008, 399 p. [in Russian]

12. Yakymenko S.I., Milenina H.S. *Pedahohichni idei Sofii Rusovoi ta Marii Montessori: porivnialnyi analiz (Rusova Sofia and Maria Montessori educational ideas: comparative analysis)*, Kyiv, 2015, 296 p. [in Ukrainian]

13. Skwarna B. *Metoda Marii Montessori – historia czy współczesność? (Mariya Montessori method – history and analysis)*, *Życie Szkoły*, 1993, № 10, pp. 30–34. [in Polish]

Одержано 06.02.2017

УДК 378 (075)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102609

Ореста КАРПЕНКО

orcid.org/0000-0003-1841-882X

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто методологічні аспекти модернізації вищої педагогічної освіти України у контексті європейського освітнього простору. Акцентовано увагу на якісні зміни, зумовлені поєднанням впливів зовнішніх і внутрішніх чинників періоду соціально-економічних реформ і переходу до демократичного суспільства в умовах посилення європейської економічної і політичної інтеграції. Європейський вимір освіти означає прагнення до визначення нової ролі навчально-виховного закладу і педагога в суспільстві.

Ключові слова: європейський освітній простір, вища педагогічна освіта, модернізація, освіта, Україна.

Ореста КАРПЕНКО

ЕВРОПЕЙСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В статье рассмотрены методологические аспекты модернизации высшего педагогического образования Украины в контексте европейского образовательного пространства. Акцентировано внимание на качественные изменения, обусловленные сочетанием воздействий внешних и внутренних факторов периода социально-экономических реформ и перехода к демократии в условиях усиления европейской экономической и политической интеграции. Европейское измерение образования означает стремление к определению новой роли учебно-воспитательного заведения и педагога в обществе.

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, высшее педагогическое образование, модернизация, образование, Украина.

Постановка проблеми. Освіта у різних соціально-економічних і соціокультурних умовах виконує соціальне замовлення на формування особистості, підготовку конкурентоспроможного фахівця, що і пояснює пильну увагу держави до системи вищої освіти. Вищі навчальні заклади

мають право здійснювати міжнародне співробітництво, укладати договори про співробітництво, установлювати прямі зв'язки з вищими навчальними закладами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо відповідно до законодавства.

Розвиток вітчизняної освіти, в тому числі вищої школи, ґрунтується в Україні на таких основоположних методологічних і соціально-політичних інтегрованих документах світового рівня, які визначають її пріоритети і складові, як резолюції і рекомендації ЮНЕСКО з питань освіти, зокрема «Рекомендації щодо освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості» (1974), «Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії» (1993), «Декларація Міністрів, прийнята на 44-ій Міжнародній конференції з питань освіти» (1994), «Інтегровані рамки дій в галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії» (1995), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997) та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вхідження України до єдиної Європейської зони вищої освіти, реалізація ідей Болонського процесу (запровадження зрозумілої для Європи системи дипломів, ступенів, академічних кваліфікацій, уведення двоступеневої системи вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць, формування європейської системи стандартів якості навчання та фахової підготовки із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів, методів оцінювання й усунення перепон на шляху мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців у галузі вищої освіти) є в центрі уваги українських науковців. У низці публікацій (І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Шинкарук) висвітлено різні аспекти реформування та модернізації вищої освіти України, вхідження в європейський освітній простір. Українські дослідники (Н. Авшенюк, О. Бочарова, В. Майборода, М. Олійник, Л. Пуховська, А. Сбруєва) вивчають досвід реформування вищої педагогічної освіти в окремих зарубіжних країнах. О. Кобрій вважає, що реформування вищої освіти обов'язково передбачає кардинальні зміни у сучасному трактуванні змісту педагогічної діяльності та потребує відповідного відображення його у навчальних планах. Це допоможе поліпшити фахову підготовку студентів і забезпечити якісну освіту впродовж життя [3, с. 145].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що на особливості підготовки фахівців мають вплив тенденції та процеси, які відбуваються у вищій, зокрема у вищій педагогічній освіті; зміст навчання у середніх загальноосвітніх закладах; діяльність педагогічних факультетів, наукові праці та науково-методичні дослідження, що проводилися безпосередньо в цій галузі у різних країнах. Однак цей аспект частково відображено у науковій літературі.

Мета статті – розкрити методологічні аспекти модернізації системи вищої педагогічної освіти України в європейському вимірі.

Виклад основного матеріалу. Особливу увагу в умовах глобальної інтеграції процесів світового та національного розвитку слід приділити тенденціям, які характерні для вищої освіти: незадовільним є загальний стан державного фінансування освіти та науки; недосконалою є структура витрат на науково-дослідницькі роботи; спостерігаються негативні тенденції у віковій структурі наукового потенціалу країни. Це вимагає іншого погляду на призначення системи педагогічної освіти в Україні, в якій також відбуваються численні якісні зміни, зумовлені поєднанням впливів зовнішніх і внутрішніх чинників періоду соціально-економічних реформ і переходу до вільноринкової економіки й демократичного суспільства в умовах посилення європейської економічної і політичної інтеграції.

До основних зовнішніх чинників входять явища глобалізації економіки, формування інформаційних суспільств, посилення інтеграційних процесів у Європі, прискорення утвердження регульованої економіки та демократії на планеті, тенденції оновлення системи освіти в багатьох країнах світу. Внутрішні чинники – деколонізація і відновлення державного статусу української мови, відмова від старої моделі соціально-економічного устрою і створення демократичної держави, повернення до системи споконвічних народних християнських цінностей із залученням нових демократичних, інтеграція в Європу й орієнтація на її стандарти при збереженні національних особливостей, розширення системи вищої освіти та її удосконалення, що впливає на формування нового суспільного замовлення на підготовку сучасного вчителя, економічна криза і скорочення фінансування навчального процесу і наукових досліджень.

Державна політика України в галузі міжнародного співробітництва у системі вищої школи визначена в розділі XII Закону України «Про вищу освіту» [1]. Держава з метою гармонізації законодавчих та інших нормативно-правових актів України у сфері вищої освіти та імплементації найважливіших положень міжнародних документів підтверджує пріоритетність норм міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Держава забезпечує інтеграцію національного дослідницького простору до Європейського дослідницького простору шляхом реалізації його пріоритетів, зокрема: підвищення ефективності національної дослідницької системи; оптимізації міжнародної співпраці за для вирішення глобальних викликів, що стоять перед людством; забезпечення участі у рамкових та спільних міжнародних програмах Європейського Союзу; узгодження стратегії створення державних дослідницьких інфраструктур з дорожньою картою Європейських дослідницьких інфраструктур; створення сприятливих

умов для мобільності вчених; забезпечення гендерної рівності; повноцінного обміну, передачі та доступу до наукових знань [4].

Вищі навчальні заклади мають право здійснювати міжнародне співробітництво, укладати договори про співробітництво, установлювати прямі зв'язки з вищими навчальними закладами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо відповідно до законодавства [5, с. 195].

Головними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є: участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, проведення спільних наукових досліджень, організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів, участь у міжнародних освітніх та наукових програмах, спільна видавнича діяльність, надання послуг, пов'язаних зі здобуття вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні та відрядження за кордон науково-педагогічних кадрів для викладацької та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів вищих навчальних закладів з іноземними партнерами. Розвиток ділових контактів із зарубіжними партнерами дав змогу збільшити контингент студентів, які навчаються в Україні на контрактній основі [4].

З метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору держава сприяє впровадженню механізму гарантії якості вищої освіти для створення необхідної взаємодовіри, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти; узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя; співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання; впровадженню на міжнародному ринку результатів наукових, технічних, технологічних та інших розробок вищих навчальних закладів, продажу їхніх патентів та ліцензій; залученню коштів міжнародних фондів, установ, громадських організацій тощо для виконання у вищих навчальних закладах наукових, освітніх та інших програм [3].

Держава здійснює заходи щодо розвитку та зміцнення взаємовигідного міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти і науки відповідно до двосторонніх і багатосторонніх міжнародних договорів. Держава створює умови для міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів усіх форм власності, наукових, проектних, виробничих, клінічних, лікувально-профілактичних, культурно-освітніх, спортивно-оздоровчих установ та організацій, що забезпечують функціонування та розвиток системи вищої освіти, органів, які здійснюють управління вищою освітою, шляхом:

1) установа відповідних бюджетних призначень у державному бюджеті;

2) фінансування внесків за членство в міжнародних організаціях, участі в заходах таких організацій; відрядження за кордон учасників освітнього процесу для науково-педагогічної та наукової роботи чи стажування відповідно до умов міжнародних договорів, а також договорів між вищими навчальними закладами та іноземними партнерами, укладених на виконання освітніх і наукових проєктів, які реалізуються за рахунок міжнародних грантів і коштів технічної допомоги.

Основними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є:

1) участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками;

2) проведення спільних наукових досліджень;

3) організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів;

4) участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;

5) спільна видавнича діяльність;

6) надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;

7) створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями;

8) відрядження за кордон педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників для педагогічної, науково-педагогічної та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між такими вищими навчальними закладами та іноземними партнерами;

9) залучення педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників іноземних вищих навчальних закладів для участі в педагогічній, науково-педагогічній та науковій роботі у вищих навчальних закладах України;

10) скерування осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України, на навчання у закордонні вищі навчальні заклади;

11) сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників та осіб, які навчаються;

12) інші напрями і форми, не заборонені законом [6, с. 62].

Реформування освіти у рідчизні загальноєвропейських тенденцій ставить перед українською інтелігенцією, зокрема педагогами, вченими, державними та громадськими діячами завдання – виховання підростаючого покоління як патріота України і фахівця. Це означає, що процес підготовки молодого особистості має ґрунтуватися на кращих досягненнях сві-

тової педагогічної науки, на кращих традиціях українського народу, його історії та культури, а українська школа має утверджувати національну традицію, ідентичність, систему цінностей, опиратися на засади регіоналізму. Основну відповідальність за забезпечення якості освіти покладено на вищий навчальний заклад. Саме тому одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Європейський вимір едукативної діяльності дає можливість реалізувати певні потреби (зміцнити в молоді почуття європейської тотожності, сформувані основи толерантності, солідарності, пошанування прав людини, уміння дотримуватися демократії, збагатити знання про історичні, культурні і господарські аспекти держав Європейського Союзу з іншими країнами Європи і світу), а також означає прагнення до визначення навчально-виховного закладу і педагогу нової ролі в суспільстві. Таке розуміння змісту едукативної діяльності має бути закладене і в навчальні плани та програми з різних предметів, реальне впровадження системи вибору предметів. Цей вибір має відбивати регіональні та етнокультурні особливості. Тут варто виділити два аспекти. Перший – стосується комплектування груп. Першорядне значення у таких заходах матимуть фінансові можливості вищої школи, підтримка такої реформації з боку громадських організацій, громади, оскільки вибір предметів завжди пов'язаний з малою кількістю студентів у групах.

Міжнародне наукове та науково-технічне співробітництво здійснюється шляхом:

- 1) проведення спільних наукових досліджень, технічних і технологічних розробок на основі кооперації, спільних науково-технічних програм;
- 2) проведення досліджень та розробок за спільними координаційними угодами;
- 3) виконання робіт, передбачених угодою, однією із сторін якої є організація іноземної держави або міжнародна організація;
- 4) проведення спільних досліджень та розробок з міжнародними колективами спеціалістів, міжнародними інститутами та спільними підприємствами, використання права власності на науковий та науково-технічний (прикладний) результат на основі договорів між суб'єктами наукової і науково-технічної діяльності;
- 5) взаємного обміну науковою та науково-технічною інформацією, використання об'єднаних міжнародних інформаційних фондів, банків даних;
- 6) проведення міжнародних конференцій, конгресів, симпозіумів;

7) взаємного обміну науковими, науково-технічними та науково-педагогічними кадрами, студентами і аспірантами, а також спільної підготовки спеціалістів;

8) участі у міжнародних наукових програмах, зокрема в рамкових програмах Європейського Союзу з досліджень та інновацій [2].

Суб'єкти наукової і науково-технічної діяльності можуть брати участь у виконанні міжнародних науково-технічних програм і проектів та укладати угоди з іноземними організаціями і юридичними особами, брати участь у діяльності іноземних і міжнародних наукових товариств, асоціацій і союзів на правах їх членів, укладати контракти з іноземними організаціями та юридичними особами, брати участь у міжнародних симпозиумах та інших заходах відповідно до законодавства України.

Слід зазначити, що загальний стан державного фінансування освіти та науки у нашій державі є незадовільним. Кошти, що виділяються з бюджету на освіту вдвічі, а на науку в чотири рази менші, ніж задекларовані законодавством. У результаті зменшення фінансування за рахунок держбюджету і відсутності вільних коштів у самих наукових організацій і промислових підприємств стан матеріально-технічного та інформаційного забезпечення науки незадовільний. Необхідно орієнтувати дослідження на конкретні цільові програми, розвивати взаємозв'язок «наука – експеримент – виробництво» шляхом підтримки і розвитку інноваційного підприємництва. Одночасно можна буде добитися збільшення частки приватних інвестицій у загальному обсязі інвестування науково-технічних робіт [6, с. 23].

Аналізуючи зміни, які відбуваються в освіті загалом й у вищій школі зокрема, можна стверджувати, що держава чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Починаючи з 2004 – 2005 навчального року реалізовано систему заходів щодо входження України в єдиний європейський простір, створено систему прийому до вищих навчальних закладів на основі незалежного тестування, що створило рівні умови до вступу до ВНЗ, запроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу з використанням європейської кредитно-трансферної системи ECTS.

Унаслідок згаданих змін очікуються певні результати: підвищення якості вищої освіти, конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів та престижу національної вищої школи; більш повне задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів; нормативно-методичне забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів у вітчизняному та європейському освітніх просторах; створення передумов взаємного визнання дипломів про вищу освіту на принципах, передбачених ECTS [6, с. 24].

Висновки. Інтегруючись в європейський освітній простір та розвиваючи партнерство з іншими державами, Україна підтвердила свою орієнтацію на фундаментальні цінності загальносвітової культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства і полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. Адже в кінцевому результаті такі кроки працюватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й науково-технічного простору.

Перспективними напрямками дослідження є порівняльний аналіз модернізації вищої педагогічної освіти в Україні та європейських країнах.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

2. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.

3. Кобрій О. Моделювання професійної підготовки педагога у вищих навчальних закладах України / О. Кобрій // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – Випуск 3/35. – С. 145–154.

4. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, затверджене наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.

5. Філінюк А.Г. Нормативно-правове забезпечення управлінської діяльності у вищому навчальному закладі третього – четвертого рівнів акредитації : навчальний посібник / А.Г. Філінюк, В.І. Адамовський. – Кам'янець-Подільський : Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2010. – 306 с.

6. Чепіль М. Вища школа та Болонський процес : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / М. Чепіль, О. Карпенко, Л. Терлецька. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 196 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (*Ukrainian Law «Higher Education»*), Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. [*in Ukrainian*]

2. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» (*Ukrainian Law «Scientific and Scientific-Technical Activities»*), Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>. [in Ukrainian]
3. Kobrii O. Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky pedahoha u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy (*Modeling professional teachers training in Ukrainian universities*), Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika», Drohobych, 2016, Vypusk 3/35, pp. 145–154. [in Ukrainian]
4. Polozhennia pro pidvyshchennia kvalifikatsii ta stazhuvannia pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchych navchalnykh zakladiv (*The provisions of professional scientific and pedagogical and scientific-pedagogical workers' training of higher educational institutions*), zatverdzhene nakazom Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 24.01.2013, № 48, Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>. [in Ukrainian]
5. Filiniuk A.H., Adamovskyi V.I. Normatyvno-pravove zabezpechennia upravlinskoj diialnosti u vyshchomu navchalnomu zakladi tretoho – chetvertoho rivniv akredytatsii (*Regulatory support management activities in higher education institutions of the third – fourth levels of accreditation*), Kamianets-Podilskyi, 2010, 306 p. [in Ukrainian]
6. Chepil M., Karpenko O., Terletska L. Vyshcha shkola ta Bolonskyi protses (*High School and the Bologna Process*), Drohobych, 2013, 196 p. [in Ukrainian]

Одержано 01.03.2017

УДК 378.147:81'1

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102610

Katarzyna KLIMKOWSKA

orcid.org/0000-0001-6388-274X

**THE VALUE OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING
AS PART OF TEACHER EDUCATION SPECIALIZATION
AS PERCEIVED BY THE STUDENTS OF APPLIED LINGUISTICS**

Катажина КЛИМКОВСЬКА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА
ВЧИТЕЛІВ ЯК КОМПОНЕНТ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ
ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

Підготовка до професійної педагогічної діяльності вчителів різних предметів відбувається головним чином через спеціалізацію, пропонувану у межах навчального процесу на даній спеціальності. З аналізу компетентності вчителя іноземної мови виникає, що психолого-педагогічна підготовка є визначальною. У статті запрезентовано результати дослідження, проведені серед студентів спеціальності «прикладна лінгвістика» щодо доцільності проведення занять з психології та педагогіки на вчительській спеціальності.

Ключові слова: *підготовка майбутніх вчителів іноземної мови, студенти прикладної лінгвістики, педагогіка, психологія, педагогічна діяльність.*

Катажина КЛИМКОВСКАЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ
ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

Подготовка к профессиональной педагогической деятельности учителей разных предметов происходит главным образом через специализацию, предлагаемую в рамках учебного процесса на данной специальности. Из анализа компетентности учителя иностранного языка следует, что психолого-педагогическая подготовка является определяющей. В статье представлено результаты исследования, проведенного среди студентов специальности «прикладная лингвистика» о целесообразности проведения занятий с психологии и педагогике на учительской специальности.

© Klimkowska Katarzyna, 2017

Ключевые слова: подготовка будущих учителей иностранного языка, студенты прикладной лингвистики, педагогика, психология, педагогическая деятельность.

Introduction

Education could not exist without the widely understood notion of educators, i.e. teachers, lecturers, instructors, trainers, etc. An indispensable component which sets new standards of formal education for children and the youth are teachers – the specialists in various fields and from different education levels, from pre-school to past middle-school.

Those students who see their future in the teacher profession most often choose the teacher education specialization from the different specialization that their programmes have to offer. Formally, the purpose of education in the teacher education specialization is defined as «it entitles a person to teach the studied language», in case of foreign philologies, or to teach the subject which the person studied, i.e. natural sciences [21; 22].

However, it is obvious that the choice of teacher education specialization and obtaining teaching qualifications are not tantamount to the desire to be a teacher, to start working as a teacher or to strive at excellence at this profession. The issue of functioning and professional development of teachers has been the subject of multiple research studies. Extensive works on pedeutologic issues with further references to the literature of the subject can be found in the works of T. Lewowicki [11], J. Michalak [12], H. Kwiatkowska [10] and C. Plewka [16]. Despite representing different perspectives, pedeutologists agree that becoming a teacher is a process of development which encompasses also functioning aspects, which are outside scope of the pure professional role of a teacher. To picture the nature and complexity of this process, as well as to integrate in with the comprehensive functioning of a teacher as a human being, it is worth to quote one of C. Plewka's works «Professional development of a teacher is a long and directional process of changes, caused by factors of external and internal influence, in which one can single out regularly occurring stages of quantitative and qualitative changes (of developmental stages) which prove objectively that it is systematically going in the direction set by the sense of one's own life. The nature of such understood professional development is the gaining of teaching professionalism. At the basis of professional development lies fulfilling of needs and the meaning of life» [16, p. 71].

Preparing for such understood professional development requires including in teacher education of a wide area of psychological-pedagogic education, which is an insufficient part of particular didactics, specific for the studied field and its respective educational subjects.

In teaching education we can single out two trends of training – pre-school teachers and primary school teacher take regular, BA and MA courses

in pedagogy which give them comprehensive preparation in terms of knowledge as well as skills and competences in pedagogy and psychology sub-disciplines as well as in related disciplines connected with upbringing and education of a human in course of their life. The other group are the so-called 'subject' teachers, who graduate from a subject-specific programme, i.e. philology, mathematics, biology, etc. and gain their psychological-pedagogic qualifications, necessary to start work as a teacher, during either their teaching education specialization within their university programmes, or during post-graduate or qualification courses.

Consequently, despite the fact that both trends meet the formal requirements of teaching qualifications, they differ greatly with respect to the scope of psychological-pedagogical education of students, which stems from the difference in the hours of classes allotted for particular subjects as well as in the very number of subjects included in the curriculum.

In relation to the education of foreign language teachers-to-be, the current situation is described by M. Sikorska as follows: «for decades, the system of higher education had been dominated by a educational model in which the preparation for the teacher profession is just an additional element of neo-philological programmes which are focused mostly at literature, linguistics and culture» [18, p. 180]. This argument points to two issues; on the one hand, there is a need to modify not only the programmes for educating teachers-philologists but also the need to change the mindset concerning the preparation to the profession of a foreign language teacher. On the other hand, the argument stresses the role of academic teachers who teach non-philological specialist subjects (pedagogic and psychological) which are a part of the teacher education specializations.

The importance of the subject of psychological-pedagogical preparation in professional foreign language teaching and the need to integrate philological education with teacher education are argued by both the researchers of the university-level education process and teachers of foreign languages [6; 7], and by analyses of teacher competences [15; 20; 13].

According to E. Zawadzka [20, p. 110 – 111], a professional teacher should possess the following competences: 1) language, 2) psychological-pedagogical, 3) methodological, 4) educational, 5) knowledge about the country and culture, 6) organizational and 7) innovative-creative. This list shows that basically all competences, apart from purely linguistic, require a comprehensive extra-linguistic education of students.

Subject teachers-to-be, that is those students who choose teaching education as either their major or specialization, most often have their first contact with pedagogy or psychology as academic subjects and this is when they also gain systematic knowledge of these two fields. Such is the situation of, for instance, the students of the applied linguistics who prepare for the profession

of a foreign language teacher (the students of this subject specialise in two foreign languages).

The purpose of education in the specialization is to equip the students with tools necessary for proper realization the role of a teacher, i.e. skills and attitudes in pedagogy, psychology and didactics of a given subject. Because students are adults (most often in their early twenties)¹, it seems legitimate to analyse the general purposes of education at teacher education specializations from andragogic perspective, i.e. understanding academic education as a component of all-life development of and formal learning of an adult. Thus, we can show the tasks which are given to the academic teachers of pedagogic and psychological subjects at teacher education specialization:

- creating conditions for gaining operative (not declarative) knowledge in a given field;
- forming of positive attitudes of students with respect to psychological-pedagogic knowledge and skills;
- introducing of self-education and self-upbringing (path to self-fulfilment) – personal development;
- forming of a proactive attitude with relation to broadening of knowledge in psychological-pedagogic issues throughout the entire professional career – professional development.

The discussion about the above characteristic of foreign language teacher education as well as the presented tasks for psychological-pedagogical education of teachers-to-be became a motivation to carry our research of students' opinions about the specializations they have chosen. The discussed research is diagnostic and conducive to further exploration of various aspects of «subject» teacher education within teacher education specializations.

Methodology and research results

The value of the teacher education specialization will be rated on the basis of the answers the students of applied linguistics will give to the following questions:

- How do the students rate the usefulness of the psychological-pedagogic knowledge and of related subjects for their work as teachers and for self-development?
- Did pedagogy and psychology classes spark in them any interest in those fields and a desire for gaining knowledge? If so, then to what degree?
- To what degree did pedagogy and psychology classes strengthened in the students the motivation for work as teachers?

¹ The problem of the nature of human development in the early adulthood was addressed, among others, in publications like Arnett [1], Brzezińska [4], Klimkowska [9], Klimkowska, Dudak [8].

The research has been conducted with the use of diagnostic survey. It used the techniques of questionnaire. The respondents were a group of 103 students of the 3rd year of BA programme and the 1st year of MA programme of full-time studies in applied linguistics programme, major in teacher education. The students were from the following language groups: English-German, English-French, English-Russian and German-English. The subjects age span was 22 to 25. Because of the nature of the humanities programmes, i.e. their clear feminization, and due to the fact that majority of teachers are women, the respondents included 94 women and 9 men. The survey was carried out during the second semester of the academic year of 2011/2012.

In order to get to know the students better and determine what their plans were for becoming teachers, the author decided to first establish the motives behind their choosing teacher education specialization. It turned out (*Table 1*) that of all the surveyed teachers-to-be, only slightly over half intended to work in this profession.

Table 1

Maim motive behind choosing the teacher education specialization

Motives for choosing the teacher education specialization	Respondents	
	N	%
Love for the profession of teacher and desire to work in that profession	27	26.2
To gain new qualifications and be able to work as a translator and as a teacher	26	25.2
Secure oneself against unemployment (just in case I don't find another job; but I don't want to work as a teacher)	35	34.0
Interest in pedagogy and psychology	7	6.8
By chance	8	7.8
Total	103	100.0

Source: the author's own research.

However, nearly 40.00 respondent admitted that they do not see their professional future as teachers, having chosen this specialisation only as a back-up, in case their other plans fell through and they would be forced to find work as teachers.

The results may point to several issues. On the one hand, a quite high percentage of people who do not want to work as teachers may be the result of the status of this profession in Poland. Teacher, however difficult to overestimate,

is a profession of an average social esteem and is regarded as unprofitable and stressful [14; 5]. Thus, the common conception of the teaching profession can have a serious contribution in terms of the choice of professional paths of students prior to their transition to the labour market. However, the indecisiveness of the students, and their tendency to «play it safe», can be viewed in terms of development traits of the emerging adulthood, which is characterised by: 1) *the age of identity explorations*; 2) *the age of instability*; 3) *the self-focused age*; 4) *the age of feeling in-between*; 5) *the age of possibilities* [19, p. 34].

With regard to the first of the researched issues, it has been determined that the surveyed students find pedagogic as well as psychological knowledge very important element of teacher's competence and work (81.6 %) as well as of self-development.

Table 2

Evaluation of the importance of pedagogic and psychological knowledge for professional work and personal self-development

Category	In professional work		Personal development	
	N	%	N	%
Very important	60	58,3	32	31.1
Rather important	24	23,3	45	43.7
Difficult to say	9	8,7	21	20.4
Rather unimportant	7	6,8	4	3.9
Very unimportant	3	2,9	1	0.9
Total	103	100,0	103	100.0

Source: the author's own research.

Somehow different results were recorded with respect to the issue of the usefulness of the acquired knowledge (Table 3). In spite of the fact that almost half (47.6 %) of the respondents admitted that the knowledge they have gained was useful, those who were not able to give any evaluation formed a group only little smaller (45.6 %). With respect to personal self-development, the recorded results were less optimistic still. Over 2/3 of the surveyed teachers-to-be had difficulty in evaluating the usefulness of the acquired psychological-pedagogic knowledge in their personal self-development.

It is worth stressing that only a few of the respondents gave explicitly negative answers as to the usefulness of the discussed knowledge in the teaching profession and in personal self-development.

Table 3

Evaluation of the usefulness of pedagogic and psychological knowledge acquired in academic classes

Category	In professional work		In personal self-development	
	N	%	N	%
Very useful	14	13.6	15	14.6
Rather useful	35	34.0	15	14.6
Difficult to say	47	45.6	71	68.9
Rather useless	4	3.9	2	1.9
Quite useless	3	2.9	0	0.0
Total	103	100.0	103	100.0

Source: the author's own research.

Another problem taken up in the research was to determine if pedagogy and psychology classes realised as a part of the teaching education specialization were a factor developing the interests of the students of linguistics in the these fields as well as the need to broaden their knowledge of pedagogy and psychology. As can be concluded from the data presented in *Table 4*, pedagogy classes turned out to be somewhat less interesting for the surveyed students than psychology classes. One of six teacher-to-be admitted that thanks to the classes in teacher education their interest in pedagogy as a science has grown. The same response with respect to psychology classes was given by one of every three of the respondents.

Table 4

Academic classes have sparked an interest in the discussed fields

Category	pedagogy		psychology	
	N	%	N	%
Definitely yes	2	1,9	7	6.8
Rather yes	15	14,6	26	25.2
Difficult to say	55	53,4	52	50.5
Rather not	30	29,1	14	13.6
Definitely not	1	0,9	4	3.9
Total	103	100,0	103	100.0

Source: the author's own research.

The most often given explanation of the responses was that psychology is a more down-to earth science and it refers to human life in general, not only in the context of education, while pedagogy was rather useful in work with children and teenagers, or when you are a parent yourself.

Half of the respondents were not able to rate the discussed classes with respect to their influence on the development of their interests. When explaining their stance on the issue, they said that they had not thought about it. For a part of the group of the surveyed students, these were only «attend and forget» classes, completely outside the scope of their interests, thus they had no expectations that these classes may interest them.

With regard to broadening of knowledge of psychology and pedagogy through self-education, about half (50.5 %) declared such intentions (*Table 5*). The responses of rest of the respondents were split almost fifty-fifty between a lack of interest in self-education in the discussed fields and the inability to specify their intentions on the matter.

Table 5

**Intentions of the respondents as to self-education
in psychology and pedagogy**

Kategorie		
	N	%
Definitely yes	14	13.6
Rather yes	38	36.9
Difficult to say	24	23.3
Rather not	21	20.4
Definitely not	6	5.8
Total	103	100.0

Source: the author's own research.

When substantiating their position, the students who intended to further develop their knowledge of psychology and pedagogy through self-study said that they were aware of the importance of that knowledge and that they felt unsatisfied. They said that this knowledge was necessary to become a good teacher and that it is expanding so quickly that self-education becomes the only way for them to keep up. They also admitted that they learnt a lot about themselves during those classes. They had learnt a new way to perceive people, their behaviour and development. They also said that thanks to classes in pedago-

gy and psychology they were able to ask themselves important questions and they knew that finding answers to many those questions would take them years.

The students who did not plan to broaden their knowledge of pedagogy and psychology said these were fields in which they had no interest. They did not make any plans for the future which would include becoming a teacher, thus they did not see any need for self-education in those fields. Moreover, the surveyed students showed that, although they are humanists, pedagogy is to them not a matter-of-fact field, and for a few of them it is simply boring. There were also responses which revealed that the philology students related pedagogy to almost only the education of children and teenagers, and because they intended to work with adults only, they thought that pedagogy and psychology of child development and upbringing would be useless to them.

The respondents who were undecided, fortunately, explained that because they did not know where they would work, they were not able to say exactly if they would need self-education in pedagogy and psychology.

The last issue that was included in the survey was the question if the pedagogy-psychology classes have changed the students' motivation to work as foreign language teachers. The recorded data (*Table 6*) showed that, in general, the classes in those two subjects had very little influence on the students' motivation to work as teachers. A majority of those respondents who began their teacher education specialization with very positive spirits and with the desire to work as teachers were still convinced that they had chosen their specialization wisely (39,8 %). Similar results were recorded in case of the group

Table 6

**Change of motivation for the teaching profession
under the influence of pedagogy and psychology classes**

Response categories		
	N	%
Was positive and did not change	41	39.8
Was negative but changed into positive	3	2.8
Difficult to say	12	11.7
Was positive but changed into negative	12	11.7
Was negative and did not change	35	34.0
Total	103	100.0

Source: the author's own research.

of students who chose teacher education specialization despite the fact that they were not interested in working as teachers. One in three students from that group admitted that they started their teacher education training with negative attitude towards this profession, and this attitude did not change. Only in three cases a change of attitude to positive was recorded, and one in eight respondents the attitude changed to negative.

The students with the positive motivation explained that the subjects discussed during their pedagogy and psychology classes allowed them to better understand the nature of the process of teaching children and teenagers. On the other hand, the respondents who declared their unwillingness to work as teachers explained that the classes, in tandem with the teaching practice at schools only strengthened their conviction of the fact that teaching is a profession that is too ungrateful and stressful for them to perform it.

Conclusions

To sum up the presented results, it should be noticed that the pedagogy-psychological education as a part of the teacher education specialisation in the applied linguistics programme is viewed by the students mostly as valuable. However, this value is placed by different students in different aspects. The one issue the respondents were almost unanimous was that the major value in graduating from the teacher education specialization is gaining the qualifications to work as a teacher, which may become useful even if, at the time of their studies, the students do not plan to work as teachers.

Also, a clearly discerned by the surveyed students was the value of pedagogy and psychology knowledge, both in terms of professional work as personal self-development. However, it should be pointed out that there was a common difficulty to rate both the usefulness of the said classes as well as the personal intentions of the students to broaden their knowledge. As shown above, the indecisiveness of the students may be regarded as a developmental regularity typical for the emerging adulthood period [1]. However, with respect to the transition to the labour market [2; 17], the building of career capital [3] the problems with rating of the value of the gained knowledge, may be regarded as an omen of difficulties in the building of professional competences.

The research results also revealed the need to more strongly accentuate the meaning of pedagogic and psychological knowledge in relation of professional work as well as personal self-development. It is essential to develop in university students self-education competences which they will use after graduating, when the internal requirements of academic education no longer apply. The very fact of understanding the importance of knowledge is not enough for the student to develop it on their own. It is important to involve in the process of education of the teachers-to-be tasks in which systematic and comprehensive knowledge and skills in pedagogy and psychology will turn out to be indispensable for achieving success.

This research does not exhaust the discussed problems. Despite of its limitations in that they were performed only locally and based on a diagnostic, simplified model, this research has showed a certain picture of how the system of pedagogic-psychological education is perceived by teachers-to-be of foreign languages. The research may also be a spur to launch further, more comprehensive analyses. It may also be a pointer on how to improve the quality of teacher education.

References

1. Arnett J.J. Emerging adulthood, a theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 2000, Vol. 55, Nr 5, pp. 469–480.
2. Bańka A. Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacyjnego do rynku pracy, In: *Praca zbiorowa, Doradztwo karier*, Warszawa, 2005, pp. 23–53.
3. Bańka A. Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy, In: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice, 2006, pp. 59–117.
4. Brzezińska A.I. (ed.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, 2005.
5. CBOS, Raport Wizerunek nauczycieli, 2012, <http://badanie.cbos.pl>. (access 19.04.2013).
6. Grucza F. O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych, In: F. Grucza (Ed.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*, Warszawa, 1988, pp. 17–87.
7. Grucza F. Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych, In: F. Grucza (ed.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Warszawa, 1993, pp. 11–42.
8. Klimkowka K., Dudak A. *Studenci pedagogiki o swoich studiach*, Białystok, 2012.
9. Klimkowska K. *Funkcjonowanie społeczne młodzieży akademickiej*, Lublin, 2010.
10. Kwiatkowska H. *Pedeutologia*, Warszawa, 2008.
11. Lewowicki T. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom, 2007.
12. Michałak J. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli, Studium przypadków*, Łódź, 2007.
13. Myczko K. *Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa*, In: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (ed.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań – Kalisz, 2009.
14. OBOP, Raport Polacy o zawodach, 2000, <http://obop-arch.tnsglobal.pl> (access 19.04.2013).
15. Pfeiffer W. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań, 2001.
16. Plewka C. *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa, 2009.
17. Roźnowski B. *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce*, Lublin, 2009.

18. Sikorska M. Korelacja międzyprzedmiotowa w programach kształcenia nauczycieli języków obcych, In: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań – Kalisz, 2009.

19. Tanner J.L., Arnett J.J., Leis J.A. Emerging adulthood: Learning and developing during the first stage of adulthood, In: M.C. Smith, N. DeFrates-Densch (eds.), *Handbook of research on adult development and learning*, New York, 2008, pp. 34–67.

20. Zawadzka E. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków, 2004.

21. <http://www.ils.uw.edu.pl> (access 19.04.2013).

22. <https://rekrutacja.uni.lodz.pl> (access 15.05.2013).

Одержано 27.02.2017

УДК 37:316.346(091)(477) «18/19»
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102611

Олена КОВАЛЬЧУК
orcid.org/0000-0002-5818-2332
Лілія ПОТАПЮК
orcid.org/0000-0003-0830-8758

ПРИЧИНИ ТА ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ЖІНОЧОГО РУХУ В УКРАЇНІ НА ПРИКЛАДІ ЖІНОЧИХ ТОВАРИСТВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті на основі комплексного аналізу охарактеризовано жіночий рух в Україні, зокрема на західноукраїнських землях. Установлено найважливіші причини та передумови виникнення процесу жіночої емансипації. Визначено взаємозв'язок жіноцтва Західної України та Наддніпрянщини. Проаналізовано діяльність жіночих культурно-просвітницьких товариств у громадсько-політичному житті краю. З'ясовано значення соціальної активності відомих українок і доведено їхній вплив на успішне становлення та розвиток організованого жіночого руху, його суспільне визнання, пробудження національної свідомості українського народу.

Ключові слова: жіночий рух, жіночі громадські товариства, жіноча емансипація, фемінізм, нація, духовне зростання.

Елена КОВАЛЬЧУК,
Лилия ПОТАПЮК

ПРИЧИНЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЖЕНСКОГО ДВИЖЕНИЯ В УКРАИНЕ НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ОБЩЕСТВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКА)

В статье на основе комплексного анализа дана характеристика женского движения в Украине, в частности на западноукраинских землях. Установлены важнейшие причины и предпосылки возникновения процесса женской эмансипации. Определена взаимосвязь женщин Западной Украины и Приднепровья. Проанализирована деятельность женских культурно-просветительских обществ в общественно-политической жизни края. Выяснено значение социальной активности известных украинок и доказано их влияние на успешное становление и развитие организова-

© Ковальчук Олена, Потапюк Лілія, 2017

ного женского движения, его общественное признание, пробуждение национального сознания украинского народа.

Ключевые слова: *женское движение, женские общественные организации, женская эмансипация, феминизм, нация, духовный рост.*

Постановка проблеми. Актуальність публікації зумовлена передовсім виникненням в історії нашого суспільства демократичних і суспільних рухів, які значною мірою вплинули як на соціально-економічний, політичний, так і духовний розвиток української нації. Соціальне призначення цих рухів полягає в тому, що вони допомагають людині стати соціально та професійно мобільною особистістю, здатною у будь-який момент взяти на себе відповідальність за свої рішення, адаптуватися до складних реалій життя. Тому значущим у контексті досліджуваної проблематики нам видається дослідження причин і передумов виникнення жіночого руху в Україні, зокрема на західноукраїнських землях. Саме жінки, і насамперед об'єднані в жіночі організації, які характеризувались розмаїттям ідеологічних спрямувань, ідеологій, намірів і завдань, зуміли знайти своє місце в складній системі соціуму і докласти всіх зусиль для здобуття Україною своєї незалежності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Жіночий рух, різнобічні прояви жіночих ініціатив, проблеми жіночої освіти виступають предметом активних досліджень учених, починаючи з ХІХ ст. Вони вивчають й аналізують інтелектуальну та соціальну діяльність жіноцтва як в Україні загалом, так і в окремих її регіонах. Проблема просвітницько-педагогічної діяльності жіночих громадських організацій знайшла відображення у наукових доробках Д. Багалієва, Т. Завгородньої, О. Маркевича, Г. Маслій, М. Пантюка, Н. Полонської, А. Преображенського, М. Чепіль та ін.

Історичні дослідження ідеології та суспільної практики українського жіночого руху загалом і західних земель України зокрема здійснені вітчизняними науковцями (І. Білавич, І. Волкова, О. Гнатчук, І. Дейнека, М. Дядюк, О. Кобельська, О. Маланчук-Рибак, З. Нагачевська, Б. Савчук, Л. Смоляр) та представниками української діаспори (М. Богачевська-Хом'як, Л. Бурачинська, О. Охримович-Залізник, І. Павликовська). Внесок жінок Східної Галичини у розвиток національного шкільництва викладений в історико-педагогічному дослідженні С. Івах. Предметом окремих педагогічних студій (Г. Груць, О. Джус, І. Зайченко, Н. Кирста, Є. Коваленко, Л. Новашівська, О. Палійчук, О. Проскура, І. Стражнікова) стали видатні жіночі постаті національної історії та культури, діяльність і творча спадщина яких були тісно пов'язані з жіночим рухом в Західній Україні. Роль жінки як наставниці шкільної молоді у справі навчання і формування її життєвої позиції відображено у наукових доробках О. Пенішкевич, О. Петрюк, О. Кобельської.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць, розвідок, досліджень, які безпосередньо чи опосередковано торкаються діяльності українських жіночих товариств, ще не знайшли повного і системного розкриття, або викликають певні суперечності окремі аспекти щодо аналізу основних причин і передумов виникнення жіночого руху в Україні. Актуальністю проблеми та відсутністю її фундаментальних історико-педагогічних досліджень, які синтезовано відображали б різнобічну діяльність жіночих товариств, зумовлений вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у виявленні основних причин і передумов виникнення жіночого руху загалом та жіночих товариств зокрема як невід'ємної складової національного культурно-освітнього поступу.

Для реалізації мети дослідження ставляться такі основні **завдання**: виявити основні чинники та передумови виникнення жіночого руху в Україні; охарактеризувати процес становлення діяльності жіночих товариств у Західній Україні; розкрити виховну роль громадсько-політичної позиції відомих українок і їхній вплив на суспільну активність.

Виклад основного матеріалу. У середині XIX ст. в європейських країнах значно активізувався процес тендерних змін, які стосувалися зміни ролі жінок у більшості сфер життя й поступового здобуття ними рівних прав з чоловіками. Це були ті форми суспільної діяльності, які раніше вважалися «чоловічими». Так розпочалася поступова й мирна «гендерна революція», результатом якої стало надання жінкам виборчого права та зрівняння їх в усіх громадських і політичних правах з чоловіками, а отже, отримання повноцінного доступу до суспільно-політичних практик та статусу суб'єкта життєво важливих процесів у більшості галузей суспільної праці [10, с. 20].

Попри те, що рівень розвитку громадянського суспільства неможливо оцінити без урахування участі у ньому жінок, які складають більше половини населення нашої держави, слід зазначити, що не завжди вони використовували весь свій потенціал для активної участі в громадському житті країни (не могли розпоряджатися своїм заробітком, їх не приймали в університети, профспілки, інші громадські організації). Так виникали нові підстави для спільних колективних виступів, для створення жіночих товариств, покликаних відстоювати свої інтереси та права, сприяти духовному зростанню нації, формуванню її інтелектуальної еліти.

Усі ці зміни відобразились і в Наддніпрянській, і в Західній Україні. Перші прояви жіночого руху в Україні спостерігалися на Наддніпрянщині [8, с. 318]. Змагання до вищої освіти жінок виявилось уже в 50-х рр. XIX ст., у 1860 р. жінки на короткий період здобули можливість вступати до університетів. У цьому напрямі працювало одне з перших жіночих товариств України «Товариство допомоги вищій жіночій освіті».

Значним здобутком розвитку жіночого руху було заснування Вищих Жіночих Курсів (Київ, 1878). У Києві був заснований і перший український жіночий гурток (1884) Олени Доброграєвої. Активність жінок виявилася у заснуванні та діяльності недільних шкіл (Х. Алчевська). Важливим соціальним явищем емансипаційного етапу жіночого руху стала діяльність народниць. Їхня незалежна поведінка, активна життєва позиція, протест проти феодально-кріпосницької системи і патріархальної сім'ї створили ґрунт для зростання авторитету жінки в суспільстві [9, с. 125].

Розглядаючи становлення та розвиток жіночого руху в Західній Україні, важливо зазначити основні причини та передумови його виникнення. Так, серед об'єктивних причин і каталізаторів процесів жіночої емансипації вчені називають специфіку економічного розвитку капіталістичних країн, процес становлення громадянських суспільств, породжений буржуазними революціями в країнах Європи, прогрес наукових знань, бурхливий розвиток природничих наук. Усе це в сукупності призводило до розширення сфер праці й породжувало потребу в нових кадрах у різних галузях прикладної, інтелектуальної діяльності, зайняти які могли й прагнули жінки [6, с. 271].

Жіноцтво усієї України від самого початку було активним учасником цих важливих змін. Дослідниця Л. Смоляр зауважує, що «жіночий рух України першої хвилі (друга половина XIX – початок XX ст.) розвивався значною мірою під впливом загальноєвропейського руху, однак мав і свої окремі вияви та шляхи розвитку, визначені специфічним становищем української нації під чужим поневоленням» [11] і у наукових доробках детально аналізує діяльність жіночих товариств Наддніпрянщини в галузі літератури, мистецтва, громадського самоствердження [12].

Згадані процеси тендерних змін відбувалися передовсім завдяки зростаючій активності самих жінок і набували форми як власне громадсько-політичних рухів за права жінок, так і їхньої участі у діяльності громадсько-політичних інституцій національного характеру спільно з чоловіками. Цю останню форму жіночої емансипації, особливо характерну для позбавленої державності України, дослідниця українського жіночого руху М. Богачевська-Хом'як назвала як «прагматичний фемінізм» [2, с. 26 – 30]. Вона не лише з'ясувала конкретні суспільно-історичні обставини і визначила їхній вплив на феміністичні прагнення галицьких жінок, а й показала їхній вплив на розвиток загальнонаціонального культурно-освітнього процесу [5, с. 109].

Уже з середини XIX ст. розпочинається процес входження жінок до сфери освіти та наукової праці, раніше доступних тільки для чоловіків. Саме освітній рух жіноцтва у країнах Європи та США став однією з перших масових форм руху жінок за свої права. Отримання вищої чи спеціальної освіти виступало важливою передумовою здобуття відповідної про-

фесійної кваліфікації, запорукою самостійного заробітку, який міг бути для жінки основою власного існування або внеском у сімейний бюджет. Він відкривав шлях до фінансової самостійності жінок, а відтак вища освіта ставала певним символом незалежності жінки.

Прагнення до освіти було цілком легальною формою боротьби за права жінок, не пов'язаною безпосередньо з політичними питаннями. Це й спонукало представниць різночинного й буржуазно-ліберального середовища до масштабного залучення до участі у жіночому освітньому русі. На той час рух жінок за вищу освіту залишався практично єдиною доступною формою боротьби за їхні права, якщо не врахувати нелегальної політичної та терористичної активності представників народницького руху, серед яких було чимало жінок [6, с. 271].

Аналіз історіографічних матеріалів показав, що жіночий рух у Західній Україні не мав організованого характеру. Він розвивався в органічному зв'язку з буржуазними громадсько-політичними рухами та був складовою процесів формування громадянського суспільства, в якому участь жіноцтва ставала щоразу більш помітною. Тому будь-яку громадську діяльність жінок у цей період можна вважати політичною, адже вона ставила під сумнів принципи й основи існування традиційних інститутів і практик, сприяла їхньому переосмисленню, символізувала собою подолання владних залежностей і стереотипів традиційної культури.

Оскільки для жінок не існувало інших законних форм боротьби за свої права, то саме навчання відкривало їм шляхи для подальшої суспільно-політичної активності. Це можна помітити з аналізу життєвого шляху частини представниць російської «цюріхської колонії». Так, Віра Фігнер детально описала у спогадах власний шлях від вищої освіти до нелегальної політичної боротьби. Не уникнули цього шляху й частина уродженок України, загальна частка яких складала на кінець XIX ст. приблизно третину російських студенток Швейцарії [7, с. 615 – 625].

Варто зазначити, що питання вищої жіночої освіти розв'язувалося в різних країнах по-різному, проте в більшості випадків шляхом дозволу жінкам навчатися в університетах. Жінки Західної України в цьому відношенні перебували у сфері освітньої політики західних країн. Відомо, що галичанки у 1880 р. надіслали до віденського парламенту петицію з проханням про допущення їх до вищої освіти. З цього часу австрійські, а з кінця XIX ст. і Львівський університет, почали допускати жінок на навчання. У той же час в Російській імперії питання вищої освіти жінок розв'язувалося шляхом створення окремої системи вищих жіночих шкіл, які майже усі були приватними [6, с. 272].

Значним чинником впливу на освітні настрої жінок України був ідейний підйом післяреформеного часу, викликаний суспільними перетвореннями, зокрема скасуванням кріпацтва. Багатьох представників інтели-

гентських кіл охопило сподівання змін на краще, прагнення зробити внесок у спільну справу поліпшення життя. Особливо чутливою до таких настроїв виявилася молодь, у т.ч. жінки, які не хотіли відставати від чоловіків. Якщо ж врахувати тогочасну віру в перетворювальну силу позитивних знань, у прогрес природничих наук, стає зрозуміло, чому значна частина молоді прагнула освіти і вбачала в ній запоруку суспільного поступу. Освітня міграція, яка активно тривала до початку Першої світової війни за значної участі в ній жіноцтва, була важливою формою контактів молодих інтелектуалів з європейським світом, особливо в галузі науки й освіти.

До початку ХХ ст. суспільна активність жінок як Наддніпрянської, так і Західної України виявлялася переважно у філантропії, добродійній діяльності та опіці. Вона проявлялась в організації благодійних вечорів і зборів на користь нужденних, хворих, незаможної учнівської молоді. І хоча це певною мірою було формою дозвілля, однак «філантропічна діяльність переходить від звичайної подачі милостині та традиційної системи пожертвувань до створення спеціальних закладів, які мали на меті не тільки звичайну матеріальну підтримку маргінальних прошарків населення, а й включення їх до повноцінного громадянського життя, що вказує на якісно новий ступінь розвитку громадянського суспільства» [12, с. 117], все ж можна говорити про участь жіноцтва у громадських справах у формах, офіційно визнаних за жінками суспільством [6, с. 272]. А вже благодійниці, працюючи з особами, які потребували допомоги, занурюючись в життєві проблеми тих людей, розуміли необхідність серйозних змін у суспільно-політичному житті й активно їм сприяли.

Створювалися і перші жіночі організації світського характеру. «Емансипацію українського жіноцтва в Галичині започаткувала Наталія Кобринська, заснувавши у Станіславові перше «Товариство руських женщин» (1884). Вона прагнула надати жіночому рухові елітарного характеру, зосередити його працю в літературно-інтелектуальній царині та згодом спрямувати в політичне русло [9, с. 125].

Чимало науковців вважають цю жінку засновницею феміністичного соціалізму. Зокрема, М. Богачевська-Хом'як зазначає, що концепція її жіночого питання ґрунтувалася на лібералізмі, соціалізмі та знанні. На думку дослідниці, Н. Кобринська поєднувала теоретичний аналіз із прагматичним підходом до конкретних проблем українських жінок у Галичині, намагаючись збалансувати фемінізм і соціалізм. Соціалісти недооцінювали її соціалізм, а дослідники жіночого руху багато чого не розуміли в її концепції [3].

Заперечуючи Клару Цеткін, Наталія Кобринська переконувала в тому, що ніякий соціалізм не розв'яже жіночого питання (це підтвердив соціалістичний радянський лад, якому вдалося вбити жінку в жінці). Став-

лення до жінки, на думку останньої, залежить не від матеріального забезпечення і запровадження соціалізму. Жінка має сама усвідомити себе жінкою, озброїтися наукою, знанням законів, різних галузей праці, щоб мати власні засоби до життя [13, с. 93].

Особливе місце в справі жіночої емансипації належить І. Франкові, який від самого початку активно підтримував ідею створення Н. Кобринською жіночого товариства. Підтримка І. Франка виявлялась не лише у практичній діяльності, але і в літературній творчості. Це був факт чоловічої спроби сприяти просвіті жіноцтва, альтернативній до позиції галицької маскуліної частини суспільства, яка не хотіла змиритися з феміністичними ідеями діячки [4, с. 85].

Світські інтереси, зокрема доступ жінок до освіти та політичної діяльності на рівні з чоловіками репрезентували також «Клуб руських жінок» у Львові (1893), «Жіночий гурток» в Коломиї (1893), жіночі кооперативи та ін. Цілком очевидно, що низка товариств світського характеру так само була тісно пов'язана з питаннями суспільної опіки, і діяльність жіноцтва, її суспільне визнання, як і самореалізація жінок у такий спосіб поза родиною, ставали етапом на шляху розширення форм і сфер застосування жіночої праці в суспільстві й сприяли організації і зростанню жіночого руху, його переходу від посиленої участі у задоволенні суспільних потреб до усвідомлення необхідності самоорганізації задля відстоювання власних прав.

Щодо жіночих товариств Західної України («Жіночий кружок» (Коломия, 1893); «Жіноче товариство» (Городенці, 1894); «Общество русских женщин» (Буковина, 1894); «Жіночий кружок» (Тернопіль, 1896); «Жіноча читальня» (Долина, 1901); «Кружок українських дівчат» (Львів, 1901); «Жіноча громада» (Львів, 1908); «Союз Українок» (1917)), у 1937 – «Всесвітній Союз Українок», то причиною їх виникнення був незадовільний стан жіночої середньої та вищої освіти. Навчальні заклади не задовольняли потреб суспільства, оскільки закриті станомі заклади, інститути, єпархіальні училища були доступні лише для доньок дворян, чиновників, духовенства, і їх було мало. Жіноча освіта залишалась переважно домашньою, а освіта селянок – взагалі неможливою.

Однак як і у випадку з українським національно-політичним рухом, жінки Західної України мали більше можливостей для легальної громадської діяльності, ніж українки Наддніпрянщини. Проте західноукраїнський жіночий рух, зважаючи на різні погляди національної інтелігенції, – від національно-українських («Жіноче товариство» (Галичина, 1894)) до москвофільських («Общество русских женщин» (Буковина, 1894)), – був більш розшарованим.

На початку ХХ ст. в обидвох частинах України створюється мережа більш потужних жіночих організацій, які стають вагомими осередками

жіночого руху. Важливу роль відіграла київська «Жіноча громада» (1901 – 1905), а з 1909 – потужна однойменна львівська жіноча організація «Жіноча громада».

У Західній Україні в цей час почали появлятися спорадично українські жіночі гуртки релігійного спрямування, які мали переважно філантропічний напрям, а їхня діяльність була епізодичною та локальною («Маріїнське товариство пань» у Львові (1904), «Мироносиці» у Чернівцях (1886), «Товариство Православних русинок» у Чернівцях (1908)) [14].

Створюється також мережа установ взаємної допомоги жінок, які головне завдання вбачали в сприянні жінкам пошуку місця роботи, наданні притулків і позик, допомозі при розв'язанні проблемних питань та забезпеченні соціального захисту. Такий характер мали жіночі організації Галичини «Товариство опіки над слугами та робітницями», «Товариство вакаційних осель» чи «Товариство опіки над дітьми та молоддю», «Товариство Руська захоронка». Потужними в обидвох частинах України були також товариства, що мали на меті боротьбу з проституцією [11].

Важливим показником консолідації, структурного й ідеологічного оформлення жіночого руху була участь українського жіноцтва у Всеросійських жіночих з'їздах (Перший Всеросійський жіночий з'їзд (1908), у Всеросійському з'їзді по боротьбі з торгівлею жінками (1910), Всеросійському з'їзді з жіночої освіти (1913)), а також вихід на європейську арену, участь у Міжнародних конгресах та з'їздах. Ці події, на думку дослідників, сприяли залученню жінок України до загальноцивілізаційних процесів, розширювали коло уявлень і понять про механізми та методи боротьби за жіночі права.

Особливо помітною була участь жінок у громадській організації «Просвіта», політичних партіях, які не ставили прямих феміністичних завдань, проте сприяли зростанню соціальної активності жіноцтва і її швидкому залученню до суспільного життя.

Важливим каталізатором процесів емансипації жінок стало таке «маскулінне» явище, як Перша світова війна. Саме вона відкрила для них нові можливості самореалізації як у повсякденному житті (через нестачу чоловічих кадрів), так і на фронті. У такий спосіб українське жіноцтво отримало змогу виявити свої здібності в сферах, які досі залишалися поза їхньою компетенцією та які не міг опанувати феміністичний рух мирного часу. Це стосувалося в т. ч. вищих шкіл, в яких жінки нерідко саме в цей час вперше посідали викладацькі посади (ставали доцентами нерідко замість призваних на фронт чоловіків). Представниці Українських січових стрільців Олена Степанів та Ольга Басараб вперше з'явилися на фронті та брали активну участь у бойових діях. Не кажучи вже про те, що в цей період широких масштабів набуло заняття жінок такою «традиційною» для них у військовий час справою, як робота сестер милосердя.

Загострення соціальних проблем, пов'язаних з високим рівнем смертності, травматизму та необхідністю збереження здоров'я, що реально загрожувало збереженню національного генофонду, призвело до ширшого визнання в цей період праці жінок-лікарів і громадсько-просвітницьких діячів С. Окуневської, С. Парфанович, К. Малицької та ін. Їхня діяльність була спрямована на масове поширення знань й створення громадської системи медичної опіки населення з метою компенсації прогалин в соціальній політиці Австро-Угорщини та Польщі [1, с. 37 – 38].

У тісному зв'язку з новими професійними можливостями й обов'язками жінок стояло питання їхніх політичних і громадянських прав. Початок процесу наділення жінок виборчим правом було покладено в 1895 р. у Австралії і в 1906 р. в Російській імперії. Військові та революційні події 1917 р. були черговим кроком для вияву жіночої політичної активності, тісно пов'язаної із загальним національним і суспільно-політичним піднесенням. Так, до складу Української Центральної Ради було обрано 11 жінок, а у вересні 1917 р. засновано Український Жіночий Союз.

Висновки. Становлення й зміцнення жіночого руху відбувалося із середині XIX ст. До початку XX ст. жіночий рух перетворився у масове явище. Кінець XIX – початок XX ст. вважається періодом, коли відбулося визначення жіночого лідерства як суспільно-політичного феномену. Жіночий рух на теренах України, попри певну специфіку, пов'язану з політичним розвитком Росії та Австро-Угорщини, відбувався в межах та відповідно до процесів, які проходив жіночий рух решти країн європейського світу. На західноукраїнських землях йшло всезростаюче залучення жінок до діяльності у різних громадських товариствах. Діяльність жіноцтва у цих товариствах не була безпосередньо пов'язана зі специфічно феміністичними завданнями, однак об'єктивно сприяла новому психологічному сприйняттю жінки у суспільстві.

Найхарактернішими рисами жіночого руху в Західній Україні були: домінування концепції ліберального фемінізму, яка тісно поєднувалася із завданням національно-визвольної боротьби, формування організаційної структури, типологічно подібної до тогочасних європейських аналогів.

Педагогічні проблеми становлення та розвитку жіночого руху в Західній Україні ще не знайшли повного та системного розкриття.

Перспективи подальших розвідок цього питання ми вбачаємо в аналізі суспільної активності відомих українок шляхом популяризації видавничої діяльності.

Література

1. Білавич І. Просвітницько-консультативна діяльність українських лікарів щодо здоров'язбереження дітей та юнацтва в Галичині (перша третина XX ст.) / І. Білавич, Б. Савчук // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького

держ. пед. університету ім. Івана Франка / [ред. кол. М. Чепіль (гол. редактор) та ін.]. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. – Випуск 3/35. – С. 36–42.

2. Богачевська-Хом'як М. Білим по білому: Жінки в громадському житті України, 1884 – 1939 / М. Богачевська-Хом'як. – К. : Либідь, 1995. – 424 с.

3. Богачевська-Хом'як М. Дума України – жіночого роду / М. Богачевська-Хом'як. – К. : Воскресіння, 1993. – 109 с.

4. Жовтуля І. Від літератури до фемінізму / І. Жовтуля // Сучасність. – 2002. – № 11. – С. 84–88.

5. Івах С. Жіночий рух Галичини кінця ХІХ ст. – 1939 р. як проблема історико-педагогічних досліджень / С. Івах // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, В. Кемінь та ін.]. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. – Випуск 27. Педагогіка. – С. 107–123.

6. Кобченко К. Гендерні зміни в українському суспільстві в сер. ХІХ – на поч. ХХ ст. як складова європейських цивілізаційних процесів / К. Кобченко // Українознавчий альманах. – 2012. – № 8. – С. 271–274.

7. Кобченко К. Жінки з Наддніпрянської України у вищій школі Швейцарії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / К. Кобченко // Вісник Львівського університету: Серія історична. – 2005. – Вип. 39 – 40. – С. 611–627.

8. Кравець В. Історія гендерної педагогіки : [навч. посіб.] / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.

9. Пашко А. Жіночий рух в Україні: історичний аспект та сучасний розвиток / А. Пашко // Право України. – 2004. – № 3. – С. 125–127.

10. Потапюк Л.М. Діяльність жіночих Громад як джерело забезпечення гендерного паритету (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) / Л.М. Потапюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2015. – № 1. – С. 18–23.

11. Смоляр Л. Жіночий рух України як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в українському соціумі [Електронний ресурс] / Л. Смоляр. – Режим доступу : <http://party.civicua.org/women/zhruh.htm>.

12. Смоляр Л. Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України II пол. ХІХ – поч. ХХ ст. Сторінки історії : [монографія] / Л. Смоляр. – Одеса : Astroprint, 1998. – 408 с.

13. Українки в історії / за ред. В. Борисенко. – К. : Либідь, 2004. – 328 с.

14. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь Василіянок / С. Цьорох. – Рим, 1964. – 256 р.

References

1. Bilavych I. Prosvitnytsko-konsultatyvna diialnist ukrainiskikh likariv shchodo zdoroviazberezhennia ditei ta yunatstva v Halychyni (persha tretyna XX st.) (*Educational and consulting activities of Ukrainian doctors for children and youth health preservation in Galicia (the first third of XX century)*), Liudynoznavchi studii, Drohobych: Ivan Franko DDP, 2016, Vol. 3/35, Pedagogika, pp. 36–42. [in Ukrainian]

2. Bohachevska-Homiak M. Bilym po bilomu: zhinky v hromadskomy zhytti Ukrainy (*White in White: Women in public life of Ukraine, 1884 – 1939*), Kyiv, 1995, 424 p. [in Ukrainian]
3. Bohachevska-Khomiak M. Duma Ukrainy – zhinochoho rodu (*Duma of Ukraine is feminine*), Kyiv, 1993, 109 p. [in Ukrainian]
4. Zhovtulia I. Vid literatury do feminizmu (*From literature to feminism*), Suchasnist, 2002, Vol. 11, pp. 84–88. [in Ukrainian]
5. Ivakh S. Zhinochyi rukh Halychyny kintsia XIX stolittia – 1939 yak problema istoriko-pedahohichnykh doslidzhen (*Galicia women's movement of the late XIX century – 1939 as historical and educational research problem*), Liudynoznavchi studii, Drohobych: Ivan Franko RVV DDP, 2013, Issue 27, Pedahohika, pp. 107–123. [in Ukrainian]
6. Kobchenko K. Henderni zminy v ukrainskomu suspilstvi v seredyni XIX – pochatku XX stolittia yak skladova yevropeiskykh tsivilizatsiinykh protsesiv (*Gender changes in Ukrainian society at the middle of XIX – at the beginning of XX century as a part of European civilization processes*), Ukrainoznavchyi almanakh, 2012, Vol. 8, pp. 271–274. [in Ukrainian]
7. Kobchenko K. Zhinky z Nadnyprianskoi Ukrainy u vyshchii shkoli Shveitsarii (kinets XIX – pochatok XX stolittia) (*Women of Nadnyprianski region of Ukraine in higher education of Switzerland (late XIX – early XX century)*), Visnyk Lvivskoho Universytetu, Serii istorychna, 2005, Vol. 39 – 40, pp. 611–627. [in Ukrainian]
8. Kravets V. Istoriiia hendernoi pedahohiky (*History of Gender Education*), Ternopil: Dzhura, 2005, 440 p. [in Ukrainian]
9. Pashko A. Zhinochyi rukh v Ukraini: istorychnyi aspekt i suchasnyi rozvytok (*Women's Movement in Ukraine: a historical perspective and current development*), Pravo Ukrainy, 2004, Vol. 3, pp. 125–127. [in Ukrainian]
10. Potapiuk L. Diialnist zhinochykh hromad yak dzherelo zabezpechennia henderneho parytetu (druha polovyna XIX – persha tretyna XX stolittia) (*Activities of female communities as a source of gender parity (second half XIX – the first third of XX century)*), Scientific notes of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Series: Pedagogy, 2015, Vol. 1, pp. 18–23. [in Ukrainian]
11. Smolar L. Zhinochyi rukh Ukrainy yak chynnyk hendernoi rivnovahi ta hendernoi demokratii v Ukrainskomu sotsiumi (*Women's Movement of Ukraine as a factor for gender balance and gender democracy in Ukrainian society*), [Electronic resource] Access: <http://party.civicua.org/women/zhruh.htm>. [in Ukrainian]
12. Smolar L. Mynule zarady maibutnoho. Zhinochyi rukh Naddnyprianskoi Ukrainy druha polovyna XIX – pochatok XIX stolittia. Storinky istorii : [monohrafiia] (*Past for the future. Women's Movement in Ukraine II half of XIX – beginning of XX century. History*), Odessa: Astroprint, 1998, 408 p. [in Ukrainian]
13. Borysenko V. (ed.), Ukrainky v istorii (*Ukrainian women in the history*), Kyiv, 2004, 328 p. [in Ukrainian]
14. Tsorokh S. Pohliad na istoriiu ta vykhovnu diialnist monakhyn Vasylilianok (*A glimpse at the history and educational activities of Basilian sisters*), Rome, 1964, 256 p. [in Ukrainian]

УДК 373.015.31:159.922
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102612

Małgorzata KOSTKA-SZYMAŃSKA
orcid.org/0000-0001-6146-4528

COGNITIVE DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN – OPERATIONAL THINKING IN THE NORM AND PATHOLOGY

Малгожата КОСТКА-ШИМАНСЬКА

КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ – ОПЕРАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ У НОРМІ Й ПАТОЛОГІЇ

У статті представлено результати дослідження зрілості мислення в групі дітей, які мають труднощі у читанні, і тих, хто вміє читати без будь-яких проблем. У дослідженні взяло участь шістдесят шість дітей (з нормою розвитку та з ризиком дислексії). Метою дослідження є оцінка зрілості мислення у дітей (вимірюється ефективність оперативного мислення). Нижчий рівень координації логічних структур мислення отримано в групі дітей з ризиком дислексії. Результати дослідження підтверджують відмінності в способі оперативного мислення між дітьми з ризиком дислексії і в нормі розвитку.

Ключові слова: діти, пізнання, оперативне мислення, читання, дислексія.

Малгожата КОСТКА-ШИМАНСКАЯ

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ – ОПЕРАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

В статье представлены результаты исследования зрелости мышления в группе детей, которые испытывают трудности в чтении, и тех, кто умеет читать без каких-либо проблем. В исследовании приняли участие шестьдесят шесть детей (с нормой развития и с риском дислексии). Целью исследования является оценка зрелости мышления у детей (измеряется эффективность оперативного мышления). Низкий уровень координации логических структур мышления получено в группе детей с риском дислексии. Результаты исследования подтверждают различия в способе оперативного мышления между детьми с риском дислексии и в норме развития.

Ключевые слова: дети, познания, оперативное мышление, чтение, дислексия.

Introduction

The aim of this study is to evaluate the maturity of thinking of children the indicator of which is the efficiency of operational thinking. It is one of the stages of the development of thinking which is shaped and perfected during the period from 6 – 7 to 11 – 12 years of age [1; 2]. The efficiency of operational thinking can be an important predictor of the level of reading skills.

Thinking of children developing properly usually bears the characteristics of operational thinking. However, in difficulties (developmental disorders) the development of this kind of thinking does not proceed properly. This article shows the regularities of the development of thinking in children in late childhood and discusses the maturity to learn to read. The analysis of the results of studies focused on comparing children with reading difficulties (risk of developmental dyslexia) with those who do not have such difficulties regarding their maturity of thought. The answer to the question is an important aspect: what changes in the development of operational reasoning are important for learning to read?

In the literature there are different views on intelligence, its nature and development, including the development of thinking. Due to the subject of the article one should focus primarily on the characteristics of changes in the development of thinking in children in the period from 6 – 7 to 11 – 12 years of age.

THINKING OF CHILDREN IN LATE CHILDHOOD

Taking into account the theory of J. Piaget [2], development is a directional process that takes place through different stages, and individual stages – associated with qualitative changes – are marked by further developmental achievements whose each stage is a necessary basis for further achievements, resulting from the integration of the earlier ones.

One such achievement is operational reasoning. It is a way of intellectual functioning which does not appear suddenly but is formed and matured according to the rhythm of development of the child. It is one of the stages of the development of thinking. It is formed and perfected in the stage of specific operations from 6 – 7 to 11 – 12 years of age [1; 2].

Reversibility is a fundamental feature of operating thinking. The appearance of the ability to think operationally occurs, according to Piaget, at the age of 6 – 7 years and its stabilization occurs at around 11 – 12 years of age. In this period the first mental operations occur. As a result of the formation of the concepts of constancy, thinking of the child becomes operational, that is, reversible. This means that thanks to the development of mental operation systems, functioning independently of the content on which they are performed, the child understands that for any transformation, there is the reverse transformation whose performance will cause the return to the starting point of the first transformation. This is possible thanks to the rule (which the child cannot

verbalize) that in the transformations performed on objects, or their systems, only some of their properties are subject to change while others (the so-called invariants) remain unchanged. This allows you to perform the reverse transformation [2].

If the child's thinking becomes reversible, she or he may go back to the starting point in their reasoning. Thanks to the reversibility of thinking, fast, smooth, and repeated change of direction of thinking that allows for coordinating various points of view (decentration) is possible.

MATURITY FOR LEARNING TO READ

Reading, which is a complex psycholinguistic process, involves decoding and understanding the content read. In the first place it requires the ability to recognize and express graphic symbols through which the language information has been encoded, i.e. it requires mastering the art of reading. According to D. Elkonin [3] it is the decoding process, i.e. the transition from the graphical representation to its initial oral form of sound. The essence and purpose of reading is comprehension of the reading material. Therefore, it is a very important element of the efficiency of reading. Decoding and comprehension are the two separate aspects of the reading process. The condition for interpreting the content is, among other things, mastering the technique of reading and the appropriate level of thinking.

Comprehension in reading is a thought process thanks to which we not only reconstructively go into the content given to us for acceptance but we also creatively process it. It is treated as «a process of actively constructing the representation of the text read in the mind of the recipient, involving interpreting the information received in accordance with the system of knowledge and the inclusion of such information into it» [4, p. 97]. The condition for creating the mental representation of the content is the ability to recognize and express graphic symbols, that is, mastering the techniques of reading, knowledge of sentence structure and text, and the general knowledge of the world relating both to the outside world and to oneself. What also plays an important role is the situational context and the expectations of the reader.

Maturity to learn to read is an integral part of the widely-understood school maturity.

There are many diverse views of educators and psychologists who spoke on the efficiency needed to achieve the so-called maturity for learning to read. Among them there are many Polish authors [5; 6; 7; 8].

Recent studies by G. Krasowicz-Kupis [8] indicate very important implications for readiness for learning to read and write not only concerning the normal development of speech and language but also the awareness of language and writing. The author assumes that reading and writing constitute:

1. language action (a form of communication based on language);
2. metalinguistic action based on:

a) awareness of relationship print – word;
b) awareness of relationship phone – letter;
c) awareness of language resources used in the formation of speech and its control;

3. metacognitive activity that requires conscious control of cognitive processes involved in reading, that is, comprehension;

4. pragmatic and metapragmatic activity requiring the skill of deliberate use of written texts and control of their applications from the point of view of personal and non-personal goals [8, p. 79].

In the above terms, among the components of maturity for reading and writing, Krasowicz-Kupis [8] distinguishes specific and non-specific components, i.e. relating to reading and writing (speech and language, linguistic awareness, awareness of writing) or to skills and school adaptation in the wider range (attitude and motivation, perceptive-motor skills and mental development). Thus, from the point of view of cognitive development, decentration and the concept of object constancy and its features are a prerequisite for the use of arbitrary alphabet characters which act symbolically in relation to other symbols like sounds of speech. In contrast, reversibility and understanding of transformation allow the use of elements of the alphabet, manipulating it – analysis and synthesis. Operational nature of thinking and its further development is conducive to the fact that language and writing become objects of manipulation and experimentation.

PROBLEMS OF RESEARCH

Achieving the appropriate operating level of reasoning by the child is undoubtedly of great importance when it comes to learning maths [9; 10] physics and chemistry. Studies show that there is a close link between the lack of operational thinking in children and their later failures in learning mathematics [9; 10].

Maturity to learn mathematics is related to the maturity to learn to read and write.

However, there is no clarity as to whether teaching of reading requires a certain level of cognitive development. Nor do we know whether the ability to use specific operations is necessary to acquire these skills or preoperative skills are enough. There are many indications that the good pace of development of the operating reasoning is extremely important not only for effective learning of mathematics, but also in learning other subjects, perhaps reading. It can be assumed that the delays in the operational development of reasoning may affect difficulties in this regard. The research presented in this article is an attempt to explain the above-mentioned problem.

It is, therefore, worth answering the question: what changes in the operational development of reasoning are important for learning to read? and do reading difficulties coexist with low levels of functioning of specific operations?

METHODS

The first part of the study was to isolate two groups: criterion and control group. For this purpose, the **Scale of Risk of Dyslexia** by Marta Bogdanowicz was used [11]. The SRD questionnaire contains twenty one statements on a variety of symptoms of risk of dyslexia. The survey covers six areas of development: small and big motor skills, visual functions, language functions (perception), language functions (expression), attention. The distinguished spheres of development correspond to the six subscales. Any statement in the scale represents one of the diagnosed dimensions. Overall assessment allows for determining whether the child belongs to a group of children at risk of dyslexia and what the degree of this risk is.

To evaluate the efficiency of operational thinking the **Diagnosis of Child's Intellectual Capabilities DCIC-2M** A. Matczak [12] was used and **Reading Tests For Six-Year Olds** G. Krasowicz-Kupis were used to assess the reading level [13].

DCIC-2M designed to test children aged 6 – 10 is used to assess the intellectual capacity based on efficiency of operations of **addition and logical multiplication**. Efficiency of addition and logical multiplication – as basic operations of concrete thinking – is a diagnostic indicator of intellectual capacities. Material for mental operations: logical addition and multiplication is included in subtests: a) Classes (C) (classification) – score 0-3 p. (max. 114 p.); b) Relations (R) (arrangement) – score 0-3 p. (max. 114 p.). Test tasks of varying degrees of difficulty consist of complementing structures (complementing the missing element of a logical structure) which bear the characteristics of **Classes** or **Relations**. Tasks are closed: the subject has a choice of potential solutions (in the version for individual tests we ask about the reasons of the choice). These tasks: *Supplementation, Analogies, Multiplication* due to the material used are pictorial, verbal, figural and numeral. They are summarized in two test booklets (Classes and Relations).

Class is a structure whose elements share the same properties. **Addition of classes** – means combining their ranges, which leads to the absorption of narrower classes by the wider ones or formation of parent classes with a higher level of generality, e.g. a picture of a dog matches a group of other pets. **Multiplication of classes** is about isolating the common range of classes, which results in the creation of narrower classes, subordinate to the classes multiplied e.g. *mouse and hedgehog are animals; ship and boat are objects floating in water – fish matches mouse and hedgehog because it is an animal and ship and boat because it floats in water*. Operations on classes – **quantification of inclusion** – means understanding that a narrower class must contain fewer components.

Relation is a structure based on differences between the elements other than the wider class whose part it is. **Addition of relations** is the combination of relations of the same kind, leading to the formation of a series of, for

example, words: *year, month, week* match word *day*. **Multiplication of relations** means placing elements in at least two different arrangements e.g. one has to find a picture that would be a good complement of both pairs: truck and chassis (wheel is part of the chassis), and rocket and aircraft. However, *Operations on relations* is **understanding of their transitive nature**.

Respondents in the test DCIC-2M have to select one of several responses. A child making a choice can give a correct answer or commit one of the possible errors (Type I, Type II, Type III) receiving less than 3 points.

Type I errors are the partially correct solutions. A child creates simple classes and series (elementary logical addition), shows no logical multiplication skills. He or she manifests a deficit in the recognition of relations between classes or classifying relations. His or her reasoning is carried out by analogy. This type of errors can result from inattention or impulsiveness of the child. Type II errors are a way of organizing information typical of preoperative thinking. The resulting structures are not classes or relationships, they are figurative collections (perceptual or imaginary associations). However, Type III errors are random choices, where you can see the obvious lack of connection with elements of the supplemented system, a complete misunderstanding of the task; they are an attempt to guess the answer.

The method used to assess the level of reading skills by children is Reading Tests For Six-Year Olds G. Krasowicz-Kupis [13]. What is contained here are the basic samples for assessing reading in all aspects (*speed, accuracy, comprehension*): recognizing letters, reading the text, reading words, reading comprehension.

CHARACTERISTICS OF RESPONDENTS

The study group consisted of 60 children of 6 years of age attending kindergartens in Lublin. The whole group of children was divided, based on the SRD M. Bogdanowicz test, into two groups: criterion group which included children at risk of dyslexia and control group consisting of children without the risk of dyslexia.

ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

Analysing the results obtained by the children examined in Test DCIC-2 A. Matczak [12], one can conclude that children subject to risks of difficulties in reading achieve worse results in the test of operational thinking, both in the ability to create classes and detect relationships. Tasks of Classes are a bit easier than Relations in both test groups. **Children not burdened** with the risk of dyslexia mastered the elementary skill of logical addition but were worse at logical multiplication. Logical multiplication is more difficult for both groups than logical addition. **In children burdened with reading difficulties** one can observe a lower level of coordination of structures of logical thinking: low levels of reasoning by analogy, low level of logical addition and multiplica-

tion, domination of figurative collections based on direct, perceptually or imaginatively recognized relations, characteristics of preoperative thinking. The differences between average scores in Test DCIC-2 indicate that the average number of points obtained in individual subtests (Classes, Relations) and combination of Classes + Relations in the group of children at risk of dyslexia is significantly lower compared to the average number of points awarded to a group of children without the risk of dyslexia.

CONCLUSIONS

The efficiency of operational thinking may be an indicator of the level of reading skills. Research has shown that learning to read requires a certain level of cognitive development. It can be assumed that the delays in the operational development of reasoning may affect difficulties in this regard.

Not all children of 6 years of age manifest fully formed characteristics of thinking essential for reading: decentration, reversibility, understanding transformations, abstraction, generalization, comparison, classification (creating and naming classes) and the operations on words based on the ability to describe the relationship. The lack of these features of concrete thinking adversely affects the shaping of the concepts necessary for the mastery of the language system – it may contribute to difficulties in reading and hinder the start at school.

References

1. Piaget J. *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa: PWN, 1992, 228 p.
2. Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród, 1993, 140 p.
3. Elkonin D. Jak uczyć dzieci czytania, *Doszkolnoje Wospitanije*, 1997, № 6, pp. 34–47; № 7, pp. 56–68.
4. Kliś M. Znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu, *Psychologia Wychowawcza*, 1999, № 2, pp. 97–107.
5. Malendowicz J. O trudnej sztuce czytania i pisania, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978, 144 p.
6. Malmquist E. *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP, 1982, 266 p.
7. Brzezińska A. Współczesne ujęcie gotowości szkolnej, in: W. Brejnak (Eds.), *O pomyślny start ucznia w szkole: Biuletyn Informacyjny PTD*, Wydanie specjalne, Warszawa, 2002, № 23, pp. 38–48.
8. Krasowicz-Kupis G. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2004, 168 p.
9. Gruszczyk-Kolczyńska E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wychowawcze*, Warszawa: WSiP, 1994, 312 p.
10. Gruszczyk-Kolczyńska E. Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczęcia edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości, in: W. Brej-

nak (Eds.), Biuletyn Informacyjny PTD, Wydanie specjalne, Warszawa, 2002, № 23, pp. 53–68.

11. Bogdanowicz M. Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2002, 143 p.

12. Matczak A. Testy Operacyjności Myślenia. Diagnoza Możliwości Intelektualnych Dziecka DMI-2, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2001, 125 p.

13. Krasowicz-Kupis G. Testy Czytania dla Sześciolatków, Warszawa: CMPPP, 2008, 112 p.

Одержано 16.02.2017

УДК 378:37.02+37.04

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102613

Юлія ЛАПТИНОВА

orcid.org/0000-0002-4175-0858

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ГРУПАХ З РІЗНИМ РІВНЕМ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена методиці навчання іноземної мови у різнорівневих групах немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність та значущість різнорівневої диференціації як однієї з актуальних технологій навчання при підготовці майбутніх фахівців. Важливу увагу приділено складнощам викладання й вивчення іноземної мови в студентських групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки. Запропоновано методичні стратегії реалізації різнорівневої диференціації, що сприятимуть ефективному навчанню іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: змішана група, диференційоване навчання, стратегії викладання, непрофільна дисципліна, різнорівневий підхід.

Юлія ЛАПТИНОВА

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена методике обучения иностранному языку в разноуровневых группах на неязыковых специальностях в высших учебных заведениях. Раскрыта сущность и значимость разноуровневой дифференциации, как одной из продуктивных технологий обучения при подготовке будущих специалистов. Важное внимание уделено сложностям преподавания и изучения иностранного языка в студенческих группах с разным уровнем языковой подготовки. Предложены методические стратегии реализации разноуровневой дифференциации, способствующие эффективному обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: смешанная группа, дифференцированное обучение, стратегии преподавания, непрофильная дисциплина, разноуровневый подход.

Постановка проблеми. Згідно з вимогами чинних програм з іноземних мов для немовних ВНЗ, основна функція вивчення іноземної мови

у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції. Протягом вивчення курсу студенти повинні оволодіти англійською мовою на рівні B2 [Vantage], який передбачає спілкування у професійній сфері.

Досвід викладання іноземної мови за професійним спрямуванням переконує, що одним із чинників, який ускладнює підготовку та проведення практичних занять у немовних ВНЗ, є різний і, як правило, низький рівень мовленнєвої підготовки. «Дуже важко розвинути достатню усномовленнєву комунікативну компетенцію студентів у немовному ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький» [1, с. 34]. Проблема організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах (mixed groups) студентів немовних спеціальностей стала предметом багатьох досліджень у методиці викладання іноземних мов. Серед сучасних вітчизняних методистів треба згадати Ю.В. Павловську, В.Ю. Колісник, Н.В. Ломінську, К.М. Гавриленко, Л.М. Нікітюк та інших, які поглиблено вивчають недоліки і переваги гетерогенних груп, складності викладання й вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, а також переваги застосування технології різнорівневого підходу для викладачів і позитивні аспекти навчання для студентів. Результати досліджень методів навчання англійської мови у різнорівневих групах знайшли відображення у працях зарубіжних авторів Дж. Белла, Д. Баддена, К.К. Шанка, Дж. Скрівенера та ін.

Аналіз науково-методичних досліджень, багатьох публікацій на сайтах і форумах, виступів на майстер-класах та науково-методичних семінарах, присвячених проблемі реалізації різнорівневого комунікативного навчання англійської мови за професійним спрямуванням, дає підставу зробити висновок, що одним зі способів вирішення даної проблеми є використання диференційованого підходу в навчанні іноземної мови, який передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів [7]. Значний внесок у висвітлення проблемних аспектів диференціації навчального процесу здійснили методисти Л.В. Шерстюк, О.М. Горіна, П.І. Сікорський, Н.М. Філіпова, Н.В. Ягельська, Л.І. Богатикова, М.П. Гузик та ін. У процесі наукового пошуку вони виявили основні переваги диференційованого навчання при роботі з різнорівневими групами, що свідчить про перспективність його використання у сучасній педагогічній практиці. Заслужують на увагу наукові здобутки відомого англійського педагога Керол Ен Томлінсон про значущість диференціації під час навчання іноземних мов у різнорівневих групах.

Водночас для сучасного викладача іноземної мови **актуальним залишається питання** технології впровадження рівневої диференціації у щоденну практику іншомовної підготовки студентів в умовах поточно-групової організації навчально-пізнавального процесу у ВНЗ. Тому основ-

на увага статті спрямована на пошук таких прийомів роботи зі студентами, які дають змогу усій групі працювати над одним матеріалом, а кожному студентові засвоїти загальноприйняту програму, відповідно до рівня своїх навчальних можливостей.

Мета статті – визначити та обґрунтувати методичні стратегії різнорівневого навчання, що сприятимуть ефективному формуванню у студентів професійної комунікативної компетенції і оптимізують процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки.

Об'єктом дослідження є різнорівнева диференціація навчального процесу студентів немовних спеціальностей у ВНЗ.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) вивчити вітчизняний і закордонний досвід диференціації навчання у різнорівневих групах;
- 2) визначити зміст поняття різнорівневого підходу до навчання іноземної мови;
- 3) з'ясувати складнощі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у групах з різним рівнем підготовки;
- 4) запропонувати методичні стратегії організації роботи у різнорівневих групах на засадах диференційованого підходу;

Методи дослідження:

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з досліджуваної теми; емпіричні методи: цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, анкетування та інтерв'ювання, порівняння.

Досвід викладання іноземної мови у різнорівневих групах доводить, що ефективність уроку передовсім зумовлюється вмінням викладача залучити всіх студентів до активної участі на занятті. Викладачеві треба майстерно поєднувати два завдання роботи: підтримувати пізнавальну активність сильніших студентів і доступно подавати матеріал слабшим, тобто диференціювати процес навчання. Отже, ключовими поняттями нашого дослідження є «різнорівнева група» (mixed group, heterogeneous, multilevel group) і різнорівневий підхід (differentiated teaching). Загальне значення першого визначається, як група, у якій навчаються студенти з різним рівнем сформованості навичок читання, аудіювання, письма та усного мовлення [5]. У загальному розумінні термін «рівнева диференціація» використовується на позначення такої технології навчання, за якої кожен студент має право і можливість опанувати програмовим навчальним матеріалом по програмі на різному рівні [8]. Рівнева диференціація виражається у тому, що навчаючись за однією програмою студенти можуть засвоювати матеріал на різних рівнях і формувати різного рівня навички та вміння. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки [3]. Під диференційованим (різнорівневим) підходом до навчання іншомовного мовлення розуміємо розподіл студентів на групи за рівнем знань, умінь і навичок

у межах однієї академічної групи. Причому процес навчання здійснюється за єдиним навчальним планом та спільними матеріалами. Цей мікрорівень диференціації інколи називають внутрішньою або внутрікласовою. В умовах внутрішньої диференціації різнорівневе навчання можливе в основному на етапі закріплення й узагальнення знань.

В своєму баченні диференціації Керол Ен Томлінсон виділяє три основних аспекти:

- групування учнів на основі врахування рівня базової підготовки;
- варіативність навчального процесу в групах;
- пред'явлення різних вимог до різних груп студентів в оволодінні ними змістом освіти.

Плануючи практичне заняття у різнорівневій групі, викладач у передовсім повинен враховувати ті труднощі, з якими він може зіткнутися. Деякі з проблем, які дезорганізують навчальний процес:

1) мінімальний потенціал навчання. Студентська група поєднує людей з різними індивідуальними психологічними якостями, що мають неоднаковий рівень мовленнєвої підготовки, різну схильність до вивчення мов, несистематично відвідують аудиторні практичні заняття. За таких умов викладач орієнтується на середній рівень, «сильним студентам» нецікаво, «слабким» – важко. В результаті і «сильні» й «слабкі» через низьку мотивацію не досягають належного успіху.

2) брак навчального матеріалу. Підручники, як правило, призначені для конкретного рівня мови і не пропонують велику гнучкість або варіативність, не передбачають додаткові вправи, що давали б змогу викладачеві здійснювати диференційований підхід. У результаті він повинен самостійно адаптувати матеріали, щоб зробити їх більш зручними до відповідних рівнів;

3) нестача аудиторних годин. У ВНЗ передбачено жорсткі часові межі, які не дають змоги студенту просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, що відповідає його індивідуальним здібностям. Одержання реальних результатів різнорівневої групової роботи потребує більше часу, ніж за умов її однорідного складу. Кількість годин на вивчення не фахової дисципліни зменшують, завдаючи шкоди навичкам випускників;

4) труднощі з фаховим профілем навчання. Під час викладання професійно орієнтованої іноземної мови викладач може відчувати себе не підготовленим, щоб мати справу з помилками за фахом, допущеними студентом. Викладач здебільшого не є фахівцем галузі, яку повинен розглядати. Мають місце також лінгвістичні, методологічні й дидактичні труднощі, пов'язані з особливістю перекладу не завжди зрозумілого для викладача тексту через специфічну термінологію [4].

Враховуючи ці труднощі, викладач може і повинен застосовувати спеціальні стратегії управління різнорівневою групою для максимального потенціалу навчання кожного.

Можливі шляхи подолання цих проблем:

1) налаштування (адаптація та модифікація). Різнорівневе навчання вимагає ґрунтовної підготовки викладача. Він має добре знати індивідуальні особливості студентів, уміло розподілити їх по групах, чітко продумувати власну педагогічну діяльність на занятті (зміст і структуру кожного заняття, систему контролю і перевірки результатів роботи), пристосуватися до середовища, змінювати навчальні підходи, характер подачі матеріалу, не змінюючи змісту або концептуальної складності навчального завдання, починати з того рівня, на якому перебувають студенти. Підхід до навчання за різними ступенями складності навчального матеріалу заохочує викладача до самовдосконалення;

2) групування студентів. Робота в мікрогрупах (чисельністю 4 – 5 учнів одного чи різних рівнів), в парах, індивідуально на декількох рівнях засвоєння у межах однієї групи;

3) диференціювання цілей, вимог, методів контролю та критеріїв оцінки. У практиці диференційованого викладання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати поточне оцінювання студентів з урахуванням неоднакового вихідного рівня академічних знань. Таким чином, перед учителями постає складне завдання – відстежувати рівень академічної успішності, спираючись на формальні та неформальні методи оцінювання, будувати й реалізовувати систему оцінювання за участі самих студентів, використовувати дані оцінювання зважено й помірковано для своєчасного коригування своєї діяльності. Навчаючись в одній групі за єдиною програмою, студенти можуть засвоювати іншомовний матеріал в різному обсязі. Метод оцінки може виглядати по-різному для кожного студента. Проте відкрите пред'явлення всім учасникам навчального процесу рівня обов'язкової підготовки і засвоєння матеріалу всіма студентами на обов'язковому рівні вимог програми є основою диференціації навчання [2]. Порівнювати треба якісні зміни (як поліпшення, так і погіршення), які відбуваються у ставленні до навчання, у досягненнях одного й того самого студента. Цілі можуть бути різними для кожного студента. Викладач може варіювати вимоги щодо виконання завдань студентами на окремому уроці або упродовж вивчення теми (обсяг, рівень складності, час і спосіб виконання, форма і спосіб демонстрації виконаного тощо). Навчальний процес має не просто пристосовуватися до власного рівня знань і умінь учнів, зманюючи методи, а орієнтуватися на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем;

4) дозування допомоги вчителя. Викладач має здійснювати допомогу різної міри, вміло використовувати засоби заохочення. Особливо важли-

вою в процесі навчання студентів з початковою мовною підготовкою є психологічна підтримка викладача. Він повинен допомагати таким студентам, мотивувати їх, обов'язково відзначати їх успіхи у присутності всієї групи. Можлива допомога вчителя під час заліку. Рекомендується розподіляти варіанти контрольних робіт за ступенем складності. Студентам нижчого рівня важливо чітко давати інструкції. Для досягнення розуміння завдань дозволяти сильнішим студентам пояснювати слабшим, використовуючи рідну мову;

5) виправлення помилок. Раціонально бути більш прискіпливим до сильніших студентів, вимагаючи від них більш високого рівня точності. Не перебільшувати із корекцією слабких студентів, бути більш обережним у корекції помилок, щоб кожний відчував почуття досягнення, а не розчарування при виконанні завдання. Сильніші студенти, ймовірно, потребують більше корекції;

6) відбір різних за складністю завдань. Викладач має розробляти та застосовувати різнорівневі вправи для середніх, слабких і сильних студентів. Для пар різного рівня готують різні завдання, наприклад, інтерв'ю, у якому один розпитує, інший відповідає; рольова гра, у якій одна з ролей більш вагома; два набори питань на розуміння тексту. Призначаються обов'язкові і необов'язкові завдання з додатковими матеріалами, якщо студенти закінчили основні завдання;

7) різний час виконання завдань. Викладач має передбачати резерв часу для доопрацювання, будувати темп уроку відповідно до здібностей студентів;

8) використання опор. Забезпечувати студентів необхідними для виконання завдання смисловими, вербальними, ілюстративними, схематичними опорами – спеціально створеними, які допомагають побудувати самостійне висловлювання. Різного рівня підтримувальні матеріали, особливо візуальні, від переліку слів, які вживаються у тексті, до транскрипту з видаленими окремими словами допоможуть студентам з різним рівнем компетенції справитися із завданням. «Студенти, які вивчають іноземні мови сьогодні, краще сприймають, опрацьовують і запам'ятовують саме візуально поданий матеріал (мультимедійні навчальні програми й навчальні фільми). Подання інформації у візуальній формі забезпечує якісно нове його сприйняття та переробку» [6, с. 150];

9) черговість опитування. Вважаємо за доцільне починати опитування із найбільш успішних студентів, закінчуючи тими, для кого процес вивчення іноземної мови є більш складним. Менш успішні студенти, слухаючи відповіді сильніших, отримують зразок правильної відповіді. Це допомагає їм правильно вжити і запам'ятати новий матеріал. Рекомендується під час роботи у групах різного рівня опитувати конкретних студентів, а не звертатися до аудиторії загалом, оскільки в останньому ви-

падку сильніші студенти не дають можливості слабшим проявити себе. Доцільно запитувати, перш ніж назвати ім'я студента. Таким чином, кожен повинен слухати;

10) індивідуалізація домашніх завдань. У позаурочній діяльності студентів, під час виконання домашніх завдань викладач має можливість організувати роботу так, щоб повною мірою проявилися здібності різних учнів, розвивався їхній творчий підхід до виконання поставлених завдань. Індивідуалізація домашніх завдань – це надання можливості для студентів працювати у власному темпі, стилі над темами за їх вибором. Індивідуалізація може проводитися через проектну роботу, що дає можливість всім студентам працювати як удома (готуючи проект чи частину його), так і на парі (готуючи презентацію чи захист своєї роботи).

Технологія рівневої диференціації має безсумнівні переваги. Адже вона:

- виключає «зрівнялівку» та усереднення студентів;
- дає можливість ставити перед учнями реальні навчальні завдання, мотивує зростання інтересу до занять з боку слабших студентів, оскільки з'являються завдання, які вони чесно можуть виконати самостійно;
- надає студенту можливості самостійної орієнтації у різноманітті навчального матеріалу, способах навчальної роботи, вибору для себе сильного рівня навчання, тобто можливості стати суб'єктом пізнавальної діяльності;
- підвищує самооцінку за рахунок успіхів при виконанні завдань доступного рівня; допомагає студентові вірити у свої сили, забезпечує учневі його максимальний розвиток у межах потенційних можливостей, підтримує почуття самостійності і відповідальності, прагнення до самовдосконалення у студентів низького рівня підготовки й підвищення самооцінки після виявлення міцних знань у студентів середнього і високого рівнів;
- стимулює співпрацю з однокласниками під час виконання завдань у мікрогрупах, що виховує почуття спільності і сприяє формуванню комунікативних якостей;

Переваги різнорівневого навчання стимулюють максимальний розвиток студента у межах потенційних можливостей.

Проаналізувавши практичні стратегії різнорівневого підходу, доходимо до таких висновків.

Висновки. Оптимізувати процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки дає змогу різнорівневе навчання. Під різнорівневим підходом до навчання іншомовному мовленню розуміємо підготовку студентів у групі за єдиною програмою та навчальними планами, але з урахуванням їх неоднорідної базової підготовки. Диференціація навчання спрямована на досягнення різних рівнів засвоє-

ння знань студентами, що мають неоднаковий вихідний рівень і різні можливості. Пропонуємо набір стратегічних технік і прийомів, які можна використовувати для практичного втілення диференційованої моделі викладання, а саме: позитивне налаштування та пристосування викладача до багаторівневого середовища; адаптація навчальних підходів та матеріалів (індивідуальні картки з адаптованими завданнями і інструкціями; поділ матеріалу на менші складові частини); зміни темпу викладання та характеру подачі матеріалу; збільшення часу на пояснення; виконання посильних завдань різного рівня складності; чітке формулювання основних й додаткових запитань; підготовка необхідних дидактичних матеріалів, враховуючи різний обсяг диференційованої допомоги; модифікування (скорочення, спрощення, коригування, дозування, варіювання) змісту або складності навчальних завдань, керуючись навчальною програмою; упродовження особистісно орієнтованих додаткових домашніх завдань; розподіл варіантів контрольних робіт за ступенем труднощів; індивідуальна диференціація оцінювання та умов виконання завдань, а також різні форми контролю за їх індивідуальним виконанням; варіювання вимог щодо виконання завдань студентами на окремому уроці або упродовж вивчення теми.

Перспективи подальших розвідок. Упровадження стратегій диференційованого (різнорівневого) навчання до процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ дає змогу створити сприятливі умови для того, щоб кожен студент міг оволодіти навчальним матеріалом відповідно до рівня своїх навчальних можливостей, однак не вичерпує всіх проблемних питань організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах. Різнорівневий підхід реалізує принцип внутрішньої диференціації навчання, однак головними його недоліками є те, що планування заняття вимагає багато часу та зусиль зі сторони викладача; ускладнюється процес забезпечення студентів матеріалами відповідного рівня; декілька груп студентів різних рівнів працюють одночасно та незалежно одна від одної з різними матеріалами, що ускладнює, а інколи робить неможливою повноцінну участь викладача на занятті. До того ж, студенти, які отримують матеріали, розроблені для нижчого рівня володіння мовою, можуть відчувати пригніченість від усвідомлення того, що їхня група є слабшою, і це негативно відображається на мотивації до навчання.

На наш погляд, залишається нерозв'язаною проблема оцінювання, що є невід'ємною складовою диференційованого викладання. Система, що існує, оцінює мовленнєві компетенції, але не дає змоги оцінити прогрес студента (проте саме він відбиває інтенсивність роботи, сумлінність), отже, не заохочує інтенсивної роботи над подоланням недоліків у мовній підготовці. Взявши за основу базовий рівень іншомовної компетентності, необхідно розробити низку доповнень до вимог на цьому рівні, збільшуючи

обсяг змісту для різнорівневих підгруп (мікрогруп) і диференціюючи ви-моги до всіх видів мовленнєвої діяльності, до володіння граматичними і лексичними навичками. Особливості технології диференційованого навчання та системи оцінювання його результатів вимагають розроблення спеціальної методики контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів і перевірки засвоєних знань, умінь і навичок.

Перспективними напрямками подальших розвідок вбачаємо дослідження недоліків застосування різнорівневого підходу для викладачів і негативних аспектах навчання для студентів та розв'язання проблеми оцінювання професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.

Література

1. Ванівська О. Шляхи підвищення рівня вивчення іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі / О. Ванівська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск 29. Частина 2. Педагогіка. – С. 31–40.
2. Горіна О.М. Сутність та принципи диференційованого підходу в навчанні студентів / О. Горіна, П. Сікорський // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 55–63.
3. Дарійчук Л.П. Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови / Л. Дарійчук // Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер. «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2001. – Вип. 11. – С. 69–72.
4. Колісник В.Ю. Методичні вказівки із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу / В. Колісник. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. – 32 с.
5. Павловська Ю.В. Особливості організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей / Ю. Павловська // Наукові записки (Серія «Педагогічні та історичні науки»). – 2012. – Вип. СІ (102). – С. 163–169.
6. Побережна Н. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Н. Побережна // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск 29. Частина 3. Педагогіка. – С. 148–158.
7. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія / П. Сікорський. – Львів : В-во «СПОЛОМ», 2000. – 186 с.
8. Шерстюк Л.В. Реалізація технології комплексної диференціації навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів : [методичні рекомендації] / Л. Шерстюк ; [наук. редактор Р.О. Гришкова]. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Вип. 153. – 48 с. – (Методична серія).

References

1. Vanivska O. Shliakhy pidvyshchennia rivnia vyvchennia inozemnykh mov u tekhnichnomu vyshchomu navchalnomu zakladi (*Ways of improving learning foreign languages in a technical high school*), Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2014, Vypusk 29, Chastyna 2. Pedahohika, pp. 31–40. [in Ukrainian]
2. Horina O.M. Sutnist ta pryntsyipy dyferentsiiovanoho pidkhdou v navchanni studentiv (*The essence and principles of differentiated approach to teaching students*), Vyshcha shkola, 2007, № 5, pp. 55–63. [in Ukrainian]
3. Dariichuk L.P. Psykholoho-pedahohichni aspekty orhanizatsii dyferentsiiovanoho navchannia studentiv-nefilolohiv u protsesi navchannia inozemnoi movy (*Psychological and pedagogical aspects of differentiated instruction nefilolohiv students in learning foreign languages*), Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T.H. Shevchenka. Ser. «Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedahohika», 2001, Vyp. 11, pp. 69–72. [in Ukrainian]
4. Kolisnyk V.Yu. Metodychni vkazivky iz zastosuvannia osobystisno oriientovanoho navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam na osnovi tekhnolohii riznorivnevoho pidkhdou (*Guidance on the application personally oriented learning a foreign language for professional purposes-based multilevel approach*), Cherkasy: ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2015, 32 p. [in Ukrainian]
5. Pavlovska Yu.V. Osoblyvosti orhanizatsii zaniattia z anhliiskoi movy u riznorivnevykh hrupakh studentiv nemovnykh spetsialnostei (*Peculiarities of English classes in groups of different levels of students of non-linguistic specialties*), Naukovi zapysky (Serii «Pedahohichni ta istorychni nauky»), 2012, Vyp. CII (102), pp. 163–169. [in Ukrainian]
6. Poberezhna N. Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei (*Formation foreign communicative competence of students of non-philological specialties*), Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2014, Vypusk 29, Chastyna 3. Pedahohika, pp. 148–158. [in Ukrainian]
7. Sikorskyi P.I. Teoriia i metodyka dyferentsiiovanoho navchannia: monohrafiia (*Theory and methods of differentiated instruction: monograph*), Lviv: V-vo «SPOLOM», 2000, 186 p. [in Ukrainian]
8. Sherstiuk L.V. Realizatsiia tekhnolohii kompleksnoi dyferentsiatsii navchannia inozemnykh mov studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv: [metodychni rekomendatsii] (*Implementation of the integrated technology differentiation of teaching foreign languages non-philological students of higher education institutions*), Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2010, Vyp. 153, 48 p. [in Ukrainian]

Одержано 17.03.2017

УДК 378.147:364-783(48)
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102614

Тетяна ЛОГВИНЕНКО
orcid.org/0000-0003-4416-216X

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ДОСВІД СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

У статті проаналізовано особливості підготовки соціальних працівників у системах вищої освіти Скандинавських країн. Акцентовано увагу на інноваційних технологіях цього процесу. Наведено приклади застосування інноваційних форм і методів професійної підготовки соціальних працівників у Данії, Норвегії, Швеції.

***Ключові слова:** інновація, технологія, соціальний працівник, компетентність, навчання, професійна підготовка.*

Татьяна ЛОГВИНЕНКО

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ОПЫТ СКАНДИНАВСКИХ СТРАН

В статье проанализированы особенности подготовки социальных работников в системах высшего образования Скандинавских стран. Акцентируется внимание на инновационных технологиях этого процесса. Приведены примеры использования инновационных форм и методов профессиональной подготовки социальных работников в Дании, Норвегии, Швеции.

***Ключевые слова:** инновация, технология, социальный работник, компетентность, обучение, профессиональная подготовка.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів вагомого значення для української педагогічної науки і практики набуває вивчення зарубіжного досвіду організації та функціонування вищої освіти, що є особливо актуальним для розв'язання в Україні проблем підготовки фахівців у галузі соціальної роботи. Під впливом динамізму життя, мінливих соціальних умов зростає потреба її удосконалення, системного впровадження інноваційних технологій. Підґрунтям для розв'язання цього завдання може слугувати прогресивна практика

країн, які мають довготривалий досвід аналогічної фахової підготовки, зокрема Данія, Норвегія, Швеція.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у зарубіжних країнах висвітлюються у публікаціях українських дослідників, зокрема аналізуються: сучасні освітні системи, зміст і напрями професійної підготовки фахівців. Різні аспекти професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів та зарубіжний досвід її здійснення досліджують А. Агейчева, О. Огієнко, О. Матвієнко, В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, А. Сбруєва та інші (Україна). Особливий інтерес для дослідження складають праці скандинавських учених з цієї проблеми Дж. Коккін (J. Kokkinn) [8], Е. Коккерсвелд (E. Kokkersvold) [7], Р. Лаппена (R. Lappen) [10] (Норвегія); Й. Корнбека (J. Kornbeck), Н. Йенсена (N.-R. Jensen) [9] (Данія); К. Свенсена (K. Svensson) [11] (Швеція).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак у вітчизняних дослідженнях ще недостатньо розкриваються технології професійної підготовки соціальних працівників у таких Скандинавських країнах, як Данія, Норвегія, Швеція, які досягли значних успіхів у соціальному розвитку і визнаються країнами «загального добробуту», де професія соціального працівника має суттєве значення. Науковий інтерес у зв'язку з цим становлять і праці скандинавських дослідників, присвячені різним питанням підготовки соціальних працівників. Вивчення теоретичних і практичних аспектів застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників допоможе у підвищенні якості університетської підготовки фахівців цього профілю в Україні.

Метою статті є аналіз сучасних інноваційних технологій професійної підготовки фахівців соціальної сфери та виявлення організаційно-методичних підходів їх застосування в університетах і університетських коледжах Данії, Норвегії, Швеції.

Виклад основного матеріалу. Від застосування технології, адекватної меті професійної підготовки, залежить і формування якісної характеристики спеціаліста: його інтелектуальних здібностей, практичної спрямованості, самостійності, наявності творчих умінь та навичок, комплексу тих здатностей, що складають його фахову компетентність. Закономірно, що проблеми технології навчання фахівців у вищій освіті набули в сучасних умовах інформаційного суспільства значної актуальності. Науковці обумовлюють цей процес динамікою суспільного життя, його політичної, економічної, соціальної, культурної та інших систем в кінці ХХ – початку ХХІ ст., що стосується і освітньої системи [2].

Норвезька дослідниця Дж. Коккін привертає увагу до того, що останнім часом вищими навчальними закладами країни здійснюється уріз-

номанітнення навчально-виховних завдань, організаційних форм і методів навчання соціальних працівників. Особливої значущості набувають індивідуалізація навчання, розвиток практичних навичок. Освітні заклади враховують побажання студентів щодо вивчення певних курсів. Надається широка можливість для навчання іноземних студентів, викладання для яких здійснюється англійською мовою [8].

Р. Лаппен (декан Акерсхуського університетського коледжу (Норвегія), викладач спеціальної педагогіки, соціології, сімейної терапії та основ здоров'я людини), обравши центральною проблемою своїх досліджень технології навчання майбутніх соціальних працівників, вважає, що кінцевою метою навчання студентів є набуття ними компетенцій для застосування знань, одержаних під час навчання у ВНЗ, в реальних життєвих ситуаціях професійної діяльності. Для досягнення цієї мети слід забезпечити, на думку науковця, достатній рівень практичної підготовки студентів. Вона може здійснюватися як у реальних трудових умовах, так і в аудиторних, набуваючи теоретико-практичного характеру. Навчання студентів, на думку науковця, має набувати дослідного спрямування, поєднувати в собі пізнавальний, емоційний, особистісний і соціальний аспекти. Такий підхід поглиблює знання студентів, забезпечує динамізм у засвоєнні інформації, зміну поглядів, переконань, формує власний погляд на різні явища і факти, а тому заслуговує на використання у навчальному процесі. При цьому, у майбутніх соціальних працівників розвивається здатність ефективно будувати індивідуальне навчання [10, с. 62 – 67].

Цікавий досвід, що стосується технології навчання соціальних працівників, нагромаджений у Данії, зокрема в реалізації інтеркультурних програм навчання бакалаврів. Так, у Копенгагенському коледжі соціальної роботи з 1999 р. пропонується інтеркультурна програма підготовки бакалаврів, організаційною особливістю якої є спільне навчання данських та іноземних студентів. Ця програма тісно пов'язана з проблемами політики інтеграції та соціальної роботи з імігрантами й біженцями, що стало викликом часу. Програмою відкриваються широкі можливості для взаємного навчання студентів, порівняльного вивчення перспектив розвитку соціальної роботи в різних країнах. У процесі спільного навчання данські студенти удосконалюють навички з англійської мови. Програма розрахована на 24 тижні та включає вступний і спеціальний періоди. За цей час виконуються різноманітні навчальні завдання, для чого застосовуються різні методи й форми. У вступному періоді студентів ознайомлюють з історією та традиціями соціальної роботи в Данії, а у спеціальному – розкривають інтеграційну політику та соціальну роботу з імігрантами та біженцями, рішення стосовно державного соціального захисту населення в країні. Характерно, що данські студенти беруть участь тільки в частині вступного періоду: супроводжують іноземних студентів під

час навчальних занять на базі соціальних служб, відвідують семінари, де іноземні студенти розповідають про особливості соціальної роботи у своїх країнах, порівнюючи її з данською. У процесі навчання проводиться тематичний тиждень, який організовується у формі роботи у дискусійних групах (workshop) довкола спільного для всіх студентів предмета соціальної роботи. Практикуються заняття за вибором студентів у більш чисельних групах з конкретною тематично-предметною спрямованістю із соціальної роботи. За таких організаційних умов відбувається активний студентський обмін досвідом із широкого кола питань соціальної роботи [6, с. 294].

Прикладом позитивного досвіду є розвиток міжнародної співпраці в університетській школі соціальної роботи міста Однесе (Данія), яка активно співпрацює із зарубіжними школами-партнерами. Приблизно 10 % студентів цієї школи щорічно використовують можливість проходження практики з соціальної роботи або написання випускного проекту (бакалаврської роботи) в одній зі шкіл-партнерів за кордоном. Викладачі базових дисциплін залучені до міжнародної співпраці у формі викладання за кордоном, розробки інтернаціональних курсів і навчальних матеріалів для них або до здійснення досліджень у галузі соціальної роботи. Від студентів вимагається читання іноземної літератури, участь у лекціях, які читають викладачі з-за кордону, та у міжнародних курсах [9].

Ефективною формою організації групової роботи студентів, котра широко застосовується у навчальному процесі університетів Швеції, стали наративи – розповіді про певні обставини історії виникнення ситуацій, проблеми, що мають місце в діяльності соціального працівника, який, працюючи з клієнтом, спілкуючись з ним, конкретизує його суть. Використання наративів має різнобічне цільове спрямування: 1) надання знань про ризик соціальної маргіналізації для таких клієнтів, як безробітні, неповносправні, особи, які проживають у бідності, споживачі токсичних, наркотичних речовин; 2) ознайомлення із законодавчими й інституційними можливостями для допомоги таким групам клієнтів; 3) розкриття реальних дій для соціальної і професійної активізації названих груп; 4) поширення ідей самодопомоги, розвиток інтересів, формування активної позиції стосовно ринку праці та місця проживання; 5) сприяння підприємництву, створенню соціальних кооперативів; 6) створення місцевих, регіональних об'єднань для соціального включення, забезпечення, надання доступу до консультивання, інформації тощо [11].

Важлива складова освітнього процесу майбутніх соціальних працівників – практика, однією із особливостей якої є надання студентам можливості її проходження за кордоном. У вищих навчальних закладах Скандинавських країн стимулюють і заохочують студентів до зарубіжної практики. Мета такого підходу – поглибити, посилити професійну й особис-

тісну компетенцію студентів у зв'язку із роботою над розв'язанням інтеркультурних (міжнародних) соціальних проблем і питань соціального розвитку. Проходження студентами практики за кордоном передбачає реалізацію таких завдань: набуття досвіду іншого суспільства з іншою організаційною структурою; одержання знань про шляхи визначення та розв'язання соціальних проблем, навчання методів практичної соціальної роботи в інших країнах; участь у системі інтеркультурної комунікації; одержання знань та безпосереднє вивчення факторів, що призводять до проявів дискримінації та расизму в суспільстві; трансформація знань з інших суспільств і культур у соціальну роботу Данії, Норвегії, Швеції [5, с. 77 – 81].

В організації практики за кордоном дотримується низка обов'язкових умов. Агентство чи організація, установа мають працювати над розв'язанням гуманітарних, соціальних проблем і демонструвати належний професійний рівень та стиль роботи з цільовими групами. Обов'язок установи, базової для практики, – забезпечити наставником з найбільш кваліфікованих працівників соціальної служби для здійснення супервізії за роботою студента-практиканта. Студент повинен володіти мовою країни, у якій відбувається практика. Частина поточних видатків упродовж проходження практики (проїзд, медичне страхування тощо), якщо вона виходить за межі оплачуваного контракту, покривається особисто студентом-практикантом. Студентам, які висловлюють бажання проходити практику за кордоном, заздалегідь, ще на початку другого семестру, пропонується заповнити письмову аплікаційну форму (заявку) на ім'я координатора з міжнародної співпраці коледжу. У цій аплікаційній формі студент має обґрунтувати необхідність перебування за кордоном, сформулювати його мету і навчальні завдання, а також навести професійні й особистісні компетенції та уміння (наприклад, знання мови, попередній досвід перебування за кордоном тощо) [6, с. 292 – 295].

Інноваційною й такою, що відповідає вимогам сучасності, є практика організації навчально-дослідницької діяльності магістрантів соціальної роботи, яка відбувається під час реалізації європейських магістерських програм, наприклад «Соціальна робота з сім'ями та дітьми», що здійснюється університетським консорціумом 4-х країн (у тому числі Норвегією та Швецією) та університетським консорціумом 6-ти країн, до якого входить Данія (спільно з університетами Німеччини, Нідерландів, Болгарії, Іспанії, Португалії). Під час їх реалізації здійснюється комбіноване навчання, яке передбачає: інтенсивний навчальний тиждень, дистанційне навчання, он-лайн дискусії, вебінари, відеоконференції тощо. Студенти співпрацюють зі студентами і викладачами інших країн, мають можливість порівнювати практику соціальної роботи у своїй країні та за рубежом, позаяк навчання відбувається в університетах-учасниках консорціуму з різних країн.

Активно поширюється у діяльності університетів Скандинавських країн дистанційне навчання. Значний досвід його здійснення має, приміром, Швеція. Уже в 70-х рр. минулого століття дистанційне навчання входило в практику освітньої діяльності країни. В навчальних закладах Гетеборга, Упсали, Стокгольма та інших міст застосовуються різні дистанційні освітні програми з добре відпрацьованою методикою використання [1]. Університети реалізують різноманітні дистанційні програми. Як приклад, можна навести курси Балтійського університету, який створений у Швеції і об'єднує понад 50 університетів Балтійського регіону. Науковці акцентують увагу на тому, що завдяки системі супутникового телебачення студенти і науковці можуть здійснювати наукові й освітні проекти у сфері педагогічної освіти, реалізувати взаємодію різними засобами: обміном друкованими матеріалами, участю в аудіо та відеоконференціях. Викладач виконує функції координатора позанавчального процесу, коректування курсу навчання, консультанта, керівника навчальних проектів і ін. У цій формі навчання використовуються дистанційно організовані іспити, співбесіди, проектні роботи, комп'ютерні, інтелектуальні, тестові системи тощо. Особливістю освітнього процесу з дистанційного навчання є те, що його основу складає самостійна робота студента, який навчається за індивідуальним розкладом і темпом. Студенти самостійно складають навчальний план, обираючи предмети. Дистанційне навчання спрямоване на ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, відкриваючи широкі можливості для пошуку різноманітної інформації, яка відповідає потребам студентів. Інтерактивне спілкування студентів з викладачем і між собою підвищує інтерес, сприяє творчому саморозкриттю, розвитку навичок комунікації. На думку шведських педагогів, використання досягнень інформаційних технологій допомагає інтеграції студента в світове постіндустріальне інформаційне суспільство, сприяє збільшенню кількості висококваліфікованих працівників з відповідним рівнем освіти [1, с. 166].

Слід зазначити, що процес інновацій в технології навчального процесу ще більше актуалізується в останні роки у зв'язку із реалізацією Європейським Союзом стратегії «Європа 2020» та запровадженням освітніх програм нового покоління: «Еразмус +» і «Горизонт 2020» [3]. Ці програми відкривають нові можливості для співпраці у сфері освіти, у підготовці кадрів, розширюють коло країн-партнерів поза межами Європи. Програма «Еразмус +», приміром, у повному обсязі поширюватиметься на 33 країни. Суттєво (на 40 %) збільшується її фінансування. Головна мета – спрямування зусиль на модернізацію освіти в сучасних умовах [4, с. 11].

Висновки. Використання інноваційних технологій у навчальній діяльності вищих навчальних закладів Скандинавських країн відповідає

сучасним загальноєвропейським освітнім тенденціям та потребам суспільства знань. У навчальній практиці ефективно діє творча взаємодія викладачів і студентів, атмосфера гуманності, самостійності, поєднання групових та індивідуальних форм навчання. У навчанні активно використовуються електронні засоби комунікації, дистанційне навчання (дистанційні програми, масові відкриті он-лайн курси, вебінари, тощо).

Інноваційний характер притаманний освітнім програмам з підготовки «європейських магістрів» соціальної роботи. Вони реалізуються міжнародними університетськими консорціумами країн ЄС, де активними учасниками-партнерами є Данія, Норвегія, Швеція. Важливу складову професійної підготовки становить практика студентів, яка спрямовується на виконання широкої палітри завдань, здійснюваних як у соціальних службах, так і в інших установах соціального спрямування Данії, Норвегії, Швеції, а також за кордоном, що особливо заохочується університетами.

Таким чином, сучасні технології навчання соціальних працівників у країнах Скандинавії відповідають потребам часу, науковим концепціям, поєднанню традиційних форм і методів навчання з інноваційними, які сприяють підготовці компетентних фахівців відповідно до вимог соціальної роботи в умовах «держав загального добробуту».

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребують: упровадження сучасних технологій організації дистанційного навчання, масових відкритих он-лайн курсів; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; обґрунтування дидактичних засад створення інтеркультурних навчальних програм бакалаврського і магістерського рівнів, систем професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у країнах ЄС, досвіду організації міжнародних літніх шкіл соціальної роботи тощо.

Література

1. Агейчева А.О. Деякі особливості розвитку дистанційної освіти Швеції / А.О. Агейчева, С.І. Бухкало // Вісник НТУ «ХП». – 2013. – № 55 (1028). – С. 162–168.
2. Городиська В. Інновації в освітній діяльності вищої школи / В. Городиська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2015. – Випуск 31. – С. 107–118.
3. Європейський освітній портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eu-edu.org>.
4. Колесник В.Ю. Освітні програми нового покоління Європейського Союзу як правовий механізм впливу на євроінтеграційні процеси у сфері освіти / В.Ю. Колесник // Вісник Чернівецького факультету Національного університету «Одеська юридична академія». – 2015. – № 2. – С. 7–17.

5. Логвиненко Т.О. Проблеми модернізації підготовки соціальних працівників у Скандинавських країнах : сучасні тенденції / Т.О. Логвиненко // Вісник Черкаського національного університету. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 122. – Черкаси, 2008. – С. 77–81.
6. Логвиненко Т.О. Соціально-педагогічна освіта у сучасній Данії / Т.О. Логвиненко // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин, 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 292–295.
7. Kokkersvold E. Learning Methods – How to Learn social Work? / E. Kokkersvold // Social Work with Marginalized Persons in the Local Community – the experiences of Poland and Norway / Ed. Luszczynska and Lappen Reidan. – Warsaw : Academy of Special Education, 2011. – P. 74–82.
8. Kokkinn J. Social Work Education in Norway / J. Kokkinn // Global Social Work Congress. Pre-Congress Symposium. – University of South Australia, 2004. – P. 23–42.
9. Kornbeck J. Social Pedagogy for the Entire Lifespan / J. Kornbeck, N.-R. Jensen // Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy. – Volume 12. – BoD – Books on Demand, 2012. – 268 p.
10. Lappen R. Focus on Reflective Learning / R. Lappen // Social Work with Marginalized Persons in the Social Community – the Experiences of Poland and Norway. – Warsaw : Academy of Special Education Publishing House, 2011. – P. 62–73.
11. Svensson K. Exploring Knowledge in Social Work – Theoretical Model in Practice / K. Svensson, E. Johnsson // Working Papers of the IASSW Conference : Global Social Work. – 2006. – № 2. – P. 100–117.

References

1. Aheicheva A.O. Deiaki osoblyvosti rozvytku dystantsiinoi osvity Shvetsii (*Some Peculiarities of Swedish Distance Education Development*), Visnyk NTU «KhPI», 2013, Vol. 55 (1028), pp. 162–168. [in Ukrainian]
2. Horodyska V. Innovatsii v osvitnii diialnosti vyshchoi shkoly (*Innovations in Higher School Educational Activities*), Liudynoznavchi studii, 2015, Vol. 31, pp. 107–118. [in Ukrainian]
3. Yevropeyskyi osvitnii portal (*European educational portal*), Rezym dostupu: <http://eu-edu.org>. [in Ukrainian]
4. Kolesnyk V.Yu. Osvitni prohramy novoho pokolinnia Yevropeiskoho Soiuzu yak pravovyi mekhanizm vplyvu na yevrointehratsiini protsesy u sferi osvity (*European Union Educational Programs as the Legal Mechanism of Influence on the Processes of European Integration in the Sphere of Education*), Visnyk, 2015, Vol. 2, pp. 7–17. [in Ukrainian]
5. Lohvynenko T.O. Problemy modernizatsii pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u Skandynavskykh krainakh: suchasni tendentsii (*The Problems of Modernization of Training Social Workers in Scandinavian Countries: Modern Tendencies*), Visnyk, 2008, Vol. 122, pp. 77–81. [in Ukrainian]

6. Lohvynenko T.O. Sotsialno-pedahohichna osvita u suchasniі Danii (*Socio-pedagogical Education in Modern Denmark*), Naukovi zapysky, 2009, Vol. 6, Part 2, pp. 292–295. [*in Ukrainian*]

7. Kokkersvold E. Learning Methods – How to Learn social Work?, Social Work with Marginalized Persons in the Local Community – the experiences of Poland and Norway, Warsaw, 2011, pp. 74–82. [*in English*]

8. Kokkinn J. Social Work Education in Norway, Global Social Work Congress. Pre-Congress Symposium, University of South Australia, 2004, pp. 23–42. [*in English*]

9. Kornbeck J., Jensen N.-R. Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy, 2012, Vol. 12, 268 p. [*in English*]

10. Lappen R. Focus on Reflective Learning, Social Work with Marginalized Persons in the Social Community – the Experiences of Poland and Norway, Warsaw, 2011, pp. 62–73. [*in English*]

11. Svensson K., Johnsson E. Exploring Knowledge in Social Work – Theoretical Model in Practice, Working Papers of the IASSW Conference, 2006, № 2, pp. 100–117. [*in English*]

Одержано 14.02.2017

УДК 373 (091)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102615

Наталія МАНЖЕЛІЙ

orcid.org/0000-0003-1030-764X

Оксана ВАШАК

orcid.org/0000-0002-7091-8242

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Стаття висвітлює особливості функціонування навчально-виховних комплексів у ХХ ст. Здійснено ретроспективний аналіз та розкриваються основні тенденції становлення і розвитку навчально-виховних комплексів у системі безперервної освіти. Схарактеризовано зміст їх діяльності, інноваційні пошуки педагогів, що спрямовувались на створення особистісно орієнтованих технологій та організацію освітньо-виховних систем.

***Ключові слова:** навчально-виховний комплекс, школа-комплекс, школа нового типу, особисто орієнтований підхід, всебічний розвиток особистості.*

Наталія МАНЖЕЛІЙ,

Оксана ВАШАК

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена особенностям функционирования учебно-воспитательных комплексов в ХХ веке. Осуществлен ретроспективный анализ и раскрыты основные тенденции становления и развития учебно-воспитательных комплексов в системе непрерывного образования. Охарактеризованы содержание их деятельности, инновационные поиски педагогов, которые были направлены на создание личностно ориентированных технологий и организацию образовательно-воспитательных систем.

***Ключевые слова:** учебно-воспитательный комплекс, школа-комплекс, школа нового типа, личностно индивидуальный подход, всестороннее развитие личности.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ тисячоліття постає питання про створення школи нового типу, в якій є всі необхідні умови для

повноцінного фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку і виховання дитини як особистості, здатної будувати демократичну державу. Сучасні навчальні заклади повинні допомогти учням відчувати себе впевненими на ринку праці, уміти адаптуватися до соціальних умов і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до саморегуляції. Це вимагає пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу і створення закладів нового типу: гімназій, ліцеїв, коледжів, колегіумів, приватних, авторських шкіл, різних типів навчально-виховних комплексів, які утворюють систему освітніх установ, альтернативних масовій школі за змістом, формами і методами навчання. Усе це свідчить про те, що останнім часом активізувався пошук шляхів духовного та інтелектуального відродження школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми функціонування навчально-виховних комплексів творчо розроблялися вченими І. Августевичем, А. Бойко, Б. Вульфівим, Є. Євладовою, В. Коровіною, І. Печенко, М. Плоткіним, В. Ширинським, В. Ципурським, В. Ферштей та ін.

Різні типи соціально-педагогічних комплексів, особливості їх навчально-виховної діяльності, методичної роботи, підготовка педагогічних кадрів до роботи у цих педагогічних установах висвітлюються також у роботах сучасних науковців Г. Алібекової, П. Жильцова, В. Киркалова, Ю. Круглова, І. Свистунова. Окремі аспекти організації і здійснення виховного процесу у сільських навчально-виховних комплексах реалізовано у наукових студіях С. Гаврилюк, В. Кузя, Н. Майбороди, І. Осадчого, С. Уфімцевої, О. Чепки. У контексті досліджуваної проблеми вченими виконано низку досліджень, спрямованих на створення концепцій національної школи і моделей шкіл-комплексів, реалізовані проекти авторських шкіл-комплексів М. Гузика, А. Сологуба, В. Хайруліної, М. Чумарної, Н. Гонтаровської та інших педагогів.

Детальний аналіз науково-педагогічних праць науковців дав можливість обґрунтувати навчально-виховний комплекс (НВК) як соціально-педагогічну систему, де закладені всі потенційні можливості для всебічного розвитку особистості, досліджуються характерні ознаки і структура НВК, характеризуються їх типи; розглядаються особливості планування й організації навчально-виховного процесу, підкреслюється необхідність педагогічно доцільної взаємодії всіх складових комплексу.

У психолого-педагогічній науці навчально-виховний комплекс розглядають як педагогічне об'єднання, систему організації навчально-виховної діяльності, в основі якої лежить органічна єдність навчання і виховання, спрямовані на досягнення освітніх цілей – створення максимально сприятливих умов для всебічного розвитку і самореалізації особистості, формування інтелектуально-морального потенціалу суспільства в умовах неперервної освіти. НВК як педагогічна система переважно скла-

дається з підсистем дошкільної, основної, загальної, додаткової і профільної підсистем. Модель навчально-виховного процесу у навчально-виховних комплексах будується на основі багатокомпонентного, варіативного змісту освіти, вікових, індивідуальних норм розвитку учнів, застосування перспективних освітніх технологій, комп'ютерної підтримки навчання, турботи про фізичне і психічне здоров'я дітей [6, с. 539].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність діяльності навчально-виховних комплексів в умовах переходу до нових соціально-економічних відносин зростає у зв'язку з тим, що їхня виховна функція не може замикатися у рамках одного освітнього закладу. Учителю не завжди має достатньо можливостей, щоб задовольняти позашкільні інтереси і потреби учнів. Батьки також мають обмаль часу для виховання дітей, оскільки часто переобтяжені власними економічними проблемами. Тому, на нашу думку, саме навчально-виховні комплекси спроможні підвищити професійний рівень учителів та розв'язати педагогічні завдання щодо виховання, розвитку і формування дитини як особистості у відносно замкнених системах (дошкільний навчальний заклад, школа, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади). За певних умов вони здатні об'єднати і спрямувати зусилля загальноосвітньої школи, дитячого садка, музичних, спортивних шкіл, громадських організацій, культурно-освітніх закладів на формування особистості дитини, забезпечити її успішне виховання, навчання та всебічний розвиток.

Враховуючи актуальність наукової проблеми, нами була визначена **мета статті** – проаналізувати історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку навчально-виховних комплексів і показати їх роль у всебічному розвитку особистості.

Завдання. Розкрити теоретичні положення та узагальнити практичний досвід щодо змісту, форм, методів діяльності НВК в різні періоди їх діяльності; здійснити актуалізацію педагогічних ідей і досвіду діяльності навчально-виховних комплексів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. В історії педагогіки відома чимала кількість навчально-виховних закладів, які розглядаються як навчально-виховні комплекси, що пройшли довгий шлях свого розвитку. Перші відомості про комплекси відомі нам з 1908 р., коли у Києві, при Фребелівському педагогічному інституті було створене об'єднання, до якого входили: дитячий садок, початкова школа, які діяли як самостійний педагогічний комплекс, а також дитячий притулок, педагогічна амбулаторія. При педагогічних інститутах постійно функціонували короткотривалі і річні педагогічні курси підготовки досвідчених нянь, так звана «Школа нянь».

Діяльність такого педагогічного комплексу забезпечувала єдність теорії і практики. Слухачки невеликими групами відвідували заняття у дитячому садку та уроки в початковій школі. На практичних заняттях у педагогічній амбулаторії вони проводили всебічне психолого-педагогічне обстеження дітей, надавали педагогічні консультації і поради батькам та вихователям. Теоретичні заняття проходили у поєднанні з ґрунтовною практичною підготовкою майбутніх педагогів, а педагогічна практика проводилася у допоміжних установах. Це дає нам підстави стверджувати про наявність науково-педагогічного комплексу як педагогічного центру.

Одночасно у 1906 р. С. Шацьким було створене об'єднання «Сетлемент», яке включало дитячий садок, школу, політехнічні курси для робітничої молоді, швейні майстерні для дівчат, столярні і слюсарні для хлопців.

На основі такого позитивного досвіду і за завданням Наркомосу у 1919 р. С. Шацький заснував Першу дослідну станцію по народній освіті. До неї входили: чотири дитячі садки, 13 шкіл першого ступеня, дві школи другого ступеня, два інтернати, низка культурно-освітніх закладів. Центром науково-методичної роботи стала колишня літна колонія «Бодрая жизнь» [13, с. 18]. Таке поєднання навчально-виховних установ та інших закладів дали нам підставу розглядати Першу дослідну станцію як навчально-виховний комплекс.

В основі діяльності Першої дослідної станції лежав один із важливих принципів системи виховання – єдності і наступності всіх ланок системи народної освіти. Основним завданням станції були: перевірка і виявлення педагогічних можливостей установ усіх типів – дитячого садка, школи, позашкільних закладів. У результаті дослідницьких пошуків С. Шацького виникла і сформувалася система поглядів на школу як центр виховної роботи в районі своєї діяльності, що координує зусилля всіх громадських інститутів. Головне завдання Перша дослідна станція вбачала у всебічному розвитку дитини, на що була спрямована діяльність дитячих садків, шкіл, позашкільних закладів.

Мережа закладів нового типу продовжувала розвиватися. У 1919 р. П. Блонський очолив Академію соціального виховання і до її складу включив дитячий садок і дві школи, які були лабораторіями педагогічного досвіду і педагогічної думки. Так було створено педагогічний комплекс Академії. За ініціативою П. Блонського вперше в країні були організовані об'єднані експериментально-дослідні дитячі заклади – дитячий садок і школа.

У 1923 р. за постановою Науково-педагогічної ради Академії дитячий садок був об'єднаний зі школою в єдиний навчально-виховний заклад. Дослідження показує, що таке об'єднання навчальних закладів є також навчально-виховним комплексом. У діяльності таких закладів П. Блон-

ський перевіряв наступність у роботі дошкільного закладу і початкової школи, цілісність педагогічного процесу, питання співвідношення суспільного і сімейного виховання, гри і праці, організацію і зміст, методи і форми виховання дошкільників та молодших школярів. Він надавав великого значення дошкільному вихованню, вважав, що саме в ранньому віці закладаються основи формування особистості. У зв'язку з цим намагався знайомити всіх студентів із психофізіологічними особливостями дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Для здобуття необхідних навичок практичної діяльності студенти проходили практику саме у цих закладах [13, с. 34].

П. Блонський мислив школу майбутнього як органічне поєднання діяльності в майстернях, навчальних занять з проведенням вільного часу в Будинку юнацтва, який був організований у формі наукових студій: фізико-математичної, біологічної, літературно-філософської, філософсько-географічної. Це сприяло становленню нової школи як комплексу, яка формувала б усебічно розвинену особистість і всіляко готувала її до життя і праці.

Як певний вид навчально-виховного комплексу можна розглядати різні заклади того часу: сирітські будинки, притулки, виховні будинки та інші [22, с. 19]. До структури дитячих будинків входили ясла, дитячий садок, школа, дитячий клуб, майстерні, гімнастичний зал, пункт для педагогічних консультацій. Дитячі будинки організовувалися за сімейним, а не віковим принципом. Мережа дитячих будинків з часом збільшувалась завдяки відкриттю нових, а також за рахунок реорганізації дитячих садків і шкіл. Діяльність цих закладів сприяла не тільки поліпшенню матеріального стану дітей, але й створенню належних умов для їхнього розвитку, навчання і виховання на засадах загальнолюдських цінностей, поєднання навчально-виховної роботи на уроках і в позаурочний час.

У роки бурхливого розвитку мережі закладів соціального виховання, крім дитбудинків, в Україні виник ще один тип педагогічного комплексу – дитячі містечка, а також навчально-виховні заклади для дітей з фізичними або психічними вадами. Така тенденція в Україні намітилась уже в 1923 р. Найкращі куточки найбільших населених пунктів були віддані для діяльності дитячих містечок. У 1921 р. вони були вже створені у Чернігові, Києві, Одесі, Миколаєві, Полтаві. Ці дитячі містечка, як педагогічні комплекси, об'єднували декілька закладів для дітей різного віку: дитячі садки, школи I та II концентру, майстерні, клуби, бібліотеки. Вони розміщувалися на одній території, мали єдиний педагогічний і господарчий план, спільне господарство, заклади побутового обслуговування, адміністративне управління. Дитячі містечка мали можливості для створення справжніх майстерень і навчальних господарств. Саме в

них вбачався новий тип школи, в якій навчання тісно поєднувалося з виробничою працею.

Містечка мали свої городи, сади, конюшні, столярно-токарні, слюсарні, керамічні, швейні майстерні, в них працювала значна кількість гуртків. Так, при центральному клубі Київського дитячого містечка функціонували гуртки образотворчого мистецтва, духового оркестру, драматичний, радіо-гурток, юних натуралістів. Традиційним у дитячих містечках було проведення значної кількості свят [13, с. 47]. Влітку, після закінчення занять, планувалися численні екскурсії, відвідування театру, історичних пам'яток міст.

На нашу думку, досвід, накопичений педагогічними колективами дитячих містечок в організації цілісного навчально-виховного процесу, трудового навчання і виховання, дитячого самоврядування на основі продуктивної праці, дитячого дозвілля – це джерело, з якого необхідно черпати ідеї для їх творчого осмислення і використання в сучасних умовах.

Подальший розвиток ідеї навчально-виховних комплексів можна віднести до середини 50-х рр. У цей час Є. Костяшкін обґрунтовує ідею школи повного дня, відмінність якої полягала у тому, що в ній принципово змінюється режим діяльності. Весь процес навчання, виховання і відпочинку був педагогічно координованим. Навчання і виховання в школі повного дня не обмежувалося уроками. Тут діяв принцип безперервності і послідовності педагогічного впливу упродовж дня, тижня, чверті, року. Особливо специфічною для таких шкіл була різнопланова позаурочна навчально-освітня діяльність, що сприяла всебічному розвитку дітей, задоволенню їх потреб та здібностей [3, с. 66].

Як бачимо, історичний аналіз діяльності «Сетлементу», Першої дослідної станції, дитячих містечок, шкіл повного дня, дає підстави стверджувати, що ці типи навчально-виховних установ є прообразами сьогоденних навчально-виховних комплексів.

Поширення і збагачення досвіду НВК саме наприкінці ХХ ст. пояснюється гострою, соціальною потребою в школах такого типу, оскільки вони максимально відповідають запитам суспільства, інтересам сім'ї, створюють умови для всебічного розвитку особистості. Більшість науковців того часу наголошували на тому, що навчально-виховні комплекси – новий тип школи, це школа з більш високим рівнем розв'язання навчально-виховних завдань. На відміну від школи, яка може існувати без особливо широких зовнішніх зв'язків, НВК без них неможливий як комплекс, що прагне до цілісного розкриття можливостей особистості [1, с. 22]. У результаті подальшого аналізу, приходимо до висновку, що навчально-виховні комплекси з самого початку існування визначалися в основному як сільські і розвиток їх мережі також пов'язувався головним чином із селом.

Доцільним для нашого дослідження є досвід роботи Сахнівської школи-комплексу, яку очолював О. Захаренко. Педагог не лише вдумливо підібрав і творчо реалізував відповідні ідеї досвіду своїх видатних попередників – А.С. Макаренка та В. Сухомлинського, а й значно поглибив його, адаптувавши до умов сільської школи, творчо розвивав відповідно до сучасних умов. У школі працювало п'ять центрів: два навчальні, краєзнавчий, центр праці і центр «здоров'я». У корпусах були розміщені цехи трудового навчання, філіали музичної школи, спортзал, плавальний басейн з літніми і зимовими ваннами, планетарій, обсерваторія, оранжерея. У школі-комплексі функціонувало шість музеїв, які були відкриті для всіх жителів села.

Великого значення у розвитку творчих здібностей дітей колектив педагогів надав гуртковій роботі. Головна мета Сахнівської школи полягала у вихованні всебічно розвиненої особистості з міцним світоглядним переконанням. Основний принцип діяльності школи: «До серця дитини – через захопленість у праці і навчанні».

Сахнівська школа-комплекс забезпечувала гуманні відносини вчителів і учнів, постійну увагу до духовного світу дітей, розвиток їх творчих здібностей; створювала сприятливі умови для фізичного розвитку, збереження і зміцнення здоров'я дітей; оптимальне співвідношення різних видів діяльності; тісну взаємодію педагогічного колективу, батьків, громадських організацій, всього населення у вихованні підростаючого покоління [9, с. 22].

Аналіз діяльності комплексів ХХ ст. дає можливість зацентрувати увагу на діяльності одного із типів навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок», який діяв на базі малокомплектних сільських шкіл. Такі заклади давали можливість успішно розв'язувати питання соціального і педагогічного характеру: максимально охопити всіх сільських дітей суспільним вихованням, раціонально використовувати наявні приміщення шкіл і дитячих садків, надавати батькам можливість навчати своїх дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в одному навчальному закладі, встановлювати справжню наступність у роботі вихователів та вчителів, створювати оптимальні умови для взаємодії з сім'єю, навколишнім середовищем [11, с. 17]. Як бачимо, школи-комплекси активно включалися в соціокультурне життя села, сприяли педагогізації навколишнього соціального середовища, підняттю його загальнокультурного рівня.

У сучасному освітньому просторі України широко відомі здобутки школи М. Гузика, в якій реалізовано ефективну систему особистісно орієнтованого навчання в умовах навчально-виховного комплексу. Організація роботи в школі-комплексі ґрунтується на трьох концептуальних принципах: природодоцільності, комплексності, саморегуляції. Стратегічною

метою школи є забезпечення найкращих умов для формування, розвитку та реалізації тих якостей учня, що складають його талант. Основними функціями освітнього закладу є розвиток та реалізація академічних здібностей і потреб інтелектуальної діяльності дитини, художніх здібностей та культурно-мистецьких запитів особистості, фізкультурно-спортивних здібностей і уподобань вихованців, виробничо-трудових здібностей та професійної орієнтації учнів. Окреслені функції здійснюються освітніми установами, що складають єдиний навчально-виховний комплекс: академічна багаторівнева багатопрофільна школа, художня багаторівнева багатопрофільна школа, фізкультурно-спортивна багатопрофільна школа, трудова політехнічна багатопрофільна школа і вища школа (коледж). Уся діяльність цього комплексу спрямована на те, щоб забезпечити освітні потреби й реалізацію потенціалу учнів для здобуття ними більш вагомих, ніж у звичайній школі, результатів навчання і розвитку [5, с. 50].

Успішно працюють у сучасних умовах школи-комплекси Н. Гонтаровської, М. Терещенко, М. Чумарної, А. Сологуба. Заслуговує на увагу досвід діяльності навчально-виховного комплексу № 28 м. Дніпропетровськ, директором якого є Н. Гонтаровська. Тут створено освітнє середовище, в якому панує свобода вибору, у навчально-виховному процесі пріоритетними є розвивальний та культурологічний напрями, а виховання спрямоване на формування особистості, здатної до самовизначення у різних сферах життєдіяльності. Мета педагогічного колективу цього закладу – підготувати свідому та зрілу людину, якій притаманні творче мислення, здатність до саморозвитку, самореалізації особистості на користь суспільства.

До структури навчально-виховного комплексу входять такі установи: дошкільний навчальний заклад, спеціалізована школа естетичного профілю, гімназія, центр позашкільної роботи. В освітньому закладі є хореографічний клас, три комп'ютерні класи, п'ять спортивних залів, зал ЛФК, шість майстерень (для занять слюсарською, столярською, швейною, гончарною справами, майстерня для занять з гіпсу, майстерня з подіумом центру дитячої моди), театральні студії, лікувально-оздоровлювальний та інформаційно-освітній центри. Вся навчально-виховна діяльність учнів організована відповідно до їх потреб та можливостей. На відміну від традиційної школи, навчально-виховні комплекси Н. Гонтаровської відрізняється підвищеною гуманізацією, диференціацією, індивідуалізацією та комплексністю навчального процесу.

Зауважимо, що організація сучасних навчально-виховних комплексів є одним із перспективних напрямів розвитку школи, адже забезпечує створення педагогічно організованого середовища для навчальної, трудової, ігрової діяльності дітей різного віку, їх духовно-морального розвитку. Так, за словами В. Кременя, «традиційний тип школи має посту-

питися місцем навчально-виховному комплексу; його розвивальні можливості полягають у наступності, в наскрізному науковому підході, практичній спрямованості. Навчально-виховний комплекс забезпечує безперервність освіти і створює адаптивні умови при переході учня від одного ступеня до іншого, професійно орієнтує і передпрофесійно готує випускників [7, с. 19].

Висновки. Отже, теоретичні і методичні передумови організації та діяльності навчально-виховних комплексів, закладені в дослідженнях і безпосередньому функціонуванні закладів С. Шацького, П. Блонського та інших педагогів дали поштовх для розвитку сучасних НВК, де поєднання загальної й додаткової освіти сприяє всебічному розвитку дітей. Для організації масових, індивідуальних форм позаурочної діяльності можуть слугувати не тільки заняття у різних гуртках, секціях, творчих об'єднаннях, але й естетичний всеобуч, спортивні заняття, ритміка, хоореографія, створюватися умови для повноцінного розвитку особистості. Тому, на нашу думку, діяльність кожного навчально-виховного комплексу має ґрунтуватися на ідеях самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху і сприяти гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо: порівняльний аналіз діяльності навчально-виховних комплексів в Україні та за кордоном; підготовка майбутніх педагогів до роботи в НВК; узагальнення досвіду роботи регіональних навчально-виховних комплексів.

Література

1. Августевич И.И. Сельские учебно-воспитательные комплексы: организационно-педагогические основы деятельности / И.И. Августевич. – Белгород : [Б. и.], 1989. – 86 с.
2. Бойко А. Організація і функціонування соціально-педагогічних комплексів / А. Бойко // Організація навчальних закладів III – IV рівнів акредитації як соціально-педагогічних комплексів : Всеукраїнська науково-практична конференція / Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2006. – С. 3–10.
3. Вульф В.З., Плоткин М.М. УКВ как педагогическая система / В.З. Вульф, М.М. Плоткин // Советская педагогика. – 1991. – № 2. – С. 64–68.
4. Гонтаровська Н. Організація особистісно орієнтованого виховання учнів в інноваційному освітньому середовищі / Н. Гонтаровська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – С. 58–63.
5. Гузик М. Школа, якою керує Бог... До концепції авторської експериментальної школи – комплексу / М. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 48–54.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Кремень В. Сучасна освіта в контексті реформування / В. Кремень // Учитель. – 1998. – № 2. – С. 18–21.
8. Кузь В.Г. Навчально-виховний комплекс «школа – дошкільний навчальний заклад» / В.Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 115–120.
9. Кузь В.Г. Школа ХХІ століття : авторська школа О.А. Захаренка / В.Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2000. – 43 с.
10. Малярова Н.В. Учебно-воспитательный комплекс: формирование интересов учащихся / Н.В. Малярова // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 60–64.
11. Манжелій Н. Навчально-виховний комплекс – перспективна модель сучасного освітнього закладу / Н. Манжелій // Соціально-педагогічний комплекс регіону: теорія і практика : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 21 – 22 травня 2008 р. – Полтава, 2008. – С. 16–20.
12. Федорова Т.І. Модель навчально-виховного комплексу / Т.І. Федорова // Завучу. Усе для роботи. – 2010. – № 1. – С. 2–29.
13. Школа – коммуна Наркомпросса / под ред. М. Пистрака. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
14. Stöger P. The foreignness: the need to discuss aspects for multicultural learning / Peter Stöger // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – 2016. – Вип. 2/34. – С. 266–274.

References

1. Avgustevich I.I. Selskie uchebno-vospitatelnye komplekсы: organizatsionno-pedagogicheskie osnovy deyatel'nosti (*Village educational and up-bringing complexes: organizational-pedagogical bases of activity*), Belgorod, 1989, 86 p. [in Russian]
2. Boiko A. Orhanizatsiia i funktsionuvannia sotsialno-pedahohichnykh kompleksiv (*Organization and functioning of social and educational complexes*), Orhanization of educational establishments of III – IV levels of accreditation as social-pedagogical complexes, Poltava, 2006, pp. 3–10. [in Ukrainian]
3. Vulfov V.Z., Plotkin M.M. UKV kak pedagogicheskaya sistema (*UKV as educational system*), Soviet pedagogy, 1991, № 2, pp. 64–68. [in Russian]
4. Hontarovska N. Orhanizatsiia osobystisno oriientovanoho vykhovannia uchniv v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi (*Organization of personally oriented education of pupils in innovative educational environment*), Head of school, lyceum, gymnasium, 2006, № 4, pp. 58–63. [in Ukrainian]
5. Huzyk M. Shkola, yakoiu keruie Boh... Do kontseptsii avtorskoї eksperymentalnoi shkoly – kompleksa (*The school, run by God ... to the concept of author's experimental school-complex*), Head of school, lyceum, gymnasium, 2000, № 1, pp. 48–54. [in Ukrainian]
6. Kremen V.H. (Ed.), Entsyklopediia osvity (*Encyclopedia of education*), Kyiv, 2008, 1040 p. [in Ukrainian]
7. Kremen V. Suchasna osvita v konteksti reformuvannia (*Modern education in the contex of reformation*), Teacher, 1998, № 2, pp. 18–21. [in Ukrainian]

8. Kuz V.H. Navchalno-vykhovnyi kompleks «shkola – doshkilnyi navchalnyi zaklad» (*Educational and up-bringing complex «school – pre-school educational institution»*), *Pedagogy and Psychology*, 2010, № 2, pp. 115–120. [in Ukrainian]
9. Kuz V.H. Shkola XXI stolittia: avtorska shkola O.A. Zakharenka (*School of XXI century: O.A. Zakharenko's school*), Kyiv, 2000, 43 p. [in Ukrainian]
10. Malyarova N.V. Uchebno-vospitatelnyy kompleks: formirovanie interesov uchashchikhsya (*Educational and up-bringing complex: formation of pupils' interests*), *Soviet pedagogy*, 1990, № 2, pp. 60–64. [in Russian]
11. Manzhelii N. Navchalno-vykhovnyi kompleks – perspektyvna model suchasnoho osvitnoho zakladu (*Educational and up-bringing complex: prospective model of a modern educational institution*), *Social-pedagogical complex of the region: theory and practice*, Poltava, 2008, pp. 16–20. [in Ukrainian]
12. Fedorova T.I. Model navchalno-vykhovnoho kompleksu (*Model of educational and up-bringing complex*), *To vice principal. All for work*, 2010, № 1, pp. 2–29. [in Ukrainian]
13. Pistrak M. (Ed.), Shkola – kommuna Narkompressa (*School as commune of Narkompress*), Moscow, 1990, 288 p. [in Russian]
14. Stöger P. Inakshist: neobkhidnist obhovorennia aspektiv polikulturnoho navchannia, *Liudynoznavchi studii. Seria «Pedahohika»*, 2016, № 2/34, pp. 266–274. [in English]

Одержано 21.03.2017

УДК 37(477)(09)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102616

Олена НЕВМЕРЖИЦЬКА
orcid.org/0000-0002-9911-9735

РЕАЛИЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ ст.

Статтю присвячено аналізу освіти та шкільництва на етнічних українських землях, що у першій половині ХІХ ст. входили до складу Російської імперії, крізь призму актуальних для того часу освітніх цінностей. На прикладі окремих освітніх інституцій показано специфіку російського, польського, єврейського, українського шкільництва означеного періоду. Доведено, що основними ідеями, на яких базувався освітній процес, були становість, народність та релігійність. Ці ідеали вплинули на визначення змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання в закладах освіти означеного періоду, статус вихованця у навчально-виховному процесі тощо.

Ключові слова: аксіологічна ідея, цінності, освітні цінності, шкільництво, виховання, вітчизняний освітній простір.

Елена НЕВМЕРЖИЦКАЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ века

Статья посвящена анализу образования и науки на этнических украинских землях, входящих в первой половине ХІХ века в состав Российской империи, сквозь призму актуальных для того времени образовательных ценностей. На примере отдельных образовательных учреждений показано специфику российского, польского, еврейского, украинского школьного образования обозначенного периода. Доказано, что основными идеями, на которых базировался образовательный процесс, были сословность, народность и религиозность. Эти идеалы повлияли на определение содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания в учреждениях образования обозначенного периода, статус воспитанника в учебно-воспитательном процессе и т.д.

Ключевые слова: аксиологическая идея, ценности, образовательные ценности, образование, воспитание, отечественное образовательное пространство.

Постановка проблеми. Сучасні реалії засвідчують важливу роль освіти для розвитку суспільства. Провідна роль на світовій арені належить тим країнам, які дбають про інтелектуальний потенціал нації, для яких освіта, спрямована на формування ціннісного типу мислення кожної особистості, є водночас важливою цінністю.

У житті людини цінності виконують різноманітні функції, зокрема є: 1) критерієм, чи певним стандартом вибору загальносуспільних прагнень. Особа, яка усвідомлює цілі, що стоять перед групою, у якій вона функціонує, схильна приймати ті цінності, опредмечення яких наближає ідеал, до якого її спільнота прагне; 2) стандартом інтеграції особи із суспільством; 3) стандартом вибору індивідуальної дороги життя, яка узгоджується із концепцією, що панує у суспільстві, але водночас має певні особливості, властиві кожній конкретній особі, оскільки виводяться безпосередньо з її життєвого досвіду. Крім того, вони диференціюють суспільну сферу людської особистості, і тим самим диференціюють її прагнення [10, с. 332].

Цінності, будучи предметом прагнень особистості, впливають на процес формування мотивації та стають регулятором її поведінки. Вони, відтак, складають зміст виховання і впливають на педагогічну практику, проявляючись у змісті освіти, її цілях та методах. Саме тому цінності, на яких базується система освіти, визначають її ефективність. З огляду на це, важливо дослідити вплив освітніх ідеалів на педагогічну практику в минулому задля удосконалення сучасної системи освіти та уникнення тих помилок, які гальмують її розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми історії освіти та педагогічної думки України стали предметом досліджень А. Вихруща, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, М. Чепіль, М. Ярмаченка та ін. Науковці здійснили цілісний аналіз історико-педагогічного процесу на українських землях, привернули увагу громадськості до незаслужено забутих персоналій, що доклалися до розвитку вітчизняної педагогіки.

Вагомим внеском в історію української педагогіки є аналіз ціннісних засад вітчизняної освіти, здійснений, зокрема, у працях І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Скотного, О. Сухомлинської, А. Ярошенко та ін. Дослідники, зокрема, зосередили увагу на дослідженні цінностей як сучасної, так і освіти минулого, робили спробу класифікації освітніх вартостей, торкалися проблеми психолого-педагогічних механізмів формування цінностей особистості.

Незважаючи на ґрунтовну розробку у наукових працях аксіологічної проблематики, окремі питання не розв'язані або ж розв'язані лише частково. Це передусім стосується досліджень розвитку аксіологічних ідей у вітчизняній педагогіці минулого.

Мета статті полягає у дослідженні прикладних аспектів реалізації аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі першої половини XIX ст.

На початку XIX ст. у Російській імперії, з одного боку, чітко усвідомлювалася важливість народної просвіти, проте, з іншого, вона була повністю підпорядкована державним потребам, оскільки «лише уряд має всі засоби знати і висоту успіхів всесвітньої освіти і справжні потреби Вітчизни». Такий стан речей приводив до того, що характерними рисами російської освіти першої половини XIX ст. стала становість, релігійність, народність та виховання безмежної відданості батьківщині і монарху, оскільки «...народ не вміє відділяти Вітчизну від Царя і бачить у Ньому своє щастя, силу і славу». Метою виховання став «юнак сили і звитяги, зрілий розумом, прагнучий знань, але при цьому зберігший дорогоцінний спадок перших років – простоту звичаїв і святу довіру до Неба» [2, с. IV – VI].

Становість освіти передбачала функціонування різних типів навчальних закладів, які призначалися для певних верств населення. За статистичними даними, станом на 1834 р. у Харківському навчальному окрузі налічувався 1 університет, 7 гімназій, 81 повітове училище, 98 народних і парафіяльних шкіл, 20 приватних пансіонів; у Київському окрузі – 1 університет, 1 лицей, 7 гімназій, 25 повітових училищ, 30 народних і парафіяльних шкіл та 23 приватні пансіони; в Одеському – 1 лицей, 5 гімназій, 26 повітових училищ, 20 народних і парафіяльних шкіл, 13 приватних пансіонів [7, с. 510 – 511]. До їхньої діяльності висувалася низка вимог. Насамперед викладанню всіх предметів слід було надати чіткого морального спрямування, яке не суперечило б вченню православної віри, у всіх навчальних закладах запроваджувалося викладання Закону Божого, учні мали регулярно відвідувати церкву та виявляти повагу до всього, що стосувалося цього предмету. Атмосфера навчальних закладів має уособлювати мир і злагоду і в них мали здійснюватися всі заходи для захисту вихованців від гріха, поганих зв'язків, непристойного поведіння і знайомств, у книгосховищах заборонялося зберігання книг, які суперечили б вірі, правлінню і моральності. Засобами навчання, особливо російської мови і літератури, мала прищеплюватися у серцях вихованців любов до батьківщини і всього вітчизняного. Великого значення надавалося також збереженню здоров'я учнів засобами гігієни приміщень, одягу і харчування [4, с. LX – LXVI].

Для найнижчих станів для поширення першопочаткових корисних знань відкривалися парафіяльні училища. Згідно з Правилами для парафіяльних училищ Київської, Волинської та Подільської губерній (затвердженими Міністром Народної Освіти 8 листопада 1845 р. у вигляді експерименту на 3 роки) [5], такі навчальні заклади мали відкриватися всюди,

де для цього були відповідні засоби. Зміст освіти повністю підпорядковувався тріаді «самодержав'я, православ'я, народність». Перелік навчальних предметів був коротким, проте всі вони, поряд з формуванням елементарних умінь читати, писати, рахувати, спрямовувалися на передачу підростаючому поколінню базових цінностей християнської релігії: 1) Закон Божий за Коротким Катехизмом і Священною Історією; 2) читання книг церковного і цивільного друку, а також рукописів; 3) каліграфія; 4) чотири перші дії арифметики, а в жіночих школах ще й рукоділля. Крім цих предметів, щоденно протягом 30 хвилин вчитель працював з учнями над поясненням карти Росії, ознайомлював їх з витворами природи та мистецтва свого краю засобами розповіді без використання будь-яких записів чи підручників (що свідчило про втілення ідеї народності), вчив церковного співу по нотах тощо. Навчальний день починався і закінчувався молитвою. Вчитель у своїй роботі зобов'язувався керуватися принципами врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, доступності навчання тощо. Головною метою виховання визнавалася моральна, а засобом її реалізації – Закон Божий, вчителям якого наказувалося, щоб діти звикали відчувати важливість моральних настанов і своїх обов'язків щодо Бога, себе, ближніх і влади. Це досягалося застосуванням методів переконання, прикладу, підбадьорювання, схвалення всіх добрих спонук, прихильності до релігії та царя, співчуття до нещастя, любові до справедливості, ревності до навчання, праці і до кожної корисної діяльності.

7 січня 1818 р. у Одесі на базі Благородного Лицею, заснованого Дюком Емануїлом де-Рішельє, було відкрито Рішельєвський Лицей у складі п'яти класів, внутрішнього і зовнішнього лицеїв, педагогічного інституту на 24 вихованці, початкового училища з ланкастерським класом і двома додатковими: правознавства і політичної економії з комерційними науками. У 1928 р. п'ять лицейних класів були перетворені на три відділення, перше з яких було назване початковим училищем (перші три класи), друге – чотири класи, які відповідали гімназії, третє – чотири лицейні і класи, з яких були створені два відділення: філософське та юридично-політичне. У 1837 р. лицейні класи було відділено від гімназійних, наявні відділення замінені фізико-математичним і юридичним, було створено Інститут східних мов. Уже за рік з'явилося ще одне – камеральне відділення.

Програма навчання у кожному з відділень була особливою, проте викладалися предмети, спільні для всіх відділень, і вони великою мірою відображали офіційний освітній курс Російської імперії. До них належали догматичне богослів'я, психологія та логіка, давня історія та історія Середніх віків, порівняльна географія, російська історія, історія російської літератури, французька і німецька мови (I курс); історія Ново-за-

вітної Церкви, логіка і моральна філософія, нова історія, російська давнина та історія російської літератури, французька й німецька мови (II курс); моральне богослов'я, історія філософії, загальна і російська статистика, загальне мовознавство, французька та німецька літератури (III курс). У вихованців ліцею намагалися насамперед виховати уміння самостійно навчатися, для чого широко використовувалася підготовка наукових досліджень на заздалегідь визначені теми [3]. Отже, в основі роботи ліцею лежали ідеї релігійності, народності, розвитку тощо.

15 липня 1834 р. у Києві відкрито Університет св. Володимира. Попечитель Київського навчального округу Є.Ф. фон Брандке на урочистостях з цієї нагоди окреслив зміст освіти на кожному з факультетів. Так, науки, що входять до програми навчання філософського факультету, покликані скерувати студентів до споглядання великих явищ у Природі, розкривати таємницю дивного Божого промислу в управлінні цілими державами і народами, знайомити їх з дією і розвитком моральних сил, навчати скеровувати їх на самовдосконалення; усі ці науки за своєю суттю мають спільне начало і повинні вести студентів до спільного начала – розкривати чудеса Творця всього створеного, посилювати почуття істинного Богошанування. Юридичний факультет покликаний виховувати у молодому поколінні любов до правди, поборниками якої воно мало стати.

У виступі попечитель також зазначив, що освіта юнаків в університеті має здійснюватися на міцних основах Віри, в міру поширення знань молодь повинна побачити велич Бога в Природі, Побутописаннях часів і власному серці, а на її моральне становлення буде звернуто найбільшу увагу. Наголошував також на вихованні гідних громадян та чиновників для держави, добрих батьків сімейств – для суспільства, вдячних дітей – для Батька-Монарха [8, с. 300 – 309].

Відтак очевидно, що освіта у вищій школі також будувалася на трьох китах: релігійності, народності, відданості цареві і державі. Це підтверджується і основними засадами діяльності Харківського університету, заснованого у 1804 р. Так, у його зверненні до громадськості на початку 1834/1835 н.р. окреслено мету діяльності, яка полягала у передачі загальнокорисних знань, які зі щирим бажанням і за сприяння всемогутньої Божої благодаті нададуть свої добрі плоди на славу Божу, на користь Престолу і Вітчизні, на втіху батькам юнацтва, яке навчається в університеті. Очікувалося, що з університету вийдуть освічені воїни, справедливі і розсудливі судді, майстерні й людинолюбні лікарі і взагалі громадяни, сповнені правил християнської моральності, а також властивих здавна російському народові чеснот – необмеженої любові і відданості вірі, Царю, Вітчизні [1, с. 842 – 843].

Яскравим репрезентантом польського шкільництва на українських землях був Кременецький ліцей, створений 1805 р. як Волинська гімна-

зія. Будучи формально підпорядкованою російському законодавству, насправді у діяльності гімназія орієнтувалася на взірць шкіл Едукаційної Комісії, а відтак керувалася дещо іншими цінностями. Була створена у складі чотирьох нижчих класів та трьох дворічних курсів. Відповідно повний курс навчання тривав 10 років [11, с. 5]. Мета цього навчального закладу полягала не лише у наданні учням енциклопедичних знань у філософсько-літературному чи математично-природничому напрямках, а й у пристосуванні шкільної освіти до потреб життя, а отже, формуванні фахових сил, корисних країні [9, с. 4 – 7].

На реалізацію цієї мети була спрямована програма навчання, яка у нижчих класах охоплювала такі предмети, як релігія, польська, латинська, російська, французька, німецька мови, арифметика, Евклідова геометрія, моральна наука, географія, стародавня історія, тобто насамперед спрямовані на розвиток психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги, уяви тощо. У вищих класах відбувався поділ на відділення, метою кожного з яких було формування певних умінь: 1) фізико-математичних; 2) морально-політичних; 3) літературних. Був також відділ прекрасних мистецтв, який охоплював рисунок і малювання, каліграфію, музику, танці, фехтування, кінну їзду, плавання [9, с. 10; 11, с. 5 – 6]. Зі сказаного очевидно, що зміст освіти за аксіологічним спрямуванням давав змогу розвивати психічні процеси учнів, моральність, естетичні почуття тощо. Оскільки, на думку Т. Чацького, основою суспільного польського устрою повинна бути релігія, у гімназії великої ваги надавалося вивченню Закону Божого, відвідуванню учнями Літургії, слухання ними проповідей, відбування реколекцій, приступання до сповідей та св. Причастя тощо [9, с. 12]. Отже, прищеплення релігійних цінностей було притаманне як російському, так і польському шкільництву.

Проте можемо виокремити також ті ціннісні засади освіти, якими вони різнилися. Насамперед, якщо для російської освіти характерною була становість, до Волинської гімназії приймали усіх, незважаючи на походження та майновий стан; схильності до створення пансіонів та тривалого перебування у них вихованців Волинська гімназія протиставила співпрацю з батьками, домашнє виховання учнів, а також їхнє проживання невеликими групами під обов'язковим педагогічним наглядом; чіткому регламентуванню діяльності не лише учнів, але й педагогів, Волинська гімназія протиставила самоврядування, зокрема, студентські суди тощо.

Великого значення у гімназії надавалося дисциплінуванню учнів, зокрема засобами спільної для всіх учнів форми, а також системою заохочень та покарань, з яких якомога рідше рекомендувалося застосовувати фізичні. Дбали у цьому навчальному закладі також про здоров'я вихованців, стежачи за забезпеченням і дотриманням відповідних санітарно-гігієнічних умов та норм тощо.

Крім того, на етнічних українських землях, що входили до складу Російської імперії, створювалися навчальні заклади інших національних меншин, зокрема єврейські. Наприклад, у 1826 р. в Одесі було засноване єврейське училище у складі чотирьох однорічних курсів, які у 1830 р. були реорганізовані у три дворічні курси та один підготовчий клас. У всіх трьох класах викладалися Закон Божий, російська, німецька, давньоєврейська та французька мови, загальна граматики, каліграфія, арифметика, купецька бухгалтерія, риторика, географія, загальна історія, загальні начала фізики, складання громадянських ділових паперів і Талмуд. З 1835 р. в училищі в окремому відділенні могли навчатися також дівчата, програма навчання яких охоплювала Закон Божий, читання творів на давньоєврейській, єврейській розмовній мовах, російська, німецька, французька мови, каліграфія, арифметика, Священна і загальна історія, географія, жіночі рукоділля [6, с. 608 – 612]. Як свідчить цей перелік, навчання хлопців тут мало чітке професійне спрямування на комерційну діяльність. Дівчата отримували елементарні знання та вміння, які давали їм змогу добре вести домашнє господарство і виховувати дітей. Важливим фактом було також те, що викладовою мовою в училищі була німецька, як рідна для вихованців.

А от самі українці на етнічних українських землях були позбавлені як професійних шкіл, так і середнього та вищого шкільництва. Лише у парафіяльних школах українські діти мали змогу здобувати елементарну освіту рідною мовою.

Висновки. Отже, аналіз розпорядчих актів, статистичних даних, практики діяльності окремих навчальних закладів засвідчив освітні ідеали першої половини ХІХ ст.: становість, релігійність, народність, виховання безмежної відданості батьківщині і монарху та шляхи їхньої реалізації у навчально-виховному процесі освітніх закладів. Ці ідеали вплинули на зміст, форми, методи та засоби навчання і виховання, статус вихованця у навчально-виховному процесі. Педагогічними цінностями цього періоду були регламентування педагогічної діяльності, точне виконання педагогами розпоряджень, суб'єкт-об'єктні стосунки у навчально-виховному процесі, широке застосування дисциплінуючих методів та засобів виховання.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним і актуальним напрямом подальших досліджень вважаємо здійснення порівняльного аналізу організації педагогічного процесу на ціннісних засадах в освітніх інституціях України та зарубіжжя на різних етапах історичного розвитку.

Література

1. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковскаго Университета (по неизданнымъ матеріаламъ). Томъ 2-й (съ 1815 по 1835 годъ) / Д.И. Багалея. – Х. : Паровая Типографія и Литографія М. Зильбербергъ и С-вья, 1904. – 1136+7 с.

2. Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – Часть первая. – СанктПетербургъ : в типографіи Императорской Академіи Наукъ, 1834. – С. III–VII.
3. Лѣтопись ученыхъ и учебныхъ заведеній // Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – Отд. Официально-учебное. – 1844. – Часть XLII. – С. 3–29.
4. Министерскія распоряженія (съ 21 Марта по 1 Сентября 1833) // Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1834. – № 1 (генварь). – С. XLIX–LXXX.
5. Правила для приходскихъ училищъ Киевской, Волынской и Подольской губерній (Утверждены Г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія 8 Ноября 1845 года, въ видѣ опыта, на три года) // Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1846. – Часть XLIX. – С. 27–49.
6. Разныя извѣстия // Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1835. – № 12 (декабрь). – С. 608–618.
7. Сравнительныя вѣдомости о состояніи Учебныхъ заведеній Министерства Народнаго Просвѣщенія // Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1836. – № 5 (май). – С. 507–519.
8. Торжественное открытіе Университета св. Владиміра въ Кіевѣ // Журналь Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1834. – № 8 (август). – С. 296–315.
9. Brył P. Organizacja Gimnazjum Krzemienieckiego / P. Brył. – Kraków, 1889. – 36 s.
10. Encyklopedia filozofii wychowania / pod red. S. Jedynaka i J. Kojkoła. – Bydgoszcz : «Branta», 2009. – 359 s.
11. Stemler J. Liceum Krzemienieckie: przeszłość – terażniejszość – przyszłość / J. Stemler. – Warszawa, 1927. – 42 s.

References

1. Bagaley D.I. Opyt istorii Kharkovskago Universiteta (po neizdannym materialam). Tom 2 (s 1815 po 1835 god) (*The historical experience of Kharkov University (unpublished materials). Volume 2 (1815 to 1835)*), Kharkov, Parovaya Tipografiya i Litografiya M. Zilberberg i S-via. 1904, 1136+7 p. [in Russian]
2. Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya (*Journal Of The Ministry Of National Education*), Chast pervaya, SanktPeterburg: v tipografii Imperatorskoy Akademii Nauk, 1834, pp. III–VII. [in Russian]
3. Letopis uchenykh i uchebnykh zavedeniy (*Chronicle of scientists and educational institutions*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, Otd. Offitsyalno-uchebnoye, 1844, Part XLII, pp. 3–29. [in Russian]
4. Ministerskiya rasporyazheniya (s 21 Marta po 1 Sentyabrya 1833) (*Ministerial orders (from 21 March to 1 September 1833)*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, 1834, Vol. 1 (genvar), pp. XLIX–LXXX. [in Russian]
5. Pravila dlya prihodskikh uchilishch Kiyevskoy, Volynskoy i Podolskoy guberniy (*The rules for parochial schools of the Kyiv, Volyn and Podolsk provinces*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, 1846, Part XLIX, pp. 27–49. [in Russian]
6. Raznyya izvstiya (*Different news*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, 1835, Vol. 12 (dekabr), pp. 608–618. [in Russian]

7. Sravnitelnye vedomosti o sostoyanii Uchebnykh zavedeniy Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya (*Comparative statements about the state of Educational institutions of Ministry of National Education*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, 1836, Vol. 5 (may), pp. 507–519. [in Russian]

8. Torzhestvennoe otkrytie Universiteta sv. Vladimira v Kieve (*The Grand opening of the St. Vladimir University in Kiev*), Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya, 1834, Vol. 8 (avgust), pp. 296–315. [in Russian]

9. Brył P. Organizacja Gimnazyum Krzemienieckiego, Kraków, 1889, 36 p. [in Polish]

10. Jedynek S. i Kojkoł J. (red.), Encyklopedia filozofii wychowania, Bydgoszcz: «Branta», 2009, 359 p. [in Polish]

11. Stemler J. Liceum Krzemienieckie: przeszłość – terażniejszość – przyszłość, Warszawa, 1927, 42 p. [in Polish]

Одержано 09.02.2017

УДК 378.147 (477)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102617

Леонід ОРШАНСЬКИЙ

orcid.org/0000-0001-9197-2953

Світлана ІВАХ

orcid.org/0000-0001-7812-9988

ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна інноваційна економіка, заснована на високих технологіях й інтелектуальній праці, вимагає фахівців з різним рівнем компетентності, підготовка яких здійснюється у межах ступеневої вищої освіти. У статті на основі статистичних даних здійснена спроба аналізу сучасного стану й актуальних проблем вітчизняної вищої школи, яка зазнала системних структурних змін. Визначена низка передумов і пріоритетних напрямів модернізації системи вищої освіти, яка має відповісти на виклики часу та стати ефективним ресурсом сталого економічного розвитку України.

Ключові слова: модернізація, вища освіта, вищі навчальні заклади, науково-педагогічні працівники, студенти.

Леонид ОРШАНСКИЙ,

Светлана ИВАХ

ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная инновационная экономика, основанная на высоких технологиях и интеллектуальной работе, требует специалистов с разным уровнем компетентности, подготовка которых осуществляется в рамках ступенчатого высшего образования. В статье на основе статистических данных осуществлена попытка анализа современного состояния и актуальных проблем отечественной высшей школы, которая подверглась системным структурным изменениям. Определен ряд предпосылок и пріоритетных направлений модернизации системы высшего образования, которая должна ответить на вызовы времени и стать эффективным ресурсом устойчивого экономического развития Украины.

Ключевые слова: модернизация, высшее образование, высшие учебные заведения, научно-педагогические работники, студенты.

Постановка проблеми. З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) розпочався активний процес трансформації цієї важливої освітньої галузі у контексті євроінтеграційних перспектив. З метою реалізації стратегічного курсу щодо входження України в європейський освітній простір визначено основні напрями культурно-освітньої інтеграції, виокремлено механізми впровадження європейських норм і стандартів у вищій освіті. У підсумку ці напрями і механізми мають спрацювати на підвищення європейської культурної ідентичності українців і створення в Україні загальноєвропейського інтелектуально-освітнього середовища. Не зважаючи на сучасний вектор розвитку вищої освіти, який зумовлює нова соціополітична парадигма, ця галузь, однак, не забезпечує потрібної якості, що спричинює необхідність її модернізації, тобто свідомо регульованого вдосконалення та інтенсифікації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувана нами проблема завжди перебувала в полі зору вітчизняних учених. Зокрема, у розробленні теоретико-методологічних засад й обґрунтуванні концепції модернізації вищої освіти в Україні брали активну участь В. Андрущенко, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.; висвітленню досвіду реформування вищої освіти в європейських країнах присвячено наукові праці Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Б. Вульфсона, М. Кольчугіної, О. Кузнецової, З. Малькової, Л. Пуховської, Є. Соколова та ін. Водночас, зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, розбіжність поглядів дослідників на сутність і перспективи її розв'язання, виникла необхідність на основі статистичних даних здійснити, по-перше, аналіз сучасного стану системи вищої освіти, а, по-друге, визначити низку передумов і напрямів модернізації цієї важливої галузі.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан, виявити проблеми та запропонувати пріоритетні напрями модернізації вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти з 90-х рр. ХХ ст. розпочалася паралельно з трансформацією державно-політичного і соціально-економічного устрою України в обставинах, коли суспільству були запропоновані нові цінності: у царині ідеології – плюралізм і гласність, політики – багатопартійність і демократія, економіки – ринкові відносини. Однак, на жаль, проголошені засадничі принципи не були об'єднані в єдину, цілісну доктрину побудови нової держави. Тому за минулі 25 років так і не було створено належної концептуальної теоретичної бази, яка б уможливила об'єднати зусилля різних прошарків суспільства, його інтелектуальні та матеріальні ресурси для здійснення кардинальних й ефективних змін у соціально-економічній сфері. Такий стан пояснюється недостатнім розробленням і рефлексією розпочатих і донині незавершених реформ, відсутністю національно-

державницької ідеології й адекватних концепцій, що об'єктивно призвело до надзвичайно високих суспільних втрат, несприятливих політичних, економічних і соціальних наслідків. Ця проблема торкнулася передовсім системи освіти, зокрема вищої.

За даними Державної служби статистики України [3], починаючи з 90-х рр. ХХ ст., відбувалося непинне зростання кількості вищих навчальних закладів (ВНЗ). Так, якщо в 1991 – 1992 н.р. в Україні нараховувалося 742 середньоспеціальних і професійно-технічних навчальних закладів і 149 вищих навчальних закладів, то в «піковий» 2006 – 2007 н.р. діяло 570 коледжів, технікумів, училищ, ліцеїв і 350 університетів, академій, інститутів. Тобто за 16 років кількість ВНЗ I – II рівнів акредитації зменшилася на 172 заклади (23,2 %), а кількість ВНЗ III – IV рівнів акредитації збільшилася на 201 (235 %).

Напередодні вступу в дію Закону «Про вищу освіту», 1 серпня 2014 р. в Україні загалом функціонувало 803 державних, комунальних, акціонерних, приватних ВНЗ I – IV рівнів акредитації, з-поміж яких: 198 університетів, 62 академії, 83 інститути, 245 коледжів, 97 технікумів, 117 професійних училищ і 1 консерваторія (рис. 1). Міністерство освіти і науки в 2014 р. перевело з категорії вищих у професійно-технічні понад сотню навчальних закладів. На початок 2016 р. в Україні нараховується приблизно 659 ВНЗ (371 заклад освіти I – II рівнів акредитації, 288 – III – IV рівнів акредитації) та здійснюється їх подальша оптимізація (скорочення філій, укрупнення тощо).

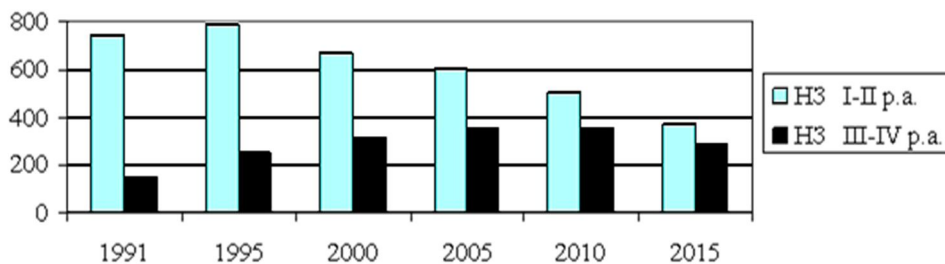


Рис. 1. Кількість навчальних закладів I – IV рівнів акредитації в Україні

Значний попит на престижну передовсім університетську освіту створив парадоксальну ситуацію, коли на тлі соціально-економічної кризи середини 90-х рр. ХХ ст., різкого скорочення населення та закриття промислових підприємств, які потребували кваліфікованих робітничих та інженерно-технічних кадрів, кількість студентів, що навчалися у ВНЗ різних рівнів акредитації збільшилася майже втричі: з 1638,3 тис осіб у 1990 – 1991 н.р. до 2813,8 тис у 2007 – 2008 н.р. Далі спостерігалось

різке зменшення кількості студентів, пов'язане винятково з проблемами демографічного та соціально-економічного характеру. Нині у ВНЗ I – IV рівнів акредитації навчається 1605,3 тис студентів (рис. 2).

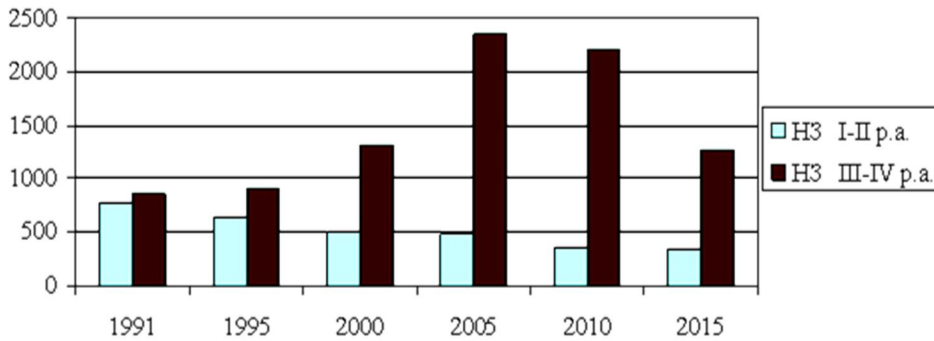


Рис. 2. Кількість студентів у навчальних закладах I – IV рівнів акредитації

Отже, на сьогоднішній день кількість професійних навчальних закладів зменшилася вдвічі з 742 до 371, натомість кількість університетів та інших типів ВНЗ за останні 25 років зросла на 193 %. Таке неконтрольоване зростання кількості ВНЗ, а також демографічна проблема українського суспільства призвели до співмірності кількості навчальних місць у вишах і кількості випускників середніх загальноосвітніх шкіл (рис. 3). Відбувся тотальний перехід до масової, загальнодоступної вищої освіти, яка для громадян стала нібито «обов'язковим атрибутом». Починаючи з 2006 – 2007 н.р., кількість зарахованих студентів майже щороку перевищувала кількість тих, хто в тому ж році закінчив загальноосвітню школу. Тобто, дев'ятий рік поспіль, починаючи з 2007 р., університетська

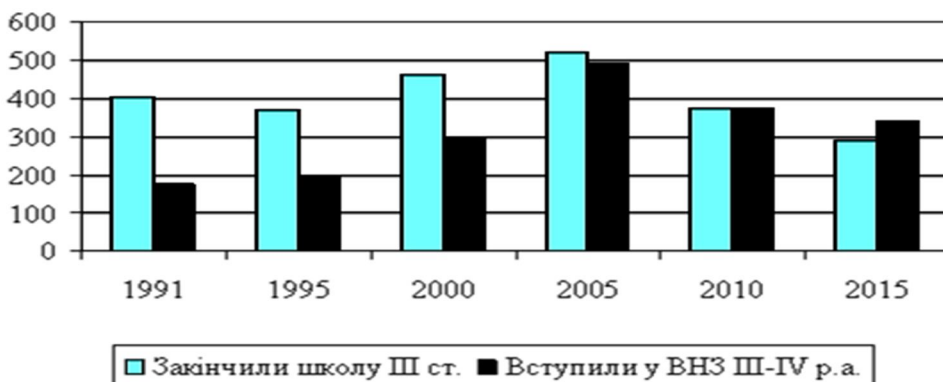


Рис. 3. Кількість учнів шкіл, які одержали атестат про повну загальну середню освіту, та студентів, що вступили у вищі навчальні заклади

освіта в Україні перетворилася на своєрідне продовження школи, один із механізмів соціального захисту молоді. Це можна було б розглядати як позитивний факт, якби не низка обставин, що викликають велику стурбованість.

Більшість вітчизняних ВНЗ, що були створені у період некерованого зростання, не мають відповідної для якісного проведення освітнього процесу матеріально-технічної бази, у них фактично відсутні бібліотечні фонди, штат таких закладів освіти складається переважно з сумісників, здебільшого викладачів «сусідніх» державних ВНЗ або й навіть учителів загальноосвітніх шкіл. Про наукові, педагогічні школи, напрями фундаментальних і прикладних досліджень, багаторічні освітянські традиції в таких «університетах» не йдеться взагалі. Звісно, право заробляти на освіті державою було надано, і його ще ніхто не скасовував, однак вимоги до якості вищої освіти мають бути однакові для навчальних закладів усіх форм власності.

З переходом суспільства на ринкові відносини професійні та вищі навчальні заклади стають суб'єктами ринкової економіки. У повсякденному лексиконі замість слів «освіта і навчання» щоразу частіше вживається поняття «освітні послуги», а успішність вишу розглядається крізь призму ринкових відносин, наповнення фонду розвитку. Слід визнати, що в валовій доданій вартості, створеній Україною в 2012 р., питома вага освітянської галузі становила 6,2 % (75,1 млрд грн), вдвічі перевищивши частку будівництва та наблизившись до показника добувної промисловості. Однак сформована структура цих ринкових відносин вищої школи і суспільства викликає певну стурбованість. За останнє десятиліття частка студентів у державних ВНЗ на договірній основі збільшилася з 21,4 % до 56,2 %. Так, у 2013 – 2014 н.р. у ВНЗ I – IV рівнів акредитації навчалося відповідно за кошти державного бюджету 750,4 тис осіб, місцевих бюджетів – 18,8 тис осіб, фізичних та юридичних осіб – 954,5 тис осіб [2]. Зрозумілою й логічною є зацікавленість навчальних закладів у наборі студентів на договірних засадах, оскільки вони наповнюють позабюджетний фонд, створюючи додаткові можливості для гідної оплати праці, преміювання науково-педагогічних працівників, розвитку інфраструктури, оновлення матеріально-технічної бази тощо. З іншого боку, підвищення зацікавленості в наборі на платну форму навчання призводить до зниження якості контингенту студентів. При формуванні навчальних груп у більшості вишів не проводиться диференціація студентів за групами залежно від того, платить студент за своє навчання чи ні. Беручи до уваги істотно нижчі вимоги до студентів платної форми навчання, можна говорити про зниження робочого потенціалу академічної групи загалом, а також мотивації та здатності до навчання кожного окремого студента.

Інша проблема, яка викликає стурбованість українського суспільства, яке виказало бажання в майбутньому вступити до Європейського Союзу, – це недостатня готовність ВНЗ до інтернаціоналізації вищої освіти. Хоча наша країна й приєдналася до Болонського процесу, який започаткував структурну модернізацію національних систем вищої освіти, однак на практиці це не призвело до ефективної інтеграції вітчизняної освітньої системи в європейський науковий та освітній простір. З іншого боку, в останні роки було реалізовано низку напрямів трансформації у підготовці фахівців з вищою освітою, а саме: забезпечення прозорості освітніх програм; створення умов для можливості порівняння освітніх програм у різних університетах та різних країнах Європи; реалізація Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) як базового інструменту для зарахування навчальних дисциплін, опрацьованих студентами в інших університетах та ін. Та все ж, слід визнати, що так і не запрацювала система академічної мобільності, яка надає можливість для студентів і викладачів «переміщуватись» з одного ВНЗ в інший, отримувати доступ до нових якісних освітніх програм, курсів, дослідницької діяльності, вдосконалюватися у володінні іноземними мовами. Як наслідок, сьогодні потужних вітчизняних «гравців», здатних конкурувати на світовому ринку освітніх послуг, одиниці. Так, за даними 2015 р. лише три вітчизняні ВНЗ були представлені у міжнародному рейтингу університетів світу QS World University Rankings – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» та Львівський національний університет імені Івана Франка. Це означає не зміцнення позицій України на міжнародному ринку освітніх послуг, а навпаки – втрату позицій на власному, національному ринку, зумовлену бажанням молоді одразу ж навчатися в престижних вишах інших держав.

Ще одним наслідком стихійного формування ринку освітніх послуг є невиправдано високий випуск фахівців соціально-економічних і гуманітарних напрямів. Аналіз контингенту студентів демонструє вибір не на користь соціального, педагогічного, аграрного, інженерно-технічного (інженерного) або природничо-наукового напрямів, які закладають фундамент інноваційного розвитку промисловості та суспільства. Спостерігається перевиробництво «офісних» працівників при очевидному дефіциті працівників, що забезпечують «змістовну» складову вітчизняної економіки. Популярним стає жарт, що скоро менеджерам стане ніким керувати, а правникам – нікого буде захищати.

На сьогодні у відносно молодій ринкової економіці України відсутнє ефективне й оперативне взаємне врегулювання запитів і пропозицій ринків праці й освітніх послуг. Це, безсумнівно, не може не позначитися на ситуації в сфері зайнятості населення. Створюється враження, що нині,

вибираючи підготовку за напрямками «Гуманітарні науки», «Менеджмент», «Правознавство» та ін., абітурієнти та їхні батьки заздалегідь «бронюють» місце в черзі у центрах зайнятості. Тому потрібні спеціальні зусилля держави щодо впорядкування структури напрямів підготовки фахівців, її гармонізації з потребами економіки та суспільства. Такі заходи неможливі без широкої профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування потреб молодого людини реалізувати свій потенціал у галузі перспективних напрямів виробництва та сфери послуг, яким притаманний інноваційний характер розвитку.

Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність впровадження інноваційних механізмів і технологій [1, с. 4]. Тому сучасна інноваційна економіка, заснована на високих технологіях й інтелектуальній праці, вимагає фахівців з різним рівнем компетентності, підготовка яких здійснюється у межах ступеневої вищої освіти. Уведення триступеневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії) передбачає концептуально нові підходи до формування змісту освіти, застосування продуктивних дидактичних методів і технологій організації, здійснення та контролю якості навчання, впровадження компонентів інноваційної освітньої моделі. Можна дискутувати щодо доцільності тих чи тих дій держави, однак перехід на багатоступеневу вищу освіту – це системна акція, що має далекосяжні наслідки для галузі освіти та країни загалом з огляду на євроінтеграційні сподівання. Тому відповідальність за правильність і своєчасність зроблених кроків з боку держави, ВНЗ та кожного його науково-педагогічного працівника є надзвичайно високою.

Очевидно, що одним з найважливіших чинників ефективного функціонування вищої школи, успішної її модернізації є кадрове забезпечення. Нині становище в цій царині також викликає цілком обґрунтоване занепокоєння. За даними статистики в 2013 – 2014 н.р. кількість науково-педагогічних працівників ВНЗ III – IV рівнів акредитації становила 158,9 тис осіб, серед яких понад 71,4 тис кандидатів наук та 14,4 тис докторів наук, 48 тис доцентів та 12,7 тис професорів [2]. Аналіз статистичних даних свідчить, що збільшений обсяг наданих вищою школою освітніх послуг забезпечується практично тією ж чисельністю викладацького корпусу, що й наприкінці ХХ ст. Істотно зріс показник кількості студентів, що припадають на одиницю науково-педагогічного складу працівників з ученими ступенями кандидатів і докторів наук. Хоча чисельність професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України, що здобула вчені ступені і звання, набагато збільшилася, водночас і зріс їхній середній вік. Цікавою є динаміка зміни чисельності різних вікових груп викладачів вітчизняних ВНЗ, подана А. Макаренко [5]. За наведеними статистичними даними найбільша кількість викладачів, які мають науковий

ступінь, перебуває у віці від 51 до 60 років. Зокрема, у 2010 р. середній вік викладачів становив 45,7 років, при цьому 26,2 % викладачів випускових кафедр досягли середнього віку в понад 50 років. Середній вік кандидатів наук, доцентів, які працюють на посадах завідувачів кафедр, досягнув 48,9 років, а докторів наук, професорів – 56,5 років [5, с. 85]. Ситуація з середнім віком науково-педагогічних працівників за останні два роки змінювалася лише в бік його збільшення. Це доволі тривожний сигнал, оскільки свідчить про відсутність припливу творчої молоді в освітянську галузь, втрату мотивації до науково-педагогічної діяльності.

Ще однією з актуальних проблем сьогоdnішнього вишу є недостатній рівень кадрового резерву, зумовлений передовсім низьким рівнем заробітної плати. За даними Державної служби статистики, освіта перебуває в п'ятірці найбільш низько оплачуваних вітчизняних галузей. Так, середня зарплата в галузі освіти в серпні 2015 р. становила 3542 грн [4]. Натомість, за даними експертного опитування «Право на освіту та права освітян» Європейської дослідницької асоціації, проведеного спільно з компанією InMind у квітні – травні 2015 р., 32 % вчителів виконували безоплатні понаднормові роботи, а 44 % викладачів вишів мали досвід перевищення максимального навчального, наукового та методичного навантаження. Очевидно, що молодому викладачеві, якому нелегкий шлях до доцента чи професора ще належить пройти, розв'язуючи низку побутових проблем (купівля житла, створення й утримання молоді сім'ї тощо), подібний рівень доходів і підвищені вимоги стають малопривабливими.

Іншою важливою проблемою вищої школи є множинна зайнятість викладача, яка реалізується у різноманітних формах: поєднання роботи в декількох вишах й одночасне ведення чисельних курсів, репетиторство, науково-практична діяльність. Вони, а також інші види діяльності, не пов'язані з професією, стали для викладачів джерелом додаткового заробітку, а й іноді – основним доходом. Множинна зайнятість викладача, тривала робота понад законодавчо встановлених норм виснажує, призводить до психологічних перевантажень, зростання витрат викладацької праці, які не компенсуються відповідною винагородою. У результаті знижується мотивація та якість праці викладача за основним місцем роботи у ВНЗ. Такий стан свідчить про низький рівень престижу науково-педагогічної діяльності у суспільстві. Зниження мотивації приходу молодих науковців в освітянську галузь з низьким рівнем оплати педагогічної праці неминуче позначається на чисельності та якості контингенту абітурієнтів, які претендують на отримання спеціальностей, що обслуговують цей суспільний сектор економіки.

Для розв'язання зазначених проблем й успішної модернізації вищої школи мають бути створені такі *передумови*:

– по-перше, високий рівень розвитку педагогічної науки, сформованість психолого-педагогічної спільноти, її взаємодія з представниками суміжних наук, гуманістичний характер і практична зорієнтованість вітчизняної освітньої думки, її спрямованість на забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку;

– по-друге, розвиненість наукових досліджень у вищій школі, успішна методологія підготовки науково-педагогічних кадрів, наявність виправданих форм інтеграції навчального та наукового процесів;

– по-третє, застосування у вітчизняних вишах ефективних інновацій змістовного, методичного й організаційного характеру, а також принципова можливість їх поширення з допомогою державних цільових програм і системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників й університетських менеджерів.

На основі аналізу нормативно-правових матеріалів, літературних джерел і практичного досвіду, нами виокремлено *пріоритетні напрями модернізації вітчизняної вищої освіти*:

1) забезпечення рівних можливостей для одержання якісної вищої освіти різними групами населення;

2) удосконалення освітнього середовища, створення належних умов для одержання освіти на всіх рівнях;

3) практична реалізація ідеї «навчання впродовж усього життя»;

4) децентралізація системи вищої освіти та реальна автономізація вищих навчальних закладів;

5) оптимізація державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою відповідно до реальних потреб державного і приватного секторів національної економіки;

6) реалізація принципу студентоцентричного навчання;

7) стійка інтеграція навчання та наукових досліджень;

8) подальша інтернаціоналізація та поглиблення мобільності у навчальній і дослідницькій діяльності;

9) розширення прав, свобод й автономії університетів;

10) реалізація співробітництва в системі «університет – виробництво»;

11) контроль якості вищої освіти на європейському рівні;

12) гідна оплата праці та соціальний захист науково-педагогічних працівників.

Висновки. Важливим чинником зростання в Україні якості людського капіталу, динамічного розвитку економіки і суспільства загалом є модернізація вищої освіти. Вона вимагає подолання низки проблем, з-поміж яких найбільш актуальними є: значне збільшення кількості ВНЗ та стрімке зростання загальної кількості студентів, невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки, зниження якості вищої освіти, надмірне навантаження та зниження статусу викладачів у суспіль-

стві, недостатнє фінансування, відірваність наукових досліджень від практичної реалізації, повільні темпи інтеграції в європейський і світовий інтелектуально-освітній простір та ін.

Нами виокремлено пріоритетні напрями модернізації вітчизняної вищої освіти. Лише долаючи кризовий стан, змінюючи зміст, форми і способи організації навчального процесу у ВНЗ, створюючи принципово нове інформаційне, технологічне та навчально-методичне забезпечення, вдосконалюючи професійно-педагогічну культуру, вища освіта зможе відповісти на виклики часу та стати ефективним ресурсом сталого розвитку країни.

Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання розробки механізмів реалізації пріоритетних напрямів модернізації вітчизняної вищої освіти.

Література

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Н. Ашиток // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 1/33. – С. 4–11.

2. Вища освіта України [Електронний ресурс] / Центр міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій «Євро Освіта». – Режим доступу : <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print>.

3. Державна служба статистики України : Вищі навчальні заклади [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html.

4. Зарплата українських вчителів – одна з найнижчих у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unian.ua/society/838832-zarplata-ukrajinskih-vchiteliv-odna-z-naynijchih-u-sviti.html>.

5. Макаренко А.Ю. Кадровий аспект проблеми формування ІКТ-компетентності викладачів вищих навчальних закладів / А.Ю. Макаренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2013. – № 1 (14). – С. 82–88.

References

1. Ashytok N. Problemy inkluzyvnoi osvity v Ukraini (*Challenges of Inclusive Education in Ukraine*), Liudynoznavchi studii: Seriya Pedahohika, 2015, Vol. 1 (33), pp. 4–11. [in Ukrainian]

2. Vyshcha osvita Ukrainy (*Higher education Ukraine*), Tsentr mizhnarodnykh proektiv NDI prykladnykh informatsiinykh tekhnolohii «Yevro Osvita», Rezhym dostupu: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print>. [in Ukrainian]

3. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy: Vyshchi navchalni zaklady (*State Statistics Service of Ukraine: Higher education*), Rezhym dostupu: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html. [in Ukrainian]

4. Zarplata ukraïnskykh vchyteliv – odna z nainyzhchykh u sviti (*Salary Ukrainian teachers – one of the lowest in the world*), Rezhym dostupu: <http://www.unian.ua/society/838832-zarplata-ukrajinskih-vchiteliv-odna-z-naynijchih-u-sviti.html>. [in Ukrainian]

5. Makarenko A. Yu. Kadrovyi aspekt problemy formuvannia IKT-kompetentnosti vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv (*Personnel aspect of the problem of forming ICT competence academics*), Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny, 2013, № 1 (14), pp. 82–88. [in Ukrainian]

Одержано 03.03.2017

УДК 371.134 (410)
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102618

Ілона ПАЛАГУТА
orcid.org/0000-0001-6001-7929

ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано основні проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії. Представлено основні підходи до визначення сутності поняття «педагогічна підтримка». Висвітлено й охарактеризовано «період вступу молодого вчителя на посаду», а також означено коло завдань, які має виконати молодий спеціаліст, щоб дійсно стати професіоналом. Представлено і проаналізовано основні етапи педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії.

Ключові слова: професійний розвиток, педагогічна підтримка, наставник, адаптаційний період, педагогічна освіта, кваліфікований вчитель.

Ілона ПАЛАГУТА

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ

В статье проанализированы основные проблемы педагогической поддержки профессионального развития будущих учителей в Великой Британии. Представлены основные подходы к обозначению сущности понятия «педагогическая поддержка». Описано и характеризировано «период вступления молодого учителя на должность», а также обозначен круг заданий, которые должен исполнить молодой специалист, чтоб действительно стать профессионалом своего дела. Представлены и проанализированы основные этапы педагогической поддержки профессионального развития будущих учителей в Великой Британии.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогическая поддержка, наставник, адаптационный период, педагогическое образование, квалификационный учитель.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де знання та вміння становлять основу суспільства, стратегії навчання впродовж життя потрібні

для того, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці, творчо застосовувати нові технології, виявляти занепокоєність щодо глобальних проблем, брати активну участь у їхньому подоланні на локальному, регіональному та планетарному рівнях.

Добре відомо, що якісна освіта – це передовсім високопрофесійні педагогічні кадри. Сучасний європейський освітній простір демонструє неабияку зацікавленість у виявленні та підтримці професійного розвитку майбутніх учителів. Саме період професійного життя вчителя в усьому світі визнається як найбільш напружений, позаяк він пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин.

Труднощі професійної адаптації молодого вчителя значною мірою зумовлюються відмінністю знань, отриманих у педагогічному закладі, від реального контексту школи, характерного педагогічного середовища.

Професійний розвиток майбутніх учителів відбувається не лише під впливом професорсько-педагогічного колективу, але і в процесі самовиховання та самоосвіти. У процесі професійного розвитку студентів необхідно підтримувати, оскільки вони ще не мають належного досвіду, їм бракує знань про природу людини, вмінь самоорганізації й саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики проблема педагогічної підтримки майбутніх учителів у є однією з актуальних.

Проблема педагогічної підтримки сьогодні привертає увагу багатьох учених як в Україні, так і поза її межами. Так, серед вітчизняних науковців, які досліджували різні аспекти проблеми педагогічної та соціально-педагогічної підтримки, можна назвати І. Бабенко, І. Карапузову, І. Макаренко, Г. Сороку, В. Тесленка.

Натомість, теоретико-методологічні засади теорії та технології педагогічної підтримки детальніше розкриті у роботах російських учених, зокрема К. Александрової, О. Газмана, Н. Касіциної, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Полякова, С. Юсфіна.

Чимало науковців, які досліджують проблему післядипломної підготовки вчителів (Л. Акмаєв, Дж. Харленд, С. МакЛолін, М. Роуз), приділяють увагу питанню підтримки вчителів-початківців. У їхніх дослідженнях узагальнено та вивчено труднощі, що заважають самопізнанню особистості. На жаль, ученими й практиками ще недостатньо вивчено питання, що стосуються педагогічної підтримки майбутніх учителів на основі виявлених труднощів, які вони відчувають у період свого професійного становлення.

Незважаючи на ґрунтовні дослідження різних аспектів педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів на теоретико-практичному рівні, упровадження її у практику роботи педагога і майбут-

нього вчителя, залишається відкритим питання про особистісне та соціальне ставлення майбутнього вчителя до свого професійного розвитку. Тому доцільним є звернення до закордонного досвіду надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям, а саме досвіду діяльності фахівців Великої Британії в означеній сфері.

Суспільство відчуває гостру потребу в учителю, який гнучко мислить і здатний знаходити нестандартні розв'язки завдань сучасної освіти. Підготовка та підтримка такого вчителя є тривалим і цілісним процесом, спрямованим на розвиток знань, умінь і навичок, згідно з новими професійними стандартами. Водночас необхідно підкреслити, що ще не існує єдиної оптимальної моделі особистості вчителя XXI століття, яка б використовувалася педагогами у всьому світі, позаяк для її успішної реалізації необхідно враховувати соціально-економічні, культурологічні та психологічні чинники, серед яких важливе місце посідає національний аспект педагогічної професії, що виражається не лише в статусі педагога, але і в домінуючій концептуальній ідеї педагогічної освіти. Проте вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і соціальну значущість вітчизняної системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення та підтримки вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих штампів у галузі навчання і виховання підростаючого покоління [1].

З позиції виявлення та подолання труднощів, які відчувають майбутні учителі у їхній фаховій підготовці, **мета статті** полягає у розкритті суті педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка», її розглядають як: особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку майбутніх учителів, розв'язанні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця; допомогу студентові в подоланні перешкод, труднощів, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем [3].

Термін «педагогічна підтримка особистості» вперше застосував О. Газман і, за його визначенням, її сутність полягає в спільному з вихованцем визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні,

способі життя [2]. У цьому визначенні закладено не лише широкий спектр педагогічної дійсності – від постановки мети до технології їх реалізації, але, що для нас особливо важливо, – відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку майбутніх учителів. Педагогічна підтримка виступає як технологія організації особистісної взаємодії педагога та майбутнього учителя, як педагогічний супровід, процес створення психологічно комфортних умов для особистісного розвитку, як виховна технологія. Педагогічна підтримка розглядається як складна, високотехнологічна, але одночасно, система педагогічної взаємодії в умовах сучасного освітнього процесу, як багатовимірний процес, зосереджений на позитивному аспекті й перевагах особистості, що сприяє відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників, створення оптимальних умов для особистісного розвитку.

Щодо досліджуваної проблеми, ми виходимо з розуміння педагогічної підтримки як особливої діяльності з надання превентивної та оперативної допомоги майбутнім учителям у розв'язанні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з успішним професійним розвитком. Педагогічна підтримка, водночас з навчанням і вихованням, є самоцінною, самостійною професійною діяльністю зі створення умов для професійного розвитку майбутніх учителів [3].

Агенцією підготовки та розвитку вчителів у Великій Британії було запроваджено так званий «період вступу на посаду» (induction period). Він був розроблений для того, щоб забезпечити всіх молодих спеціалістів підтримкою протягом першого року роботи в школі. Поєднує в собі програму особистого розвитку, підтримку та професійний діалог, з моніторингом та оцінюванням діяльності відповідно до професійних стандартів. Протягом періоду вступу на посаду молодий спеціаліст має:

- індивідуальну програму спланованого професійного розвитку;
- ментора, з яким разом складає план професійного розвитку, і який допомагає та підтримує у всіх сферах діяльності;
- на 10 % менше аудиторного навантаження, ніж інші вчителі. Це додатковий час для планування, підготовки та оцінювання [4]. Отже, кожен молодий спеціаліст має індивідуальну програму моніторингу, підтримки та оцінювання;
- ментор або інші досвідчені колеги мають відвідати його заняття щонайменше два рази на чверть. Ці відвідування мають бути обговорені, в результаті чого молодий спеціаліст та його ментор роблять висновки щодо професійного росту.

Ця програма, яку молодий вчитель планує зі своїм ментором, має відображати:

- наміри та професійні пріоритети, які мають бути досягненні до кінця першого року роботи в школі;
- основні професійні стандарти;
- специфічні вимоги до посади.

Таким чином, офіційна підтримка молодого спеціаліста в адаптаційний період – це зв'язок між початковою педагогічною освітою та власне вчительською кар'єрою, який поєднує персональну програму розвитку, підтримку, професійний діалог з моніторингом та оцінюванням. Мета кожної адаптаційної програми – дати можливість молодому спеціалісту розширити та поглибити свої знання, вміння та навички, отримані в період навчання у вищому навчальному закладі, та забезпечити підґрунтя для постійного професійного розвитку. Вона має допомогти молодому спеціалісту до кінця адаптаційного періоду відповідати основним професійним стандартам та забезпечити його основними знаряддями для ефективної педагогічної діяльності.

Отож, розглянемо всі три етапи адаптації молодого спеціаліста, а також педагогічну підтримку, яку він отримує на всіх етапах свого професійного становлення.

Початковий етап. Цей етап адаптації молодого спеціаліста відбувається у тому навчальному закладі, де ще студент отримує початкову педагогічну освіту. Ним керує ментор, який допомагає підготуватися вже до ролі вчителя. Основні дії, які має виконувати студент на цьому етапі, є такими:

- проходити педагогічну практику, аналізувати її з метою використання набутих навичок на початковому етапі кар'єри;
- спільно працювати з ментором згідно з планом;
- брати на себе відповідальність за свою діяльність;
- робити записи своїх думок щодо питань, які обговорюються;
- визначити сфери наукового та методичного інтересу.

Для завершення початкового етапу адаптації молодого спеціаліста проводиться бесіда з ментором, на якій обговорюються такі питання:

1. На цьому етапі які з аспектів викладання Вас найбільше цікавлять? Що саме Вас в них зацікавило?
2. Чого Ви вже досягли на шляху до кваліфікованого вчителя? Чому Ви так вважаєте?
3. У яких аспектах викладання Ви почуваетесь більш впевнено, а в яких – менш? На яких сферах викладання Ви хотіли б зосередитись у майбутньому?
4. Як Ви бачите свою вчительську кар'єру?

Основний етап. На цьому етапі адаптації молодого спеціаліста, майбутній учитель починає свою роботу з ментором із надання інформації

про початок своєї кар'єри. Вони разом аналізують досягнуте і складають перспективний план на майбутнє. Дії протягом другого етапу:

– ділитися з ментором своїм досвідом, отриманим у навчальному закладі в процесі навчання, своїми новими потребами, які виникли в контексті нової ролі – шкільного вчителя;

– порівнювати свій попередній досвід з новим, знаходити спільні проблеми та шляхи їх розв'язання;

– визначити цілі професійного розвитку та почати складати план індивідуальної програми підтримки разом з ментором. Офіційно кожні шість тижнів молодий фахівець зустрічається зі своїм ментором для обговорення виконання індивідуального плану професійного розвитку. Питання для обговорення на цьому етапі можуть бути такими:

1. Які Ваші основні пріоритети професійного розвитку на цьому етапі? Що Ви брали за підґрунтя при визначенні перспектив розвитку: досвід, набутий у вищому навчальному закладі, посада на певний момент, відгуки та поради наставника та колег?

2. Як змінилися Ваші пріоритети з початку кар'єри? Яке є Ваше бачення напрямів роботи стосовно учнів, їх рівня знань, поведінки, організації роботи школи, викладання навчальної дисципліни, форм і методів викладання, суспільних обов'язків, тощо?

3. Які Ваші найближчі, середні та дальні цілі?

4. Яка підготовка, підтримка, розвиток зможуть Вам допомогти у досягненні поставлених цілей?

Заключний етап. Саме цей період адаптації молодого спеціаліста допомагає проаналізувати його досягнення за весь адаптаційний період, зосередитися на постійному професійному розвитку протягом наступного етапу кар'єри та готує до виконання всіх обов'язків учителя школи. Дії на цьому етапі:

– обговорити, проаналізувати разом з ментором успіхи та досягнення протягом адаптаційного періоду;

– оцінити свою програму підтримки в адаптаційний період;

– обговорювати та обмірковувати ті виклики, які траплялися протягом першого року роботи;

– зосередитися на постійному професійному розвитку, окреслити можливі шляхи підвищення кваліфікації;

– приготуватися до виконання всіх функцій шкільного вчителя.

Бесіда з ментором може охоплювати такі питання:

1. Аналізуючи весь адаптаційний період, які досягнення стали найважливішими для Вас? Що було найбільш цінним у Вашій індивідуальній програмі підтримки?

2. Як Ви оцінюєте себе наприкінці адаптаційного періоду?

3. Якими сферами своєї діяльності протягом адаптаційного періоду Ви не зовсім задоволені? Чому? Яка подальша підтримка Вам необхідна?

4. Які цілі не справилися? Чи можете Ви назвати причини? Чи будете Ви прагнути досягти їх у своїй майбутній кар'єрі? [4].

Наприкінці адаптаційного періоду кожен молодий фахівець має відповідати стандартам кваліфікованого вчителя. Якщо молодий спеціаліст не відповідає зазначеним професійним стандартам, то він може подати свої документи ще раз на розгляд через деякий час, проте в нього вже не буде адаптаційного періоду. Важливим моментом програми підтримки є моніторинг і оцінювання. Щонайменше кожних 6 тижнів ментор відвідує заняття молодого спеціаліста. Як правило, при спостереженні ментор зосереджується на якомусь аспекті діяльності, що було обговорено з молодим фахівцем заздалегідь. Вибір аспекту залежить, по-перше, від професійних стандартів для кваліфікованого вчителя, і по-друге, від особистих цілей професійної кар'єри молодого спеціаліста. Відвідувати заняття може не лише безпосередній ментор, а й інша компетентна людина. Після відвідування обов'язково відбувається зустріч молодого спеціаліста та відвідувача, де аналізується заняття, надаються рекомендації. Рекомендації та поради мають бути чіткими та конструктивними, надані у доброзичливій та дружній формі. Ментор спостерігає за прогресом молодого спеціаліста весь адаптаційний період. Протягом цього періоду має відбутися три офіційних оцінювання (атестації). Оцінювання проводить керівник школи або ментор (який діє в певній ситуації від імені керівника). Як правило, атестація відбувається наприкінці навчальної чверті. Уже на початку адаптаційного періоду визначаються його дати. Оцінювання ґрунтується на інформації, даних про педагогічну діяльність і професійний розвиток. Третя зустріч – це фінал адаптаційного періоду молодого спеціаліста, коли керівник школи надає остаточний висновок щодо успішності або неуспішності закінчення вступного періоду та відповідності претендента професійним стандартам учителя основного рівня. Кожна формальна атестація має мати підстави для оцінювання. Третя атестація має ґрунтуватися на письмових звітах щонайменше двох спостерігачів педагогічної діяльності та аналізу попередніх атестацій. Дані мають збиратися зі спостереження щоденної роботи учителем та виконання індивідуальної програми підтримки. Основні моменти, які оцінюються, безпосередньо пов'язані з професійними стандартами для кваліфікованого вчителя. Як додаткові джерела оцінювання можуть бути:

- плани уроків молодого спеціаліста;
- результати роботи учнів, у тому числі контрольні роботи, тести, екзаменаційні роботи;
- інформація про взаємодію з колегами, батьками;
- самооцінювання та самоаналіз свого професійного розвитку [5].

Висновки. Отже, більшість програм підтримки молодих вчителів у школах Великої Британії спрямовані на становлення учителя як спеціаліста. Вони ґрунтуються на прогресивній моделі навчання, педагогічній підтримці та вдосконаленні вмій та навичок учителя. Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у порівняльному аналізі педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії та в Україні.

Література

1. Акмаев Л.Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании, последняя четверть XX века / Л.Р. Акмаев. – М., 2003. – 183 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 58 с.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М. : Издат. Центр «Академия», 2002. – 189 с.
4. Career entry and development profile 2007/8. – London : Teacher training and development agency, 2007. – 14 p.
5. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England. – London : Crown. – 2008. – 56 p.

References

1. Akmaev L.R. Osnovnye tendentsii razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Velikobritanii, poslednyaya chetvert XX veka (*Main tendencies of development of continuous pedagogical education in Great Britain, the last quarter of the 20th century*), Moscow, 2003, 183 p. [*in Russian*]
2. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema (*Pedagogical support of children in education as an innovation problem*), Novye tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse, Moscow, 1995, 58 p. [*in Russian*]
3. Maralov V.G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: uchebnoe posobie dlya stud. sred. ped. учеб. zavedeniy (*Fundamentals of self-knowledge and self-development: tutorial for students of secondary educational establishments*), Moscow, 2002, 189 p. [*in Russian*]
4. Career entry and development profile 2007/8, London: Teacher training and development agency, 2007. [*in English*]
5. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England, London: Crown, 2008. [*in English*]

Одержано 22.02.2017

УДК 37.035; 364.63
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102619

Андрій ПАРФАНОВИЧ
orcid.org/0000-0003-0318-0396

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА ТА ЇХ УРАХУВАННЯ У ПОБУДОВІ СТОСУНКІВ МОЛОДОЇ ПАРИ

Розгляд детермінант сімейного насильства дає змогу виділити соціокультурні, які закладаються на рівні соціуму, держави. З огляду на виділені компоненти соціокультурної детермінації насильства у сімейних стосунках, доцільним є їх інтерпретація щодо стосунків між хлопцем і дівчиною, які мають намір одружитися. Оскільки соціально-культурна детермінація сімейного насильства є очевидною, її слід враховувати у процесі формування правильних взаємостосунків молодих пар. Потрібно брати до уваги їхнє вміння позитивно використовувати суспільний досвід.

Ключові слова: сімейне насильство, молоді пари, соціально-культурні детермінанти.

Андрей ПАРФАНОВИЧ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ И ИХ УЧЕТ В СОЗДАНИИ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДОЙ ПАРЫ

Рассмотрение детерминант семейного насилия позволяет выделить социокультурные, которые действуют на уровне социума, государства. Выделенные компоненты социально-культурной детерминации насилия в семейных отношениях следует учитывать при создании отношений юноши и девушки, которые имеют желание создать семью. Поскольку социально-культурная детерминация семейного насилия имеет место в обществе, это нужно учитывать в процессе формирования правильных взаимоотношений молодых пар, их умения положительно использовать общественный опыт.

Ключевые слова: семейное насилие, молодые пары, социально-культурные детерминанты.

Постановка проблеми. Насильство в сімейних стосунках – це на-самперед суспільний феномен, на формування якого має вплив хід націо-

нального розвитку, і залежить від багатьох факторів, серед яких етнічні, історичні, політичні. Тобто, сімейне насильство у конкретному випадку продиктовано тривалим впливом суспільних умов і процесів. Цим і диктується необхідність розгляду сімейного насильства через призму соціально-культурних умов.

Проаналізовано низку літературних джерел і систематизовано наукові позиції стосовно визначеної проблеми, які структурно виділено таким чином: сутність макроорієнтованого соціокультурного підходу (А. Бова, М. Підгурська, О. Павлюк); ментальність як соціокультурна основа стосунків (Г. Кришталь, А. Фурман); мораль і моральні якості, які визначають свідомість і поведінку людей та є проявом духовного життя суспільства, відображають суспільну свідомість і суспільну волю людей (К. Байша); соціальні цінності, їх динаміка та історичні особливості, які є ціннісними орієнтирами кожної людини (В.М. Бондаровська, В.Г. Городяненко); гендерні стереотипи, які визначають поведінку індивіда в суспільстві, що диктується як приналежністю до статі, так і традиціями, звичаями людей (С.О. Захарова, Л.Г. Харченко).

З огляду на відсутність достатніх досліджень, **мета статті** – розгляд наукових позицій, які розкривають соціально-культурну детермінацію насильства у сімейних стосунках. Це допоможе визначенню основ правильної побудови стосунків між хлопцем і дівчиною, які мають намір одружитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поведінку індивіда визначають мегафактори, серед яких вагому роль відіграють соціально-культурні, політичні, ідеологічні процеси і явища, ментальність населення країни, стан суспільного розвитку, мораль, цінності, стереотипи. Молоді пари, які тільки вибудовують свої стосунки і в майбутньому мають намір створити сімейний затишок, засвоюють соціально-культурні чинники і відображають їх у своєму ставленні до оточення. Про це засвідчено у працях науковців, основні положення яких стосуються: дії макрофакторів на загальносуспільному рівні, ментальності, моралі ціннісних орієнтирів, гендерних стереотипів.

1. Вважається, що дія *факторів на макрорівні* змінюється залежно від конкретних політико-правових, культурних, моральних, соціально-економічних, демографічних та інших умов. Зокрема, насильство впливає з владних відносин, зумовлених соціальною структурою та гендерною культурою суспільства, коли жінка посідає підпорядковане становище, а її соціально-економічний та правовий статус зневажається. Тому представники макроорієнтованого соціально-історичного або соціально-культурного підходу для виявлення факторів ризику щодо виникнення сімейного насилля здійснюють акцент на аналізі процесу гендерної соціалізації у спільноті, дають насильству соціокультурне пояснення [1, с. 95].

Проте зауважується, що соціально-економічна, культурна, політична трансформації суспільства, діяльність навчально-виховних закладів різних рівнів, засобів масової комунікації є зовнішніми факторами виховного потенціалу молоді і сім'ї. До внутрішніх факторів належать сімейні стосунки, їхній характер, індивідуальність молодшої людини, психофізичні дані [8, с. 174]. Має вагому роль ретроспективний аналіз теоретико-прикладних функцій сім'ї та їх трансформації протягом ХХ – ХХІ століть [7, с. 212 – 219].

2. Держава, церква та освіта – основні мегачинники консолідації суспільства, конструктивно-перетворювальна дія яких першочергово залежить від повноти повсякденного врахування здобутого досвіду минулих поколінь, котрий так чи так кристалізований у національних формах **ментальності**. У пропонованому автором дослідженні українська ментальність висвітлюється у культурно-психологічному змістовому обрамленні, а це означає, що саме вона глибинно спричинює вироблення, трансляцію і відтворення біопсихічних програм поведінки, прийнятих проектів діяльності, ситуативних моделей спілкування [10, с. 9 – 10]. Є також специфічні причини, притаманні лише для нашого пострадянського простору. Сімдесят років комуністично-соціалістичної ідеології позначилися не тільки на зовнішньому спустошенні та безладді в країні, не тільки в тогочасній архітектурі, яка пригнічує своєю бездушністю, але насамперед у ментальності та серцях людей. Боротьба з релігією, витіснення Бога з особистого й суспільного життя привело до того, що багато людей почали жити так, ніби Бога не було, намагаються встановити власну мораль, власні норми поведінки, згідно з якими «вже ніщо не є неморальним» [5, с. 38 – 39].

3. **Мораль** є формою суспільної свідомості, сукупністю принципів, вимог, норм і правил, що регулює поведінку людини у всіх сферах її суспільного життя. Визначено п'ять основних груп моральних якостей. Перша – світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які забезпечують громадянську спрямованість. Саме ця група забезпечує зміст соціальних цінностей. Друга – моральні якості, які забезпечують досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість. Ці якості пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їхній прояв. Третя – витримка, стриманість, увічливість, володіння собою. Вони допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви в поведінці. Четверта – діловитість, навички і звички у поведінці, уміння її організувати, моральний досвід особистості. Ці якості особистості певною мірою допомагають швидше досягти мети і зосередити увагу на змісті вчинків. П'ята – здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших. Ці якості сприяють самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку

особистості. Домінуючим фактором, механізмом саморегуляції особистості є установка на бажання і самостійність прояву моральності [1, с. 27 – 30].

4. Дослідження особистості вимагає визначення *ціннісних орієнтирів*. Витоки сьогоднішньої девальвації цінностей сім'ї у нашій країні – в історичних особливостях розвитку нашого суспільства. Починаючи з 20-х років, орієнтація на сім'ю вступає у суперечність із нормативним ідеалами, які перебували на верхівці ієрархічної піраміди соціальних цінностей. Виявившись неконкурентноспроможною, цінність сім'ї у реальному житті почала падати, хоча одночасно декларативно розквітала [6, с. 9 – 10]. Дає ґрунтовний аналіз історичного аспекту виникнення і аналіз природи домашнього насильства в сім'ях України В.М. Бондаровська. Її висновки такі: «Діти в період свого розвитку формують погляди і ставлення, що не відповідають сучасним моделям гендерного паритету, партнерства усвідомлення рівних прав чоловіка і жінки. Така неготовність та наслідування етики і моралі тоталітарних стосунків часто-густо призводять до їх насильницької поведінки, насамперед, на рівні сім'ї, а також до поширення таких моделей поведінки на їх поведінку – громадську, виробничу, соціальну, політичну» [3].

5. Одним із компонентів соціокультурної детермінації сімейного насильства є *гендерні стереотипи* в суспільстві. Гендер має соціобіологічну (сукупність властивостей біологічних і соціальних, опосередкована таким соціальним спілкуванням, яке зумовлює виробництво і відтворення людського роду, соціальних груп) і соціопсихологічну природу (духовний стан гендерів, які зумовлюють їх взаємодію з приводу цінностей статі), а його сутність – соціальну, культурологічну, екзистенційну, трансцендентну. Гендерні відносини мають такі сутності, як соціокультурну (діяльність, спілкування), екзистенціальну (любов, свобода, рівність, справедливість, краса, благо), трансцендентну (людське і «Божественне») [4]. Стереотип – це традиційний канон думки, сприйняття і поведінки. Вони формуються століттями і закріплюються навіть на підсвідомому ментальному рівні нації. Стереотипи масової свідомості є складним бар'єром у становленні гендерної рівності у сучасному суспільстві. Гендерний соціальний стереотип є носієм суспільної традиції, важливим стабілізатором існування людської спільноти, в якій закладається, закріплюється і передається досвід як окремої людини, так і досвід цілих поколінь про взаємостосунки статей [9, с. 197 – 198]. Слід урахувати, що подолання застарілих стереотипів можливе тільки за умови формування нового мислення з його розумінням сенсу й розподілу соціальних ролей чоловіків і жінок, стосунки між якими складаються не на принципах панування й підпорядкування, а на визнанні цінності кожного, взаємодоповненні в сім'ї та суспільстві [11, с. 2].

Отже, дія макрофакторів на загальносуспільному рівні – це чинники, що відображають ментальність людей, мораль, ціннісні орієнтири, гендерні стереотипи. Слід урахувувати перехідний етап розвитку суспільства на пострадянському просторі. Загалом це створює загальносоціальну детермінацію сімейного насильства, яка впливає на стосунки чоловіків і жінок.

Результати досліджень. З огляду на виділені компоненти соціокультурної детермінації насильства у сімейних стосунках на сучасному етапі, доцільною є їх інтерпретація у процесі формування стосунків між хлопцем і дівчиною, які мають намір одружитися.

1. Загальносуспільні фактори безумовно впливають на зародження, формування і розвиток проявів насильства у сім'ї. Загальносуспільним фактором, що відображається на стосунках молодої пари є соціально-політична ситуація в країні, стан військових конфліктів, до розв'язання яких залучаються хлопці й дівчата. Їх наслідки вже відчутні у стосунках молодої пари. Безумовний вплив має соціально-економічне становище в країні, що диктує матеріально-фінансовий стан молоді, сімей. Такими вагомими макрофакторами є зайнятість населення, розвиток освіти, медицини. Окремої уваги потребує удосконалення культурно-дозвіллевої сфери молоді, регулювання з метою позитивного впливу на розвиток особи. Зазначимо, що на стосунки молодят мають додатковий вплив процеси глобалізації. Наша молодь охоплена таким процесом, як виїзд за кордон, на тимчасове чи постійне місце проживання.

2. Наша держава характеризується ментальністю, що у поведінці дівчат і хлопців, які одружуються, відображається: висока активність та ініціативність дівчат; дотримання традицій і звичаїв, які диктуються багатовіковою історією української держави; варіативність обрядів, які здійснюються стосовно молодят у дошлюбний період, під час підготовки весілля та його проведення; вплив на стосунки молодят думки родичів, друзів, мікросоціального оточення; залежність від батьків, яка дуже часто є фінансовою, побутовою.

3. Мораль, що у контексті нашого дослідження має значення як моральність дівчини і юнака, є чи не основною умовою створення майбутньої сім'ї без проявів насильства. Низька моральність породжує егоїзм, є головною причиною байдужості, аморальних вчинків, злочинів. Від моральної підготовки молоді до майбутнього сімейного життя, від культури стосунків між юнаками і дівчатами залежить щастя й благополуччя майбутніх сімей. Цинізм, бездуховність, неробство, наркоманія, проституція, що щоразу більше проявляються у нашому суспільстві, мають згубний вплив на нього, його індивідів, на міжособистісні й міжстатеві стосунки між ними.

4. У час, коли відбуваються кардинальні соціальні зміни, система соціальних цінностей такого суспільства, ціннісних орієнтирів людей перебуває у динамічному процесі. За своєю сутністю соціальні цінності сьогодні є перехідними, та стосовно сім'ї, сімейних стосунків це має прояв щодо форм і типів сім'ї, розподілу ролей в сім'ї, сімейних стандартів і стереотипів поведінки. На стосунки молоді пари мають вплив стосунки між державою і церквою, між державною і недержавною суспільними ланками, розвиток громадського сектора. Одним із провідних у побудові соціальних цінностей є масова свідомість населення, яка сьогодні кристалізується та формується у нових рамках державності.

5. Гендерні стереотипи, які мають місце у стосунках молоді, найбільш яскраво відображають динаміку сьогодення. За досить нетривалий період набули видозмін як особистісна поведінка, так і міжособистісні та міжстатеві стосунки молоді пари. Загальноприйнятим стало партнерство у стосунках, їхня демократичність, рівномірний розподіл прав і обов'язків. Водночас гендерні стереотипи зберігають традиції українського народу, що стосуються ролей жінки і чоловіка, матері й батька. Осмислення всієї сукупності суспільних змін передбачає формування нових гендерних стереотипів у стосунках, їх адаптивність до нових соціокультурних умов.

Висновки. Отже, соціально-культурна детермінація сімейного насильства та її врахування у побудові стосунків молоді пари передбачає необхідність розгляду макрофакторів на загальносуспільному рівні впливу на поведінку індивіда, ментальність людей, панівної суспільно схвалюваної моралі, ціннісних орієнтирів, гендерних стереотипів. Вони можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на поведінку молоді людини. Особливо яскраво це проявляється у міжстатевих стосунках хлопців і дівчат, які мають намір одружитися. Це залежить і від індивідуально-особистісних якостей, що вимагає додаткового наукового дослідження.

Література

1. Байша К.М. Моральне виховання молоді як складова частина соціально-педагогічного впливу на особистість / К.М. Байша // Соціально-правовий захист молоді : зб. наук. ст. / за ред. І.В. Козубовська, В.М. Великий. – Ужгород, 2002. – С. 25–27.
2. Бова А.А. Модель факторів, що обумовлюють насильство в сім'ї / А.А. Бова // Український соціум. – 2005. – № 1 (6). – С. 15–25.
3. Бондаровська В.М. Гендерний підхід до подолання насильства, підвищення ролі чоловіків у боротьбі з насильством / В.М. Бондаровська, Є. Меллібурда // Обличчя насильства : матеріали з проблеми попередження домашнього насильства / Ін-т психології здоров'я в Варшаві. – К., 2000. – С. 2–9.
4. Захарова С.О. Природа, соціальна сутність і детермінація гендерних відносин / С.О. Захарова // Держава і глобальні соціальні зміни: історія, теорія,

ідеологія : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з соціології, 28 – 29 жовтня 2010 року. – К. : НТУУ «КПІ», 2010. – С. 156–157.

5. Кришталь Г. Моральне виховання в сім'ї як можливість виходу з антропологічної кризи / Г. Кришталь // Вісник Інституту родини і подружнього життя Українського Католицького Університету. – Львів : Видавництво Українського Католицького Університету, 2006. – № 5. – 207 с.

6. Молода сім'я України 90-х / Ю.М. Якубова [та ін.]. – К. : А.Л.Д., 1996. – 104 с.

7. Підгурська М. Проблеми і перспективи створення соціального пакету для молоді сім'ї / М. Підгурська, О. Павлюк // Психологія і суспільство : наукові праці молодих учених. – Тернопіль, 2015. – Спецвипуск. – С. 173–176.

8. Султанова Н. Сім'я як суспільна інституція соціалізації дитини (XX – початок XXI століття) / Н. Султанова // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 1/33. – С. 212–219.

9. Тимофеева Л.Г. Гендерные стереотипы / Л.Г. Тимофеева // Соціальна робота і сучасність: теорія та практика : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 16 – 17 травня 2012 року / [уклад. Б.Б. Новіков, Л.М. Димитрова]. – К. : НТУУ «КПІ», 2012. – С. 197–198.

10. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / А.В. Фурман. – 2-ге наук. вид. – Тернопіль : НДІ МСЕВО, 2011. – 168 с.

11. Харченко Л.Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Людмила Георгіївна Харченко. – Луганськ, 2006. – 20 с.

References

1. Baisha K.M. Moralne vykhovannia molodi yak skladova chastyna sotsialno-pedahohichnoho vplyvu na osobystist (*Moral education of young people as part of the socio-pedagogical influence on personality*), Sotsialno-pravovyi zakhyst molodi: zbirnyk naukovykh statei, 2002, pp. 25–27. [in Ukrainian]

2. Bova A.A. Model faktoriv, sheho obumovliuiut nasylstvo v simi (*Model factors contributing to domestic violence*), Ukrainskyi sotsium, 2005, pp. 15–25. [in Ukrainian]

3. Bondarovska V.M., Melliburda Ye. Hendernyi pidkhid do podolannia nasylstva, pidvyshchennia roli cholovikiv u borotbi z nasylstvom (*Approach to overcoming gender violence, enhancing the role of women in combating violence*), Oblychchia nasylstva (Materialy z problemy poperedzhennia domashnoho nasylstva), 2000, pp. 2–9. [in Ukrainian]

4. Zakharova S.O. Pryroda, sotsialna sutnist i determinatsiia hendernykh vidnosyn (*Nature, social nature and determination of gender relations*), Derzhava i hlobalni sotsialni zminy: istoriia, teoriia, ideolohiia: materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii z sotsiolohii, 28 – 29 zhovtnia 2010 roku, 2010, pp. 156–157. [in Ukrainian]

5. Kryshthal H. Moralne vykhovannia v simi yak mozhlyvist vykhodu z antropolohichnoi kryzy (*Moral education in the family as a way out of the crisis anthro-*

pological), Visnyk Instytutu rodyny i podruzhnogo zhyttia Ukrainського Katolytskoho Universytetu, Lviv: Vydavnytstvo Ukrainського Katolytskoho Universytetu, 2006, № 5, 207 p. [in Ukrainian]

6. Yakubov Yu. (red.), Moloda simia Ukrainy 90, (*Young family Ukraine-90*), 1996, 104 p. [in Ukrainian]

7. Pidhurska M. Problemy i perspektyvy stvorennia sotsialnoho paketu dlia molodoi simi (*Problems and prospects of a social package for young families*), Psykholohiia i suspilstvo: naukovy pratsi molodykh uchenykh, Ternopil, 2015, pp. 173–176. [in Ukrainian]

8. Sultanova N. Simia yak suspilna instytuttsiia sotsializatsii dytyny (XX – pochatok XXI stolittia) (*Family as a social institution of socialization of the child (XX – the beginning of XXI century)*), Liudynoznavchi studii, Seriia «Pedahohika», 2015, Vyp. 1/33, pp. 212–219. [in Ukrainian]

9. Timofeeva L.G. Gendernye stereotypy (*Gender Stereotypes*), Sotsialna ro-bota i suchasnist: teoriia ta praktyka: materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 16 – 17 travnia 2012 roku, Kyiv, 2012, pp. 197–198. [in Ukrainian]

10. Furman A.V. Psykhokultura ukraïnskoi mentalnosti (*Psychological cultural Ukrainian mentality*), Ternopil, 2011, 168 p. [in Ukrainian]

11. Kharchenko L.H. Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia suchasnykh hendernykh stereotypiv u protsesi sotsializatsii zhinochoi molodi (*Socio-pedagogical conditions of modern gender stereotypes in the process of socialization of young women*), Luhansk, 2006, 20 p. [in Ukrainian]

Одержано 07.03.2017

УДК 373.1:37.072

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102636

Любов ПРОКОПІВ

orcid.org/0000-0001-8661-510X

ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ Й ФУНКЦІОНУВАННЯ МАЛИХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ

У статті проаналізовано польський досвід збереження та функціонування малих шкіл, доведено, що реформи шкільної освіти, у тому числі малочисельної школи, у другій половині ХХ ст. у Польщі передбачали створення різноманітних проєктів, волонтерство тощо; акцентовано увагу на ролі громадських організацій та діяльності державних органів освіти Польщі у підтримці та функціонуванні малих (малочисельних) шкіл; проаналізовано діяльність громадських організацій «Едукатор», «Федерації освітніх ініціатив» та ін.

Ключові слова: малочисельна школа, мала школа, громадські організації, волонтерство, підготовка педагогічних кадрів, «Едукатор», «Федерація освітніх ініціатив», «Центр громадянської освіти» та ін.

Любовь ПРОКОПИВ

ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖКИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МАЛЫХ ШКОЛ ПОЛЬШИ

В статье проанализирован польский опыт сохранения и функционирования малых (малочисленных) школ, доказано, что реформы школьного образования, в том числе малочисленной школы, во второй половине ХХ ст. в Польше предусматривали создание разнообразных проектов, организации волонтерства и тому подобное; акцентировано внимание на роли общественных организаций и деятельности государственных органов образования Польши в поддержке и функционировании малых (малочисленных) школ; проанализирована деятельность общественных организаций «Едукатор», «Федерация образовательных инициатив», «Центр общественных инициатив» и др.

Ключевые слова: малочисленная школа, малая школа, общественные организации, волонтерство, подготовка педагогических кадров, «Едукатор», «Федерация образовательных инициатив».

Постановка проблеми. Сучасна Україна сьогодні прагне до євроінтеграції з Європою, яка зумовлена геополітичним розташуванням та

історією нашої держави. Ці наміри стосуються й української освітньої системи, яка перебуває на етапі інноваційних реформ і трансформаційних змін.

Європейський досвід розвитку освітніх систем показує, що школа України рухається тим шляхом, який пройшли країни Європи. У цьому контексті не унікальними для України є досвід існування та збереження малочисельних шкіл країн зарубіжжя.

Важливе місце сьогодні відводиться вивченню особливостей роботи малих (малочисельних) шкіл Польщі задля забезпечення якості освіти. Модернізація, трансформація, надання якісних освітніх послуг у малочисельних школах зможе забезпечити компетентнісні підходи до навчання і виховання, привести до результативного виконання завдань сучасної освіти.

Освітні реформи у Польщі розпочалися ще у другій половині ХХ ст., що зумовлює потребу дослідження наявного тоді досвіду. Ця розвідка є продовженням циклу публікації автора [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діяльності малочисельних шкіл України та Європи досліджують науковці, що висвітлюють навчально-виховний процес у школах такого типу (О. Біда, В. Касярум, В. Король, А. Кузьмінський, Л. Прокопенко та ін.) [2]. Вивченню зарубіжного досвіду діяльності малих шкіл присвячені праці Н. Ключко (актуальні проблеми зарубіжної школи) [3], В. Мелешко (проблеми розвитку сільських малочисельних шкіл, що функціонують у сільській місцевості), Л. Стасюк (становлення і розвиток екологічного виховання молодших школярів у сільських малокомплектних школах Західної України (середина ХХ – початок ХХІ ст.) [6], Г. Шубак (специфіка організації процесу навчання в сільських малокомплектних школах різних типів і структур) [8].

Окреслені дослідження присвячені особливостям діяльності малочисельних шкіл України й зарубіжжя, соціально-економічного стану українських і зарубіжних шкіл у межах реалізації освітньої політики.

Попри значну зацікавленість учених окремими аспектами діяльності малочисельних шкіл України та Європи, питання підтримки та функціонування таких шкіл, співпраці їх з громадськими організаціями, батьківськими комітетами є малодослідженими.

Мета статті – розкрити головні аспекти підтримки й функціонування малої школи Польщі.

Сьогодні в Україні малі школи перебувають на етапі оптимізації, яка має передбачати не занепад та закриття, а модернізацію, трансформацію, надання якісних освітніх послуг.

Наша держава долає ті ж труднощі, яких зазнала європейська система освіти. Зберегти малочисельну школу за кошти держави неможливо.

Позитивним у цьому є досвід країн близького зарубіжжя (Польщі, Естонії, Фінляндії, Нідерландів, США та ін.).

Зокрема, проблеми підтримки польських малих шкіл були схожими з сьогоднішніми українськими, тривали дискусії. Гортаючи сторінки європейської історії, знаходимо доведення значних досягнень в організації освіти у малочисельних школах.

Як свідчить аналіз джерельної бази, питання функціонування малочисельних шкіл у сучасній освітній ситуації різних країн відрізняються, не подібні принципи збереження таких шкіл і освітня практика [7; 9 – 12].

Зауважимо, що в країнах Європи поширеним є термін «мала школа», що є синонімічним до «малочисельної школи» в Україні, тому в публікації ми будемо користуватися двома визначеннями.

За даним наукових досліджень, мала (малочисельна) школа – це школа:

- а) де діє одна гілка з гілок освіти;
- б) у якій є щонайменше один клас;
- в) де у викладацькому складі нараховується не більше 12 учителів, які працюють повний робочий день;
- е) у якій філія класу складається не менше з 8 і не більше з 25 учнів [12, с. 178].

Звернемося до польського досвіду збереження малих шкіл.

Як зазначає К. Барлуг, в реалізації права дитини на освіту в Польщі існує чимало проблем [1, с. 17]. Однак існує позитивний досвід, який передбачає запровадження нових підходів у підтримці та функціонуванні малих шкіл: партнерство, проектна діяльність, створення громадських організацій, волонтерські програми, надання послуг для дорослих, створення умов для дошкільної підготовки та ін.; надання допомоги і грантів для молодих педагогів, які готові працювати в регіонах, робота на платформах дистанційної освіти тощо.

Прикладом збереження й функціонування малих шкіл Польщі є діяльність польського товариства «Едукатор» [13]. Основним спрямуванням цього товариства стала допомога громадам в їх існуванні та збереженні малої школи в Польщі.

«Едукатор» – громадська організація, яка допомагає соціально незахищеним верствам населення [13]. Вона заснована освітянами, які вийшли на пенсію, однак уболівали за долю освіти й збереження школи, були сповнені бажання змінювати систему шкільництва Польщі.

«Едукатор» є організацією громадської користі Польщі, що курує сільські школи не локально, а на великій території і в місцевостях, що дуже віддалені від офісу організації [7, с. 33].

Метою діяльності товариства є пошук позабюджетних засобів, призначених на доукомплектування сільських шкіл сучасним устаткуванням і

дидактичними матеріалами; сприяння розвитку місцевих цивільних ініціатив шляхом організації і підтримки різноманітних освітніх форм для дорослих жителів сільської місцевості в рамках проектів, реалізованих за грантової підтримки місцевих фондів і фондів Європейського Союзу; курування Центру сільських цивільних ініціатив, який координує і просуває дії на користь зміцнення громадянського суспільства [7, с. 33 – 34].

Основні напрями роботи товариства щодо підтримки малої школи Польщі:

- популяризація альтернативної дошкільної освіти;
- навчання жителів сільських місцевостей, в яких функціонують малочисельні школи, громадянських прав і обов'язків, а також можливості створення місцевих організацій;
- розвиток зацікавлення до світу серед учнів сільських шкіл через організацію тренінгів успішного навчання;
- пропаганда сучасних технологій навчання в малій школі;
- навчання й консультаційна допомога у підготовці інноваційних проектів;
- протидія комерціалізації освітніх послуг, вирівнювання освітніх шансів дітей з сільської місцевості;
- підвищення професійного рівня й перекваліфікація жителів сільських гмін і селищ міського типу;
- створення проектів для учнів й учителів, що популяризує сучасні техніки навчання/освіти [7, с. 34].

Основною стратегією підтримки та функціонування шкіл, які підтримував «Едукатор», є положення законодавства Польщі про те, що засновниками навчальних установ можуть бути як органи державної влади, так і громадські організації, приватні особи тощо [10].

Керуючись цим положенням, «Едукатор» мав чітко вироблену стратегію співпраці з жителями села щодо збереження малої школи. Товариство організовувало діяльність малої школи, яка перебувала то в статусі державної, то приватної [13].

Зауважимо, що серед шкіл «Едукатора» чимало малочисельних шкіл, які відмовились від державної опіки.

Адже організація у співпраці з батьками займалась забезпеченням додаткового фінансування державних шкіл. Кошти вишукувались через меценатство, організацію платних курсів, участь у грантах.

Товариство «Едукатор» займалося підтримкою й функціонуванням громадських шкіл.

Зокрема, «Едукатор» знаходив кошти на ремонт шкільних приміщень. Школи «Едукатора» в середньому одержують 70 % від тих сум, які держава передає на «свої» навчальні заклади. Зокрема за рахунок коштів, наданих або залучених громадою, здійснюється поточний ремонт,

закупується обладнання, здійснюються доплати вчителям. Внесок батьків, вчителів, жителів села в підтримку й функціонування малих шкіл є й загальнокультурним [7, с. 44]. До таких шкіл запрошують волонтерів, тут організуються гуртки, відбуваються спільні обговорення проблем тощо.

Приміщення сільських шкіл «Едукатор» використовує для організації платних і безкоштовних гуртків, курсів для дорослих із різних актуальних для них проблем [7, с. 48 – 49].

Завдяки умінню організувати менеджмент, шляхом економії коштів товариству вдається не лише утримувати, а й розвивати малі школи.

Як показав аналіз, успіх функціонування малих шкіл «Едукатора» залежить:

по-перше, від підпорядкованості освітніх установ «Едукатора» потребам громади, села, школи;

по-друге, створені малі громадські школи є центром культурного розвитку села;

по-третє, мала (малочисельна) школа стає одночасно і дитячим культурним центром, і осередком освіти для дорослих [7, с. 48 – 49].

Дуже важливим є той факт, що якість освіти у школах «Едукатора» є вищою, ніж у звичайних школах. За даними науковців, одна третя випускників таких шкіл завершують середню школу із гарними результатами [7, с. 44].

Вважаємо, що польський досвід підтримки малих громадських шкіл, заснованих на співпраці організацій громадянського суспільства та держави, стане нам у добрій нагоді.

Ще однією організацією, яка займається збереженням малих шкіл у Польщі, є Федерація освітніх ініціатив (Federacja Inicjatyw Oświatowych programu mała szkoła), яка пішла ще далі, а саме – започаткувала програму «Мала школа».

Федерація «відстоює ідею маленьких шкіл, вважаючи, що закриття сільських шкіл, які є не тільки часто єдиною установою освіти, культури, спорту і розвитку на місцевому рівні, а й місцем, яке має екологічна освіта дітей молодшого віку» [10].

Мала школа об'єднує для співпраці батьків, учителів та громадськість. Програма почала свою діяльність з лютого 2000 р. і завершилась у 2009 р. «Упродовж перших чотирьох років діяльності програма «Мала школа» діяла у більш як 220 селах. Ця програма надавала правові можливості для створення публічних шкіл для 20 – 30 дітей на рівні 1 – 3 класів з 1 – 2 вчителями» [13].

Згідно з даними Федерації освітніх ініціатив, «малі школи – це публічні (призначені для загального користування, доступні для всіх на рівних засадах), а також безкоштовні непублічні школи на правах публіч-

них, утворені юридичними і фізичними особами замість ліквідованих шкіл. За моделлю малих шкіл можливе створення навіть гімназій» [13].

Учителі малих шкіл, працюючи із малими групами дітей, в тому числі й у так званих класах-комплектах, мають змогу індивідуалізувати освітні послуги, забезпечуючи при цьому високу якість навчання (у багатьох із них учні складають екзамени в шостому класі на середньому рівні учнів міських шкіл).

У багатьох громадах, де діє Федерація освітніх ініціатив, реалізується програма освіти дітей дошкільного віку. У більшості малих шкіл вивчають іноземні мови з першого класу. Вчителі початкових класів, працюючи у класах-комплектах, мають змогу ще й індивідуалізувати освітні послуги [3, с. 59].

Для підтвердження високого рівня навчальних досягнень учнів малих шкіл Польщі Федерація освітніх ініціатив здійснює моніторинг діяльності малих шкіл, підтримує їх функціонування. Для цього проводиться SWOT-аналіз (від англійської «Strength, Weakness, Opportunity, and Threat» – сильні сторони, слабкі сторони, можливості та загрози) [7, с. 29].

SWOT-аналіз оцінки сильних і слабких сторін навчального закладу найчастіше стосується:

- людських ресурсів (адміністрації шкіл, педагогічних працівників і добровольців із громади);
- навчальних програм (відповідність змісту навчальних програм потребам і вимогам учнів та їх батьків, відповідність умов навчання цілям навчання, гнучкість і варіативність навчальних програм, участь громади в організації навчального процесу тощо);
- матеріально-технічного забезпечення шкіл;
- процедур (маркетинг школи, правильний розподіл ресурсів, нагромадження ресурсів для забезпечення загальноосвітнього навчального закладу, оцінка можливостей та загроз) [10].

Такий аналіз не лише підтверджує якість надання освітніх послуг, а й надає можливість контролю за навчально-виховним процесом.

Новим етапом у роботі Федерації освітніх ініціатив став проект «З маленької школи у великий світ», який тривав з 2009 до 2013 р. Співініціаторами програми стали Фонд з підтримки місцевої активності «Хвиля», Фонд екологічного партнерства, Школа «Сімейний союз» [14].

У програмі передбачалася робота в дев'яти провінціях Польщі: Нижній Сілезії, Куявсько-Поморській, Любуській, Мазовіске, Ополе, Померанії, Вармії і Мазур, Великопольській і Заходу. У програмі брали участь 12 – 13 невеликих шкіл з кожної провінції, в тому числі 36 шкіл, у яких навчались більше 71 учня, і 74 школи – менше [14].

На переконання Федерації освітніх ініціатив, «Школи з невеликою кількістю учнів більш безпечні, адже забезпечують індивідуалізацію ро-

боти, дозволяють постійний контакт з сім'єю дитини, заохочують використання інтерактивних методів навчання з особливим акцентом на проектне навчання» [14].

Варто зауважити, що важливе значення для діяльності малої школи Польщі має те, що малі школи підтримують учнів 1 – 4 класів у розвитку трьох ключових компетенцій:

- математичної компетентності й базових компетенцій у галузі науки й техніки;

- соціальних і громадянських компетенцій;
- навичок навчання.

Федерація освітніх ініціатив займається:

- підготовкою навчально-методичних матеріалів, що сприяє розвитку окремих ключових компетенцій з урахуванням активних і привабливих форм навчання та специфіки освітнього середовища малих шкіл;

- підтримкою принципів формуючого оцінювання;
- розробкою навчально-методичних посібників для підтримки розвитку окремих компетенцій;

- роботою над науковими проектами, підтримкою наукових інтересів учнів під час літніх таборів і літніх шкіл наукових дослідників;

- створенням мережі співпраці малих шкіл;

- розробкою моделі підтримки розвитку окремих компетенцій шляхом розробки стійких освітніх та організаційних рішень [14].

Дані завдання реалізуються вчителями під час планових занять (1/4 часу, витраченого на проект), а також додаткових заходів (3/4 часу, витраченого на проект).

Реалізація проекту «3 малої школи у великий світ» відбувалася через інтернет-мережу: інтернет-чати, консультації електронною поштою тощо.

Школи, які брали участь у проекті, отримали навчальні посібники для математичних, науково-технічних і соціально-громадянських проектів.

Згідно з проектом «3 малої школи у великий світ», у кожній з малих шкіл Польщі працює команда з п'яти людей: директор школи і 4 вчителі (2 вчителі 1 – 3 класів, 1 учитель математики або природи 4 – 6 класів, 1 учитель гуманітарного блоку).

Проект здійснюється у вигляді:

- 40-годинного тренінгу до реалізації проекту в школах;
- щорічної 20-годинної Літньої методичної конференції;
- проведення провінційних семінарів (один раз у семестр);
- проведення соціологічного моніторингу в школах [13].

Доречним для нас є той факт, що в кожній такій малій школі працює фахівець із моніторингу, в тому числі він здійснює нагляд шкіл, відвідавши кожну зі шкіл 1 раз на семестр.

В ході проекту, під час канікул були організовані літні табори науки: математики, природничі (Краків, FPDs) і соціально-громадянської (Варшава, FCP). У кожному з них взяли участь талановиті учні кожної малої школи [13].

Як показує аналіз, ця система організації та підтримки малих шкіл є такою, яка може бути запозичена для збереження малочисельних шкіл України, особливо у віддалених і гірських регіонах.

Ще одним цікавим проектом, розробленим фондом «Центр громадянської освіти» в Польщі є здійснення республіканських грантових програм для малочисельних шкіл [9].

Одним із таких проектів є діяльність «Школи мрії», що був розроблений у рамках програм Європейського соціального фонду. Це проект збільшення освітніх і життєвих шансів учнів із сільських шкіл, що реалізовувався з жовтня 2005 до жовтня 2006 року. Бюджет проекту становить 43 500 000 злотих (13 600 000 \$) [9].

Основною ідеєю програми було введення у практику навчання елементів теорії успіху. У малих школах увага зосереджувалась на поліпшенні результатів навчання й викладання, загальному позитивному ставленні до себе та інших [9].

Ці кошти, виділені на програму, задіяні на розвиток школи в плані забезпечення рівними освітніми шансами всіх.

Які ж основні організаційно-педагогічні засади має мати сучасна система освіти, щоб забезпечити «розгортання» ефективного навчально-виховного процесу відповідно до наведеної формули якісної освіти? Назвемо основні з них:

- наявність високоефективної системи психолого-педагогічної діагностики і моніторингу;

- наявність великої кількості узгоджених між собою освітніх інституцій, здатних надавати ті чи ті освітні послуги (спеціалізовані навчальні заклади, профільні класи та групи, факультативи, курси за вибором, гуртки, секції, клуби, студії, товариства, асоціації тощо);

- наявність механізмів інформаційних та транспортних комунікацій, які забезпечують доступність до освітніх інституцій;

- наявність високопрофесійних педагогічних кадрів;

- наявність потужної системи соціалізації та виховання підростаючого покоління;

- наявність високоефективної системи зміцнення здоров'я учнівської молоді;

відповідність укладу шкільного життя соціально-технологічно-комунікативним цінностям сучасного суспільства [7, с. 11].

Висновки. Отже, у Польщі було сформовано організаційні та наукові основи діяльності малих шкіл. Питання підтримки й функціонування малих шкіл Польщі є повним і можливим для впровадження в українській системі освіти у контексті «нової української школи».

Досвід Польщі показує, що мала школа функціонує в основному за рахунок громадського фінансування навчально-виховних закладів, організації соціального партнерства як складової діяльності громадсько-активних шкіл. При цьому мала (малочисельна) школа залишилась місцевим освітньо-консультаційним центром розвитку та збереження економіки та культури на селі.

Ключовими компонентами функціонування та підтримки такої школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей учнів, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

На сьогодні зрозумілим є той факт, що саме завдяки запровадженню інформаційно-комунікаційних технологій, диференціації, індивідуалізації навчального процесу, розширенню простору для інноваційної діяльності можливим є розв'язання проблем малочисельності сільської школи.

В умовах існування «нової української школи» за взірцем до польської освітньої системи освіти підтримці шкільної освіти України слід надати системності та завершеності.

Наше дослідження не є завершеним. **Перспективою для подальших розвідок** є вивчення змісту та методів підготовки працівників для роботи в малочисельних школах інших країн.

Література

1. Барлуг К. Права дитини на освіту та реабілітацію у законодавчих документах Польщі та їх практична реалізація / К. Барлуг // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 3/35. – С. 11–21.
2. Касярум Н. Теоретико-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу в сільській малокомплектній школі : навчально-методичний посібник / Н.В. Касярум, В.М. Король, А.І. Кузьмінський та ін. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006. – 178 с.
3. Клочко Н. Початок шкільної освіти в країнах зарубіжжя (XX ст.) : посібник до спецсемінару «Формування готовності дитини до школи» / Н. Клочко. – Вінниця : ВДПУ, 2010. – 44 с.
4. Мелешко В. Управління розвитком сільської малочисельної школи : посібник / В.В. Мелешко. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 104 с.

5. Прокопів Л. Модернізація малочисельної школи на селі: проблеми і перспективи / Л. Прокопів // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Н. Скотна (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. Частина друга. Педагогіка. – С. 141–149.

6. Стасюк Л. Становлення і розвиток екологічного виховання молодших школярів у сільських малокомплектних школах Західної України (середина ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.П. Стасюк ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2013. – 20 с.

7. Школа – центр активності громади: узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукр. науково-практичного семінару / ред. колегія: О.М. Дрепін, О.В. Переходченко, В.В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. – 268 с.

8. Шубак Г. Специфіка організації процесу навчання в сільських малокомплектних школах різних типів і структур / Г. Шубак // Молодь і ринок. – 2014. – № 8 (115). – С. 108–114.

9. Centrum Edukacji Obywatelskiej [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : <https://glowna.ceo.org.pl/>.

10. Federacja Inicjatyw Oświatowych [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : <http://www.rusnauka.com.fio.org.pl/>.

11. Główne uwarunkowania współpracy samorządów i organizacji [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : [...www.ekonomiaspoleczna.pl/.../ekonomiaspoleczna.../2009.1](http://www.ekonomiaspoleczna.pl/.../ekonomiaspoleczna.../2009.1).

12. Pęczkowski R. Małe szkoły w systemie edukacji konieczność, problem czy szansa / R. Pęczkowski [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : <https://www.pulib.sk/web/.../dokument/.../Peczkowski.pdf>. – S. 174–192.

13. Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym «Eduktor» w Łomży [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : <http://www.sosedukator.pl/>.

14. Z Małej Szkoły w Wielki Świat [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : <http://malaszkoła.pl>.

References

1. Barlug K. Prava dytyny na osvitu ta reabilitatsiui u zakonodavchykh dokumentakh Polshchi ta yikh praktychna realizatsiia (*Children's rights to education and rehabilitation in Polish legal documents and their practical implementation*), *Liudynoznavchi studii: Pedahohika*, 2016, Vol. 3/35, pp. 11–23. [in Ukrainian]

2. Kasiarum N. Teoretyko-metodychni zasady zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu v silskii malokomplektnii shkoli (*Theoretical and methodological foundations provide educational process in rural ungraded schools*), Cherkasy, 2006, 178 p. [in Ukrainian]

3. Klochko N. Pochatok shkilnoi osvity v krainakh zarubizhzhia (XX st.) : posibnyk do spetsseminaru «Formuvannia hotovnosti dytyny do shkoly» (*The beginning of school education in foreign countries (XX century)*), Vinnytsia, 2010, 44 p. [in Ukrainian]

4. Meleshko V. Upravlinnia rozvytkom silskoi malochyselnoi shkoly (*Managing the development of small rural schools*), Kyiv, 2013, 104 p. [in Ukrainian]

5. Prokopiv L. Modernizatsiia malochyselnoi shkoly na seli: problemy i perspektyvy (*Modernization of small school for the village: problems and perspectives*), Liudynoznavchi studii. Serii Pedagogika, 2014, Vol. 29 (2), pp. 141–149. [in Ukrainian]
6. Stasiuk L. Stanovlennia i rozvytok ekolohichnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u silskykh malokomplektnykh shkolakh Zakhidnoi Ukrainy (seredyna XX st. – poch. XXI st.) (*The Establishment and Development of the Ecological Education in the Village Ungraded Schools of the Western Ukraine (the Middle Half of the XX Centuries – the Beginning of the XXI Centuries)*), avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Zhytomyr, 2013, 20 p. [in Ukrainian]
7. Shkola – tsentr aktyvnosti hromady: uzahalennia adaptovanoho polskoho dosvidu zberezhenia osvitych posluh u silskii mistsevosti (*School – community activity center, adapted generalization Polish experience in conservation education services in rural areas*), Materialy Vseukr. naukovo-praktychnoho seminaru, red. kolehiia: O.M. Drepina, O.V. Perehodchenko, V.V. Shcherbachenko, Luhansk, SPD Rieznikov V.S., 2011, 268 p. [in Ukrainian]
8. Shubak H. Spetsyfika orhanizatsii protsesu navchannia v silskykh malokomplektnykh shkolakh riznykh typiv i struktur (*The specific of the organization of the educational process in country ungraded schools of different types and structures*), Molod i rynek, 2014, Vol. 8 (115), pp. 10–114. [in Ukrainian]
9. Centrum Edukacji Obywatelskiej [Elektroniczne źródło], Dostęp: <https://glowna.ceo.org.pl/>. [in Polish]
10. Federacja Inicjatyw Oświatowych [Elektroniczne źródło], Dostęp: <http://www.rusnauka.com.fio.org.pl/>. [in Polish]
11. Główne uwarunkowania współpracy samorządów i organizacji [Elektroniczne źródło], Dostęp: [...www.ekonomiaspoleczna.pl/.../ekonomiaspoleczna.../2009.1](http://www.ekonomiaspoleczna.pl/.../ekonomiaspoleczna.../2009.1). [in Polish]
12. Pęczkowski R. Małe szkoły w systemie edukacji konieczność, problem czy szansa [Elektroniczne źródło], Dostęp: <https://www.pulib.sk/web/.../dokument/.../Peczkowski.pdf>, pp. 174–192. [in Polish]
13. Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym «Eduktor» w Łomży [Elektroniczne źródło], Dostęp: <http://www.sosedukator.pl/>. [in Polish]
14. Z Małej Szkoły w Wielki Świat [Elektroniczne źródło], Dostęp: <http://mala.szkoła.pl/>. [in Polish]

Одержано 20.02.2017

УДК 378.14:377.35

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102637

Лілія РЕБУХА

orcid.org/0000-0002-0054-0651

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ТА ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Статтю присвячено вивченню світоглядних основ фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників з позиції освіти «вищир». Проаналізовані антропологічний та гуманістичний підходи, що сприяють більш ґрунтовному поясненню фундаменталізації освіти у вищому навчальному закладі. У межах цих підходів акцентовано увагу на важливості відтворення у змісті освіти цілісного образу людини як біопсихосоціальної системи та активно-творчих можливостей студента з його прагненням реалізувати себе на засадах любові до людини та в інтересах суспільства.

Ключові слова: фундаменталізація освіти, антропологічний та гуманістичний підхід, соціальний працівник, професійна освіта.

Лілія РЕБУХА

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОХОД

Статья посвящена изучению мировоззренческих основ фундаментализации высшего профессионального образования будущих социальных работников с позиции образования «выширь». Проанализированы антропологический и гуманистический подходы, способствующие более основательному объяснению фундаментализации образования в высшем учебном заведении. В рамках этих подходов акцентировано внимание на важности воспроизведения в содержании образования целостного образа человека как биопсихосоциальной системы и активно-творческих возможностей студента с его стремлением реализовать себя на основе любви к человеку и в интересах общества.

© Ребуха Лілія, 2017

Ключевые слова: фундаментализация образования, антропологический и гуманистический подход, социальный работник, профессиональное образование.

Постановка проблеми. Фундаменталізація слугує інструментом істотного підвищення якості освіти та освіченості майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Однак зводити фундаменталізацією освіти до навчання фундаментальних наук є хибним, позаяк фундаментальна освіта – це не тільки знання з фундаментальних наук, це – високий рівень інтелектуального та духовного розвитку особистості, які утворюють своєрідний простір, що пронизує і скріплює ці знання. Саме тому висвітлення антропологічного та гуманістичного підходів у контексті удосконалення фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників є нагальною потребою часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує різне розуміння фундаменталізації освіти, одне з яких можна визначити як «освіта вглиб» (В. Кондратов, І. Ларченко [7; 9, с. 159 – 162]). Вона сприяє більш поглибленій підготовці майбутніх фахівців за заданими дисциплінарними напрямками. Поглиблене навчання з дисциплін властиве в основному традиційній університетській освіті. Інше бачення фундаменталізації освіти – це «освіта вшир», котра забезпечує умови для повноцінного розвитку людини (А. Субетто), спрямована на становлення наукової картини світу й інтелектуальний розквіт особистості (О. Голубева, А. Суханов), формує «фундаментально-знаннєву» основу провідних професійних орієнтирів людини, прогнозує і проектує майбутнє у діяльності спеціаліста щодо неперервної освіти, забезпечує активну комунікацію і взаємодію з оточенням (В. Кінелев) та ін. [10, с. 14 – 52].

Освіта «вшир» унеможливлена без антропологізації професійної освіти. Уперше на важливість завдання щодо вивчення і розкриття природи людини в усіх її складних аспектах звернув увагу К. Ушинський. Антропологічний підхід, перенесений ним у педагогіку, вимагав визнання цілісності людини, неподільності її духовної і тілесної природи, поєднання розумового та морального виховання з вихованням фізичним із збереженням здоров'я [4]. Ідею великого педагога розвинули українські антропологі М. Максимович, П. Чубинський, Ф. Вовк, І. Підоплічко, Є. Данилова, В. Дяченко, Г. Зіневич, С. Сегеда та ін., які окреслили найважливіші проблеми антропології, визначили закономірності історичного й еволюційного розвитку людини, її соціальних і біологічних спільностей [12, с. 54 – 65].

Великий внесок у розвиток професійної антропології зробили зарубіжні вчені Л. Рахлевська, Г. Нуль, О. Больнов, Б. Ананьев та ін., котрі вважали, що лише вивчення різноманітних людинознавчих наук може

допомогти студенту створити цілісний образ людини, що саме антропологія є методологічним принципом системи безперервної освіти, в тому числі, і професійної [8].

«Освіта вишир» не уявляється нами також без гуманізації професійної освіти. Перші гуманісти мали справжню віру в людину і її можливості (Ф. Петрарку). Однак з плином часу відбулося усвідомлення повноти величі особистості, позаяк вона є творцем власного буття. Важливою сьогодні є сформована А. Макаренком гуманістична ідея про те, що треба ставити високі вимоги до людини, її діяльності, водночас виявляти постійну повагу до неї [6].

Г. Васянович зазначає, що дослідниця гуманізму Л. Серова людську особистість вважає цілісною лише тоді, коли вона щаслива, рівноправна і свободна. Важливою і провідною для неї є ідея любові людини до людини [2].

Науковці В. Лугай, В. Пазенок, В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Романенко та ін. опрацювали різні форми реалізації у навчально-виховний процес гуманістичних цінностей, які орієнтовані на самоактуалізацію індивіда та розвивальну освітню практику [5, с. 29 – 33].

Результатом гуманізації освіти є набуття компетентностей, котрі дають змогу майбутнім спеціалістам повноцінно реалізовуватися, постійно розвиватися і сповна проявляти своє духовне зростання у професійній діяльності [1, с. 4 – 10].

Однак аналіз наукової літератури з проблеми дослідження фундаменталізації вищої професійної освіти засвідчує, що попри певну її зацікавленість ученими питання щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з позицій антропологічного та гуманістичного підходів залишаються не до кінця вивченими.

Мета статті – висвітлення ефективності використання антропологічного та гуманістичного підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників.

Завдання статті: теоретичне обґрунтування фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників «вшир», розкриття сутнісного значення антропологічного та гуманістичного підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти.

Результати дослідження. Фундаментальна освіта фахівців соціальної сфери складається з теоретичної та професійної фундаментальних підготовок. У першу групу входить філософія, математика, інформатика та ін. наукові дисципліни, у другу – фундаментальні загальнопрофесійні дисципліни, які складаються з людинознавчих і соціально-технологічних блоків [7; 9].

Фундаментальність знань майбутніх соціальних працівників формується під час безперервної, паритетної взаємодії з викладачем в аудиторії та позааудиторному вітакультурному просторі, передбачає їх:

- міждисциплінарність, яка досягається за допомогою синтезу знань спеціально організованих інтеграційних навчальних курсів;

- універсальність як спрямованість на сприйняття світу і себе самого як «неподільно цілого» у цьому світі, що формується під час навчання шляхом періодичного оновлення особистісних «картин світу», як завершальних, підсумкових моментів освітніх циклів;

- проблемність, що характеризується набором знань, що викликаються необхідністю розв'язання професійних завдань.

У результаті фундаменталізація професійної освіти фахівців соціальної сфери завжди є проблемно-орієнтованою, універсальною і такою, що спрямована на подолання фрагментарної свідомості та інтелекту майбутніх спеціалістів. Однак фундаменталізація вищої освіти майбутніх соціальних працівників унеможливлена без її антропологізації, що розуміється нами як відтворення у змісті освіти цілісного образу людини як біопсихосоціальної системи [3, с. 59 – 62]. Саме такий підхід стає надважливим засобом розвитку особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі та дає можливість сформувати у нього антропологічну готовність до професійної діяльності.

Антропологічна готовність соціального працівника розкривається через наявність у нього мотивації та вмінь щодо продуктивної соціальної взаємодії з людьми, які потрапили у важку життєву ситуацію, задля навчання жити більш самостійно, здатності контролювати своє життя і ефективно розв'язувати повсякденні проблеми. Глибокий синтез знань про людину як об'єкт майбутньої професійної діяльності сприяє розвитку системного мислення студентів, їх професійної самосвідомості, здатності побачити специфічно людське у кожній людині, одне в одному, в різноманітних формах відносин до світу, здатності оцінювати унікальність особистості загалом [11].

Таким чином, існує нагальна необхідність впровадження в освітній процес педагогічної системи антропологічної підготовки як засобу антропологізації професійної освіти майбутніх фахівців соціальної роботи, що сприяє формуванню у них цілісних знань про людину. Узагальнені знання студент отримує з філософії, біології, психології, соціології та ін. дисциплін, де людина розглядається ним як органічна, відкрита, динамічна, самоорганізована система, що володіє відносною самостійністю та є підсистемою суспільства і природи, здатна в певних умовах до саморозвитку.

Антропологічна підготовка як засіб антропологізації професійної освіти продукує цілісну особистість самого студента, оскільки у резуль-

таті пізнання і усвідомлення цілісності людини у майбутніх соціальних працівників настає повне усвідомлення себе, своєї сутності, цінності, сенсу існування. Формування антропологічних знань більш ефективно за умови такої послідовності освітніх етапів: від уявлень – до знань, від знань – до умінь, норм і навичок.

Однак нині фундаменталізація освіти не може обійтися без її гуманізації [13, с. 73 – 76]. Спеціаліст із соціальної роботи, чия діяльність спрямована на гармонізацію особистих і суспільних відносин, має володіти гуманістичним світоглядом.

Уведення гуманістичного підходу у фундаментальну підготовку майбутніх соціальних працівників має велике методологічне значення, позаяк для людей, які працюють в системі «людина – людина» чоловіколюбство визначається не тільки базовими знаннями і вміннями, а й ціннісними орієнтаціями молодого спеціаліста, мотивами його діяльності, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Різноманітність завдань і функцій, багатогранність діяльності соціального працівника ускладнюють процес його професійно-гуманістичної підготовки. Водночас гуманізація професійної освіти як фактор підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ базуються на побудові процесу навчання як спілкування між викладачем-науковцем і студентом на основі гуманістичного взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповаги, внутрішнього діалогу [13, с. 74].

Саме гуманістичний підхід до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників органічно поєднує функції освіти, виховання і саморозвитку особистості студента, сприяє підвищенню якості їх підготовки у виші, розвиває відповідальність за ставлення перед людством і планетою за результати своєї діяльності.

Розкриваючи основні риси гуманістичного підходу до сучасної професійної освіти щодо формування гідного громадянина, котрий володіє високим інтелектом, гуманними людськими якостями, компетентного, здатного до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, толерантного, яка веде здоровий спосіб життя, необхідно спиратися на сукупність усіх компонентів системи освіти. Освітній процес, до якого залучені всі галузі людських знань, містить усі сфери людської діяльності, в тому числі емпіричний досвід пізнання світу, який поступово у процесі навчання осмислюється і теоретично узагальнюється. Завдяки цьому у свідомості майбутніх соціальних працівників відбувається раціональне осмислення людських цінностей, активне позитивне перетворення дійсності, здійснюється спадкоємність між поколіннями, формується ставлення до суспільства і усвідомлення свого місця в ньому.

Гуманістичний підхід до фундаменталізації професійної освіти здебільшого пов'язаний з розвитком активно-творчих можливостей студента, з його соціально-вольовим і моральним потенціалом, стимулюванням прагнення у майбутньому до реалізації себе в інтересах суспільства.

Тому викладач у навчальній аудиторії має працювати таким чином, щоб кожен студент покроково оволодівав новим рівнем культури, змінював на краще своє ставлення до світу, інших людей і до себе, особисто відповідав за свої дії та їхні наслідки. Сучасному суспільству потрібні спеціалісти, підготовлені як «вшир», так і «вглиб». Інакше кажучи, суспільство прагне отримати не просто кваліфікованого фахівця, а компетентного у своїй сфері спеціаліста, де компетентність, водночас з іншими характеристиками, є однією із значущих нетрадиційних цінностей сучасної освіти.

Висновки. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників орієнтована на виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції, котрі є основою створення та нагромадження цілісного, узагальнювального знання задля цілеспрямованого формування творчого мислення та професійної компетентності. При цьому важлива роль відводиться антропологічному та гуманістичному підходам у фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників. Вони сприяють формуванню особистості як активного суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування, слугують фактором її гармонійного розвитку, зростання сутнісних сил і здібностей, «видаються» нами як соціально-педагогічний феномен, який виступає як педагогічна проблема, педагогічне явище, педагогічний процес, педагогічний принцип, педагогічна практика і як напрям дослідження педагогічної дійсності. Саме за допомогою реалізації цих підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчальних курсів і ефективне проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень. На сьогоднішній день залишаються нез'ясовані питання щодо форм навчально-виховного процесу, які б повною мірою забезпечили реалізацію антропологічного та гуманістичного підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників.

Література

1. Ашиток Н. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки фахівців у вищій школі / Надія Ашиток // Людинознавчі студії. Серія Педагогіка. – 2016. – Випуск 3/35. – С. 4–10.

2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : [навч. посібник] / Г.П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Димань Т.М. Сучасні уявлення про походження людини / Т.М. Димань // Екологія людини : підручник. – К. : Академія, 2009. – С. 59–62.
4. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Єрмоленко А.О. Гуманістичний та антропологічний аспекти в сучасній освіті та їх роль у формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів / А.О. Єрмоленко // Питання сучасної науки і освіти. Матеріали сьомої міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 11 – 13 липня 2011 року. Частина 2. – К., 2011. – С. 29–33.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посібник] / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Ларченко І.В. Многоуровневая фундаментальная методическая подготовка учителя информатики / І.В. Ларченко. – Монографія. – М. : МГПУ, Юпитер-Інтер, 2008. – 329 с.
8. Рахлевская Л.К. Концепция современной антропологии / Л.К. Рахлевская, М.Н. Аплетаяев, А.В. Гезь, А.К. Москатова. – Томск : ТМЦДО, 2002. – 182 с.
9. Ребуха Л.З. Фундаменталізація та професіоналізація освіти як основні складові навчання спеціаліста соціальної сфери / Л.З. Ребуха // Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (18 – 19 листопада 2016 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 159–162.
10. Сегеда С.П. Антропологія / С.П. Сегеда. – К. : Либідь, 2009. – 424 с.
11. Ситник О.С. Культурна антропологія: Походження людини і суспільства : посібник для студентів / О.С. Ситник. – Львів : Львівська політехніка, 2012. – 180 с.
12. Табачковський В. Антропологічна рефлексія: деякі підсумки ХХ століття / В. Табачковський // ГЕНЕЗА : Філософські студії 2000. – К. : Генеза, 2000. – 100 с.
13. Тихонов В.І. Гуманізація як стратегія професійної освіти / В.І. Тихонов // Інновації в освіті. – 2014. – № 2. – С. 73–76.

References

1. Ashytok N. Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli (*Competence approach as a methodology of professional training in higher education*), *Liudynoznavchi studii. Seriia Pedahohika*, 2016, Issue 3/35, pp. 4–10. [in Ukrainian]
2. Vasianovych H.P. Pedahohichna etyka: [navch. posibnyk] (*Teaching Ethics : [teaching manual]*), Kyiv: Akademydav, 2011, 256 p. [in Ukrainian]
3. Dyman T.M. Suchasni uiavlennia pro pokhodzhennia liudyny (*Modern conceptions of human origins*), *Ekolohiia liudyny: pidruchnyk*, Kyiv: Academia, 2009, pp. 59–62. [in Ukrainian]
4. Kremen V.H. (holov. red.), *Entsyklopediia osvity (Education Encyclopedia)*, Kyiv: Yurinkom Inter, 2008, 1040 p. [in Ukrainian]

5. Yermolenko A.A. Humanistychnyi ta antropolohichniy aspekty v suchasniy osviti ta yikh rol u formuvanni profesiinoy maisternosti maibutnikh pedahohiv (*Humanistic and anthropological aspects of modern education and their role in forming the professional skills of future teachers*), Pytannia suchasnoy nauky i osvity. Materialy somoy Mizhnarodnoy naukovo-praktychnoy internet-konferentsii 11 – 13 lystopada 2011 roku, Chastyna 2, Kyiv, 2011, pp. 29–33. [in Ukrainian]
6. Ziazun I.A. Pedahohika dobra: idealy i realii: [nauk.-metod. posibnyk] (*Pedagogy of good: ideals and realities: [scient.-method. manual]*), Kyiv: MAUP, 2000, 312 p. [in Ukrainian]
7. Larchenko I.V. Mnogourovnevaya fundamentalnaya metodicheskaya podgotovka uchitelya informatiki (*Multilevel fundamental methodical training of the teacher of informatics*), Monografiya, Moskva: MGPU, Jupiter-Inter, 2008, 329 p. [in Russian]
8. Rakhlevskaya L.K. Kontseptsiya sovremennoy antropologii (*Concept of modern anthropology*), Tomsk: TMTsDO, 2002, 182 p. [in Russian]
9. Rebukha L.Z. Fundamentalizatsiia ta profesionalizatsiia osvity yak osnovni skladovi navchannia spetsialista sotsialnoy sfery (*Foundamentalization and professionalization of education as main components of training of specialist of social sphere*), Zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoy naukovo-praktychnoy konferentsii (18 – 19 lystopada 2016 r., m. Odesa), Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», 2016, pp. 159–162. [in Ukrainian]
10. Sehedra S.P. Antropolohiia (*Anthropology*), Kyiv: Lybid, 2009, 424 p. [in Ukrainian]
11. Sytnyk O.S. Kulturna antropolohiia: Pokhodzhennia liudyny i suspilstva: posibnyk dlia studentiv (*Cultural Anthropology: The origin of man and society: A Handbook for Students*), Lviv: Lvivska politekhnika, 2012, 180 p. [in Ukrainian]
12. Tabachkovskiy V. Antropolohichna refleksii: deiaki pidsumky XX stolittia (*Anthropological reflection: some results of XX century*), HENESA: Filosofski studii, 2000, Kyiv: Henesa, 2000, 100 p. [in Ukrainian]
13. Tykhonov V.I. Humanizatsiia yak stratehiia profesiinoy osvity (*Humanization as a strategy of professional education*), Innovatsii v osviti, 2014, № 2, pp. 73–76. [in Ukrainian]

Одержано 09.03.2017

УДК 37.091.31:376-053.8
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102638

Алла РЕВТЬ
orcid.org/0000-0002-8006-6186

ОСВІТНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ

У статті розкрито зміст освіти дорослих людей в Україні, зроблено аналіз освітніх орієнтацій та освітніх потреб у світлі сучасних реалій. Акцентовано увагу на створенні умов для реалізації освітніх потреб дорослого в умовах розвитку ринкової економіки, науки, культури та соціальної сфери. Охарактеризовано тенденції розвитку освіти дорослих та освітніх орієнтацій дорослої людини, вироблення адекватних стратегій розвитку освіти дорослих, спрямованих на збереження інтелектуального й культурного потенціалу країни, що на сучасному етапі розвитку цивілізації відіграє особливу роль.

Ключові слова: освіта дорослих, освітні потреби, освітні орієнтації, неперервна освіта, андрагогіка.

Алла РЕВТЬ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

В статье раскрыто содержание образования взрослых людей в Украине, сделан анализ образовательных ориентаций и образовательных потребностей в свете современных реалий. Акцентировано внимание на создании условий для реализации образовательных потребностей взрослого населения в условиях развития рыночной экономики, науки, культуры и социальной сферы. Охарактеризованы тенденции развития образования взрослых и образовательных ориентаций взрослого человека, выработки адекватных стратегий развития образования взрослых, направленных на сохранение интеллектуального и культурного потенциала страны, что на современном этапе развития цивилизации играет особую роль.

Ключевые слова: образование взрослых, образовательные потребности, образовательные ориентации, непрерывное образование, андрагогика.

Постановка проблеми. Неперервна освіта в Україні набуває виняткового значення в умовах ринкових відносин, своєрідної політичної, економічної та соціокультурної ситуації, за якої гнучкість і мобільність

© Ревть Алла, 2017

стають як соціальною, так і особистісною проблемою, і безпосередньо відбиваються на сфері освіти, особливо стосовно освіти дорослих. Вагомого значення набувають соціально-практичні і науково-прикладні підходи до освіти дорослих, спрямовані на гуманізацію, переорієнтацію потреб держави на освітні потреби кожної людини, включення освітнього процесу до контексту соціального і виробничого життя людини, її особистісного розвитку. Запровадження національних стандартів, національні реформи, стратегії та концепції розвитку освіти дорослих пов'язані передусім з проблемами переходу до ринкової економіки, забезпеченням якості системи управління освітою, запровадженням прозорих показників ефективної освіти протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні теоретичні і практичні завдання розвитку освіти дорослих у нашій країні (філософські аспекти, проблематика педагогічної майстерності, проблема розробки Концепції освіти дорослих, підготовка державних службовців, аналіз вітчизняних тижнів освіти дорослих, проблеми еколого-етичної парадигми в освіті дорослих і досвід скандинавських країн) у контексті чинної системи неперервної освіти висвітлюються в дослідженнях С. Архипової, І. Зязюна, С. Болтівця, В. Лугового, Л. Лук'янової, Г. Філіпчука та ін. Висвітлення актуальних питань щодо проблем освіти і навчання дорослої людини ми знаходимо і у працях науковців-дослідників, серед яких: О. Аніщенко, С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, В. Олійник, О. Сухомлинська.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У сучасних реаліях особливої гостроти набуває проблема професійної мобільності людини. Освіта повинна враховувати сучасні ринкові вимоги, але не підкорятися ринку, оскільки насамперед освіта має бути зорієнтована на процес формування особистості в усій повноті інтелектуального, культурного та соціального розвитку людини. При цьому особливого значення набувають знання та розуміння процесів розвитку і функціонування сучасних систем освіти в країнах світу.

Метою статті є характеристика тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні, висвітлення змісту неперервної освіти, визначення освітніх орієнтацій та освітніх потреб дорослої людини у світлі сучасних соціально-економічних і політичних реалій.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих забезпечує безпосередній процес розвитку особистості, визначає шляхи реалізації й оновлення цього процесу, передбачає всебічний прогрес розвитку особистості у період її самостійного життя шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь.

За визначенням Світлани Архипової, освіта дорослих – це підсистема загальної системи неперервної освіти, її відносно відокремлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя [1, с. 21].

У цьому розумінні освіта дорослого населення є тим соціальним інститутом, який забезпечує збагачення та примноження творчого потенціалу особистості.

У повсякденному житті доросла людина стикається із різноманітними проблемами та змушена приймати рішення щодо їх подолання. Проте вона не завжди усвідомлює своєї відповідальності за те, що відбувається у соціумі, може стверджувати, що особисто від неї нічого не залежить, але будь-яку позицію особистості визначає реальність.

Зумовленість соціально значущої поведінки дорослої людини в галузі освіти – основа розробки цілої низки заходів, спрямованих на формування її потреби в знаннях. Ця система, з одного боку, повинна спиратись на аналіз зв'язку освіти з різними аспектами суспільного життя, з іншого – на статус і соціальні ролі дорослого, його ставлення до самого себе, освіти, навколишнього світу.

Ставлення дорослого до освіти визначається не лише зміною його статусу, але й глибиною усвідомлення тих змін, що відбулися в його соціальному становищі [7, с. 254].

Система освіти дорослих покликана допомогти кожному оволодіти не лише знаннями, але й здібністю приймати та сприймати нову інформацію, брати участь у нових видах діяльності. Знання, вміння та навички стають головною умовою економічного і соціального розвитку особистості та суспільства загалом. Але водночас стрімкі темпи науково-технічного прогресу швидко знецінюють ці знання, тому здібність до навчання стає ще більш важливою.

Таким чином, освіта дорослих повинна бути зорієнтована на розвиток тих елементів, які визначають компетентність людини у різних сферах життєдіяльності.

Розвиток суспільства передбачає необхідність усунення розриву між підготовкою, яку отримали дипломовані робітники, та новими вимогами, які пред'являє до них розвиток ринкової економіки, науки, культури та соціальної сфери.

Трудова діяльність людини є першою соціальною роллю, пов'язаною зі зміною провідного виду діяльності, яка зумовлює зміни в психологічних особливостях особистості на даній стадії її розвитку. Формування нового ставлення до навколишнього світу і свого «Я» визначається розвитком реальних процесів, специфікою діяльності, мірою залучення людини до життя і рівнем її активності. Цим зумовлене усвідомлення кола нових обов'язків, перебування та переосмислення власного досвіду.

Тому сучасна освіта повинна включати такі характеристики, як неперервність, фундаментальність, цілісність. Реалізація нової парадигми «навчання через все життя», запропонованої ЮНЕСКО, розвиток інформаційних технологій, становлення глобального інформаційно-педагогічного простору передбачають постійне внесення змін до змісту і технології освіти [5, с. 48].

У навчанні дорослих людей важливо враховувати їхні особливості, зокрема наявність сформованого роками життєвого досвіду. Зокрема, слід брати до уваги такі особливості дорослих у процесі навчання: наявність потреби в освіті, власної мотивації до навчання, яка є детермінованою процесом навчання професійними, соціальними, побутовими і тимчасовими чинниками; наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього досвіду, які можуть сприяти чи заважати новому навчанню [4, с. 221]. Крім того, доросла людина має усталені ментальні моделі, позитивний для неї досвід соціальної поведінки, професійної діяльності і т.д. Однак цей досвід застаріває, індивідуальні ментальні моделі входять у суперечність із загальними (корпоративними) цілями, навичками і вимогами, що обумовлює труднощі в навчанні дорослої людини, коли необхідно не тільки «прищеплення» чогось нового, але і відмова від старого, такого, що не є актуальним.

Потреба в освіті – наслідок розвитку базових потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, всі елементи якої перебувають у відносинах взаємозв'язку і взаємовпливу. Таке розуміння розкриває шляхи та методи формування і реалізації потреби дорослої людини в освіті. Тільки здійснюючи вплив на всю систему потреб дорослого, можна збуджувати його потребу в освіті. Проте потреба в освіті має і відносно автономний характер. Вона є необхідним компонентом будь-якого виду діяльності дорослої людини та найближчою до пізнавальної потреби. Широкий спектр стосунків, в які включається людина з початком трудової діяльності, – основа для оцінки та осмислення необхідності освіти, її корисності, цінності.

У сучасному світі особливо гостро усвідомлюється відсутність готових відповідей на питання та проблеми, що хвилюють людину. Дорослій людині доводиться самій здійснювати пошук ефективних шляхів подолання життєво важливих проблем, вступаючи у взаємодію з тими освітніми та інформаційними джерелами, які видаються їй найбільш надійними та стабільними.

Вивчення освітніх потреб і орієнтацій дорослих свідчить про високу зацікавленість у нових знаннях, що сприяють збереженню здоров'я людини, вихованню, навчанню та розвитку дітей, ефективному спілкуванню з іншими людьми, самореалізації у професійній сфері.

Вперше (1833) таке поняття, як «андрагогіка», у своїх працях використав німецький історик освіти Олександр Капп для позначення науки, яка займається проблемами освіти дорослих.

Андрогогіка розглядає освіту в контексті життєвого досвіду людини. «Життєвими університетами» стають не лише навчальні заклади, аудиторії і бібліотеки, а й колеги, друзі, діти, засоби масової інформації. Якщо дитина беззаперечно приймає здобуті нею знання, відчуваючи досвід того, хто навчає, то доросла людина піддає знання певному аналізу й осмисленню. Інформація, яку отримує дорослий, проходить внутрішню корекцію і відбір [6, с. 98].

Критерієм такого відбору найчастіше виступає власний життєвий та професійний досвід людини, її потреби, мотиви отримання нових знань, динамічна зміна світу з його глобальними проблемами; наявність у дорослої людини цілісної несуперечливої позиції, яка має інерційний характер.

Певна «вибірковість» інтересів і освітніх замовлень дорослих не знижують значущості соціокультурного змісту освіти. Доросла людина розв'язує власні життєві проблеми за рахунок інтегрального змісту, залучається до роздумів над глобальними питаннями, пов'язаними з визначенням для себе сенсу життя, свого місця в соціумі.

Для досягнення ефективності навчання дорослої людини андрагогам рекомендується дотримуватися певних правил [1, с. 112]:

- 1) допомагати тим, хто навчає, виявляти освітні потреби дорослого, використовувати вже набутий досвід і здобуті знання для їх подальшого використання у практиці;
- 2) виявляти толерантність до можливих недоліків дорослих;
- 3) навчати слухачів ефективних технологій навчання і самонавчання, які допоможуть їм сформулювати необхідні вміння і навички як практичного, так і теоретичного характеру;
- 4) використовувати методи та засоби навчання, які посилюють відчуття власної гідності, потрібності, розвивають інші людські якості;
- 5) створювати на заняттях комфортну психологічну атмосферу, що сприятиме навчанню дорослої людини.

Про **ефективність** процесу навчання дорослої людини будуть свідчити такі фактори:

- 1) створення у процесі навчання умов для ціннісного самовизначення і узгодження цінностей суб'єктів освітнього процесу;
- 2) виявлення та усвідомлення у процесі навчання цінностей понять «розвиток», «активність» як фактора в позитивній самореалізації особистості;
- 3) оволодіння у процесі навчання умінням створювати проекти (програми) своєї професійної, освітньої діяльності, життєдіяльності загалом;

4) сформованість у процесі навчання рівня комунікативної культури, достатнього для забезпечення можливості позитивної міжсуб'єктної взаємодії та ін. [5, с. 124].

Доросла людина тою чи іншою мірою включена в інформаційний процес за допомогою засобів масової інформації, преси, інтернету, безпосереднього спілкування. Суб'єктом освітньої діяльності вона стає тоді, коли усвідомлює необхідність у поповненні та здобутті знань. Ця потреба може бути пов'язана з необхідністю підвищення кваліфікації, перекваліфікацією, творчими пошуками, прагненням розібратися у реаліях життя соціуму, з інтересом до питань виховання дітей, власного здоров'я тощо.

Розвиток освіти дорослих допомагає створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і можливість доступу до якісної освіти, забезпечує широкий вибір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки.

Зростаючі пізнавально-інформаційні запити різних верств населення неможливо задовольнити повною мірою в рамках чинних форм традиційної освіти. Привертає увагу проблема невідповідності усталеної системи освіти новим потребам суспільства й людини. Це породжує необхідність нового підходу до організації освітньої діяльності дорослих – навчання повинне відповідати інтересам і можливостям громадян, органічно вписуватися в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту.

Для забезпечення гнучкості та мобільності змісту освіти дорослих її організаційні форми повинні передбачати механізм можливості коригування навчальних планів і програм, урахування запитів, інтересів тих, хто навчається, сучасних наукових знань, що постійно змінюються, та змін соціально-економічної і політичної ситуації в суспільстві [7, с. 203]. Основним завданням є надання допомоги дорослому, що навчається, у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду, коригування та поповнення знань. У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності **методів навчання**. Навчання дорослих замість лекційних переважно передбачає практичні заняття, часто експериментального характеру, дискусії, ділові ігри, кейси, розв'язання конкретних виробничих завдань і проблем. Крім того, змінюється підхід до отримання теоретичних знань. На перше місце виходять дисципліни, що містять інтегрований матеріал декількох галузей знань.

Система освіти дорослих, яка включає інтегративний зміст, буде більш стійкою до постійних життєвих змін.

Освіта впродовж життя покликана підвищувати рівень загальних знань та повинна внести вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяти посиленню позиції людини на ринку праці.

Освіта дорослих допомагає особистості адаптуватися до нових умов, має випереджальний характер, виконує розвивальну функцію в підготовці особистості не лише до подолання змін у соціально-професійній діяльності, але й в існуванні загалом. В епоху глобальних перетворень освіта дорослих повинна стати одним із центрів соціального регулювання здатності людини стверджувати свої права і відстоювати свої інтереси відповідно до змін, що відбуваються у суспільстві.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що існує необхідність розв'язання актуальних завдань, поставлених сьогоднішнім перед освітою дорослих, що неможливо без усвідомлення провідних тенденцій дослідження у цій сфері, адекватного і зацікавленого ставлення до цієї галузі громадськості, фахівців та, що важливо, представників різних державних установ і громадських організацій, рухів, налагодження між ними конструктивної співпраці. Це буде передумовою формування у суспільній свідомості відповідного ставлення до освіти дорослих, яка натеper є необхідною засадою розвитку сучасного суспільства та демократичних суспільних відносин між державою і громадянами.

Перспективи подальших досліджень. На нинішньому етапі історичного розвитку нашої країни важливо критично переосмислити історико-педагогічний досвід освіти дорослих, напрацьований у нашій країні та в інших країнах світу для формування державної політики зайнятості населення, розробки нової стратегії розвитку освіти дорослих як соціального інституту, його правової основи, соціальних, економічних і фінансових механізмів розвитку дорослих, визначення ролі та функцій регіонів і місцевих організацій, органів освіти, центрів служби зайнятості і соціального захисту населення.

Література

1. Архипова С.П. Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих : монографія / С.П. Архипова. – Черкаси : ФОП Пономаренко Р.В., 2013. – 354 с.
2. Каленюк І.С. Проблема розвитку освіти в Україні в умовах сучасної глобалізації / І.С. Каленюк // Вища освіта України. – 2006. – Т. 3. – С. 366–371. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».
3. Ковальчук Л.О. Система освіти зарубіжних країн : навчальний посібник / Л.О. Ковальчук, О.Б. Ковальчук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 136 с.
4. Лук'янова Л. Специфіка освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л. Лук'янова // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна. – К. ; Х., 2009. – С. 221–229.

5. Матюшкина М.Д. Основные характеристики образования взрослых / М.Д. Матюшкина // Андрагогика : материалы к глоссарию. – Вып. 1 / науч. ред. С.Г. Вершловского и др. – СПб. : СПбАППО, 2004.

6. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – М. : Наука, 2004. – 304 с.

7. Преснер Р. Специфіка навчання іноземних мов дорослих / Руслана Преснер // Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка. – Дрогобич : Вимір, 2015. – Випуск 31. – С. 251–259.

8. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / Л.Є. Сігаєва ; за ред. С.О. Сисоєвої. – К. : ЕКМО, 2010. – 419 с.

References

1. Arkhylova S.P. Sotsialno-pedahohichni aspekty osvity riznykh katehorii doroslykh : monohrafiia (*Social and pedagogical aspects of education of various categories of adults: monograph*), Cherkasy, 2013, 354 p. [in Ukrainian]

2. Kaleniuk I.S. Problema rozvytku osvity v Ukraini v umovakh suchasnoi hlobalizatsii (*The problem of education in Ukraine in today's globalization*), Topical Issue «Higher Education in the context of Ukraine's integration into the European educational space», Higher education Ukraine, Vyp. 3, pp. 366–371. [in Ukrainian]

3. Kovalchuk L.O. Systema osvity zarubizhnykh krain (*The education system abroad*), Lviv, 2003, 136 p. [in Ukrainian]

4. Lukianova L., Ziaziun I.A. (Ed.), Spetsyfika osvity doroslykh u suchasnomu suspilstvi (*The specifics of adult education in society*), Vocational education: value orientations of today: a collection of research papers, Kyiv; Kharkiv, pp. 221–229. [in Ukrainian]

5. Matyushkina M.D. Osnovnye kharakteristiki obrazovaniya vzroslykh (*Main characteristics of Education Adults*), Andragogika: materialy k glossariyu, Sankt Peterburg, Vyp. 1, 2004. [in Russian]

6. Mitina A.M. Dopolnitelnoe obrazovanie vzroslykh za rubezhom: kontseptualnoe stanovlenie i razvitie (*Additional adult education abroad: Conceptual formation and development*), Moskva, 2004, 304 p. [in Russian]

7. Presner R. Spetsyfika navchannia inozemnykh mov doroslykh (*Specificity adults learning foreign languages*), Liudynoznavchi studii, Seriia «Pedahohika», 2015, Vyp. 31, pp. 251–259. [in Ukrainian]

8. Sigaieva L.Ye., Sysoieva S. (Ed.), Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini (druga polovyna ХХ – pochatok ХХІ st.) (*The development of adult education in Ukraine (second half of ХХ – beginning of ХХІ century)*), Kyiv, 419 p. [in Ukrainian]

Одержано 24.02.2017

УДК 37(438)(092)«1908/1919»
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102639

Katarzyna ROGOZIŃSKA
orcid.org/0000-0001-6867-0834

**EDUCATIONAL ASPECT
OF «MŁODA MUZYKA» PERIODICAL (1908 – 1919)**

Катажина РОГОЗИНЬСКА

**ОСВІТНІЙ ВИМІР ЧАСОПИСУ
«MŁODA MUZYKA» (1908 – 1919)**

У статті розглянуто зміст двотижневого музично-літературного журналу – «Młoda Muzyka», який презентував поступовий напрямок у польській музичній думці, пропагував творчість сучасних, зокрема молодих, польських композиторів. Акцентовано увагу на освітньому аспекті часопису, який є досконалим прикладом освітніх публікацій, які охоплюють багато цікавих педагогічних, виховних і естетичних проблем.

***Ключові слова:** музика, виховання, естетика, музична освіта, «Młoda Muzyka».*

Катажина РОГОЗИНЬСКА

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЖУРНАЛА
«MŁODA MUZYKA» (1908 – 1919)**

В статье рассмотрены содержание двухнедельного музыкально-литературного журнала – «Młoda Muzyka», который представлял постепенное направление в польской музыкальной мысли, пропагандировал творчество современных, в том числе молодых, польских композиторов. Акцентировано внимание на образовательном аспекте журнала, который является совершенным примером образовательных публикаций, охватывающих много интересных педагогических, воспитательных и эстетических проблем.

***Ключевые слова:** музыка, воспитание, эстетика, образование, «Młoda Muzyka».*

Introduction

Music accompanies a human being since its birth. It is also particularly important element shaping our civilization and culture determining the education

of each society to a large extent. It plays an important role in human's development, education and even during therapy. One of the representations of art in the life of a human being is its influence on imagination, sound and word. The latter is mostly conveyed in interesting literature and periodicals covering issues of broadly comprehended culture. At the beginning of the 20th century «Młoda Muzyka» was one of such periodicals. Information stating that «Młoda Muzyka» was the only Polish music and literature periodical at that time was included at the end of the first issue. As a result it showed cultural life of Polish society (deprived of sovereignty) of that time and played an important part in popularizing musical education to a large number of residents of Polish lands.

«Młoda Muzyka» – its origins and development

As it has already been indicated the objective of the periodical, particularly one devoted to the culture issues, was very often focused on acquainting, popularizing and even preparing to participation of society's cultural life. It seems that these objectives were met by «Młoda Muzyka». It was a fortnightly periodical with its roots in the beginning of the 20th century. It was published in Warsaw, which at that time was the main cultural place in Kingdom of Poland. «Młoda Muzyka» revealed the progressive trend in Polish music thought. It was mostly popularizing the work of the contemporary Polish composers, among others, Ludomir Różycki, Karol Szymanowski, Feliks Nowowiejski or Zygmunt Noskowski. Acknowledged musicologists like: Adolf Chybiński, Zdzisław Jachimecki, Henryk Opieński, Stefania Łobaszewska-Gérard de Festenburg [21, p. 47] were among its permanent contributors. The first issue was published on the 1st of October 1908. Since 1910 the title was changed into «Przegląd Muzyczny». Roman Chojnacki was its founder, editor-in-chief and publisher and he held these functions all the time the periodical was issued. Romuald Haller was his assistant editor. With the new title periodical was issued from 1908 to 1914. After the WWI in 1918 it was published again until its last issue in 1919 [21, p. 49; 11, p. 9].

Roman Chojnacki was born on 1st August 1875 in Władysławowo and died 22nd December 1938 in Warsaw. He was a music critic, pedagogue and music life animator. In 1908, Chojnacki graduated from Instytut Muzyczny in Warsaw, accordion with Gustaw Rogulski, and composing and counterpoint with Zygmunt Noskowski. At the beginning of his professional career, Chojnacki gave private music tutorials. Since 1915 he taught in Ludwik Ursteingirl's music school in Warsaw. In 1927 – 1938 he was an accordion lecturer in music conservatoire. However, his main professional activity was connected with the functions of a director (1918 – 1923) and an artistic manager (1923 – 1931) of Warsaw Philharmonic Orchestra. During his period in office in Warsaw Philharmonic Orchestra world famous conductors were performing, among others, Wilhelm Furtwängler, Hermann Abendroth, pianists: Siergiej

Rachmaninow, Vladimir Horowitz and violinists such as e.g. Fritz Kreisler. Chojnacki developed publishing activity in Warsaw Philharmonic Orchestra, in 1930 – 1931 he edited «Biuletyn Koncertowy», and since 1935 «Przewodnik Koncertowy» [12, p. 105; 25, p. 2].

To emphasize the significant role of «Młoda Muzyka» periodical, it is worth to quote the manifesto of its editors, which was published in its first issue: «Bringing to life new periodical devoted to high art in the broad sense, we would like to pay particular attention to popularizing high art as the only beauty in life which would help improve artistic culture of our society. We begin our work at the time when each serious work, having its origin in the inspiration of real art in its all representations, is not met with any interest of the society, and young art pioneers despite of their talent and distinguished skills are sentenced to eternal vegetation and everlasting pursuit of vacancy in artistic facilities. Unbiased and free from the urge to serve the profit, we will pursue our sole goal being driven by beloved idea of justice. We will not hesitate to voice the words of truth, despite of its inconvenience; to pursue our goals, we will attach a special column in which articles referring to our objectives (aesthetics and musical level and undesired phenomena of the artistic world) will be presented. Our critic will not be based on highlighting the disadvantages and faults but on impartiality, instead of cutting the wings we will encourage further work, elevate the spirit, empower it with the faith and highlight the advantages helping to eradicate the disadvantages. Empowered with the cordial regards and encouragement sent from all centers of Polish art both in the country and abroad so as to endure such difficult enterprise, we appeal for better tomorrow with faith, being aware that on our journey we will encounter thorns and aversion» [20, p. 1].

The necessity and sense of the emergence of such periodical is also denoted by a short entry in *Kronica* where the editor wrote: «The news on our periodical was widely spread on all corners of Polish lands. Wishes of successful and fruitful work and subscription orders were sent from near and far. It clearly indicates the interest in our periodical and the need of emergence of musical organ. [...]. Despite of the increasing number of employees from «the young», we acquired distinguished representatives of literature and music» [3, p. 14].

Number of interesting articles, reviews on music life in Warsaw and, among others, Cracow, Łódź, Lwów, Kalisz and foreign cities, i.e. London, Paris, Milan, Moscow, Kiev, Vienna were published in the periodical. Despite of typically musical issues also literary content like short stories were included in «Młoda Muzyka».

Educational and aesthetic issues in «Młoda Muzyka»

Presenting educational or aesthetic issues of «Młoda Muzyka» periodical, general music education situation in Poland of that time needs to be presented.

Second half of 18th century was particularly important for its development when two education trends appeared: traditional and progressive one. Both of them tended towards increasing the music culture in society. It needs to be indicated that the activity of the representatives of the progressive trend encompassed all strata of society. During partitions thanks to the activity of Komisja Edukacji Narodowej (Commission of National Education) and his secretary Grzegorz Piramowicz, a great enthusiast of popularizing music education, new schools were built where new teaching programmes and subjects were introduced [18, p. 32]. Teachers' seminars (where church singing or playing the instruments were taught [18, p. 37]) were also conducive to popularizing music knowledge. A priest Waclaw Sierakowski is a significant figure as he was an initiator of a singing school [18, p. 38]. In the post-partition period the development of music education depended on political conditions. The first collections of school songs in Polish appeared in Prussian partition [24, p. 12] whereas in Russian partition music was only one of the facultative subjects [19, p. 24]. Music education was organized best in Austrian partition. During that time, the existing teaching programme was referred to as a progressive one [19, p. 25]. Intensive development of music education in Poland occurred only in the interwar period [19, p. 23]. After regaining independence, actions aiming at standardizing educational system were taken in the whole country. Further development of music education occurred after WWII.

This short outline of music education shows that it has always been one of the most significant factors in teaching. Publications and periodicals also played an important role in popularizing music education. A reader was very often acquainted with the aesthetic events taking place both in Poland and abroad. Outlining pedagogical or aesthetic issues covered in «Młoda Muzyka», definition of the word education needs to be reminded as it means in Latin upbringing: «[...] all processes and actions which are aimed at changing people, mostly children and teenagers in accordance with the ideals and education objectives of a given society. [...] At present a broad meaning of that term is popularized referring to education as all processes whose purpose is teaching and upbringing» [16, p. 88 – 89].

Thus, many significant issues published in «Młoda Muzyka» might have had influence on the change of views and reception of music works, which were not pleasant to the listener as they were difficult in perception. The periodical also devoted much attention to history of music in Poland and abroad. The authors of articles discussed with great detail e.g. biographies of Polish and foreign composers, among whom e.g. Zygmunt Noskowski can be enumerated. He was an editor of still popular, consisting of 50 songs *Śpiewnik dla dzieci* (a song-book for children) based on Maria Konopnicka texts. *Śpiewnik* consisted of four parts: *Zima, Wiosna, Lato, Jesień* (winter, spring, summer,

autumn) [15, p. 156]. Among other authors of the periodical were: Grzegorz Fitelberg – a conductor, composer and violinist [9, p. 4 – 6]; a singer – Henryk Opieński whom Adolf Chybiński described as: «sensitive to the poetry of nature and its subtle colours which gives charm to his poetry songs» [13, p. 3 – 5] and referred to him as a «poet of the heart» [13, p. 5]. There was also Mieczysław Karłowicz's [7, p. 1 – 2] profile – a master of symphonic music, violinist and a great advocate of Polish music.

As far as foreign artists are concerned, a reader can be acquainted with the character of and a distinguished violinist Pablo de Sarasate [2, p. 13] or Mikołaj Rimski-Korsakow, one of the most remarkable Russian composers and a German composer Feliks Mendelssohn-Bartholdy [4, p. 3 – 4], an author of the famous Overture to William Shakespeare's *Midsummer Night's Dream*. An interesting series of articles were devoted to the history of Polish, Czech and Russian music, which also constituted a fragment of music history. A reader had an opportunity to get acquainted with its national character, motivations, purposes or music pieces created in these countries. The authors of the articles also featured composers views on contemporary music i.e. work, performance, music skills of the musicians giving concerts.

The above listed examples are an excellent example of the whole educational process and they constitute an inseparable part of the music education canon of the young and old as one of the definitions in *Słownik Pedagogiczny* states that education is: «[...] a deliberately organized social activity, based on the relationship between a student and a teacher whose purpose is to evoke intended changes in the personality of the student. The changes encompass both cognitive and instrumental realm connected with perception of reality and an ability to have an influence on it, the emotional and motivational realm which is based on shaping a person's attitude to the world and people, their views and attitudes, constellation values and purpose of life. The educational process is conditioned by many factors. It is mostly connected with an individual's comprehension of certain social and moral norms and assigning to these norms, depending on their previous experiences and motives, personal meaning [...]. Process and educational effects are shaped under the influence of:

- 1) conscious and deliberate impact of people and institutions responsible for education (among others, parents, teachers, school, social, cultural and religious organizations);

- 2) parallel education system and in particular organized activity of mass media;

- 3) efforts of an individual to shape their own personality. [...]» [16, p. 445].

One of the elements of the general education process is music education described by Wojciech Jankowski as: providing an individual an opportunity

to actively, selectively and also creatively participate in music culture and at the same time contributing to it in society and in themselves» [13, p. 407 – 408].

It needs to be emphasized that active participation in music culture of an individual depends, among others, on their music education, consistent formation of sensitivity, aestheticism or general music knowledge. Therefore «Młoda Muzyka» is also an excellent publication on the music education of an individual.

Despite of the above listed series of articles, the periodical also promoted music books, encyclopedias, music course books and other periodicals devoted to art e.g. «Biesiada Literacka», «Goniec Wileński», «Bluszcz», «Kultura», «Książka», «Nowe Tory», «Nowości Literackie», «Społeczeństwo», «Idea», «Russkaja Muzykalnaja Gazeta».

The periodical was also devoted to the music education issues on the music conservatories level in Paris, Leipzig, Petersburg and Berlin.

Aesthetic music experience was revealed in the concert reviews e.g. Artur Rubinstein's, academic choirs or young adepts of music arts or Edmunda Hertz's grand piano and Paweł Kochański's violin recitals [17, p. 4 – 5]. Examples of beautiful social activity in the field of music were presented in the article series *Echa z prowincji*. We are acquainted with the activity of the choir «Lutnia» in Mława whose aim was to «popularize common songs locally and in every corner of the world» [22, p. 11 – 12]. The choir performed its mission by, among others, concerts in nearby towns thanks to which new singing associations appeared. It has to be noted that the choir apart from the vocal section there was also literary drama one. Creating literary music association «Lira» in Częstochowa was a similar initiative [1, p. 13]. Its members performed choir pieces with the accompaniment of grand piano also with greater degree of difficulty. Another interesting issue was an article devoted to the role of music school in province. These schools filled the void in the cultural life of a given community. Very often in these small towns people eagerly participated in classical music concert taking place in summer season, welcoming the musicians performance with enthusiasm and enchantment.

The articles analyzing musical pieces e.g. Piotr Czajkowski's *Symfonia Patetyczna* [23, p. 8 – 9] or presenting operas' libretti Giacomo Puccini's *Madame Butterfly* [18, p. 16 – 17], Jules Massenet's *Thais* [8, p. 1 – 4], Ludomir Różycki' *Bolesław Śmiały* [14, p. 7 – 9] or Ryszard Wagner's *Śpiewaków Norymberskich* also had educational aspect [14, p. 7 – 12].

A notable fact is the address book of accordion, counterpoint, solo singing, playing the piano, violin, choirs and string quartet conductor's teachers as well as functioning music associations which were included in the periodical.

Conclusion

Each article presented in «Młoda Muzyka» approximated broader and better comprehension of a music piece even the one described as «difficult»

in perception the same as music in general which was accompanying human-kind since its origins. Music is particularly important element in shaping our civilisation and culture. It decides to a great extent about human education and upbringing at each stage of their life. It also has a significant role in therapeutic influence on a human.

The origins of «Młoda Muzyka» periodical was initiated by an urge of popularizing music culture across the nation and it was an answer to the great needs of contributing of Polish society in creating and experiencing music culture. As the editors emphasised slight interest in art, its beauty and value and the interest of society in «poor» art was a great stimulus to create the periodical.

Finally, it can be stated that «Młoda Muzyka» periodical perfectly played its educational and aesthetic role. It illustrated the presented issues in depth showing cultural life, level of knowledge and engagement as well as the needs of almost all Polish society as far as music issues were concerned.

Reference

1. B-mol. Echa z prowincji, *Młoda Muzyka*, 1909, № 12, p. 13.
2. (Ch). Pablo de Serasate, *Młoda Muzyka*, 1908, № 1, p. 13.
3. (Ch). Kronika, *Młoda Muzyka*, 1908, № 1, p. 14.
4. Chojnacki R. Kilka dat z życia Mendelssohna, *Młoda Muzyka*, 1909, № 4, pp. 3–4.
5. Chojnacki R. Mieczysław Karłowicz. (Wspomnienie pośmiertne), *Młoda Muzyka*, 1909, № 4, pp. 1–2.
6. Chojnacki R. This opera w 3 aktach, 7 odsłonach, *Młoda Muzyka*, 1909, № 2, pp. 1–4.
7. Chybiński A. Grzegorz Fitelberg, *Młoda Muzyka*, 1908, № 2, pp. 4–6.
8. Chybiński A. Henryk Opieński jako pieśniarz, *Młoda Muzyka*, 1908, № 4, pp. 1–5.
9. Chybiński A. Ludomir Różycki jako twórca dramatu muzycznego «Bolesław Śmiały», *Młoda Muzyka*, 1909, № 7, pp. 7–9.
10. Chyła-Szypułowa I. Kompendium edukacji muzycznej, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2008, 167 p.
11. Domagała J. Prasa muzyczna w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego, *Wychowanie Muzyczne*, 2011, № 1, pp. 9–15.
12. Dziembowska E. (red.), *Encyklopedia muzyczna PWM*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1984, T. 3, 532 p.
13. Pilch T. (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: «Żak», 2003, T. 7, 1061, [6] p.
14. Manru. «Śpiewacy Norymberscy». (Opera w III aktach R. Wagnera), *Młoda Muzyka*, 1908, № 3, pp. 7–12.
15. Muchenberg B. Pogadanki o muzyce, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1971, T. 2, 316 p.

16. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2001, 468 p.
17. Paweł Kocharński, *Młoda Muzyka*, 1909, № 24, pp. 4–5.
18. Plohn A. «Madame Butterfly», *Młoda Muzyka*, 1908, № 3, pp. 16–17.
19. Przychodzińska-Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, 223 p.
20. Redakcja, [Od Redakcji], *Młoda Muzyka*, 1908, № 1, p. 1.
21. Rogozińska K. Kultura muzyczna na łamach czasopisma «Młoda Muzyka» w latach 1908 – 1909, *Szkice Humanistyczne*, 2016, № 3, pp. 47–58.
22. R. Echa z prowincji, *Młoda Muzyka*, 1909, № 9, pp. 11–12.
23. Rytel P. Symfonia «Patetyczna» Czajkowskiego, *Młoda Muzyka*, 1908, № 2, pp. 8–9.
24. Szypułowa I. Pieśń szkolna. Jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994, 323 p.
25. Wiadomości bieżące. Z miasta. Szkoła muzyczna prof. L. Ursteina, *Kurier Warszawski*, 1915, № 234, p. 2.

Одержано 15.03.2017

УДК 314.7:351.556

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102640

Grzegorz SANECKI

orcid.org/0000-0003-1271-7431

EARLIER AND PRESENT-DAY MIGRATORY MOVEMENTS OF POLISH PEOPLE

Гжегож САНЕЦЬКИ

МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПОЛЬЩІ: МИНУЛЕ І СЬОГОДЕННЯ

У статті представлено стислий огляд історії міграції поляків від середньовіччя до наших днів. Різні хвилі міграції розкрито із зазначенням їх причин, розміру і основних напрямів. Особливий акцент зроблено на аналізі еміграції після 1989 року, у період трансформації суспільного устрою в Польщі. Акцентовано увагу на позитивних і негативних наслідках цього явища, тенденціях, що спостерігаються в міграційних процесах.

Ключові слова: міграція, еміграція економічна, імміграція, рееміграції, мотиви міграції, наслідки еміграції.

Гжегож САНЕЦЬКИ

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПОЛЬШЕ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

В статье представлено краткий обзор истории миграции поляков от средневековья до наших дней. Различные волны миграции раскрыто с указанием их причин, размера и основных направлений. Особый акцент сделан на анализе эмиграции после 1989 года, в период трансформации общественного строя в Польше. Акцентировано внимание на положительных и отрицательных последствиях этого явления, тенденциях, наблюдаемых в миграционных процессах.

Ключевые слова: миграция, эмиграция экономическая, иммиграция, реэмиграции, мотивы миграции, последствия эмиграции.

Introduction

The phenomenon of migration of the Polish is not new, because it took the preceding few centuries. However, the contexts of socio-economic and

© Sanecki Grzegorz, 2017

political motivations accompanying people making decisions about leaving the country were not always the same. Consequently, over the years it can be perceived different types of emigration of our citizens out of the country (or the Polish lands).

Among the European countries, Poland has the least immigrant foreign citizens in relation to its native population. Migration movements had the most common direction «outside» the country. In other words, «the problem of international migration from the perspective of Polish comes down almost entirely to the outflow of Poles» [7, p. 12]. According to the survey by A. Chodubski – conducted in 1994 upon the scope of world migration – «migratory movements particularly notes the presence of Poles. They rank fourth after the Chinese, Germans and Italians in terms of size as a national community residing outside of its own country. It is estimated that 25 million people with Polish origins is the part of world population» [3, p. 55]. Obviously, the size of the Polish community abroad had to be preceded by a multi-annual, or even centuries-old tradition of migration.

The concept of migration

The concept of migration is derived from the Latin «*migratio*», meaning literally hike (or resettlement) and the verb «*migrare*» (wander, resettle) [see: 12; 6]. R. Bera writes that «migration or migratory movement is a whole shift, which leads to a change of residence of moving from the place of origin or place of departure to destination or arrival» [2, p. 77]. P. Kraszewski states that «migration is based on a permanent or temporary (periodic) leaving by individuals – or groups, and even the whole societies – places of their primary residence and moving to another place». At the same time the author notes that real migration are not «periodic changes of places connected with tourism, recreation or health, as well as job, military service, studies, business, family matters, participation in conferences, congresses, symposiums, training courses and various missions, sporting events, etc.» [13, p. 11].

Various authors of works dealing with this subject indicate on motives causing migrations of people. This approach develops J.M. Beshers in his theory of the decision to migrate [18, p. 39]. The author argues that the decision to migrate affects largely the principle of maximizing benefits. This means that an individual decides to leave the place of his or her former residence in a situation where the benefits of migration will exceed the costs or losses resulting from it. Therefore it should be concluded that an important element of the debate on the decision to emigrate is undoubtedly the quality and standard of the future life.

Analyzing important motives for making the decision to migrate, one should pay attention to two groups of factors having significant importance to this issue. The first group are called push factors, that is, those that cause a desire to leave a specified area (e.g. a polluted environment, insecurity, poor

accessibility of the site, lack of jobs, etc.). The second group are pull factors, i.e. the characteristics of the target area, that encourage the arrival (e.g. attractive for tourists surroundings, good transport links to the city centre, closeness to many service points, higher standard of living, friendly legislation, a higher salary levels, the availability of jobs, etc.). Nowadays, people migrate primarily for work. Employment abroad has become the worldwide commonplace [see: 21, pp. 41 – 42].

Migrating is inscribed permanently in the content of the ethos of the human species, that evidence have been found in the oldest written artifacts of many human cultures. In our cultural circle, as one of the first «migrant» people – rather in a symbolic sense – should be considered a biblical couple of Adam and Eve, who were «condemned» to abandon their original homeland – Paradise. The same source, i.e. the Old Testament provides many examples of mass movement of «the chosen people» on a very distant places (e.g. exile in Babylonian captivity and the exodus from Egypt to the Promised Land).

Definitely, as the great waves of migration should also be considered the displacement of huge masses living at different periods of history the European continent. For example, one of this kind was the migration of Slavic tribes that arrived from Asia to Europe thousands years ago. Slavic people have divided and moved quite a long time before they reached the relative status quo, which enabled the formation of the foundations of statehood of various Slavic tribal groups.

Historical migrations of Polish people

The beginnings of Polish emigration started in the thirteenth century, but its dimensions were still very insignificant [9, p. 11]. The first major wave of emigration started in the sixteenth century, when «outside the Republic of Poland (...) there were about one million Polish people» [16, p. 152]. The Poles emigrated then mainly for educational, scientific and commercial reasons. In the XVII century, the phenomenon of emigration in the Polish society remained at a relatively low level. The breakthrough came during the partitions of Poland. There were waves of migration, related to specific historical events, such as uprisings for national liberation [10, p. 5].

From the first half of the nineteenth century the first wave of emigration motivated purely economic took place. However, it reached its largest size in the second half of the century and in the early twentieth century (apogee in the years 1890 – 1914) [10, p. 5].

Mass migrations swept areas of all three partitions. The most spectacular (in terms of its size) seems to be the «Galician» emigration. A significant portion of these emigrants headed for the Americas, mainly due to liberal immigration policies of target countries (mostly the United States and Brazil). Equally large magnitude had the emigration to Germany, but trips to this country were typically seasonal. According to estimates, in the period running from

the last 25 years of the nineteenth century to 1914, the migration took «a minimum of 3 million 700 thousand people (...). The First World War and the postwar period added another 5 million migrants, the vast majority of the rural population» [9, p. 12].

Despite regaining independence in 1918, the phenomenon of emigration still remained at a high level. Polish exodus «was caused by the ravages of war in industry and agriculture, procrastination of (...) ground reform and dearness of land. (...) Overall, during the period from 1918 to 1938 on the Polish emigration has managed to more than 2.2 million people» [5, p. 224]. About 61 % of the total number of emigrants went to European countries, while about 39 % directed to overseas [5, p. 224].

In the interwar period there was also noted the phenomenon of return migration. However, «despite the fact that over a million people have returned from continent trips (...) the set of scales of twenty years of the interwar period accounted for more than one million Poles who stay permanently outside the country» [10, p. 7]. Large scale of emigration was also the result of conscious moves from the government. High unemployment and lack of ideas to the reduction of it led authorities of the country to consider emigration as an effective instrument to combat this phenomenon. An expression of this was to minimize the administrative and bureaucratic procedures, accompanying the efforts of citizens to travel abroad.

During the Second World War, as well as after its completion, migratory movements were caused by flee from the war, or the result of political changes and repatriation movements. These movements concerned people deported to Germany to work, prisoners of war, or even people deported from the former eastern Polish territories to the Soviet Union.

The years 1939 – 1948 are called «the black decade», not only because of the forceful resettlements, but also on their massive character. The end of this type of compulsory emigration coincided with the rise of the communist Polish United Workers' Party. At the same time was led very restrictive passport policy of the state and unprecedented sealing the borders. In the year of constitutional creation of the Polish People's Republic (1952), the Ministry of Public Security has authorized the departure in the majority of officials and dignitaries of state and the Party (mainly to «fraternal socialist countries»). In the same year only 50 citizens got permission to go to «Western countries» [19, p. 10]. The emigration of the Poles was significantly slowed down by the government also because of the high demand for manpower for the country's reconstruction after the war and the development of the industrial economy [20, pp. 63 – 65].

The intensity of migration flows has increased over the years 1960 – 1970. Then dominated migrations for work purposes. The estimated number of people leaving the country at that time reached nearly 250,000. The main

driving force of emigration of the Poles was then (and in early 80s) liberalization of passport policy [5, p. 225].

Due to the socio-political changes in the years 1981 – 1988 («Solidarity» movement, martial law), there was one of the major waves of emigration of the Poles. Among emigrating people about 16 % were those with a higher education, while the share of such individuals in the total population of Polish was then only 8 % [11, p. 3]. For obvious reasons the introduction of martial law (limitation of civil rights), inhibited the legal external migration. At that time, as a result of previous emigration outside Poland stayed about 500 thousand people. After the ending of martial law, state authorities again started to tolerate labour migration of the citizens. As a result, in the period 1983 – 1989 Polish emigration was about 128 thousand people [5, p. 225].

Contemporary emigration and its consequences

The major breakthrough in terms of the size and nature of the Polish emigration took place with the starting of the political transformation after 1989. Socio-political changes meant that in 1991 – 95 nearly 118,000 Polish citizens have emigrated permanently (mostly to Germany, USA and Canada) [5, p. 225].

In subsequent years a further waves of economical migration of the Polish people have been noticed. At the same time it increased the percentage of emigrants among people with higher education. In addition, about 25 % of leaving were young people, aged 25 – 29 years (for the period 1998 – 2001) [11, p. 3]. Outflow of young, well and highly educated personnel was caused by high unemployment in the country and the growing awareness of immediate Polish accession to the European Union.

After 1 May 2004 there is observed further dynamic growth in economic migration of our citizens. Due to the accession to the European Union, the countries of the «old fifteen» become the main destinations of migration of Poles. The factors causing increased migration were and still are: pretty bad situation on the home labour market, higher wages in EU countries, the opening of labour markets to workers from the new EU members, facilitating the movement of communication (e.g. low-cost airlines) and the growing aspirations of the society. The size and directions of the temporary emigration of Poles after the first 10 years of the XXI century illustrate the quotation below.

«It is estimated that at the end 2011 around 2060 thousand inhabitants of our country were staying temporarily beyond the Polish borders, about 60 thousand more than in 2010 (2,000,000). In Europe in 2011 there were more than 1750,000 people (in 2010 about 1685,000) the vast majority, about 1670,000, were Polish immigrants resided in the EU member states. (...) Among EU countries, most of the people still were in the UK (625 000), Germany (470 000), Ireland (120 000) and the Netherlands (95 000)» [1, p. 2].

The mass and dynamic emigration of the Poles in recent years, brings specific consequences for the whole society and the economy of the country. The positive aspects of modern exodus of the Poles are perceived. They embrace the decline in unemployment rate, the acquisition new skills and foreign languages competence by leaving people, the influx of earned abroad money to the families of immigrants in the country (consumption capital stimulating domestic demand), investing accumulated funds in the development of native private business enterprise (investment capital) etc.

The phenomenon of re-emigration intensifies benefits directly from the same emigration. Generally speaking, the total positives of the two co-occurring phenomena in the macro-scale for the «sending country», means:

- «an increase in professional competences and overall life potential of migrants thanks to the experience acquired abroad, increasement of their innovation, mobility, knowledge of a foreign language, pro-investment attitudes;
- an increase in trade and production of goods, purchased by re-emigrants with shopping oriented attitude on so-called status symbols, mainly cars, education, houses;
- an overall increase in the quality of life in the country of origin;
- increased sense of social security of migrant populations, who were leaving as a result of marginalization, particularly of insecurity and a low standard of living;
- return of the young generation, which mainly creates a wave of migration and is a key demographic potential of the country» [8, p. 61].

These benefits of the emigration of Polish citizens cannot overshadow of the threats. In fact, some of these profits are quite doubtful and questionable. The negative consequences of this phenomenon apply to the economic and the social, lastly educational sphere. The most important of them are mentioned below:

- observable shortage of manpower in specific sectors of the national economy today;
- depletion of the budget by the lack of tax revenues, which are paid by emigrating people abroad;
- progressive threat to the functioning of the pension system stemming from the coincidence of two processes – the ageing of the population and the outflow abroad of mostly young people;
- wastage of production and creative potential of outgoing people (increasing numbers of highly educated and skilled people), which harnesses the target countries of emigration;
- waste of the cost of education (Polish employees are praised for high qualification, which get in their native country).

The importance of the abovementioned risks cannot be ignored even though recently observed decrease in the growth of foreign trips and the

phenomenon of return migration, caused by the economic crisis and maybe by Brexit in close future.

In the near term it should not be expected a rapid reduce emigration of Poles. This thesis can be based on assumptions drawn from observation of the pace of economic and civilization changes of our country, and also is confirmed by empirical studies regarding life plans of high school and academic students [17]. Another conclusion concerns recently observed changes of objectives and nature of emigration. Their directions with high probability will remain and develop in the future. It seems that they can be recognized as the following continuums:

➤ from obligation to voluntary – less and less often decision to leave is the result of a different kind of pressure and more frequently is an autotelic decision, free in choosing the target, the time and the nature of emigration;

➤ from «blind» trips, without any idea of what to expect to the advantage of experience and support of earlier immigrants. Today emigrants are from the beginning supported by migration networks;

➤ from political and economic to pro-development (education) character – because of gradually improved living conditions of the Poles, the longer stay abroad is often motivated by the needs for enrichment of knowledge, testing skills, learning or improving a foreign language etc.;

➤ from the expectation of the short-term benefits to building a coherent plan of life – young people with high aspirations treat the trips abroad mainly as a part of planned strategy that make up the consistent implementation of their life plan;

➤ from the «spontaneity» of decisions and unpreparation to functioning as an immigrant to rational planning staying abroad – more and more Polish try to get information on the rights and duties of immigrants in the destination countries;

➤ from low to high ambitious emigration projects – emigrating Poles are increasingly less likely to approve of low-paid work proposals, unattractive and unprestigious positions. There has also be observed striving to find employment in their acquired profession, which in the recent past were rare cases.

Along with the transformations of the forms of contemporary Polish emigration, there are new types of immigrants. This is an interesting typology of Polish immigrants living in London, based on research by J. Eade, S. Drikwater and M. Grapich:

a) «storks» – a type of circular economic migrants, leaving the family in the country for at most a few months, but repeatedly. They represent about 20 % of all migrants;

b) «hamsters» – are people leaving once in order to earn a certain amount of money for a specific purpose. It is estimated that they account for around 16 % of migrant workers;

c) «seekers» – most often young people, who treat their trip in terms of adventure and look for different possibilities to reap the benefits of their emigration. They constitute the largest community among currently traveling to London (about 42 %);

d) «settlers» – are leaving the country with the intention of staying abroad permanently. According to cited research they are approx. 22 % of all Polish immigrants [14, p. 126].

Current migrations are less and less nature of the one-time movements related to the change of residence, and they take increasingly the form of short-term and multiple (circulation) mobility.

Summary

Today, for foreign emigration decide mainly Polish people, who are active, bold and not afraid to take risks. «The desire to go abroad more often relates to young people, 18 – 34 years old, well educated, working in trade and services, earning better than average. So these are the Poles, who are really the most energetic and creative social group» [4, pp. 57 – 58]. Besides, they are also individuals who are not afraid of movement within the host country. Depending on the changing situation, they are willing to settle in large urban agglomerations, as well as in less urbanized and rural areas. For the good functioning abroad also important are often worked out for a long time migration networks, i.e. the contacts and relationships with people with long experience, which are often a source of support for the «new» emigrants.

Summing up the above historical view of migrations of the Polish population, it should be noted that in general, processes of emigration always dominated over immigration movements. «During last six decades nearly 4 million inhabitants have left our country permanently, while arrive about 1.9 million. (...) With the accession of Poland to the European Union, where one of the main values is (...) the free movement of people, the processes of emigration intensified» [15, pp. 306 – 307].

The increasing incidence of non-material motives to leave the country seems to be important for the image of the contemporary Polish emigration. Further evolution of our citizens migration movements depends on changes of the social, economic and political situation and of course on the migration policy of the government, which today – as it seems – only maintains the status quo.

References

1. Baranowska-Skimina A. Emigracja Polaków w latach 2004 – 2011, 2012, <http://www.egospodarka.pl/85952,Emigracja-Polakow-w-latach-2004-2011,1,39,1.html>, (access 06.08.1016 r.).
2. Bera R. Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich, Lublin, 2008.

3. Chodubski A. Emigracja jako zjawisko cywilizacyjne. Przykład Polonii, [in:] W.J. Bursza, J. Serwański (eds.), *Migracje – Europa – Polska*, vol. 1, Poznań, 2003.
4. Ciacek P. Druga fala Wielkiej Emigracji. Raport z badań ilościowych, [in:] L. Kolarska-Bobińska (ed.), *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa*, Warszawa, 2007.
5. *Encyklopedia Powszechna*, vol. I, Warszawa, 2002.
6. Furdal A., Wysoczański W. *Migracje: dzieje, typologie, definicje*, Wrocław, 2006.
7. Kaczmarczyk P., Okólski M. *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, Warszawa, 2005.
8. Kawczyńska-Butrym Z. *Migracje zarobkowe – w poszukiwaniu możliwości zwiększania własnego potencjału/kapitału*, [in:] M.S. Zięba (ed.), *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, Lublin, 2008.
9. Kaźmierczak T., Rymsza M. *Kapitał Społeczny. Ekonomia Społeczna*, Warszawa, 2007.
10. Kicinger A. *Polityka emigracyjna II Rzeczypospolitej*, «Working Paper», 2005, No. 4.
11. Kłos B. *Migracje zarobkowe Polaków do krajów Unii Europejskiej*, «*Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze*», 2006, No. 2.
12. Kopaliński W. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, 2000.
13. Kraszewski P. *Typologia migracji*, [in:] W.J. Bursza, J. Sekwański (eds.), *Migracja – Europa – Polska*, Poznań, 2003.
14. Ptaszek S.W. *Współczesna migracja europejska młodych Polaków – aspekty społeczne*, [in:] W. Gocalski (ed.), *Barwy i cienie migracji*, Warszawa, 2009.
15. Rajkiewicz A. *Polityka społeczna wobec procesów migracyjnych*, [in:] G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny (eds.), *Polityka społeczna*, Warszawa, 2007.
16. Samsonowicz H. *Historia Polski do roku 1795*, Warszawa, 1990.
17. Sanecki G. *Emigracja zarobkowa młodych Polaków – konteksty edukacyjne*, [in:] M. Pakuła, A. Dudak (eds.), *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, Lublin, 2009.
18. Slany K. *Między przymusem a wyborem. Kontynentalne i zamorskie emigracje z krajów Europy Środkowo-Wschodniej (1939 – 1989)*, Kraków, 1995.
19. Stola D. *Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949 – 1989*, Warszawa, 2010.
20. Stola D. *Międzynarodowa mobilność zarobkowa w PRL*, [in:] E. Jadziwińska, M. Okólski (eds.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa, 2001.
21. Wilczyńska E. *Geografia na czasie*, Warszawa, 2008.

Одержано 07.02.2017

УДК 378 (075)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102641

Piotr SŁAWIŃSKI

orcid.org/0000-0001-8729-0845

UWAGI NA MARGINESIE ZMIAN W RAMACH EUROPEJSKIEJ STREFY EDUKACJI WYŻSZEJ¹

Пьотр СЛАВИНЬСКИ

ПРОБЛЕМИ У КОНТЕКСТІ ЗМІН У МЕЖАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність європейського простору вищої освіти – трьохрівневу підготовку кадрів (бакалаврат, магістратура, аспірантура). Від епохи середньовіччя в університетах розвивалася система підготовки наукових кадрів, присвоєння учених звань і наукових ступенів. У Франції після революції (1789) започатковано відхід від однорідної системи. Ці зміни були зафіксовані в Центральній і Східній Європі, де дослідження в галузі гуманітарних наук були передані школам. Зроблено спробу порівняти наукову ступінь і вчене звання різних систем і представити їх сумісність.

Ключові слова: вища освіта, підготовка кадрів, європейський освітній простір, наукові звання, вчені ступені.

Пьотр СЛАВИНЬСКИ

ПРОБЛЕМЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРЕДЕЛАХ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта сущность европейского пространства высшего образования – трехуровневую подготовку кадров (бакалаврат, магистратура, аспирантура). От эпохи средневековья в университетах развивалась система подготовки научных кадров, присвоения ученых званний и научных степеней. Во Франции после революции (1789) основан отход от однородной системы. Эти изменения были зафиксированы в

© Sławiński Piotr, 2017

¹ European Higher Education Area – EHEA. W literaturze można spotkać różnice w tłumaczeniu tego zwrotu na język polski: Europejska Strefa Edukacji Wyższej lub Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego.

Центральной и Восточной Европе, где исследования в области гуманитарных наук были переданы школам. Сделана попытка сравнить научную степень и ученое звание различных систем и представить их совместимость.

Ключевые слова: *высшее образование, подготовка кадров, европейское образовательное пространство, научные звания, ученые степени.*

Wprowadzenie

Podpisana w 1954 r. Europejska Konwencja Kulturalna Rady Europy (European Cultural Convention of the Council of Europe), do której Polska przystąpiła w 1989 r., wyznaczyła podstawy działania i współpracy państw członkowskich w dziedzinie kultury. Przyjęcie Deklaracji Sorbońskiej (The Sorbonne Declaration) w 1998 r. przez Francję, Niemcy, Wielką Brytanię i Włochy a następnie Deklaracji Bolońskiej (The Bologna Declaration) 19.06.1999 r. przez 30 krajów (obecnie 47 krajów) zacieśnia współpracę w ujednocnianiu systemu szkolnictwa wyższego. Ma to zwiększyć konkurencyjność absolwentów na rynku pracy, przy jednoczesnej niezależności i autonomii wszystkich uczelni. Postanowienia Deklaracji Bolońskiej ustanowiono jako środki dobrowolnego procesu harmonizacji, a nie postanowienia wiążącej umowy. Co dwa lata miały miejsce konferencje ministerialne, na których ministrowie wydawali komunikaty: Praga – 2001 r.; Berlin – 2003 r.; Bergem – 2005 r.; Londyn – 2007 r.; Leuven / Louvain-la-Neuve – 2009 r. i Budapeszt – Wiedeń – 2010 r. z okazji dziesięciolecie procesu bolońskiego. Na tej ostatniej konferencji ogłoszono utworzenie Europejskiej Strefy Edukacji Wyższej (European Higher Education Area – EHEA) [1]. Obejmuje on praktycznie całą Europę za wyjątkiem kilku państw: Białoruś, Kosowo, Monako, Naddniestrze, San Marino. Ponadto w tym obszarze znajdują się terytoria państw leżących w Azji: część Rosji i Grecji oraz cała Armenia, Azerbejdżan, Cypr oraz Kazachstan.

Poziom wiedzy studentów a stopnie i tytuły naukowe oraz zawodowe absolwentów różnych uczelni

Na przestrzeni dziejów w Europie kształtowały się różne modele uniwersytetów, które dzięki swej autonomii zachowały nawet po dzień dzisiejszy swoją odrębność. Ważnym miernikiem dającym możliwość ich porównania jest rola sztuk wyzwolonych w procesie nauczaniu. Chodzi o poziom posiadanej wiedzy z zakresu siedmiu sztuk wyzwolonych w odniesieniu do poziomu kształcenia na studiach wyższych.

Na Uniwersytecie Paryskim (w swej pierwotnej postaci został zlikwidowany podczas rewolucji francuskiej i w czasach napoleońskich) studenci uzyskiwali stopień *bakalarza* (łac. *baccalarius*) będący odpowiednikiem terminującego u mistrza w systemie gildii. Nie zmieniał on absolwenta w niezależnego magistra, a tylko świadczył o ukończeniu podstawowych studiów. Od samego początku w uniwersytetach Brytanii i Francji istnieje tradycja podziału między stopniem bakalarza (licencjata) i magistra. Tradycja ta została prze-

niesiona na cały obszar anglosaski (m. in. do Stanów Zjednoczonych). Po dzień dzisiejszy większość studiów pierwszego stopnia (*undergraduate studium*) oferuje *stopień nauk humanistycznych*. W pozostałych obszarach Europy znacząca część nauki z zakresu nauk humanistycznych odbywa się w szkole średniej. Dlatego też *Baccalaureât* to dyplom ukończenia szkoły średniej we Francji, a *Bacchilerato* w Hiszpanii [4, s. 165 – 232].

Na uniwersytetach francuskich po wielkiej rewolucji wszyscy absolwenci szkół średnich posiadający dyplom *baccalauréat* mogli studiować na trzyletnich studiach kończących się otrzymaniem stopnia *licence* lub czteroletnich ze stopniem *maitrise* (odpowiednik magistra).

Średniowieczne uniwersytety we Francji posiadały większą autonomię niż nowe szkoły wyższe. Francuski system edukacji wyższej jest bardzo centralistyczny i kontrolowany przez państwo. Wywarł on wpływ na edukację wyższą w krajach Europy Centralnej i Wschodniej co przejawiało się w biurokratycznym nadzorze i kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym [2, s. 21 – 22]. Sytuacja ta znacznie ograniczała autonomię uczelni, ale obecnie ułatwia przeprowadzenie zmian zgodnie z deklaracją bolońską.

Drugą zasadniczą tradycję uniwersytetów stanowi obszar anglosaski wywodzący się z modelu Oxbridge. Początek kształcenia tego modelu miał miejsce w średniowieczu (wówczas wzory czerpano z Paryża), a na dobre ukształtował się w okresie reformacji. Na terenie Imperium brytyjskiego na wzór tego modelu powstało kilka uniwersytetów. Dlatego też Brytania jest uważana za eksportera idei uniwersytetu. Wspomnieć należy o uniwersytetach szkockich – podział studiów akademickich na moduły i tworzenie uniwersytetów wszechstronnych (*comprehensive university*) łączących w sobie szkoły nauczające zawodu, przedmiotów praktycznych i program sztuk wyzwolonych; Uniwersytecie Londyńskim – wielokampusowy związkowy uniwersytet, czy Uniwersytecie Otwartym – uniwersytet uczący na odległość.

Początkowo nauczanie na uniwersytetach w Oksfordzie i Cambrige było skupione na programie siedmiu sztuk wyzwolonych. Istniały na nich szkoły medycyny i teologii, czy Zrzeszenie Prawników. W college'ach do XIX w. kładziono nacisk na nauczanie, a nie badania naukowe. Zwolennikiem takiego podejścia do roli uniwersytetów był John Henry Newman (1801 – 1890) [5, s. 79 – 83; 9]. W tym modelu jest wyraźne rozróżnienie między nauczaniem a egzaminowaniem, czyli weryfikacją posiadanej wiedzy. Za nauczanie odpowiedzialne są college natomiast uniwersytet za egzaminowanie. Egzaminowanie jest prowadzone przez egzaminatorów zewnętrznych. Uniwersytety kierują się zasadą studiów wszechstronnych (*comprehensive degree*). Polega ona na tym, że studenci na końcu trzyletnich studiów zdają egzamin z całości w obrębie dziedzin, które studiowali. W 1993 r. narzucony został brytyjskim uniwersytetom system modułowy. Jedynie uniwersytety w Oksfordzie i Cambrige zostały wyłączone z tego obowiązku. Świadczy to o ich autonomii i

wysokim statusie wszechstronnego kształcenia w społeczeństwie brytyjskim. Ponadto profesorowie tych uniwersytetów mogą być mianowani egzaminatorami zewnętrznymi innych uniwersytetów, natomiast profesor innego uniwersytetu nie może pełnić funkcji egzaminatora zewnętrznego tych uniwersytetów [2, s. 11 – 13].

Ważny wpływ na współczesne uniwersytety miał Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), który założył Uniwersytet Berliński (1810). Przyświecała mu idea uniwersytetu prowadzącego badania (*research university*), która obecnie jest powszechnie praktykowana w uniwersytetach [2, s. 24 – 28].

Studia na poziomie sztuk wyzwolonych zwłaszcza w Europie Centralnej i Wschodniej zostały przeniesione do szkół średnich. Natomiast w Stanach Zjednoczonych są one tak jak w średniowieczu na poziomie stopnia licencjata nauk humanistycznych. Jednak ostatnio uwidacznia się tendencja oferowania w college'ach i uniwersytetach wyspecjalizowanych studiów na poziomie licencjata [2, s. 24 – 28].

Kierunki rozwoju współczesnego uniwersytetu wykraczają poza granice państw i społeczeństw. Obecnie w dobie globalizacji i Internetu łamane są dotychczas nieosiągalne granice. Wymusza to konieczność powszechnej edukacji zarówno młodzieży jak i starszego społeczeństwa w zakresie technologii informacyjnej. Silnie rozwija się edukacja medialna wymuszając odejście od klasycznego układu i osobistego kontaktu: mistrz (wiedzący) – uczeń (nie wiedzący). Przy dzisiejszym ogromnym poziomie wiedzy: *Wszyscy studiuja, bowiem wszyscy wiedzą i niewiedzą* [6, s. 168 – 171].

Przyszłością będzie studiowanie na odległość dla wszystkich klasycznych uniwersytetów. Rozwiną się funkcjonujące już *uniwersytety wirtualne*, które określane są jako mediauniwersytety, megauniwersytety, czy globalne uniwersytety. Ukierunkowanie przyszłych zmian określa zapotrzebowanie na wykształcenie osób, które będą mogły prowadzić i szybko wdrażać w życie wyniki najnowszych badań. Osiąga się to przez przejrzystość i porównywalność dyplomów poszczególnych szkół wyższych w różnych krajach. Dobrym kierunkiem na przyszłość było przyjęcie procesu bolońskiego, w Polsce od 2005 r., trójstopniowego etapu zdobywania wykształcenia wyższego:

1. tytuł zawodowy licencjata lub inżyniera – studia I stopnia trwają co najmniej 3 lata (6 semestrów);
2. tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera albo tytułu równorzędnego – studia II stopnia trwają 2 lata (4 semestry);
3. stopień naukowy doktora – studia III stopnia trwają 4 lata.

Niektóre kierunki pozostały w systemie jednolitym studiów np. medycyna (6 lat), psychologia, prawo i kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego.

Wdrożenie systemu punktów kredytowych Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS – *European Credit Transfer System*) obowiązujący w

Polisce od 2006 r. sprzyja również ujednocnieniu systemu szkolnictwa wyższego. Zwiększa mobilności studentów i nauczycieli akademickich [3, s. 137 – 142].

Przeprowadzona reforma oświaty w Polsce od 1999 r. (podział szkół na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) sprawiło odciążenie szkół średnich z nauczania na poziomie dawnych siedmiu sztuk wyzwolonych. Natomiast wdrożenie procesu bolońskiego spowodowało ogólne obniżenie poziomu nauczania również na uczelniach wyższych. Przejawia się to m. in. komercjalizacją wykształcenia wyższego – większość studentów decyduje się tylko na studia licencjackie, co pociąga spadek liczby absolwentów z tytułem magistra, a wcześniej tylko te osoby były uznawane za absolwentów uczelni wyższych. Ponadto przyjmowanie zbyt dużej liczby studentów zwłaszcza na studia I stopnia stawia w wątpliwość rzetelność kształcenia.

Kompatybilność stopni i tytułów naukowych i zawodowych różnych systemów szkolnictwa wyższego

Obecnie nostryfikowanie dotychczasowych stopni naukowych i uznawaniu tytułów naukowych napotyka na kłopoty zwłaszcza z powodu braku ich porównywalności lub odpowiedników. W obszarze anglosaskim najwyższym stopniem naukowym jest doktor, natomiast profesor to etat. Stąd poszczególne osoby mają nawet po kilka doktoratów. W klasycznym średniowiecznym modelu nadawania stopni naukowych doktoraty przyznawano z medycyny, filozofii, prawa i teologii. Dopiero później upowszechniły się doktoraty honorowe lub zasłużone wydawane z innych dziedzin naukowych.

W krajach anglosaskich przyznawane są zarówno tytuły zawodowe, jak i stopnie naukowe noszące takie same nazwy (Bachelor – licencjat, Master – magister i Doctor – doktor). Jednak wyższe są tytuły naukowe nad zawodowymi. Natomiast tytuł doktora honoris causa nadawany jest osobom godnym szczególnego uznania.

Inny charakter miało nadawanie stopni i tytułów w Rosji. Uniwersytety powstały tam jako instytucje państwowe. Od XIX w. nauki podzielone były na cztery kursy tak jak na zachodzie: medycyna, prawo, teologia i filozofia. Z tym, że kurs filozoficzny dzielił się na cztery osobne kategorie: nauk filozoficznych i matematycznych; nauk przyrodniczych; nauk filologiczno-historycznych i nauk techniczno-ekonomicznych. Kończąc studia można było uzyskać stopień magistra lub doktora. W 1917 r. zlikwidowano stopnie naukowe. Jednak poziom absolwentów kształcących się na 1 – 2 letnich studiach był zbyt niski w porównaniu z tymi co studiowali przed rewolucją 5 – 6 lat. W związku z tym w 1934 r. wprowadzono ponownie stopnie naukowe (magistra i doktora nauk). By podnieść poziom wprowadzono prowizorycznie (jednak wybuch wojny spowodował, że na znacznie dłużej) stopień kandydata nauk (pośredni między magistrem a doktorem). Dodatkowo ograniczono autonomię uczelni przez przyznawanie przez państwo tytułów naukowych dla doktorów nauk: profesor zwyczajny (docent) – może prowadzić wykłady, ale bez ka-

tedry; profesor – wykładowca z katedrą; członek-korespondent i akademik – członek Rosyjskiej Akademii Nauk. (W 2002 r. miała miejsce zmiana w stopniach i tytułach naukowych w Rosji) [8].

Warto dodać, że na przełomie XVII i XVIII w. w uniwersytetach pruskich powstała tradycja nadawania habilitacji jako stanowiska akademickiego (otrzymywali go doktorzy, którzy nie byli jeszcze profesorami). Uprawniała ona do samodzielnego prowadzenia wykładów, nauczania i prowadzenia badań naukowych w uczelniach. W Polsce habilitacja była traktowana jako uprawnienie do nauczania na danej uczelni.

W 1951 r. w Polsce wprowadzono system radziecki, pozbawiając Rady Wydziałów prawa do samodzielnego nadawania habilitacji w odniesieniu do swoich wykładowców. Wprowadzono stopnie *kandydata nauk* i *doktora nauk*. W ramach odwilży politycznej w 1958 r. zachowano strukturę stopni naukowych nadając im nazwy zgodne z polską tradycją: *kandydata nauk* przemianowano na doktora, a *doktora nauk* na doktora habilitowanego.

W okresie Polski przedwojennej oraz w Polsce do 1987 r. tytuł naukowy docenta był przyznawany w wyniku habilitacji. W latach 1951 – 1958 był w zamian wprowadzony tytuł zastępcy profesora. Po wydarzeniach marcowych 1968 r. władze chcąc uzupełnić braki w kadrze naukowej ustanowiły stanowisko docenta pośrednie pomiędzy adiunktem a profesorem nadzwyczajnym – tzw. «docenci marcowi». Stanowisko docenta zostało zlikwidowane najpierw na uczelniach po zmianie ustroju i instytutach naukowych PAN (2010 r.) – docenci stali się profesorami nadzwyczajnymi. Obecnie zwyczajowo tytułuje się tym mianem doktorów habilitowanych nauk medycznych. Przywrócono również tytuł docenta, którym mógł zostać doktor habilitowany.

Polska 17 marca 2004 r. ratyfikowała Konwencję o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w regionie europejskim podpisaną w Lizbonie 11 kwietnia 1997 r. Jej postanowienia weszły w życie z dniem 1 maja 2004 r. Dla zobrazowania problemów z nostryfikacją dyplomów przez oficjalne instytucje jak również opinię społeczną podam kilka przykładów.

W Polsce na medycynie do końca lat 30-tych XIX w. przyznawano tytuł doktora jako zwieńczenie studiów medycznych zgodnie ze średniowieczną tradycją. Obecnie przyznawany jest tytuł zawodowy lekarza, a stopień doktora nauk medycznych jest zastrzeżony dla osoby zajmującej się naukowo medycyną. W języku potocznym natomiast pacjenci grzecznościowo zwracają się do lekarzy tytułując ich mianem «doktor», chociaż w rzeczywistości nie posiadają takiego stopnia naukowego. Na Węgrzech tytuł doktora do tej pory otrzymywali absolwenci medycyny i prawa.

Mylące są również same nazwy tytułów zawodowych i stopni naukowych. Dla przykładu licencjat naukowy nadawany na uczelniach rzymskokatolickich na teologii (po dwóch latach studiowania) i na prawie kanonicznym (po trzech

latach studiowania). Jest on pośrednim tytułem między magistrem a doktorem, który daje możliwość podjęcie studiów doktoranckich z zakresu teologii lub prawa kanonicznego. Dziś pod pojęciem licencjat, kryje się tytuł zawodowy ukończenia studiów I stopnia.

Kolejny przykład nagłośniony przez prasę to sprawa dyplomu Master of Arts ministra Radosława Sikorskiego. Tytuł Master of Arts w większości uniwersytetów w Anglii odpowiada polskiemu magistrowi. Radosław Sikorski po trzech latach studiów w Pembroke College Uniwersytetu w Oksfordzie uzyskał dyplom Bachelor od Arts. Zgodnie z tradycją Oxford ma inne zasady. Każda osoba posiadająca dyplom Bachelor od Arts siedem lat po immatrykulacji może wystąpić o uzyskanie za opłatą 10 funtów pamiątkowego dyplomu Master of Arts. Jest to tradycja tego uniwersytetu i nawiązuje do czasów, gdy studia trwały siedem lat [7].

Zakończenie

Tradycja uniwersytecka jest bardzo silnie zakorzeniona zwłaszcza w starych i zasłużonych ośrodkach akademickich. Próby narzucenia reform często spotykają się z ich oporem. Na zachodzie Unii Europejskiej silne związki, nierzadko wpływowych, absolwentów z uczelniami stoją na straży autonomii uniwersytetów. Ich renoma sama w sobie jest marką. W niektórych krajach Unii istnieją stopnie naukowe, których nie można uzyskać w uniwersytetach anglosaskich (doktor habilitowany, habilitacja). Na straży ich zachowania stoi tzw. oligarchia akademicka, dbająca o własne interesy. Ujednolicenie systemu kształcenia w ramach Europejskiej Strefy Edukacji Wyższej wymaga czasu. Efekty tego będą dopiero widoczne po latach. Ułatwią one karierę naukową oraz przyczynią się do zmiany atrakcyjności zatrudnienia absolwentów z państw o różnych systemach edukacji uniwersyteckiej.

References

1. A Common Vision, Rezym dostępu: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>. (10.03.2017).
2. Guri-Rosenblit S. Wiele idei «uniwersytetu» i ich różnorodne przejawy, http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc. (15.06.2013), 32 p.
3. Kula E., Pekowska M. Przemiany szkolnictwa wyższego w kontekście zmieniającego się rynku pracy w świetle międzynarodowych dokumentów edukacyjnych, in: S. Kmieć (red.), Ciągłość reform edukacyjnych. Uczestnictwo Społeczne, Rzeszów: Oficyna Wydawnicza PR, 2002, pp. 137–143.
4. Markowski M. Pierwowzory uniwersytetów, Olecko: Wydaw. Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis, 2003, 406 p.
5. Możdżeń S.I. Historia wychowania 1795 – 1918, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia, 2006, 397 p.

6. Niemiec J., Nalaskowski A. Wiek XXI – wiek uniwersytetów, in: K. Rubacha (red.), Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne, Toruń: Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001, pp. 165–171.

7. Pelczyński Z. Sikorski kształcił się jak Cameron, http://wyborcza.pl/1,75968,16494542,Sikorski_ksztalcil_sie_jak_Cameron.html. (11.02.2017).

8. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 30 yanvarya 2002 g. N 74 «Ob utverzhdenii Edinogo reestra uchenyih stepeney i uchenyih zvaniy i Polozheniya o poryadke prisuzhdeniya uchenyih stepeney» (s izmeneniyami i dopolneniyami).

9. Wielgus S. Co to znaczy uniwersytet katolicki? (1), «Nasz Dziennik», 2009, № 2 (3323), <http://www.naszdziennik.pl/index.php?typ=my&dat=20090103&id=my61.txt>. (20.01.2010).

Одержано 14.03.2017

УДК 37-053.5(73)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102642

Вікторія СЛІПЕНКО

orcid.org/0000-0003-0123-4645

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД**

Стаття присвячена висвітленню особливостей розвитку підприємницької компетентності школярів в американських загальноосвітніх школах. Розкрито сутність, визначено мету та концепції підприємницької освіти. Наведено приклади американських програм, що забезпечують формування готовності в учнів здійснювати підприємницьку діяльність. Розкрито ефективність створення міні-підприємств в американських загальноосвітніх школах.

***Ключові слова:** розвиток, підприємницька компетентність, концепції освіти, американська школа, міні-підприємства.*

Викторія СЛИПЕНКО

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ**

Статья посвящена рассмотрению особенностей развития предпринимательской компетентности школьников в американских общеобразовательных школах. Раскрыто сущность, определены цели и концепции предпринимательской образования. Приведены примеры американских программ, обеспечивающих формирование готовности в учащихся осуществлять предпринимательскую деятельность. Раскрыто эффективность создания мини-предприятий в американских общеобразовательных школах.

***Ключевые слова:** развитие, предпринимательская компетентность, концепции образования, американская школа, мини-предприятия.*

Постановка проблеми. Розвиток підприємницької компетентності підростаючого покоління на початку третього тисячоліття стало необ-

хідною складовою загальної середньої освіти зарубіжних країн. Щоразу в найбільш розвинених державах, зокрема в Сполучених Штатах Америки, педагоги та підприємці висловлюють думку про те, що потенційні можливості шкільного виховання ще не використані повністю. Більшість підприємців вимагають наявності у працівників аналітичного та системного мислення, ініціативності та комунікабельності, навичок прийняття рішень та відповідальності, які необхідні в сучасних умовах. Успішне розв'язання цієї проблеми в основному залежить від позитивних результатів у формуванні особистості майбутнього працівника на всіх етапах його шкільного життя.

До завдань, що стоять сьогодні перед школою, має входити не тільки навчання, а й формування особистості, профорієнтація та економічна підготовка до життєдіяльності в суспільстві, що функціонує в умовах швидких змін. Безумовно, окремі напрями навчання та підходи до підприємництва, розвинені в зарубіжних школах, зокрема США, зацікавлюють вітчизняну загальноосвітню школу.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Варто зазначити, що різні аспекти розвитку підприємницької компетентності школярів загальноосвітніх закладів є предметом дослідження багатьох науковців і практиків. У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників (А. Агеєва, М. Альберта, Д. Адамсона, М. Вудкока, П. Друкера, М. Крейна, М. Лапусти, В. Радаєва, О. Романовського, К. Рендола, М. Пітерса, Ю. Старостіна, Л. Скамая та ін.) розкриваються філософські, політичні, соціальні функції підприємництва, особистісні якості підприємця. Зазначені дослідники вивчали питання сутності підприємницької компетентності, розкривали її певні характеристики, проте особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх закладах США що не стали предметом спеціального дослідження.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб висвітлити особливості розвитку підприємницької компетентності в американських загальноосвітніх закладах у сучасних умовах.

Результати дослідження. Варто зазначити, що у педагогічній літературі США поняття «підприємницька компетентність» набуло широкого тлумачення. Воно пов'язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями щодо створення та розширення підприємства, опанування вмінь та досвіду розвитку бізнесу, забезпечення працевлаштування та можливостей самореалізації [3]. Американський науковець Д. Шеферд визначає компетентність як «кластер пов'язаних з ним знань, рис, установок та навичок, які впливають на основну частину роботи; вони можуть удосконалюватися за допомогою навчання та розвитку». Він пропонує віднести компетентність до сфери праці як здатність та готовність діяти, виконувати завдання [5].

Своєю чергою, підприємливість найчастіше трактується як якість особистих можливостей та ідей, що проявляються у здатності втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою, культурною або соціальною, незалежно від типу чи контексту в будь-якій сфері життєдіяльності та у можливому вартісному ланцюжку, що означає її створення у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому поєднанні цих секторів. Підприємливість як компетентність стосується всіх сфер життєдіяльності. Вона дає громадянам можливість піклуватися про власний розвиток, робити активний внесок у розвиток суспільства, виходити на ринок праці як найманий працівник або самозайнята особа, а також започатковувати власну справу чи виводити на вищий рівень підприємство, яке може мати культурне, соціальне або комерційне спрямування [1].

Головна мета при вивченні підприємництва та здійсненні підприємницького виховання, як стверджують американські педагоги, полягає у формуванні економічно грамотних громадян, котрі здатні встановлювати, розвивати та підтримувати підприємство, а також у задоволенні освітніх потреб кожної людини, економіки, ринку праці, суспільства, але обов'язково з урахуванням сучасного переходу від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя».

У державі США, яка постійно конкурує з іншими країнами і досягає у цьому процесі неабияких результатів, було розроблено концепцію «ефективного працівника», що передбачає диференціацію принципів розподілу розумової та фізичної праці. Основна роль при такій підготовці надається загальноосвітній школі, яка може із мінімальними затратами часу, коштів, енергії, матеріалів підготувати учнів до майбутньої професій та надати їй необхідні знання. Особливого значення набуває підприємницька підготовка, яка спрямована саме на підготовку «ефективного працівника» та розвиток відповідних якостей як ініціативність, професіоналізм, наполегливість і формування економічних умінь, необхідних для розв'язання проблемних задач, пов'язаних з підприємництвом.

Ще однією провідною для підприємницької освіти в США продовжує залишатися концепція «Освіта для кар'єри» (Career Education). Ця концепція передбачає організацію навчання в загальноосвітній школі за принципом комплексності та відображає перехід до ширшої економічної та технічної підготовки учнів. В основі програм «Освіта для кар'єри» лежить послідовне формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних сучасним працівникам підприємств та установ. Першочергова роль відводиться педагогічним технологіям, які формують вміння самостійно здобувати знання і навички адаптації до нових умов роботи. Ще в 90-х роках минулого століття в США було поставлено питання про встановлення зв'язків між школою і виробництвом. Школа ста-

ла більше орієнтуватися на реальний світ, приділяти більше уваги зв'язкам з місцевим співтовариством, здійснювати цілеспрямовану підготовку учнів, пов'язану з вибором професії [3].

Некомерційною корпорацією «Junior Achievement Incorporated» була розроблена і реалізується програма підприємницької підготовки (Business Education) школярів США, метою якої є навчання молодих людей вільного бізнесу. Через систему національних регіональних центрів у програмі «Junior Achievement Inc.» США беруть участь понад 4 млн учнів загальноосвітніх закладів. В інших країнах чисельність учасників цієї програми перевищує 2 млн осіб (в 112 країнах світу).

Програма «Junior Achievement Inc.» прагне до того, щоб кожен школяр мав фундаментальне розуміння системи вільного підприємництва, а також практичні навички підприємницької діяльності. Ще в стінах школи програма готує учнів до того, що після її закінчення вони можуть стати працівниками підприємств, зіткнутися з конкуренцією на ринку праці, отримати можливість стати підприємцями. Варто зазначити, що для реалізації програми «Junior Achievement Inc.» в США допомагають понад 76 тис добровольців, які відвідують навчальні класи та супроводжують навчальний матеріал прикладами ведення бізнесу зі свого життя. До складу добровольців входять фахівці підприємств, самі підприємці, батьки, студенти та пенсіонери. При цьому час їх роботи становить не більше 10 годин на місяць. Важливість такої програми оцінена суспільством, що підтверджується великою кількістю спонсорів національної штаб-квартири «Junior Achievement Incorporated» (понад 200 корпорацій США, включаючи різні благодійні, інвестиційні фонди й особисті пожертви громадян) [4]. Своєю чергою, дослідження у сфері освіти, проведені американською асоціацією «Formative Evaluation», показує що випускники програми «Junior Achievement Inc.» володіють набагато більшим розумінням принципів організації підприємництва і значною готовністю здійснювати підприємницьку діяльність, ніж їхні однолітки.

Шкільна компанія (Student Company) є однією з перших і основних програм «Junior Achievement» для учнів середньої школи США. Завдяки шкільній компанії більше мільйона учасників щорічно вивчають правила ведення бізнесу і здійснення особистого фінансового обліку. Школярі вчаться користуватися кредитною картою, отримують навички рекламної та комерційної діяльності, освоюють управління малим підприємством. Шкільна компанія сприяє формуванню в учнів особистих якостей підприємця, включаючи завзятість, комунікабельність, самостійність і відповідальність. «Що потрібно мені, щоб розпочати свій бізнес?», «Як мені надійно інвестувати кошти на фондовій біржі?», «Які якості особистості сучасні підприємці вважають головними?» – ось ті питання, на котрі молоде покоління успішних інвесторів та підприємців знаходить відповіді.

Розвитку шкільних компаній у США та формування підприємницьких поглядів шкільної молоді сприяє видавництво журналу «Young Money Magazine». На думку редактора журналу Тодда Ромера (Todd Romer), «ми створюємо необхідні умови для того, щоб постачати на ринок освітніх послуг найважливіші матеріали для сучасних підприємців. Завдяки високому зростанню рівня інтересу до підприємництва сьогодні велика кількість учнівської молоді стає набагато обізнанішою у сфері управління грошми. Учні дізнаються, що їм потрібно робити для отримання заробітку, інвестування та витрат своїх грошових коштів. Одна з основних цілей шкільних компаній – розвиток у дітей здібностей до економічного життя» [6].

Показовим є співпраця «Junior Achievement Inc.» з провідними американськими фірмами. Партнерство корпорації «Ackerley Group» за підтримки та фінансування «Junior Achievement Inc.» є прикладом поєднання національної ідеї бізнес-освіти молоді та рекламної кампанії самої корпорації. Рекламна кампанія розробляється, щоб завербувати додаткових добровольців з ділового світу, щоб більша кількість молоді могла брати участь у шкільній компанії. Реклама з підбору добровольців для програм «Junior Achievement» проводиться завдяки телевізійним каналам та за допомогою радіостанцій «Ackerley Group», а також відображається на рекламних щитах (бігбордах) по всій країні, потенційно досягаючи аудиторії понад 10 млн осіб.

Службовці корпорації «Ackerley Group» беруть участь у програмі як бізнес-консультанти шкільних компаній, що дає їм можливість поширювати власні професійні знання у сфері маркетингу, реклами, виробництва, а також проявляти ту роль, яку відіграє кожний громадянин суспільства в економіці країни. «Ackerley Group» охоплює загалом 18 незалежних компаній, які здійснюють зовнішню рекламу на чотирьох основних столичних ринках і в понад 70 аеропортах у всіх Сполучених Штатах Америки. Трансляцію реклами корпорації проводять дев'ять телевізійних станцій. Просування програм «Junior Achievement Inc.» та розвиток шкільних компаній здійснюється і на змаганнях з баскетболу. Будучи членом Національної баскетбольної асоціації (National Basketball Association) з 1997 року, «Ackerley Group» забезпечує спонсорські надходження «Junior Achievement» у середньому до 6 % річних валових надходжень.

Ще одним прикладом стимулювання розвитку підприємницької компетентності у школярів США є організація з 1999 року корпорацією «Hewlett-Packard» спільно з «Junior Achievement Inc.» для учасників шкільних компаній міжнародного турніру комп'ютерного моделювання підприємницької діяльності, в якому беруть участь 1 тис команд учнів шкіл з понад 80 країн світу. Використовуючи програмне забезпечення, розроблене вченими Гарвардського університету, учні змагаються в тому, яка

команда може запропонувати найбільш прибутковий бізнес. Корпорація «Microsoft» та її ділові партнери є наставниками майже 5 тис учнів. Школярі, які відвідують робочі місця корпорації, мають можливість повчитися «реального світу бізнесу», вони ознайомлюються з робочими місцями мережевого менеджера, спеціаліста з діалогу з цифровим носієм інформації, програмного розробника, адміністратора інформаційних систем, технічного редактора, бухгалтера, менеджера відділів продажів і працівника рекламної служби.

Участь компанії «Microsoft» в програмі «День кар'єри» є частиною програми корпорації «Здібності», яка спрямована на ліквідацію нестачі робочої сили в електронній промисловості та в телекомунікаційних компаніях. Програма «Здібності» має на меті отримати знання і розширити можливості майбутньої кар'єри для молоді різного віку, різних освітніх рівнів і навичок. Участь «Microsoft» у цій ініціативі підкреслює суспільне зобов'язання компанії, що забезпечує формування реальної готовності школярів до підприємництва. Завдяки такій діяльності компанія реалізує свій девіз: «Високотехнологічній промисловості потрібні кваліфіковані працівники». Корпорація є членом інформаційної асоціації комунікаційних технологій США, яка сьогодні об'єднує 346 тис працівників. За оцінкою департаменту торгівлі США, до 2020 року комп'ютерним і телекомунікаційним компаніям країни потрібно буде 1,3 млн працівників для нових робочих місць. Так як ця промисловість зростає, існують широкі можливості для майбутньої кар'єри школярів у компанії «Microsoft» або компаніях її партнерів [4].

Варто зазначити, що при підприємницькій підготовці школярів американських загальноосвітніх закладів розглядається прагнення використовувати активний підхід до навчання, а саме:

- через розробку і виконання проектів на уроках, причому важливо, що учнів навчають шукати проблеми, вивчаючи потреби людей, і з декількох варіантів знаходити оптимальний варіант;
- через організацію міні-підприємств з виробництва та продажу товарів і послуг;
- через набуття безпосереднього досвіду роботи на підприємствах.

У рамках навчального процесу пропонується обов'язково використовувати організацію міні-підприємств для навчання учнів загальноосвітніх закладів США. Особлива увага приділяється міні-підприємствам, що створені самими учнями. Вони готують школярів до вступу у світ бізнесу і комерції, забезпечують розвиток широкого спектра практичних навичок та особистих якостей, заохочують ініціативу й творчість, переконують у можливості самостійно забезпечити себе роботою, допомагають у профорієнтації.

Використовуючи отримані на уроках економіки та технології знання, учні створюють власну фірму, основним принципом, котрої є те, що всі члени шкільного підприємства, включаючи і управлінський апарат, беруть участь як в процесі виробництва, так і в реалізації продукції. Школярі проходять усі стадії формування акціонерного товару: проводять установчі збори, готують документи, випускають і поширюють акції, займаються управлінням і виробництвом, збутом продукції та розподілом дивідендів. Досліджуючи ринок, члени компанії випускають тільки ту продукцію, яка користується попитом і забезпечує гарантований успіх в діяльності, тобто прибуток. Шкільне міні-підприємство управляється Радою, до складу якої входять директор і керівники груп, у кожного свої обов'язки: фінанси, робота з персоналом, виробництво продукції, маркетинг. Рада організовує і координує роботу шкільних майстерень, гуртків, виготовлення виробів для будинку, дозвілля, випуск шкільної газети, організацію «День підприємництва», ярмарки-розпродажі, роботу шкільного кіоску з продажу канцтоварів, екскурсії на виробництво, відвідування виставок, тестування й анкетування.

Діяльність шкільного міні-підприємства спрямована на підтримку матеріально-технічної бази школи, на здійснення соціально значущої діяльності. Кошти, отримані навчально-трудовами групами, йдуть на виплату учням за працю, придбання призів і подарунків, оренду приміщення, організацію шкільних свят, оформлення актового залу, придбання канцтоварів та ін. Найважливіше – не сума грошових коштів, а нагородження учнями в результаті діяльності економічного, життєвого досвіду, що сприяє розвитку підприємницької компетентності.

Основою такої навчально-виховної системи є найважливіший об'єднувальний економічний елемент – праця. Бо має місце чіткий і логічний зв'язок пізнання і практичної реалізації знань, яку можна зобразити формулою: *пізнай економіку на уроці → зроби виріб на шкільному підприємстві → ефективно реалізуй виріб → справедливо розподіли дохід → кваліфіковано керуй цим процесом [2].*

Участь школярів у практичній підприємницької діяльності забезпечує функціонування шкільного підприємства, яке на підставі бізнес-планів надає ряд послуг населенню, здійснює торгово-закупівельну, комерційну діяльність, виробництво цілого ряду товарів для народного споживання. В умовах шкільного підприємництва учні мають можливість простежити просування товару від виробника до споживача, сегментацію ринку в разі інфляції, безробіття, зростання конкуренції.

На підтримку розвитку шкільного підприємництва США адміністрація окремих шкіл організовує виробничу дільницю, оснащує майстерні (швейні та столярні), виділяє досвідчених педагогів-майстрів. У положенні про шкільне підприємництво обумовлені майнові відносини, умови

розподілу прибутку та інші питання. Таке навчання учнівської молоді, з одного боку, забезпечує оптимальність вибору програм відповідними середніми навчальними закладами, а з іншого, – має повну самодостатність, позаяк ліквідує економічну неграмотність і підвищує конкурентоспроможність.

Крім того, шкільне підприємництво формує творчу активність учнів, вони реально беруть участь в повному циклі ринкових відносин: виробництво → розподіл → обмін → споживання, відбувається практичне освоєння учнями основ підприємництва. Це дає можливість на практиці зрозуміти той комплекс якостей, який необхідний працівникові в сучасних умовах, зрозуміти особливості реального ринку. Також формуються і тісні зв'язки з ринковими структурами кожного штату, що значно спрощує процес адаптації школярів до життя і професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

Таким чином, розвиток підприємницької компетентності створює предметну основу для актуалізації та закріплення отриманих знань і загальнона трудових умінь, сприяє усвідомленню загальнодержавної значущості своєї праці, формує культуру праці, виховує почуття відповідальності, колективну спрямованість особистості, технологічну грамотність. Досвід роботи шкільних підприємств свідчить про те, що в учнів під час практичної економічної діяльності знижується соціально-економічна напруженість, тривога за своє майбутнє, з'являється упевненість в собі, своїх можливостях. Усе це в майбутньому допомагає школяру знайти своє місце в умовах конкуренції на ринку праці.

Висновки. Отже, зазначимо, що розвиток підприємницької компетентності в освітньому предметі американських шкіл допомагає учням стати більш гнучкими, впевненими в собі, незалежними, вміти приймати рішення, планувати, більш творчо підходити до справи, розв'язувати проблеми, орієнтуватися в ситуації, взаємодіяти з партнерами, набувати соціальних навичок, знань про бізнес, краще пізнавати себе і навчатися керівництву. Для ознайомлення школярів з основами підприємництва в навчальні плани загальноосвітніх шкіл США впроваджені різні навчальні програми, що засновані на реальній підприємницькій діяльності або її моделюванні. Аналіз діяльності шкіл Сполучених Штатів Америки свідчить, що розвиток підприємницької компетентності учнів стало важливою частиною всього навчально-виховного процесу, а на державному рівні вона є обов'язковим елементом системи підготовки молоді до життя і діяльності в умовах ринкових відносин.

Перспективи подальших розвідок потребують питання діагностики підприємницької компетентності, аналізу форм і методів розвитку підприємницької компетентності в учнівській молоді США, порівняльного

аналізу розвитку підприємницької компетентності учнів у школах України та США.

Література

1. Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y., Van den Brande G. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* / M. Bacigalupo, P. Kamylyis, Y. Punie, G. Van den Brande. – Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. – EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884.
2. Carter S., and Jones-Evans D. *Enterprise and small business: Principles, practice and policy* / S. Carter, D. Jones-Evans. – 2nd ed. – Harlow : Pearson Education, 2006. – 104 p.
3. Fayolle A., Gailly B. & Lassas-Clerc N. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology / A. Fayolle, B. Gailly, N. Lassas-Clerc // *Journal of European Industrial Training*. – 2006. – 720 p.
4. Junior Achievement Programs [Electronic resource]. – URL : <https://www.juniorachievement.org/web/ja-usa/ja-programs>.
5. Shepherd D.A. Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure / D.A. Shepherd // *Academy of Management Learning & Education*. – 2004. – P. 274–287.
6. Young money plan. About Todd [Electronic resource]. – URL : <http://youngmoneyplan.com/about-ym/about-todd/>.

References

1. Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y., Van den Brande G. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884.
2. Carter S., and Jones-Evans D. *Enterprise and small business: Principles, practice and policy*, Harlow: Pearson Education, 2006, 2nd ed., 104 p.
3. Fayolle A., Gailly B. & Lassas Clerc N. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology, *Journal of European Industrial Training*, 2006, 720 p.
4. Junior Achievement Programs, Available at: <https://www.juniorachievement.org/web/ja-usa/ja-programs>.
5. Shepherd D.A. Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure, *Academy of Management Learning & Education*, 2004, pp. 274–287.
6. Young money plan. About Todd, Available at: <http://youngmoneyplan.com/about-ym/about-todd/>.

Одержано 02.02.2017

УДК 378.011. 3 – 051:81'243
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102643

Мирослава СОСЯК
orcid.org/0000-0002-5870-4831

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ДИСКУРС І СТАТУСНО-РОЛЬОВІ ВІДНОШЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті проаналізовано модель творення професійно-орієнтованого дискурсу, визначено його типи та жанри, а також наведено приклади завдань для перевірки рівня сформованості дискурсивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Професійно-орієнтований дискурс – це комунікативне явище, зумовлене статусно-рольовими відношеннями між комунікантами, у якому простежується взаємозв'язок між лінгвістичними факторами, умовами та сферою спілкування, конкретними комунікативними намірами й цілями.

Ключові слова: професійно-орієнтований дискурс, компетентність, навчальний тип дискурсу, методичний тип дискурсу, науковий тип дискурсу.

Мирослава СОСЯК

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС И СТАТУСНО-РОЛЕВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье проанализирована модель построения профессионально-ориентированного дискурса, определены его типы и жанры, а также приведены примеры заданий для проверки уровня сформированности дискурсивной компетентности будущих учителей иностранного языка. Профессионально-ориентированный дискурс представляет собой коммуникативное явление, обусловленное статусно-ролевыми отношениями между коммуникантами, в котором прослеживается взаимосвязь между лингвистическими факторами, условиями и сферой общения, конкретными коммуникативными намерениями и целями.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный дискурс, компетентность, учебный тип дискурса, методический тип дискурса, научный тип дискурса.

© Сосяк Мирослава, 2017

Постановка проблеми. В умовах відкритості освітнього простору, посилення глобалізації та інформатизації освіти, зростання інформаційних потоків великого значення набуває підготовка майбутнього учителя іноземної мови, здатного реалізувати свою професійну компетентність на рівні європейських вимог.

Державні документи в галузі вищої освіти, а саме Закон про вищу освіту, Концепція мовної освіти в Україні та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти акцентують увагу на створенні умов для розвитку професійно-орієнтованої компетентності майбутніх учителів, готових до продукування мовленнєвих дій в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур, а також в умовах професійного спілкування з колегами.

Отже, головним завданням підготовки майбутніх учителів іноземної мови є формування їх готовності до виконання завдань академічного плану, що передбачає актуалізацію навчальних навичок і умінь, потреб у подальшому розвитку та поліпшення білінгвальної комунікативної компетентності, до складу якої входить дискурсивна компетентність. Проте, як показує досвід роботи та спостереження за навчальним процесом, студенти не володіють уміннями професійного спілкування, навичками побудови професійно-орієнтованого дискурсу, що виявляється, з одного боку, у недостатньому рівні знань фактичного матеріалу з теорії і практики навчання та методичної термінології, а з іншого, – автоматизації навичок побудови зв'язного й аргументованого тексту на професійну тематику, у якому простежувався б взаємозв'язок лінгвістичного та екстралінгвістичного факторів академічного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень у царині методики викладання іноземних мов свідчить про те, що проблема формування дискурсивної компетентності не знайшла достатнього висвітлення на сторінках методичної літератури. Так, А. Буднік і О. Кучерява розглядають методику формування дискурсивної компетентності студентів мовного ВНЗ у процесі навчання писемного мовлення [2], [8]. А. Буднік аналізує труднощі побудови писемного та усного дискурсів і зазначає, що для продукування писемного дискурсу важливим є відбір мовних зворотів, формулювань і комунікативних стратегій з метою впливу на інтелектуальну та вольову сфери адресата.

Водночас у процесі навчання студентів усного дискурсу, коли адресант і адресат перебувають у безпосередньому контакті, увагу слід фокусувати на виборі адекватної стратегії спілкування [2]. На цьому наголошує Н. Бершадська, вказуючи на необхідність формування у студентів умінь реалізовувати комунікативні інтенції у міні-дискурсах та розпізнавати національно-культурні особливості усного дискурсу з метою адекватної інтерпретації [1]. Н. Елухіна визначає роль дискурсивної компетентності

тенції в оволодінні студентами професійним спілкуванням і підкреслює необхідність вибору типу дискурсу, орієнтованого на майбутню професію [5]. У методиці викладання іноземних мов зроблено спробу розкрити шляхи формування дискурсивної компетенції у майбутніх економістів-міжнародників на основі застосування кейс-технології. Водночас немає спеціальних досліджень стосовно методики навчання професійно-орієнтованого дискурсу майбутніх учителів іноземної мови на основі урахування статусно-рольових відношень між учителем та учнем.

Мета статті – аналіз типів і жанрів професійно-орієнтованого дискурсу майбутніх учителів іноземної мови, розкриття шляхів його творення на основі моделі породження усного висловлювання з урахуванням рольових відношень між учителем та учнем.

Результати дослідження. Дискурс є об'єктом вивчення багатьох дисциплін і займає центральне місце у сучасних типах спілкування. Так, у лінгвістиці дискурс трактують як зв'язний текст, який актуалізується у певних ситуаціях з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів [6]. О. Кубрякова розглядає дискурс як когнітивний процес, пов'язаний із породженням висловлювань і створенням мовленнєвого продукту у вигляді тексту [7]. У педагогіці дискурс визначають як конкретний контекст педагогічної діяльності з конкретним професійним змістом, як мовленнєву взаємодію між вчителем та учнем, викладачем і студентом [10].

Підсумовуючи різні погляди на трактування поняття «дискурс», слід зазначити, що в основі його творення лежить комунікативна ситуація або модель породження усного висловлювання. Дискурс виникає на лінії «розімкненості» людської системи та об'єктивних умов її існування, що породжує мотив як стимул для спілкування. Мотив означає початковий момент у творенні дискурсу і поєднується із комунікативним наміром. Мотив – це і те, що пояснює характер певної мовленнєвої дії, тоді як комунікативний намір виражає те, яку комунікативну мету переслідує адресант, плануючи ту чи ту форму впливу на адресата [11, с. 215 – 216]. Комунікативний намір зумовлює вибір мовних засобів, їхнє комбінування, впливає на вибір типу дискурсу, його форму [2].

На рівні породження дискурсу адресант знає загальний предмет і форму взаємодії з адресатом. Те, що саме сказати, усвідомлюється адресантом у самому процесі говоріння. Тому можна стверджувати, що під зовнішнім впливом цей рівень формування і формулювання думки самостійно формує предмет і мету дискурсу [11]. Актуалізація предмета та мети дискурсу здійснюється на рівні смислу та форми. Смислоутворювальна фаза побудови дискурсу формує і «розгортає» загальний задум адресанта, формуючи смислову канву висловлювання, та відображається у суб'єктно-предикатно-об'єктних відношеннях [9]. Задум – це неподільний смисловий комплекс, який пред'являється адресантом внутрішнім, пред-

метно-схематичним кодом і є відображенням поняттєвого мислення. Процес формування і формулювання задуму за допомогою мови спрямований на номінацію та предикацію. Втілення задуму можна представити як у просторово-поняттєвій схемі, що актуалізує поле номінації, так і у схемі часової розгортки, що актуалізує поле предикації та актуалізує поняття. Просторово-поняттєва схема – це «сітка» відношень понять, що актуалізуються через внутрішній образ предметних відношень реальності, які визначаються мотивом. На смислоутворювальній фазі формувального рівня проявляється весь лінгвістичний досвід адресанта, відчуття мови та знання умов і правил використання лексичних одиниць. Ця фаза, актуалізуючи поняття, тим самим актуалізує все семантичне поле [11, с. 217].

Одночасно з просторово-поняттєвою схемою, що створює поле номінації, задум реалізується і у схемі часової розгортки, яка формує поле предикації та визначає послідовність перебігу поняттєвих комплексів розгортання думки [3]. Актуалізація схеми часової розгортки здійснюється за правилами синтаксису. Щодо єдності смислоутворювальної та формулювальної фаз у плані предикації, зазначимо, що перша фаза програмує граматичне оформлення згорнутих, опорних слів, а друга є граматичним розгортанням дискурсу, що відображає процес мовного оформлення його загального смислу. Не менш важливим для всього процесу породження смислу є рівень артикуляції та інтонування, який виникає одночасно з актуалізацією просторово-поняттєвої схеми.

Беручи до уваги модель породження усних висловлювань, слід зауважити, що дискурс – це послідовність взаємообумовлених мисленнєво-мовленнєвих актів, які забезпечують рух інформації у межах конкретної комунікативної ситуації, оформлені з урахуванням специфіки їхньої семантичної та граматичної організації, спрямовані мотивами та цілями спілкування мовців.

Тому при навчанні студентів побудови дискурсу викладач має враховувати комунікативні наміри та цілі адресанта й адресата, сферу спілкування, тип і жанр дискурсу, співвідношення дискурсу зі статусно-рольовими характеристиками мовців, лексико-граматичне, інтонаційне, композиційне оформлення мовленнєвих актів.

Професійно-орієнтований дискурс є одним із видів інституціонального, це не тільки мовленнєва взаємодія учителя та учня з навчальною метою, але й учителя – учителя з метою обміну досвідом.

У процесі міжкультурного спілкування учителя іноземна мова використовується у: 1) навчальній діяльності (проведення уроків і позакласних/позашкільних заходів); 2) методичній діяльності (участь у методичних семінарах/нарадах та обмін досвідом); 3) науковій діяльності (участь у наукових конференціях та спілкування на професійну тематику) [12, с. 11].

Відповідно до різних видів діяльності учителя, можна виділити такі типи професійно-орієнтованого дискурсу:

Навчальний тип професійно-орієнтованого дискурсу спрямований на те, щоб навчити майбутнього учителя іноземної мови здійснювати комунікативно-навчальну функцію, а саме: розвивати в учнів англomовну лінгвістичну, комунікативну, лінгвосоціокультурну та навчально-стратегічну компетентності. З метою реалізації цих виробничих функцій майбутній учитель має володіти словами класного вжитку, основними лінгвістичними та методичними поняттями, фактичним матеріалом з методики викладання іноземних мов, уміти подати учням навчальний матеріал у процесі евристичної бесіди й автоматизувати дії учнів з новим навчальним матеріалом. Учасниками цього виду дискурсу є учитель та учні, які є суб'єктами навчального процесу. Однак, за соціальним статусом, – це нерівні ролі. У навчальному типі професійно-орієнтованого дискурсу відповідно залишається роль учителя, як ретранслятора інформації, менеджера, який управляє діяльністю учнів через подачу точних і зрозумілих інструкцій, позаяк успішна професійна діяльність учителя залежить від правильної організації навчального процесу, вміння управляти мовленнєвою діяльністю, навчальним діалогом з учнями та впливати на хід розмови. Роль учня полягає у тому, щоб прийняти запропонований учителем спосіб мовного спілкування, у процесі якого відбуватиметься зміна комунікативних ролей. Професійно-орієнтований дискурс учителя іноземної мови має власну жанрову систему.

Так, навчальний тип професійно-орієнтованого дискурсу охоплює такі жанри:

- ✓ демонстрація та пояснення нового матеріалу;
- ✓ евристична бесіда у ході пояснення нового матеріалу;
- ✓ тренування та практикування;
- ✓ здійснення контролю та рефлексія;
- ✓ оцінювання;
- ✓ розповідь;
- ✓ організація проектної роботи;
- ✓ презентація;
- ✓ дискусія/дебати тощо.

Як бачимо, навчальний тип дискурсу – це складне макроутворення, яке охоплює як презентацію нового навчального матеріалу, його пояснення, тренування та практикування у комунікативних ситуаціях, так і контроль та оцінювання досягнутих результатів. На етапі презентації та пояснення нового матеріалу відбувається передача знань у рамках взаємодії учителя та учня, де учитель виступає у ролі джерела інформації та зразка для подальшого моделювання процесу спілкування. Проте на цьому етапі уроку учні не мають виконувати роль пасивного спосте-

рігача. Пояснення нового навчального матеріалу складається із конкретних етапів, метою яких є розв'язання конкретних комунікативних завдань і результатом – конкретний мовленнєвий продукт у вигляді мовленнєвої реакції учня. Щоб досягнути відповідної реакції учня на пояснення учителя, необхідно правильно будувати виклад матеріалу. Подавати фонетичний, граматичний та лексичний матеріал слід у контексті, на основі якого відбувається діалог між учителем та учнем. Так, при поясненні нового граматичного матеріалу рекомендується використовувати евристичні бесіди, навідні запитання, які активізують діалог між учителем та учнем, допомагають учителю зрозуміти рівень сприйняття нового навчального матеріалу учнями і, відповідно, спроектувати власну подальшу мовленнєву поведінку, відбираючи відповідні тактики та стратегії. У навчальному типі дискурсу учитель має застосовувати різноманітні за структурно-семантичними та функціональними характеристиками запитання, достатню кількість надлишкових елементів, повторів, мовленнєвих кліше для підтримки бесіди, слів для оцінювання відповідей учнів, заохочень, звертань, підказок, фраз з метою ініціювання, підтримки чи завершення бесіди з учнем. Зміст і форма висловлювання учителя мають відповідати ситуації та навчальним можливостям учнів. Мовлення вчителя має адаптуватися відповідно до рівня володіння іноземною мовою учнями. З метою побудови зв'язного висловлювання учитель може використовувати різноманітні граматичні структури, широкий діапазон схем зв'язку, елементи когезії, лінійну послідовність фактів. У будь-якому типі дискурсу використовуються невербальні засоби комунікації, а саме: інтонація, міміка, жести тощо. Фонетичні засоби беруть участь у створенні комунікативної спрямованості висловлювань учителя.

У процесі організації тренування та практикування нового навчального матеріалу учитель виконує роль менеджера, який представляє учням комунікативне завдання чи подає інструкції, організовує різноманітні форми роботи, і радника, який пояснює, як краще виконати завдання. При цьому учні виступають повноправними учасниками комунікації. Представлені вчителем комунікативні завдання мають мати проблемний характер з метою мотивації учнів до ефективної навчальної діяльності та актуалізації наявних фонових знань, лексико-граматичних навичок та вмінь побудови усного висловлювання.

Навчальний тип дискурсу репрезентується у діалогічній формі. Проте окремі репліки діалогу можуть мати форму монологічних висловлювань. Діалогічний дискурс характеризується співвіднесеністю мовленнєвих актів з темою спілкування, обміном висловлювань та комунікативних ролей між його учасниками. В організації діалогічного дискурсу крім мовних засобів (номінативних, синтаксичних, інтонаційних) беруть участь фонація,

тобто зміна якості голосу, словесний контекст та ситуація комунікативної дії.

Отже, учитель іноземної мови має вміти вести діалог з учнями, відбирати відповідні комунікативні стратегії з метою формування у них лінгвістичної компетентності та компетентності у всіх видах мовленнєвої діяльності та правильно у мовному відношенні будувати свій дискурс.

Тому метою практичних занять з методики навчання іноземних мов виступає практикування студентів у творенні навчального типу професійно-орієнтованого дискурсу (діалогу), спрямованого на розвиток дискурсивних вмінь у їхній майбутній професійній діяльності на основі використання симуляцій та ділових ігор, у межах яких студенти зможуть активізувати набуті на заняттях з практики усного та писемного мовлення уміння спілкування та застосувати знання з методики навчання іноземної мови в уявних ситуаціях професійного спрямування.

Навчальний тип професійно-орієнтованого дискурсу реалізується через: підготовку студентами фрагментів уроків та їх розігрування на практичних заняттях; підготовку планів-конспектів уроків, їх розігрування та практичних заняттях; захист планів-конспектів уроків і фрагментів уроків, обґрунтування доцільності використання запланованих форм і прийомів роботи на уроці.

З метою продукування навчального типу професійно-орієнтованого дискурсу на занятті з методики викладання іноземних мов учитель створює уявну ситуацію:

Task 1. Imagine that you are an English teacher at a secondary school. You teach English in the 7th form. According to the Syllabus you need to explain the new grammar material: The Formation and Use of the Past Progressive. Which method (inductive or deductive) will you use? Act out the fragment of the lesson.

Task 2. Imagine that you are an English teacher at a secondary school. You teach English in the 8th form. You have to present and practice the vocabulary on the topic «Traits of Character». Choose the right way of conveying the meaning of the words. Act out the fragment of the lesson.

Task 3. Organize a warming-up activity on the subject «Extreme Sports». Time is limited. Use any visuality if possible.

Для перевірки рівня засвоєння студентами слів класного вжитку пропонуються такі завдання:

Task 1. What would you say to your class if...

the pupils are noisy at the lesson

pupils are late for the lesson

some pupils are absent at the lesson

you want the pupils to open the course book and find the exercise (say the page and precise the place on the page)

you want to draw the lesson to the end.

Метою методично орієнтованого типу дискурсу є підготовка майбутнього учителя іноземної мови до міжкультурної професійної співпраці. Учасниками цього виду дискурсу є:

учитель – учитель;

головний методист методичного об'єднання вчителів міста/району – вчитель.

У діаді «учитель – учитель» учасники дискурсу виконують рівні соціальні ролі. Тема дискурсу вводиться одним учасником, а потім продовжується іншим. Тут відбувається обмін думками та досвідом, аналіз професійної діяльності інших вчителів, професійних матеріалів. Для цього учасники дискурсу мають уміти аналізувати й прогнозувати професійну діяльність як власну, так і інших вчителів.

У діаді «головний методист методичного об'єднання вчителів міста/району – вчитель» учасники дискурсу виконують не рівні за соціальним статусом ролі. Здебільшого головний методист подає настанови та ініціює обговорення важливих проблем, пов'язаних з процесом викладання іноземних мов.

В основному, методично орієнтований дискурс інформативного характеру, метою якого є передача або обмін інформацією. Такий дискурс характеризується новизною, актуальністю, опорою на власний професійний досвід та інформативною наповненістю. З іншого боку, він має привертати увагу адресата, зацікавлювати його, формувати власну точку зору та критичне мислення. В основі інформативного дискурсу лежить репрезентативне висловлювання, а саме твердження. При побудові інформативного дискурсу у мовному плані використовуються кліше, повторення, еліпси. Для нього характерна відсутність номінації та надлишкової інформації. Значну роль відіграють екстралінгвістичні, фонові знання та контекст. Одним із засобів обговорення інформативного дискурсу є питальні висловлювання.

Методично орієнтований вид дискурсу містить такі жанри:

- бесіда;
- обговорення;
- презентація;
- настанова;
- виступ на семінарі;
- інструкції;
- спілкування у чаті;
- майстер-клас.

На практичних заняттях з методики викладання іноземних мов студентам пропонується підготовка повідомлень інформативного характеру з подальшим обговоренням. Наприклад:

Task 1. You are participating in the English teachers' seminar. You discuss the problem of creating positive motivation at the English lessons. Inform your colleagues what you do at the lessons to make pupils be motivated.

Task 2. Many teachers have a bank of short activities that they can use during lessons. Discuss with your groupmates what activities are useful

- to make pupils relax;
- to use at the beginning of the lesson;
- to change the pace of the lesson.

Task 3. You are participating in the English teachers' seminar. You discuss the problem of using modern methods and innovative technologies in language teaching. Share your experience and give a piece of advice.

Практичні заняття, спрямовані на розвиток у студентів умінь побудови дискурсу інформативного характеру, проводяться у формі прес-конференцій, уявних засідань методичних об'єднань, де студенти виконують такі ролі, як «головний методист», «учитель-експерт», «вчитель-спеціаліст» тощо.

Науковий дискурс передбачає проведення дослідження певної проблеми навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах та її представлення на конференції, семінарі тощо. Учасниками цього виду дискурсу є:

- наукові товариства вчителів міст/районів/областей/ країн;
- науковці-вчителі.

Науковий дискурс учителя іноземної мови має власну жанрову систему:

- виступ/доповідь на конференціях/семінарах/обговореннях/дебатах/у професійних дискусіях;
- спілкування під час інтерв'ю зарубіжних учителів з питань, що викликають професійне зацікавлення;
- обговорення виступів учасників конференції/обмін враженнями;
- спілкування в режимі вебінарів тощо.

Науковий дискурс – це група аргументованих тверджень, націлених на те, щоб переконати адресата у правильності суджень і їхньому сприйнятті.

Якщо навчальні та методичні типи дискурсу присутні на практичних заняттях з методики викладання іноземних мов, під час проходження педагогічної практики студентами у школі, то обговорення професійних питань, як зазначає В.В. Черниш, можна вважати новим досвідом [12, с. 11]. З метою навчання студентів ведення наукового дискурсу на практичних заняттях з методики викладання іноземних мов пропонуються такі рольові ситуації:

Task 1. You participated in the work of the scientific conference dedicated to a problem of teaching oral communication. Discuss with your friend modern tendencies in teaching dialog (the ways of teaching, the use of prompts and schemes, what kinds of exercises are recommended to use).

Task 2. You participated in the work of the scientific conference. Discuss with your group-mate the role of modern information and communication technologies in language learning (what facilities can be used and how the teacher can utilize modern devices at the lessons).

Підготовка наукового дискурсу здійснюється також через підготовку та представлення студентами доповідей, рефератів, результатів виконаних дипломних робіт, захист курсових робіт та науково-дослідницьких проєктів.

Висновки. Професійно-орієнтований дискурс – це комунікативне явище, зумовлене статусно-рольовими відношеннями між комунікантами, в якому простежується взаємозв'язок між лінгвістичними факторами, умовами та сферою спілкування, конкретними комунікативними намірами та цілями.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці системи завдань з метою оцінювання рівня сформованості дискурсивної компетентності майбутнього учителя іноземної мови.

Література

1. Бершадська Н.С. Методичні рекомендації з формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н.С. Бершадська // Наук. вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011. – № 7 – 8. – С. 145–149.

2. Буднік А.О. Формування дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Анжела Олександрівна Буднік. – Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2010. – 258 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

4. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] / Т.В. Ежова. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.

5. Елухина Н.В. Дискурсивная компетенция и ее роль в овладении иноязычным профессиональным общением / Н.В. Елухина // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : сб. науч. тр. – М. : Изд-во Московского лингвистического университета, 2000. – Вып. 454. – С. 60–65.

6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

7. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность:

функциональные и структурные аспекты. Серия «Теория и история языкознания». – РАН. ИНИОН. – М., 2000. – С. 5–13.

8. Кучерява О.А. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації [Електронний ресурс] / О.А. Кучерява. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19583>.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

10. Милованова Ж.В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж.В. Милованова // Языковая личность: система, нормы, стиль : тез. докл. научн. конф. (5 – 6 февр. 1998 г., Волгоград). – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 63–64.

11. Сосяк М.М. Комунікативно-мовленнєва ситуація як основа формування комунікативної компетенції студентів у діалогічному мовленні / М.М. Сосяк // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – С. 211–225.

12. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Валентина Василівна Черниш. – К. : КНЛУ, 2015. – 46 с.

References

1. Bershadska N.S. Metodichni rekomendatsii z formuvannya anhlomovnoi usnoi dyskursyvnoi kompetentsii u studentiv movnykh spetsialnosti (Methodological Recommendations for the Language Department Students' English Oral Discourse Competence Formation), Nauk. visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho, 2011, № 7 – 8, pp. 14–149. [in Ukrainian]

2. Budnik A.O. Formuvannya dyskursnykh umin studentiv filolohichnykh spetsialnosti zasobamy natsionalno-pretседentnykh tekstiv (The Formation of Philological Department Students' Discourse Skills by Means of National Precedent Texts), Odesa, 2010, 258 p. [in Ukrainian]

3. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya (Pedagogical Psychology), Moscow, 2000, 384 p. [in Russian]

4. Yezhova T.V. Pedagogicheskiy diskurs i yego proektirovanie (Pedagogical Discourse and its Planning), Rezhym dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>. [in Russian]

5. Yelukhina N.V. Diskursivnaya kompetentsiya i yeye rol v ovladenii inoyazychnym professionalnym obshcheniem (Discourse Competence and its Role in Mastering Foreign Professionally Oriented Communication), Professionalnaya kommunikatsiya kak tsel obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze, 2000, Vyp. 454, pp. 60–65. [in Russian]

6. Karasik V.I. Yazykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs (Language Circle: Personality, Concepts, Discourse), Volgograd, 2002, 477 p. [in Russian]

7. Kubryakova Ye.S. O ponyatiyakh diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike (The Concepts of Discourse and Discourse Analysis in the Con-

temporary Linguistics), Diskurs, rech, rechevaya deyatelnost: funktsionalnye i strukturnye aspekty, Seriya «Teoriya i istoriya yazykoznavniya», 2000, pp. 5–13. [in Russian]

8. Kucheriava O.A. Systema roboty z formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii u sferi pysemnoi komunikatsii (*The System of Discourse Competence Formation in Writing*), Rezhym dostupu: <http://litmisto.org.ua/?p=19583>. [in Ukrainian]

9. Leontyev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost (*Activities. Consciousness. Personality*), Moscow, 1975, 304 p. [in Russian]

10. Milovanova Zh.V. Zhanrovo-rechevye osobennosti pedagogicheskogo diskursa (*Genre and Speech Features of a Pedagogical Discourse*), Yazykovaya lichnost: sistema, normy, stil, 1998, pp. 63–64. [in Russian]

11. Sosiak M.M. Komunikatyvno-movlennieva sytuatsiia yak osnova formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv u dialohichnomu movlenni (*Communicative Situation as a Foundation of Students' Communicative Competence Formation in Dialogue*), Liudynoznavchi studii, Seriia «Pedahohika», 2008, pp. 211–225. [in Ukrainian]

12. Chernysh V.V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino-orientovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni (*Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Professionally Oriented Competence in English Speaking Formation*), Kyiv, 2015, 46 p. [in Ukrainian]

Одержано 17.02.2017

УДК 37.014.53:364.326
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102644

Вікторія СТИНСЬКА
orcid.org/0000-0003-0555-3205

СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА У ФРАНЦІЇ

У статті розглянуто формування соціальної політики підтримки материнства й дитинства у Франції. Досліджено, що соціальна політика у Франції має глобальний характер і містить заходи законодавчого характеру з підтримки материнства й дитинства та забезпечення найоптимальнішого поєднання зайнятості жінки з материнством, надання різного виду матеріальної допомоги та послуг у сфері охорони здоров'я, організації педагогічного всеобучу з питань навчання і виховання дітей.

Ключові слова: соціальна політика, підтримка, материнство, дитинство, Франція.

Виктория СТИНСКАЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПОДДЕРЖКИ МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА ВО ФРАНЦИИ

В статье рассмотрено формирование социальной политики поддержки материнства и детства во Франции. Доказано, что социальная политика во Франции имеет глобальный характер и включает меры законодательного характера с поддержки материнства и детства и обеспечение наиболее оптимального сочетания занятости женщины с материнством, оказание различного вида материальной помощи и услуг в сфере здравоохранения, организации педагогического всеобуча по вопросам обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: социальная политика, поддержка, материнство, детство, Франция.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України особливої уваги потребують питання підтримки незахищених верств населення в різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим, актуалізується потреба звернення до досвіду інших країн щодо формування системи соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства, адже сім'я є однією з найважливіших соціальних інститутів, що активно впливає на про-

© Стинська Вікторія, 2017

цеси суспільного розвитку. У цьому контексті корисним є розгляд питання формування соціальної політики у Франції, котра виділяється з-поміж західноєвропейських країн масштабами та різноманітністю заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичної літератури засвідчив зростання інтересу багатьох науковців до питання соціальної політики підтримки материнства й дитинства. Розвідка базується на наукових доробках українських і зарубіжних учених: З. Багатова, О. Заїр-Бек, Г. Лещук, А. Мудрик, В. Туєва та ін. Цінними у дослідженні зазначеної проблематики стали також роботи представників французької наукової думки А. Біне, П. Бурдьє, Е. Бутру, Л. Кро, П. Лапі, Ж. Марігена, Р. Торайя, Ж. Фурастьє та ін.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Соціальна підтримка материнства й дитинства у Франції не була предметом окремого дослідження в історико-педагогічній науці, що й зумовило вибір теми статті. Зазначимо, що ця розвідка є продовженням циклу статей автора з окресленої проблематики [3; 4; 5].

Мета статті – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити особливості соціальної підтримки материнства й дитинства у Франції.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує аналіз джерельної бази, розвинута система сімейної підтримки у Франції є результатом тривалої еволюції, під час якої вводились та удосконалювались різні інструменти державної соціальної, в т.ч. сімейної політики.

Оскільки при розробці державної сімейної політики враховуються різні аспекти і функції сім'ї, зазначимо, що окреслене поняття розглядається науковцями різнорідно. Так, з демографічної точки зору, – це модель відтворення населення, з психологічної, – сукупність міжособистісних емоційних відношень, з економічної, – одиниця домашнього виробництва і споживання, з юридичної, – система взаємних зобов'язань і прав партнерів, з адміністративної, – система відповідальності і т.д. [10, с. 198].

З нагоди двохсотріччя Декларації прав людини і громадянина (26 серпня 1989 р.) у Франції з ініціативи авторитетного Національного союзу сімейних асоціацій Франції було прийнято Декларацію прав сім'ї, у якій сім'я визначалась як «...фундаментальний елемент суспільства, співтовариство людей, сукупність їх функцій, прав і обов'язків» [9, с. 4].

Розглянемо еволюцію сімейної політики у Франції.

Аналіз джерелознавчих матеріалів засвідчує, що сімейна політика у Франції від початку свого виникнення мала «пронаталістський» характер, тобто була спрямована на стимулювання народжуваності. Однак, як зазначала М. Пеллетьє, яка на початку 80-х рр. була міністром-делегатом з питань сім'ї і становища жінок у Франції, сімейна політика не може диктуватися тільки демографічними розрахунками, а має бути спрямована

на зміцнення сім'ї. З цієї точки зору, ціль сімейної політики – підтримка материнства й дитинства та забезпечення найбільш оптимального поєднання зайнятості жінки з материнством.

Згідно з дослідженням, перша програма підтримки материнства і дитинства була розроблена у 1866 р. і спочатку поширювалася на державних службовців – фінансових працівників, учителів та ін. Історики вважають, що в Європі ідея сімейної надбавки була багато в чому інспірована папою Левом XIII, який в енцикліку «Рерум Новарум» (1891) заявив, що «...справедлива зарплата є не просто ціною праці, вона повинна покривати витрати на утримання нормальної сім'ї» [11, с. II].

Результатом окресленої політики стало надання допомоги на дітей державних службовців, яка до 1929 р. становила 600 франків на першу дитину, 960 – на другу, 1560 – на третю і 1920 франків – на четверту і всіх решти дітей. Держава фінансувала цю допомогу за рахунок податків. Поступово у Франції сформувалася система компенсаційних кас, які підприємці заповнювали внесками пропорційно виплаченій зарплаті. У 1920 р. було створено федерацію кас сімейних внесків, до якої в 1930 р. входило 230 кас; їх членами були 32 тис підприємців; допомогу отримували 420 тис сімей [11, с. II].

У 30-х рр. (1932, 1938 і 1939 рр.) прийнято серію законів, серед яких законом від 29.07.1939 р. під назвою «Сімейний кодекс» практично було закладено основи і принципи сучасної системи сімейної підтримки у Франції. Він передбачав посилення пронаталістського характеру сімейної підтримки, введення нової шкали допомоги на дітей (у відсотках від місячної базової зарплати): замість шкали 5, 10 і 15 відсотків було введено шкалу 0, 10 і 20 відсотків (відповідно на першу, другу і третю дитину).

Друга світова війна завадила реалізації принципів «Сімейного кодексу», тільки закони 1946 р. конкретизували його положення: було введено допомогу для матері-домогосподарки; високу допомогу сім'ям з одним працюючим; декретну допомогу; нову шкалу прив'язки сімейної допомоги до місячної базової зарплати.

Реформи сімейної підтримки 1972 – 1978 рр. супроводжувалися введенням заходів щодо поліпшення становища окремих категорій сімей: в 1971 р. введено допомогу дітям-сиротам (яку пізніше перетворено на допомогу опікуну або годувальнику); в 1975 р. – допомогу на спеціальне навчання дітей-інвалідів; в 1976 р. – допомогу батькам-одиначкам.

У 1980 – 1990 рр. сімейна політика характеризувалась значними змінами: прийнято масштабну програму збільшення соціальної, у тому числі сімейної допомоги, в результаті якої в 1980 – 1983 рр. частка сімейної допомоги у ВВП збільшилася до 3,06 відсотка. Однак загострення економічної ситуації не дало змоги реалізувати намічене і змусило суттєво скоротити соціальну програму. А саме, в 1983 – 1989 рр. вели-

чина сімейної допомоги у ВВП зменшилася з 3,06 до 2,74 відсотка, що в загальній сумі означало зменшення соціальної допомоги з 12,1 до 10,9 відсотків [12, с. 137].

У 1983 – 1985 рр. були відмінені надбавки на третю і наступних дітей при виплаті допомоги при народженні дітей. В умовах погіршення демографічної ситуації і розширення зайнятості жінок, в 1985 р. на виховання дітей було введено допомогу батькам з метою надання можливості одному із них (як правило, матері) перервати або скоротити свою професійну зайнятість при народженні або усиновленні третьої чи наступних дітей. Вона виплачувалася незалежно від рівня доходів сім'ї. У 1987 р. її сума становила 2400 франків на місяць. Допомога надавалася тільки до досягнення дитиною трирічного віку і за умови, що попередній стаж матері становив два роки. В ході реформи 1985 – 1987 рр. допомога при народженні дитини і сімейна надбавка на дітей до трьох років була замінена допомогою на дитину, що виплачувалася з четвертого місяця після її народження і до досягнення трьох років. Крім того, у 1987 р. введено допомогу на виховання дитини вдома при залученні послуг няні.

Таким чином, в окреслених реформах спостерігається тенденція до зменшення пронаталістського характеру і до посилення їхньої соціальної спрямованості. Це відображається змінами в демографічній сфері, ролі і складу сім'ї, ціннісних орієнтацій сучасного суспільства.

У розвитку сімейної політики у Західній Європі науковці виділяють три етапи, яким відповідають певні заходи підтримки сімей. На першому етапі це були в основному заходи економічної і фінансової підтримки (сімейна допомога). На другому – заходи, зорієнтовані на розквіт членів сім'ї (курси підготовки до шлюбу, статева освіта, центри сімейних консультацій і т.д.). Третій етап характеризується заходами, ціллю яких було забезпечення найбільш оптимального поєднання батьківських обов'язків з виконанням соціальних функцій. Зазначимо, що сьогодні науковці розглядають заходи третього етапу фундаментальним фактором сімейної політики [6, с. 293].

Доцільно зазначити, що незважаючи на те, що кожний із наведених етапів підтримки сім'ї історично відбувалися у вказаному порядку, вони не змінювали один одного, а розвивалися одночасно, в результаті чого сімейна політика диверсифікувалася. Структура сімейної допомоги, запропонована Національним інститутом демографічних досліджень Франції, введена законом від 1 січня 1992 р.:

I. Допомога, що надавалася незалежно від рівня доходів сім'ї.

A. Допомога на дітей до трьох років

A.1. Допомога при народженні дитини: виплачувалася з четвертого місяця вагітності до досягнення дитиною тримісячного віку – 891 франк

на місяць. Жінки отримували допомогу за умови перебування на медичному обліку у консультації.

А.2. Допомога на батьківське виховання виплачувалася, починаючи з народження третьої дитини: 2765 франків на місяць, якщо батьки не працювали, і 1383 франки в місяць, якщо зайнятість становила половину робочого дня. Умовами отримання допомоги були такі: робочий стаж не менше двох років упродовж десяти років, що передували народженню дитини. При виплаті повної допомоги батьки не отримували допомоги при народженні дитини (якщо тільки жінка знову не вагітна) і сімейної надбавки, а половину допомоги виплачували тільки у випадку, якщо до цього батьки отримували повну допомогу і після досягнення дитиною дворічного віку почали працювати половину робочого дня.

А.3. Допомога на утримання дитини при залученні няні: максимум у квартал – 6000 франків, максимум в місяць – 2000 франків. Вона виплачувалася, якщо обидвоє батьків або самотній батько чи матір працювали.

А.4. Допомога матерям, які запрошували годувальницю: на повне вигодовування – 1410 франків у квартал, на половину часу – 705 франків у квартал; при нерегулярних запрошеннях – 470 франків у місяць, 23,5 франка у день і 12 франків на половину дня.

Б. Допомога на дітей будь-якого віку.

Б.1. Сімейну допомогу, яку виплачували з моменту народження дитини, отримували сім'ї з двома і більше дітьми: на другу дитину – 621 франків у місяць, на третю – 1416 франків, на четверту – 2211 франків, на кожну наступну – 795 франків. На дітей у віці від 10 до 15 років допомога збільшувалася на 175 франків, старше 15 років – на 310 франків. Надбавка не виплачувалася на старшого із двох дітей в сім'ях з двома дітьми або в сім'ях, де на вихованні всього двоє дітей.

Б.2. Допомога опікунам (годувальникам): сирота отримувала 582 франки, напівсирота або дитина матері-одиначки – 436 франків.

Б.3. Допомога на спеціальне навчання дітей-інвалідів становила 621 франк у місяць плюс надбавки: I-ї категорії – 466 франків, II-ї категорії – 1397 франків, III-ї категорії – 5068 франків у місяць [13, с. 31].

II. Допомога, що надавалася залежно від рівня доходів сім'ї.

1. Допомога на дитину, що виплачувалася з четвертого місяця після народження до трьох років, становила 891 франк у місяць. Виплачувалася лише один раз, незалежно від кількості дітей до трьох років, за винятком близнят. Розмір залежав від доходів сім'ї. Так, у розрахунок для отримання допомоги бралася до уваги гранична сума, яка у 1991 р. становила для сім'ї з однією дитиною при одному працюючому – 94 283 франки, при двох працюючих – 124 599 франків, для сім'ї з двома дітьми

при одному працюючому – 113 140 франків, при двох працюючих – 143 56 франків.

2. Сімейна надбавка для сімей, що виховували трьох і більше дітей віком понад три роки, становила 808 франків. Розмір суми залежав від доходів сім'ї (на основі зазначеного граничного розміру).

3. Шкільна допомога на дітей від 6 до 17 років: разовий платіж на дитину, що пішла до школи в 1992 р. – 384 франки. Граничний розмір доходів у 1991 р. для сім'ї з однією дитиною становив 86 614 франки плюс 19 989 франків на кожную наступну дитину.

4. Допомога батькам-одинакам: максимальна сума гарантованого доходу з однією дитиною – 3879 франків у місяць плюс на кожную наступну дитину 970 франків; вагітній жінці – 2309 франків. Допомога дорівнювала різниці між вказаною сумою і доходами одинака, включаючи сімейну допомогу.

5. Житлова допомога – для оплати житла і погашення позик на будівництво житла.

6. Допомога при переїзді сім'ї з трьома і більше дітьми на другу квартиру: максимальна сума допомоги для такої сім'ї дорівнювала 4 496 франків плюс 4 871 франк на кожную наступну дитину. Для її отримання сім'я мала отримати ордер на нове житло і поселитися в нього у встановлений термін [13, с. 31].

Зазначимо, що фінансування сімейної допомоги здійснювалося зазвичай за рахунок підприємств, внески яких, починаючи з 1990 р., виховувалися з усього фонду виплаченої заробітної плати і становили в 1992 р. у середньому 5,4 відсотка. Ці внески, а також частка держави, перерозподілялися Національною касою сімейних допомог, а також допомог цільового характеру, наприклад, на оплату житла і працевлаштування [1, с. 413].

Одним з основних напрямів державної сімейної політики Франції була підтримка материнства і дитинства. Серед її заходів – прийняття та вдосконалення законодавства про надання декретної відпустки та захист прав працюючих матерів. Так, тривалість декретної відпустки у Франції складала 16 тижнів при народженні першої і другої дитини, 26 тижнів – при народженні третьої, 34 – при народженні близнят. Відпустка оплачувалася на рівні заробітної плати [7, с. 1004]. Після повернення на роботу після декретної відпустки жінка мала право займати ту саму посаду, а якщо вона до родів мала стаж не менше одного року, то їй надавалося право виконувати свою роботу в режимі неповної зайнятості до досягнення дитиною трирічного віку. З січня 2002 р. у Франції було введено батьківську відпустку розміром 11 днів при народженні однієї дитини, 18 днів – при народженні близнят.

19 жовтня 1989 р. Національна асамблея Франції прийняла закон про захист здоров'я сім'ї і дитинства як доповнення до Кодексу здоров'я. Закон установив, що державні організації соціального забезпечення у цілях захисту здоров'я матері і дитини мають брати участь у здійсненні заходів медико-профілактичного, психологічного, соціального й освітнього характеру [8, с. 2]. У результаті – при генеральних радах департаментів створювалися спеціальні служби з підтримки материнства і дитинства, які очолювали лікарі і педагогічні працівники. Ці служби мали виконувати такі функції:

- психолого-педагогічна підготовка молодят до відповідального батьківства;
- медико-соціальні консультації щодо профілактики захворюваності дітей дошкільного віку;
- заходи в сфері планування сім'ї і сімейного виховання;
- профілактичні медико-соціальні заходи щодо охорони здоров'я матері й дитини;
- збір і обробка інформації про стан здоров'я матерів та дітей і епідеміологічну обстановку в департаменті;
- заходи з підготовки нянь, що допомагають матерям у вихованні дітей [8, с. 3].

На початку ХХ ст. у Франції сформувалася така система сімейної підтримки:

1. Допомога при народженні, усиновленні та догляду за дітьми, введена з 1 січня 2004 р., містила такі види:

1.1. Одноразова премія при народженні або усиновленні дитини (відповідно вона у 2007 р. становила 855,25 євро, а при усиновленні – 1710,49 євро). Якщо народжувалася або усиновлювалася не одна дитина, виплати, відповідно, збільшувалися (множилися на кількість дітей). Зауважимо, що право на премію при народженні чи усиновленні дитини мали сім'ї, доходи яких не перевищували встановленого граничного розміру (Табл. 1).

1.2. Базова допомога. Якщо сім'я мала дитину віком до трьох років, народжену після 1 січня 2004 р., або усиновила дитину до 20 років після цієї дати і ці діти перебували на її утриманні, вона мала право на базову допомогу. Обов'язковою умовою її отримання були дані медичних оглядів дитини: 1) впродовж перших восьми днів після народження; 2) у віці 9 – 10 місяців; 3) у віці 24 – 25 місяців.

До кінця 2008 р. діяли певні правила оцінки граничного розміру в місяць доходу сім'ї (див. табл. 1), що мала право на отримання базової допомоги у розмірі 172,77 євро (у 2007 р. – 171,06 євро) на сім'ю. При народженні чи усиновленні двох і більше дітей допомога множилася. Базова допомога виплачувалася з першого дня народження дитини до

досягнення нею трьох років. При усиновленні дітей вона виплачувалася впродовж трьох років, але не перевищуючи 20-річного віку.

Таблиця 1

Граничний розмір доходів сім'ї в 2006 р.

Кількість дітей у родині (народжених чи котрі повинні народитися)	Граничний розмір доходів у 2006 р.	
	для пари з єдиним прибутком	для одиноких батьків чи для пари з двома прибутками
Одна дитина	32328	47799
Дві дитини	38794	49188
Три дитини	46533	56047
Плюс на кожну наступну дитину	7759	7759

1.3. Додаткова допомога, пов'язана з утриманням і вихованням дитини: від 532 до 762 євро на дитину у віці до 6 років, при умові винаймання професійної доглядальниці. Сума компенсації витрат на няню залежала від ресурсів сім'ї та віку дитини (Табл. 2).

Таблиця 2

Умови та сума компенсації витрат на няню

Кількість дітей на утриманні	Дохід за 2006 р. (в євро)		
	нижче	не вище	вище
Одна дитина	19225	42722	42722
Дві дитини	22135	49188	49188
Три дитини	25626	56947	56947
Вік дитини	Щомісячна сума компенсації (у євро)		
	При використанні послуг няні		
Менше трьох років	642,40	535,33	428,28
Від трьох до шести років	321,20	267,67	214,15
	При догляді з нянею у батьківському домі		
Менше трьох років	776,25	669,16	562,10
Від трьох до шести років	388,13	334,58	281,05

На професійну доглядальницю мали право сім'ї, де один з батьків не працював або мав часткову зайнятість, щоб здійснювати догляд за дитиною. При цьому батько до народження або усиновлення першої дитини мав працювати і платити соціальний внесок впродовж двох років, до народження другої дитини цей термін складав чотири роки, а до народження третьої і наступних дітей – п'ять років.

Тривалість виплати такої допомоги залежала від кількості дітей на утриманні: 1) одна дитина – шість місяців, починаючи з місяця народження або усиновлення; 2) декілька дітей – до трирічного віку дитини. Якщо батько відновлював повну або часткову зайнятість у віці дитини від 18 до 29 місяців, він продовжував отримувати цю допомогу впродовж двох місяців.

2. Допомога по догляду за дитиною – ця група містила такі види:

2.1. Щомісячна допомога на дітей значно диференційована за черговістю народження: відсутня при народженні першої дитини, станом на 31.12.2008 р. становила: 120,32 євро після народження другої; 274,47 євро – третьої; 417 євро – четвертої; 567 євро – п'ятої і 717 євро – шостої дитини.

На додаток до сімейної допомоги на кожну дитину віком від 11 до 16 років щомісяця доплачувалося 33,84 євро, на кожну дитину старшу 16 років – 60,16 євро. Якщо в сім'ї на утриманні було всього дві дитини, вона не отримувала додаткових виплат на старшого.

2.2. Додаткова сімейна допомога виплачувалася, якщо в сім'ї на утриманні перебувало принаймні три дитини (всі вони мають більше ніж три роки) і при цьому дохід родини не перевищував граничної межі. Щомісячна сума додаткової допомоги становила 156,60 євро.

2.3. Щоденна допомога виплачувалася, якщо хтось з дітей мав серйозні захворювання і потребував присутності батьків, що вимагало припинення професійної діяльності. Право на таку допомогу надавалося на шість місяців, за потреби – впродовж трьох років.

3. Шкільна допомога у 2007 – 2008 рр. виплачувалася кожному школяреві, студентові профучилища, народженому в період з 16 вересня 1989 р. до 31 січня 2002 р. Її сума на кожну дитину становила 272,57 євро. Вона виплачувалася, якщо в 2006 р. дохід на одну дитину не перевищував 21 991 євро, на двох дітей – 27 066 євро, на трьох – 32 141 євро і на кожну наступну – додатково по 5 075 євро.

4. Допомога самотнім батькам – ця група містила такі типи підтримки:

4.1. Соціальна допомога самотнім батькам виплачувалася на житло у розмірі 53,90 євро, якщо жінка чекає дитину – 107,35 євро, за наявності однієї дитини – 125 євро і 133,03 євро – за наявності двох і більше дітей.

4.2. Соціальна підтримка сім'ї. Якщо дитина втратила матір чи батька або якщо один або обидва батьки не беруть участі у вихованні дитини впродовж принаймні двох останніх місяців у Франції виплачувалася допомога з підтримки сім'ї, яка до кінця 2008 р. становила 84,60 євро в місяць, якщо дитина позбавлена підтримки одного з батьків, і 112,80 євро – обох батьків.

5. Допомога на навчання дитини-інваліда. Сім'я, яка мала на утриманні дитину з обмеженими можливостями віком до 20 років, мала право на спеціальну освіту для неї. Окрім того, виплачувалася щомісячна допомога, яка становила 121,72 євро, а також додаткова допомога, яка поділялася на шість категорій (група інвалідності дитини, професійна зайнятість батьків і т.д.) і становила від 89,79 до 999,83 євро.

Таким чином, можна стверджувати, що у Франції склалася чітка система підтримки сім'ї, яка передбачала різноманітні види допомоги різним категоріям сімей.

Велику увагу у Франції приділялося організації дошкільної освіти. Про це свідчить той факт, з 1973 р. у Франції право працювати у дошкільних закладах мали тільки кваліфіковані працівники з дипломами відповідного зразка.

У 1984 р. Національна каса сімейної допомоги ввела механізм укладення контрактів з муніципалітетами з питання організації мережі дитячих ясел. У результаті (у період 1984 – 1989 рр.) було укладено 200 таких контрактів, які уможливили створити додатково 22 тис місць. З 1989 р. почали укладатися так звані «контракти про дитинство» (на початок 1991 р. їх нараховувалося приблизно 1 тис), які сприяли розширенню мережі дошкільних закладів. Для заохочення і стимулювання діяльності комун Державний секретаріат з питань сім'ї спільно з Асоціацією французьких мерів ввели у 1991 р. спеціальний «знак дитинства» для нагородження комун, що виявляли особливу турботу про дітей.

У листопаді 2006 р. французьким урядом прийнято план «Малолітні діти», розрахований на 5 років. Його метою було забезпечення до 2011 р. всіх дітей місцями в дошкільних установах.

Доцільно зазначити, що французьке керівництво усвідомлювало важливість і доцільність роботи няні, про що свідчить прийняття закону від 21 грудня 1991 р., яким було спрощено процедуру отримання дозволу на роботу таким категоріям фахівців. Окрім того, з 1 січня 1992 р., сім'ї, які наймали на роботу няню, отримували по 500 франків на місяць на кожну дитину до трьох років і по 300 франків – на дитину від трьох до шести років [7, с. 1010 – 1011].

Висновки. Таким чином, розвинута система соціальної підтримки материнства і дитинства у Франції є результатом тривалої еволюції, в якій знайшла своє відображення сукупність національних, економічних, політич-

них, соціокультурних і соціально-психологічних особливостей і умов. Соціальна політика у Франції має глобальний характер і містить заходи законодавчого характеру з підтримки материнства й дитинства та забезпечення найбільш оптимального поєднання зайнятості жінки з материнством, надання різного виду матеріальної допомоги та послуг у сфері охорони здоров'я, організації педагогічного всеобучу з питань навчання і виховання дітей.

Література

1. Романець О.В. Система соціального захисту: досвід Франції / О. Романець // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Економіка. – 2012. – Вип. 10. – Ч. 2. – С. 413.
2. Сімейна політика Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shev.gov.ua>.
3. Стинська В. Державна соціальна політика підтримки материнства і дитинства в Німеччині / В.В. Стинська // Освітній простір України. – Івано-Франківськ, 2016. – С. 27–32.
4. Стинська В. Соціальна підтримка материнства й дитинства в Бельгії / В.В. Стинська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Педагогіка. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Вип. 2/34 (2016). – 2016. – С. 22–235.
5. Стинська В. Соціальна політика підтримки материнства й дитинства у Великій Британії / В.В. Стинська // Матеріали III Міжнародної наукової конференції «Osobowości, społeczeństwo, polityka». – Люблін : WSEI, 2016. – Ч. 2. – С. 63–65.
6. Dumon W. La politique familiale en Europe Occidentale: Une reflexion sociologique / W. Dumon // *Annee social. Ser. 3.* – P., 1987. – Vol. 7. – P. 291–308.
7. Hantrais L. La fecondite en France et au Royaume-Uni: Les effets possibles de la politique familiale / L. Hantrais // *Population.* – P., 1992. – A. 47, № 4. – P. 987–1015.
8. France. Parlement. Assemblee nationale. Annexe au process-verbal de la séance du 19 oct. 1989. – P., 1989. – № 946. – 7 p.
9. La famille: Transformation recentes // *Problemes polit. et sociaux.* – P., 1992. – № 685. – P. 1–60.
10. Lesemann F. La part des familles: Les conditione d'une comparaison internationale / F. Lesemann, C. Martin // *Notes et etudes doc.* – P., 1993. – № 967/4968. – P. 197–205.
11. Levy M.-L. Flux et reflux du natalisme / M.-L. Levy // *Population et societe.* – P., 1990. – № 251. – P. I–IV.
12. Pelletier F. Prestations familiales, fiscalite et prise en compte des charges familiales / F. Pelletier // *Rev. de l'IREs.* – P., 1991. – № 6. – P. 133–168.
13. La politique familiale // *Monde.* – P., 1993. – 4 mai. – P. 30–39.

References

1. Romanets O.V. Systema sotsialnoho zakhystu: dosvid Frantsii (*The system of social protection: the French experience*), Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Serii: Ekonomika, 2012, Vyp. 10, Ch. 2, p. 413. [in Ukrainian]
2. Simeina polityka Frantsii (*Family Policy in France*), Rezhym dostupu: <http://shev.gov.ua>. [in Ukrainian]
3. Stynska V. Derzhavna sotsialna polityka pidtrymky materynstva i dytynstva v Nimechchyni (*State social policy of mothers and children support in Germany*), Osvitnii prostir Ukrainy, Ivano-Frankivsk, 2016, pp. 27–32. [in Ukrainian]
4. Stynska V. Sotsialna pidtrymka materynstva y dytynstva v Belhii (*Social policy of mothers and children in Belgium*), Liudynoznavchi studii. Serii Pedahohika, 2016, Vyp. 2/34, pp. 228–235. [in Ukrainian]
5. Stynska V. Sotsialna polityka pidtrymky materynstva y dytynstva u Velykii Brytanii (*Social policy of mothers and children in Great Britain*), Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Osobowości, społeczeństwo, polityka», 2016, Ch. 2, pp. 63–65. [in Ukrainian]
6. Dumon W. La politique familiale en Europe Occidentale: Une reflexion sociologique, *Annee social*, Ser. 3, 1987, Vol. 7, pp. 291–308. [in French]
7. Hantrais L. La fecondite en France et au Royaume-Uni: Les effets possibles de la politique familiale, *Population*, 1992, № 4, pp. 987–1015. [in French]
8. France. Parlament. Assemblee nationale. Annexe au process-verbal de la séance du 19 oct. 1989, № 946, 7 p. [in French]
9. La famille: Transformation recentes, *Problemes polit. et sociaux*, 1992, № 685, pp. 1–60. [in French]
10. Lesemann F., Martin C. La part des familles: Les conditione d'une comparaison international, *Notes et etudes doc*, 1993, № 967/4968, pp. 197–205. [in French]
11. Levy M.-L. Flux et reflux du natalisme, *Population et societe*, 1990, № 251, pp. I–IV. [in French]
12. Pelletier F. Prestations familiales, fiscalite et prise en compte des charges familiales, *Rev. de l'IRES*, 1991, № 6, pp. 133–168. [in French]
13. La politique familiale, *Monde*, 1993, 4 mai, pp. 30–39. [in French]

Одержано 22.03.2017

УДК 378-057.87(438)
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102645

Anna TYCHMANOWICZ
orcid.org/0000-0002-9689-7160

PERSONALITY TRAITS AND PERSONAL VALUES IN POLISH STUDENTS

Анна ТИХМАНОВИЧ

ОСОБИСТІСНІ РИСИ ТА ЦІННОСТІ ПОЛЬСЬКИХ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз особистісних цінностей як одного з ключових трендів сучасних наукових досліджень у сфері психології і педагогіки. Представлено також результати емпіричного дослідження, метою якого було виявлення взаємозв'язків між особистісними рисами і цінностями серед польських студентів (N = 326). Отримані нами показники вказують на наявність значущих кореляцій між особистісними рисами та цінностями. Таким чином, результати дослідження можуть бути використані у психолого-педагогічній практиці з метою розробки та реалізації заходів, спрямованих на формування системи цінностей, з урахуванням індивідуальних відмінностей між людьми.

Ключові слова: людські цінності, особистісні цінності, ціннісні переваги, особистість, особистісні риси.

Анна ТИХМАНОВИЧ

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И ЦЕННОСТИ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыты ценности как предмет научных исследований в области гуманитарных и социальных наук, в том числе психологии и педагогики. Представлены результаты проведенного исследования, целью которого было определение взаимоотношений между личностными чертами и ценностями среди польских студентов (N = 326), женщин и мужчин. Полученные результаты указывают на наличие существенных взаимосвязей между личностными чертами и ценностями. Результаты исследования могут быть использованы в психолого-педагогической практике с целью разработки и реализации мероприятий, направленных на формирование системы ценностей, с учетом индивидуальных различий между людьми.

© Tychmanowicz Anna, 2017

Ключевые слова: человеческие ценности, личностные ценности, ценностные предпочтения, личность, личностные черты.

Introduction

Values are treated as specific rules that regulate the lives of individuals as well as groups. They set standards of what is desired and valued in relation to people's decisions, behaviours and attitudes [22, p. 701]. Scientific studies include analyses of value preferences of different social groups, at different stages of development and in different cultural contexts [5, 24]. The subjects of analysis are also relationships between values and different variables, including those in the area of morality, social and personal functioning [19, 18]. This article discusses the issue of relationships between one's preferred personal values and personality traits in a group of students. Previous analyses in this area need constant updating. What is more, their results are inconsistent [5, 15, 18, 19]. Presented results allow better understanding of axiological functioning of young people and conditioning of preferred values. Apart from the theoretical aspect, carried out analyses have also a practical dimension. Better recognition of one's values and their relationships with personality may be used in rearing influences and in shaping adolescents' and young adults' ethical attitudes.

Traits describe relatively stable characteristics of an individual [17]. According to Costa and McCrae's conception, adopted in these analyses, a trait is understood as an overall disposition visible in cognitive, emotional and motivational sphere [13]. Traits understood in this way do not allow prediction of specific behaviours but of long-lasting patterns of behaviour. Patterns of actions, thinking and emotions are consistent, which means that traits are revealed in different situations and moments of one's life. Consistency of the pattern allows explanation of stability as well as change in the sphere of personality [13]. The Five Factor Model, also known as the Big Five by Costa and McCrae distinguishes five personality traits: Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism and Openness to Experience. Neuroticism is understood as individual's tendency to experiencing unpleasant emotions and restlessness in thinking and actions. This dimension includes components such as: anxiety, anger, depression, excessive self-criticism, impulsiveness and vulnerability. *Extraversion* is characterised by quantity and quality of social interactions, active actions and level of energy. This dimension is composed of the following interpersonal traits: cordiality, sociability and assertiveness, and temperamental traits: activeness, seeking experience and emotionality in the area of positive reactions. *Openness to Experience* means openness to new ideas, preference for novelty and interest in the world and in experiencing it. This dimension includes openness in the spheres of imagination, aesthetics,

emotions, actions, ideas and values. *Agreeableness* is connected with concern for others and trusting them. The elements of agreeableness are: trust, righteousness, altruism, compliance, modesty and tendency to pity. *Conscientiousness* describes individual differences in the area of work organisation, discipline, dutifulness, level of demand from oneself and from others. This dimension includes: competences, tendency to maintain order, dutifulness, self-discipline, seeking achievements and consideration [6, 13]. In the article, relationships of personality traits, understood in this way, and values, according to Schwartz, are analyzed.

Values constitute trans-situational goals, which differ in their importance and meaning, as rules managing human's life [22]. According to Schwartz theory, values are universal – distinguished in all societies within cultures and intercultural [24]. In the presented conception, 10 basic categories of values were distinguished: Power, Achievements, Hedonism, Stimulation, Self-direction, Universalism, Benevolence, Tradition, Conformity, Security [23, 24]. Self-direction is connected with independence in thinking and behaviour, exposed in the process of making choices and in creative actions. Stimulation is connected with seeking novelty and life challenges. Hedonism refers to pleasure and the joy of life. Achievements are connected with personal successes, achieved thanks to actions compliant with social standards. Power means gaining prestige, high social position, and having control over people. Security refers to do sense of security, as well as harmony and stability, in individual as well as interpersonal dimensions. Conformity refers to controlling one's behaviours and limiting those that may violate social norms, especially in relations with people from the closest environment. Tradition is connected with customs and symbols of a given group, collecting customs important for the members of a given community. Benevolence means care for wellbeing of those close to oneself in everyday situations. Universalism relates to care for wellbeing of all people, understanding, tolerance, and also care for the environment [3, 23, 24]. The enumerated categories of values constitute circular structure based on conflict or compliance with motivations expressed by them [24]. Complementary values re situated next to each other, whereas competing values are situated at the opposite sides of the circle [3, 23].

The analysis of recent research

Dependencies between personality traits and values constitute the subject of exploration – Polish [e.g. 3, 16, 16], as well as global [e.g. 1, 8, 11, 18, 19].

What is stressed in subject literature is that the system of values accepted by an individual is shaped under the influence of environment and of personal predispositions [15, 5, 13]. Brzozowski [3], when analysing relationships between personality traits and values, treats traits as inner indicators of values, however, he does not exclude dependency in the opposite direction. Roccas, Sagiv, Schwartz and Knafo [19] think that values and traits affect each other –

people who consequently expose some traits are likely to have more esteem for values in accordance with those traits. They also try to behave according to the values they esteem. What is more, in order to reduce discrepancy between behaviour and values, people often change their behaviour [4]. Analyses connected with dependencies between traits and values concentrate not only on influences between them. Bilsky and Schwartz [1] think that similar motivational dynamics may lay at the basis of both of these terms. Dependencies between traits and values may also be related to temperamental mechanisms [4, 19] that connect them. Caprara and colleagues [4] stress that traits and values expose different aspects of personality. Traits and values provide different information about functioning of personality. Bilsky and Schwartz [1] describe differences between the two terms as follows: (1) traits describe patterns of behaviour, whereas values constitute a criterion for the assessment of behaviours, people, and events, (2) personality traits are diverse as to how much they expose an individual's characteristic, whereas values differ in importance of purposes that an individual imputes to them, (3) personality traits are related to presumable actions of an individual without taking into account their intentions, whereas values are related to separate intentional purposes accessible for consciousness. Leong and Ulicni [7] notice different aspect of differences between analysed terms. Both personality traits and values are categories describing individual differences, defined as stable in time and in different situations. However, the authors stress that traits are more permanent because they are conditioned by outer factors, whereas values are more susceptible to influences and changes.

In recent years, many studies on this issue were carried out basing on uniform theoretical assumptions, referring to the Five Factor Theory by McCrae and Costa and to Schwartz theory of values [7, 18, 19]. The results of those studies reveal that not all traits are connected with values with equal strength. Olver and Mooradian [18] stress that values are connected more strongly with *intellectual* personality traits, which are Openness to Experience, Agreeableness and Conscientiousness, than with *affective* traits, such as Extraversion or Neuroticism. This belief is shared also by other authors [9, 20].

The aim of this article is to determine the relationships between personality traits and preferred values in a group of Polish students.

Results of the author's studies

326 students (253 women and 73 men) took part in the studies. Presented results are part of a greater research project [25]. The following research tools were used: NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) by Costa and McCrae, Polish adaptation [27] and Schwartz Value Survey (SVS), Polish adaptation by P. Brzozowski, available thanks to the author's courtesy. The results of carried

out studies are presented below. *Table 1* shows zero-order correlations between the basic dimensions of personality and preferences regarding each category of values.

Table 1

Correlations (r-Pearson correlation) between basic dimensions of personality and value preferences

Categories of values	Basic dimensions of personality				
	Neuroticism	Extraversion	Openness to Experience	Agreeableness	Conscientiousness
Self-direction	-0,17**	0,17**	0,42**	-0,07	0,13*
Stimulation	-0,10	0,42**	0,12*	-0,17**	0,04
Hedonism	-0,08	0,20**	0,05	-0,19**	0,06
Achievements	-0,08	0,25**	0,15**	-0,06	0,24**
Power	0,03	0,26**	-0,16**	-0,20**	-0,10
Security	0,05	0,15**	-0,04	0,18**	0,09
Conformity	0,04	0,09	-0,06	0,32**	0,14*
Tradition	0,06	0,02	-0,06	0,20**	0,03
Benevolence	-0,04	0,17**	0,14*	0,35**	0,16**
Universalism	-0,07	0,06	0,26**	0,21**	0,01

Explanation: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

The results of correlation analyses (*Tab. 1*) indicate the existence of weak and moderate relationships between examined variables. The following dimensions show the greatest number of significant correlations with preferred values: *Agreeableness*, *Extraversion* and *Openness to Experience*. *Conscientiousness* correlates with a relatively lower number of values, whereas *Neuroticism* only with one of their categories. These correlations will be discussed in the later part of this paper.

Agreeableness correlates positively with the values: *Benevolence*, *Conformity*, *Universalism*, *Tradition* and *Security*, and negatively with the values:

Power, Hedonism and Stimulation. Therefore, agreeable people prefer values connected with concern for others, order and stability in interpersonal relations and respecting customs, norms and rules of a given community. At the same time, they do not have too much esteem for values connected with having power and control over people, seeking novelty, challenges and the pleasures of life. *Extraversion* correlates most strongly with category Stimulation. Significant, but weaker, are correlations of this dimension with the values Power, Achievements, Hedonism, Self-direction, Benevolence and Security. All of the enumerated correlations are positive. Extraversion is, therefore, accompanied by seeking stimulation and, in a lower extent, seeking power, pleasure and individual successes, achieved in accordance with social standards. Extraversion is also connected with concern for others and seeking security. What is more, the results indicate positive correlations between *Openness to Experience* and Self-direction. This dimension also correlates with other categories of values, although those relationships are weaker. The relation between this dimension and the values Universalism, Achievements, Benevolence, Stimulation seems significant, and – negative – with values Power. Openness to Experience is, therefore, connected most strongly with preference for independence in thinking and actions. On one hand, openness is connected with independence, exposed, for example, in the choices made and interpersonal relations, and, on the other hand, with concern for others and observing social norms in achieving personal goals. *Conscientiousness* correlates with four categories of values: Achievements, Benevolence, Conformity and Self-direction. The enumerated correlations are positive with low intensity, but significant. With the rise of conscientiousness, raises the preference for values connected with achieving personal successes but with observing social norms and rules. Higher conscientiousness is accompanied also by concern for significant others and relations with them while keeping certain independence of judgement, actions and interpersonal relations. The lowest relationships with value preferences were established in the case of *Neuroticism*, which correlates significantly only with Self-direction. The higher neuroticism, the lower preference for values connected with autonomy and independence, also in interpersonal contacts.

The results of the author's studies confirmed the existence of significant relationships between basic dimensions of personality and value preferences. The results of the author's studies show that agreeable people are motivated to care for others' wellbeing, to protect stability and to maintain *status quo*. Similar results were obtained in numerous explorations [7, 8, 18, 19]. According to Schwartz, those results indicate different motives of showing agreeable disposition. Motivation to agreeable behaviours may therefore stem from benevolence, care for others and their wellbeing, but it may also be connected with meeting social expectations in fear of rejection or weakening ties [12].

Less consistent are the results of the author's studies related to dependencies between *Extraversion* and esteemed values. It should be stressed that in subject literature belief in weak relationships between this dimension and value preferences is widely spread [9, 18, 20]. However, some researchers stress dependencies between *Extraversion* and the values of Stimulation [7, 8, 11, 19]. Relationships with remaining categories of values indicate that extroverts are motivated to personal achievements, independence of actions and decisions, gaining social prestige and appreciation, but also to care for wellbeing of those close to them. Higher *Extraversion* is accompanied by stronger preference for Security. Perhaps sociable people, cordial in interpersonal contacts esteem sense of security, which may be secured by a group of people or by positive interpersonal relations. What is more, obtained results reveal that high intensity of Conscientiousness is accompanied by preference for Achievements, Benevolence, Conformity and Self-direction. Presented results seem to confirm Moon's assumptions [12] regarding two aspects of conscientiousness: dutifulness and achievements. Dutifulness, sense of duty and concentration on others may decide on conscientious people's motivation to care for others and to avoid actions which may hurt them. Whereas, seeking achievements and concentration on oneself motivates people with high conscientiousness to decide on one's life, to independence of actions and decisions, and to seek personal achievements [12]. What is more, people who are more disciplined and organised are more strongly motivated to achieve personal successes [10], but those successes, according to Schwartz [21], may be achieved only when individual's actions are in accordance with social standards [3]. Higher *Openness to Experience* is accompanied by stronger preference for values connected with tolerance, understanding, care for others and nature. People with high openness also esteem varied life and independence in thinking and choosing actions, which is in accordance with the results of other studies [18, 19]. What is more, positive dependencies between the trait of openness and care for wellbeing of those close to one were revealed, which confirms the results obtained by other researchers [20]. The results of the author's studies revealing that higher *Openness to Experience* is accompanied by stronger preference for Achievements proved to be more complex. These results suggest that seeking new experiences and cognitive openness may be connected with seeking personal successes. Previous analyses showed significant relationships between *Openness to Experience* and achievements [10], but weak dependencies with preference for *Achievements* [19]. Dollinger, Leong and Ulicni [7], when analysing the origin of *Openness to Experience*, stress the role of supporting environment in the shaping of imagination and creativity, which constitute components of this trait. They also notice that parents and teachers, while developing these characteristics, stress competition and victory in com-

petition with others. Such understanding of *Openness to Experience* could explain the relationship of this dimension with preference for *Achievements*, stressing not excellence in accomplishment of a task but «being better in competition with others» [2, p. 172 – 173]. With relation to Neuroticism, it was revealed that people with high intensity of this trait have little esteem for Self-direction, which is in accordance with the results obtained by Wolfradt and Dalbert [26]. Weak dependencies between *Neuroticism* and preferred values Schwartz explain by stating that people with high intensity of this trait do not esteem it and minimize its influence on action [12].

Conclusions

The studies revealed significant relationships between individual's personality traits and values preferred by them. Most numerous relationships with personal values were revealed in the cases of Agreeableness, Extraversion and Openness to Experience. The weakest relationships with preferred personal values were observed in the case of Neuroticism. Presented results shed new light on the character and structure of analysed dependencies. They also show the complexity of those relationships. Obtained results provide data regarding the conditioning of personal value preferences. They also show validity of taking into account individual differences, such as personal characteristics, when dealing with processes that shape values. In future studies on relations between personal characteristics and preferred personal values, it would be worthwhile to take into account the significance of mediating and modifying factors – mediators and moderators of studied relationships. Taking into account socio-demographic variables and also subject variables, such as self-image, individualistic and collectivist orientation, social axioms, also seems interesting. In future studies it would also be worthwhile to take into account cultural differences, which may constitute a factor modifying the character of analyzed relationships between personality and personal values.

References

1. Bilsky W., Schwartz S.H. Values and Personality, *European Journal of Personality*, 1994, № 8, pp. 163–181.
2. Boski P. Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej, Warszawa: Wyd. «Academica», 2009, p. 701.
3. Brzozowski P. Wzorcowa hierarchia wartości: polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne, Lublin: UMCS, 2007, pp. 52–71.
4. Caprara G.V., Schwartz S.H., Capanna C., Vecchione M., Barbaranelli C. Personality and Politics: Values, Traits, and Political Choice, *Political Psychology*, 2006, № 27, pp. 1–28.
5. Ciecuch J. Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości, Wyd. Liberi Libri, 2013, pp. 105–144.

6. Costa P.T. Jr., McCrae R.R. Four ways five factors are basic, *Personality and Individual Differences*, 1992, № 13, pp. 653–665.

7. Dollinger S.J., Leong F.L., Ulicni S.K. On traits and values – with special reference to openness to experience, *Journal of Research in Personality*, 1996, № 30, pp. 23–41.

8. Furnham A.F. Personality and values, *Personality and Individual Differences*, 1984, № 5, pp. 483–486.

9. Hirschi A. Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values and self-evaluations, *Personality and Individual Differences*, 2008, № 45, pp. 716–721.

10. Komarraju M., Karau S.J., Schmeck R.R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement, *Learning and Individual Differences*, 2009, № 19, pp. 47–52.

11. Luk C.L., Bond M.H. Personality variation and values endorsement in Chinese university students, *Personality and Individual Differences*, 1993, № 14, pp. 429–437.

12. Martynowicz E. Wartości oraz ich wpływ na działanie, in: E. Martynowicz (Ed.), *Motywy, cele, wartości. Przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, Kraków: «Impuls», 2004, pp. 58–81.

13. McCrae R.R., Costa P.T., Jr. *Osobowość człowieka dorosłego*, Kraków: Wyd. WAM, 2005.

14. Moon H. The two faces of conscientiousness – duty and achievement striving in escalation of commitment dilemmas, *Journal of Applied Psychology*, 2001, № 86, pp. 533–540.

15. Oleś P., Płużek Z. Osobowość a system akceptowanych wartości – analiza zależności, *Przegląd Psychologiczny*, 1990, № 33, pp. 313–324.

16. Oleś P. *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: RW KUL, 1989, pp. 23–54.

17. Oleś P. *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wyd. SCHOLAR, 2003, pp. 153–166.

18. Olver J.M., Mooradian T.A. Personality traits and personal values: a conceptual and empirical integration, *Personality and Individual Differences*, 2003, № 35, pp. 109–125.

19. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., Knafo A. The big five personality factors and personal values, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002, № 28, pp. 789–801.

20. Saroglou V., Muñoz-García A. Individual Differences, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2008, № 47, pp. 83–101.

21. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in: M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, 1992, pp. 1–65.

22. Schwartz S.H. A theory of cultural values and some implication for work, *Applied Psychology: an International Review*, 1999, № 48, pp. 23–47.

23. Schwartz S.H. Wartości, in: A.S.R. Manstead, M. Hewstone (Eds.), *Psychologia społeczna. Encyklopedia Blackwella*, Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co., 2001, pp. 701–704.

24. Schwartz S.H., Boehnke K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis, *Journal of Research in Personality*, 2004, № 38, pp. 230–255.

25. Tychmanowicz A. Podstawowe wymiary osobowości i orientacje społeczne a preferencje wartości. Niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem dr hab. Doroty Turskiej, Lublin: UMCS, 2011, pp. 95–156.

26. Wolfradt U., Dalbert C. Personality, values and belief in a just world, *Personality and Individual Differences*, 2003, № 35, pp. 1911–1918.

27. Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska: podręcznik, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 1998, pp. 35–71.

Одержано 10.02.2017

УДК 378.046:373.2(477) «19»
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102646

Анна ФЕДОРОВИЧ
orcid.org/0000-0001-6289-5039

ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (початок ХХ ст.)

У статті доведено, що система підготовки фахівців дошкільної освіти, що зародилася на поч. ХХ ст., передбачала різномірневу освіту та відповідні їй кваліфікації; висвітлено основні форми освіти майбутніх педагогічних працівників дошкільних установ (вчительські семінарії, Школи нянь, Фребелівський педагогічний інститут, консультування, фребелівські курси, семінари, Інститути народної освіти, Вищі трирічні педагогічні курси, міжрайонні курси та ін.); акцентовано увагу на ролі освітніх благодійних товариств та діяльності державних органів освіти у забезпеченні дошкільної галузі педагогічними кадрами.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, підготовка фахівців дошкільної освіти, дошкільної педагогічна освіта, форми підготовки педагогічних працівників.

Анна ФЕДОРОВИЧ

ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (начало ХХ века)

В статье доказано, что система подготовки специалистов дошкольного образования, зародившаяся в начале ХХ в., предусматривала разноуровневое образование и соответствующие ему квалификации; освещены основные формы образования будущих педагогических работников дошкольных учреждений (учительские семинарии, Школы нянь, Фребелевский педагогический институт, консультирование, Фребелевские курсы, семинары, Институты народного образования, Высшие трехлетние педагогические курсы, межрайонные курсы и др.); акцентировано внимание на роли образовательных благотворительных обществ и деятельности государственных органов образования в обеспечении дошкольного образования педагогическими кадрами.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание, подготовка специалистов дошкольного образования, дошкольное педагогическое образование, формы подготовки педагогических работников.

© Федорович Анна, 2017

Постановка проблеми. Педагогічна професія посідає особливе місце у житті кожного суспільства: людство доручає педагогові своє майбутнє – дитину. Тому проблема підготовки фахівців для виховання дітей завжди актуальна. Науковцями досліджуються форми, методи, зміст формування професіоналізму та духовності педагогічних працівників, здійснюється пошук засобів удосконалення навчального процесу у педагогічних навчальних закладах. Важливе місце сьогодні відводиться вивченню особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти, яка мала б сприяти засвоєнню та збагаченню знань, умінь і навичок, становленню компетентності, що необхідні для адекватного і результативного виконання освітніх завдань у дошкільних навчальних закладах.

Спеціально організована підготовка кадрів для дошкільної галузі розпочалася у ХХ ст., що зумовлює потребу дослідження наявного тоді досвіду. Для України означений період характеризувався стрімким розвитком подій. Окремі її території перебували у складі різних держав (Австро-Угорщини, Царської Росії, Польської Республіки, УНР, більшовицької Росії), кожна з яких мала свої погляди на виховання дітей. Окрім цього, війни, економічна розруха, класова боротьба, мовна політика, занепад промисловості та сільського господарства, злидні, голод, посуха не могли не відобразитися на становищі українського народу. За таких умов говорити про належне реформування освіти, її доступність для всіх верств населення, якісну підготовку педагогічних працівників досить складно. Водночас, гортаючи сторінки історії педагогіки, знаходимо докази значних досягнень в організації освіти фахівців-дошкільників на етнічних територіях України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку досліджують науковці, що висвітлюють історію дошкільної освіти, теорію і практику суспільного виховання (Л. Артемова [2], О. Бондар [3], Т. Головань, Н. Кирста, Н. Лисенко, З. Нагачевська, Т. Поніманська, С. Попиченко, Г. Реґо та ін.).

У контексті нашого дослідження важливими є історико-педагогічні розвідки В. Замороцької (навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України (друга пол. ХХ – поч. ХХІ ст.); Я. Квасецької [8] (підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних вишах Західної України (остання третина ХІХ – перша пол. ХХ ст.); Ю. Косенко (підготовка кадрів з дошкільного виховання в Україні; Л. Лохвицької [5] (ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти з середини ХІХ ст. до сьогодення); Т. Слободянюк [11] (становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.); Г. Улюкаєвої [12], [13] (становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання та дошкільної педагогічної освіти в Україні в ХХ ст.) та ін.

Попри значну зацікавленість вчених окремими аспектами підготовки вихователів дітей дошкільного віку, питання формування її змісту, а також системи організації є малодослідженими.

Мета статті – окреслити форми організації освіти фахівців дошкільного виховання в Україні на початку ХХ ст.

Запровадженню та поширенню освітньої справи на початку ХХ ст. слугувала діяльність благодійних і педагогічних товариств, які, об'єднуючи представників прогресивної інтелігенції, діяли у великих містах по всій Україні, незалежно від підпорядкування її територій. Товариства ставали на захист української національної школи, пропагували освіту серед народу, видавали літературу (підручники, наукові альманахи, часописи українською мовою, педагогічні праці, дитячі книжки), засновували читальні, бібліотеки, книгарні, музеї тощо.

Зокрема, популяризації ідей виховання дітей дошкільного віку та створенню дитячих садків сприяли найбільш значні Київське товариство народних дитячих садків, Фребелівське педагогічне товариство (м. Київ), Одеське товариство сприяння дошкільному виховання єврейських дітей, Дніпропетровське товариство народних дитячих садків [1, с. 3], [12], а також товариства «Дитячий садок» (відкрило 1872 р. дитячий садок у Сімферополі), «Ясла» (організувало Фребелівський дитячий садок у Керчі в 1897 р.), Керченське товариство піклування про дітей (ініціювало відкриття дитячого садку у 1899 р.), «Дитяча допомога» (заснування дитячих майданчиків у Сімферополі та Саках, 1905 р.) та ін. При земствах «Товариства опіки над бідними» відкривали так звані народні садки, які утримувалися переважно на благодійні кошти. Наприклад, у 1897 р. на кошти земств у Полтавській губернії організовано перші садки для селянських дітей на час літніх сільськогосподарських робіт. Згодом у Харкові товариство працюючих жінок теж організувало дитячий садок [4]. Перші дитячі садки відкривалися в Києві приватними особами (Є. Чернишова, сестри Ліндфорс, К. Безменова) ще наприкінці ХІХ ст.

На початку ХХ ст. в Галичині головним завданням в освітній справі стала націоналізація школи, яку здійснювали товариства «Просвіта», «Рідна школа», українські жіночі організації, професійні товариства «Взаїмна Поміч Українських вчителів» (1905), «Учительська Громада» (1908) [14, с. 53]. Зокрема, зусиллями товариства «Українська захоронка» у Львові впродовж 1902 – 1903 рр. засновано два дитячі садки. Напередодні Першої світової війни у Галичині діяло 23 українські дошкільні заклади [6, с. 80].

Поява закладів для дітей дошкільного віку зумовила потребу забезпечення їх відповідними кадрами. Тому, окрім відкриття дитячих садків, товариства спрямовували свою діяльність на пропаганду ідей суспільного дошкільного виховання, наукове обґрунтування проблем навчання

та виховання дітей дошкільного віку і підготовку кваліфікованих садівниць (вихователів).

Підкреслимо, що значний вплив на розвиток тогочасної дошкільної освіти мала система німецького педагога Ф. Фребеля і запропонований ним тип виховного закладу для дошкільників – дитячий садок. Він розробив і детально описав систему занять, ігор, вправ для малюків, запропонував різноманітні види дитячої діяльності. Високо оцінюючи теорію та практику виховання маленьких дітей, педагогічна громадськість широ приймала й запроваджувала його ідеї. Дитячий садок на початку ХХ ст., як тип дошкільного виховного закладу, асоціювався в Україні з ім'ям Ф. Фребеля (фребелівські дитячі садки, фребелівські товариства, фребелічка, дитяча садівниця, майстриня фребелівського закладу).

Наукові праці дослідників свідчать, що розвиток системи освіти фахівців-дошкільників освіти в Україні розпочався з появи у 1905 р. першого спеціально спрямованого навчального закладу – Школи нянь (згодом перейменовано у Школу нянь-фребелівок), який відкрило Київське товариство народних дитячих садків. Школа готувала помічниць садівниць (вихователів), викладала теорію дошкільного виховання і дитячу літературу. Навчання в школі було безкоштовним. Її директором була Н. Лубенець [5, с. 13].

Т. Слободянюк зазначає, що до цього часу підготовка педагогів до роботи з дітьми здійснювалася на загальних засадах у системі жіночої освіти: інститутах шляхетних дівчат, приватних пансіонах, жіночих гімназіях, учительських семінаріях. Увага в цих закладах зосереджувалася на вивченні історії педагогіки й актуальної тоді спадщини Ф. Фребеля, які включали майже всі аспекти змісту, методів, засобів організації виховання у дитячому садочку [11]. Тож можна говорити, що випускниці системи жіночої освіти годилися для виховання дітей дошкільного віку.

Про це свідчать також дослідження Я. Квасецької, яка доводить, що державні жіночі вчительські семінарії на західноукраїнських землях початку ХХ ст. пропонували для здобуття фаху вихователя дошкільного закладу трирівневу систему освіти: стаціонарне навчання, де учениці одночасно опановували професію вчителя народної школи і дошкільного вихователя; навчання на спеціальних однорічних (фребелівських) курсах; приватне навчання і мінімум тримісячну практику в зразковому дитячому садку. Львівська, Перемишльська і Краківська жіночі семінарії у Галичині забезпечували усі три рівні дошкільної освіти. У змісті підготовки працівників дошкільля виокремлювалися суспільно-духовний, спеціальний, мовний, природничий, естетично-оздоровчий та практичний цикли [8].

У 1907 р. Фребелівське педагогічне товариство заснувало в Києві Фребелівський педагогічний інститут як вищий навчальний заклад з тер-

міном навчання спочатку два, а потім три роки (перший ректор – І.О. Сікорський). Слухачки здобували кваліфікацію вихователя і керівника дитячого садка. До структури інституту входили амбулаторія, однорічна школа нянь-фребелічок, дитячий садок, притулок для малолітніх дітей, початкова школа [5, с. 14]. Це був найбільший комплексний заклад з підготовки фахівців для дитячих садків у тодішній Російській імперії. До інституту зараховували жінок віком від 16 до 40 років, які закінчили не менше шести класів гімназії. Окрім цього, на базі вишу функціонували короткотермінові педагогічні курси, вечірні курси з дошкільного виховання, що свідчить про певну різноманітність професійної підготовки.

Київський Фребелівський педагогічний інститут мав чимало досягнень у галузі змісту й методики підготовки фахівців дошкільної освіти. До роботи в ньому були залучені найкращі фахівці, педагоги, психологи (С. Русова, Н. Лубенець, С. Толмачевська, О. Островська, І. Сікорський, В. Зеньківський та ін.). Упродовж усього періоду його діяльності (1907 – 1920) велися наукові дослідження в галузі дошкільної педагогіки, психології і фізіології дітей, впроваджувалися експериментальні технології, надавалася консультативна допомога, на основі чого вносилися зміни до навчального плану, розширювалися програми навчальних дисциплін. Підсумком став план 1915 року, котрий складався із загальноосвітнього та спеціального (психолого-педагогічного) компонентів. Предмети спеціального розділу були об'єднані в такі групи: педагогічні предмети, школознавство, методика початкового навчання у школі, дошкільне виховання, огляд народної та дитячої літератури, дитячі типи в літературі [12, с. 183 – 184]. Невід'ємним компонентом психолого-педагогічної підготовки студентів була педагогічна практика.

Новим етапом у розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти став 1917 р. Політика уряду новоствореної держави – Української Народної Республіки, незважаючи на складні умови існування, громадянську війну, боротьбу різних політичних сил, сприяла реформуванню освітньої системи. Події Першої світової війни послабили вплив режимів імперій на етнічних територіях українців, почалася українізація освітніх закладів.

Центральна рада УНР створила Генеральний секретаріат освіти (з січня 1918 р. – Міністерство народної освіти), у складі якого був Департамент позашкільної освіти і дошкільного виховання, який очолила С. Русова. З її ім'ям пов'язане становлення та поширення дошкільного виховання, організація підготовки для нього педагогічних кадрів у ці роки в Україні. Зокрема, зусилля Департаменту спрямовувалися на те, щоб дошкільне виховання стало обов'язковим і безплатним. Завдяки С. Русовій запроваджувалася організація дошкільного семінарію – науково-методичного центру, призначеного для консультування дошкільних фахівців та

пропаганди ідей дошкільного виховання. Було ініційовано «надання прав державної служби» фахівцям дошкільного виховання – різні категорії дошкільних працівників мали прирівнюватися до відповідних категорій працівників початкової та середньої школи [5], [13].

Багато було зроблено для розширення освітніх закладів для національних педагогічних кадрів (відкрито Київський український народний університет, засновано в Києві педагогічну академію, Український державний університет у Кам'янець-Подільському), працювало 39 учительських семінарій та 8 учительських інститутів, до змісту підготовки педагогів включалися українська мова та українознавство [12, с. 231]. Зокрема, було українізовано Школу нянь (фребелічок) Київського товариства народних дитячих садків. На зборах товариства було вирішено перебудувати роботу школи, спрямувавши її на підготовку педагогічного персоналу для українських дитячих садків.

Восени 1917 р. при Фребелівському інституті паралельно з російським відкрилося українське відділення, яким керувала С. Русова [5, с. 17–18]. Оскільки це був єдиний ВНЗ в Україні, що готував кваліфікованих дошкільних фахівців, С. Русова звернулася з пропозицією ввести до навчальних програм тодішніх учительських інститутів і педагогічних курсів дисциплін дошкільного спрямування. Міністр народної освіти схвалив таку ініціативу [12, с. 234–235], бо це дало б змогу випускникам педагогічних закладів працювати з дітьми дошкільного віку.

Для задоволення зростаючої потреби у дошкільних працівниках організовувалися курси. У 1918 р. було відкрито спеціальні курси з підготовки національних педагогічних кадрів для роботи в українських дитячих садках, притулках, де слухачки (50 осіб), окрім іншого, вивчали українознавство [5, с. 18]. Функціонували курси підготовки дошкільних працівників для єврейських садків, що свідчило про повагу до культури і освіти національних меншин та надання їм можливостей для навчання.

У 1919 р. в Києві працювали педагогічні курси з підготовки дошкільних працівників, розраховані на 150 слухачів тривалістю занять два місяці (760 навч. год.). Однак вони не передбачали практичних занять, а лише читання лекцій. План занять складався з предметів, необхідних для роботи в дитячому садку: психологія дитини дошкільного віку, дитяча література – російська, українська, єврейська; фізичне виховання, малювання, співи. Такі курси працювали впродовж усього року [3, с. 40].

Як зазначає Ю. Калічак, навесні 1919 р. у Кам'янці-Подільському були організовані перші на Поділлі короткотермінові (місячні) курси з дошкільного виховання, на які зараховувалися особи з середньою освітою або випускники учительських семінарій. Для слухачок здійснювалося теоретичне навчання (лекції на теми: «Історія дошкільного виховання», «Го-

ловні засади дошкільного виховання», «Забави», «Ручна праця», «Співи» та ін.) та проводилися практичні заняття у дошкільних закладах [7, с. 88].

У ці роки проблемами дошкільного виховання паралельно з Міністерством освіти УНР почав займатися Наркомос УСРР. Із поступовим зміцненням радянської влади, проголошенням Української Соціалістичної Радянської Республіки, зі столицею у м. Харків, до його відомств передавалися суспільні і приватні заклади дошкільного виховання, які, отже, включалися до системи народної освіти. Виховна робота проводилася за педагогічною системою Фребеля і Монтесорі та вказівками, які містив у собі «Порадник діяча позашкільної освіти і дошкільного виховання», який у 1918 р. випустив відділ дошкільного виховання при Міністерстві народної освіти [10].

Задля забезпечення педагогічними працівниками тодішньої системи дошкільної освіти (ясла, дитячі садки, дитячі осередки, сезонні майданчики, притулки та ін.), Наркомос також розгорнув широку мережу короткотермінових курсів з підготовки вихователів і завідувачів дитячих садків на місцях [5, с. 21]. У квітні 1920 р. у Полтаві відкрилися Курси дошкільного виховання, куди було відряджено працівників з різних повітів, зокрема, 14 осіб з Лохвицького повіту, де було 12 дошкільних закладів (садків, майданів, притулків) на 600 дітей. Цього ж року у Харківській губернії були організовані перші курси з дошкільного виховання (у Харкові, Вовчанському, Зміївському і Охтирському повітах), а також в Одесі [3, с. 40].

Таким чином, на початку ХХ ст. підготовка фахівців дошкільної освіти здійснювалася у Фребелівському педагогічному інституті – приватному жіночому виші-комплексі, що мав різнорівневу структуру, та через педагогічні фребелівські курси, які організовувалися в різних містах України. За короткий термін існування інститут став осередком науково-педагогічних досліджень, своєрідним центром реалізації ідей дошкільного виховання. На спеціально організованих курсах не завжди реалізовувалася передбачена програма навчання, на місцях не було кваліфікованих лекторів (передовсім зі спеціальних предметів), термін занять був занадто коротким, не всюди створювалися належні умови життя (помешкання, харчування і т.д.) для слухачок.

Новим етапом у розвитку форм організації підготовки дошкільних кадрів стали 20-ті рр. ХХ ст. У липні 1920 р. Наркомос УСРР схвалив Декларацію «Про соціальне виховання дітей». Спираючись на ідеї педології, педагогіки, соціології, а також думку про неможливість сім'ї забезпечити дитину всім необхідним (на той час значно зросла кількість безпритульних дітей), українські освітяни зосередилися на створенні дитячих будинків – форми соціального виховання для дітей віком від 3-х до 15-ти

років. Переорганізовувалися середні навчальні заклади, дитячі садки, школи, клуби і т.ін.

Відповідно, вже у серпні цього ж року на Другій Всеукраїнській нараді з освіти була прийнята система педагогічної освіти, яка передбачала створення та реорганізацію педагогічних навчальних закладів. Почали відкриватися інститути народної освіти в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі, Кам'янець-Подільському [5, с. 21].

На той час до української системи педагогічної освіти входили вищі педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти (ІНО) з трьома факультетами (соціального виховання, професійного навчання і політичної освіти) і Вищі трирічні педагогічні курси. Новостворені факультети соціального виховання готували працівників для дитячих будинків, вчителів для шкільних установ, вихователів для позашкільної освіти. Трирічні педагогічні курси були зорієнтовані на підготовку педагогів для роботи з раннім і середнім дитячим віком. За програмою курсів кожний рік навчання мав цільове спрямування. Середньої ж ланки в системі педагогічної освіти 20-х рр. не існувало. Наркомос стояв на позиції, що педагог повинен мати тільки «вищу кваліфікацію». У перспективі з педагогічних вишів мали виходити універсальні працівники соціального виховання, здатні однаково успішно працювати з дітьми соцвихівського віку. Обов'язковий навчальний план педагогічного ВНЗ на третьому курсі становив 108 навчальних годин, дошкільному вихованню відводилося 36 [3], [9], [10].

Поширеною практикою підготовки працівників для дошкільних установ у повітових містах та селах були одно- або триденні семінари для місцевих жінок-активісток, які мали брати на себе всю роботу з їх організації. Такі семінари проводили інструктори з губернських та повітових відділів народної освіти або вихователі-практики напередодні літніх сільсько-господарських робіт, коли відчувалася найгостріша потреба організації нагляду за селянськими дітьми у сезонних майданах [3, с. 41].

Попри позитивні зрушення в організації підготовки фахівців дошкільної освіти, у першій половині 20-х рр. майже не було потреби у цих кадрах. Кількість дошкільних установ в Україні була незначною, дитячі будинки забезпечувалися здебільшого вчителями, та й кількість дошкільних груп в них була малою. У 1925 р. трирічні педагогічні курси, які належали до вищих навчальних закладів, було перетворено на педтехнікуми, і вони дістали чітку спеціалізацію: підготовка учителів початкових класів. У середині 20-х рр. лише три інститути – у Києві, Харкові й Одесі – давали студентам змогу спеціалізуватися у дошкільному вихованні [2, с. 295], [12, с. 263].

Важливе значення для розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти мало відкриття Всеукраїнського інституту підвищення квалі-

фікації педагогів у Харкові в 1928 р. До його складу входили заочні дошкільний педагогічний технікум та інститут [5], [12].

На території Галичини у 20-х рр. ХХ ст. польська окупаційна влада вела наступ на українську культуру: дискримінація українців, заборони, переслідування, закриття українських закладів освіти, читалень. Товариства «Просвіта» та «Рідна школа» у співпраці з церквою, сім'єю намагалися протистояти спольщенню українців. Їхні гуртки, видавництва поширювали літературу, часописи для дітей «Світ дитини», «Дзвіночок», «Ранок», дитячі книжки, організували бібліотеки [14]. У 1929 р. при громадському товаристві «Рідна школа» у Галичині було створено «Комісію для дошкільного виховання» і постійно діючі курси для підготовки садівниць (вихователів) [5, с. 26].

Характерною рисою 20-х рр. ХХ ст. є виникнення передумов для формування системи підготовки фахівців дошкільної освіти, яка передбачала різнорівневу підготовку (заклади середньої освіти, міжрайонні курси, вищі навчальні заклади (ІНО та Вищі трирічні педагогічні курси), а також надавала різну кваліфікацію випускникам (помічниці садівниць, вихователі (садівниці), керівники садків, завідувачі відділів, інспектори з дошкільного виховання, інструктори, працівники соціального виховання та ін.).

Висновки. Отже, на початку ХХ ст. було сформовано організаційні та наукові основи діяльності дошкільної педагогічної освіти в Україні. Підготовка фахівців-дошкільників започатковувалася діячами освіти, приватними особами, що об'єднувалися у благодійні культурні товариства. Перші дошкільні заклади не входили до державної освітньої системи, а створювалися з приватної ініціативи, на громадські внески членів товариств, пожертви, кошти земств. Лише згодом суспільне дошкільне виховання розглядалося як початкова і обов'язкова ланка системи державної освіти, яка мала забезпечуватися кадрами різного рівня кваліфікації. Підготовка вихователів була нерозривно пов'язана з розвитком і організацією дошкільної освіти.

Зародження фахової підготовки дошкільних працівників відбулося на базі жіночих учительських семінарій, де запроваджувалася спільна підготовка вчителів школи та вихователів-дошкільників. Першим спеціалізованими закладами були Школа нянь (1905) (готувала помічниці садівниць) та Фребелівський педагогічний інститут (1907) (випускав вихователів та керівників дошкільних установ).

Діяльність Фребелівського педагогічного інституту, де велися наукові дослідження в галузі дошкільної педагогіки, психології і фізіології дітей, впроваджувалися експериментальні технології, надавалася консультативна допомога, розроблялися нормативні документи та положення, що регламентували діяльність закладу, відіграла значну роль у розвитку підготовки фахівців дошкільної освіти.

Основними формами підготовки фахівців дошкільної освіти поч. – 20-ті рр. ХХ ст. були: Школи нянь, Фребелівський педагогічний інститут, консультування, фребелівські курси, Інститути народної освіти, Вищі трирічні педагогічні курси, семінари, міжрайонні курси та ін. У змісті підготовки фахівців переважало фребелівське вчення про виховання дітей, наголошувалося на тісному зв'язку теорії з педагогічною практикою.

Незважаючи на підпорядкування системи підготовки фахівців-дошкільників різним органам освіти (УНР, УСРР, Польська республіка), простежуються спільні позитивні тенденції у її розвитку: боротьба українських освітян за національну рідномовну освіту; постійна увага громадськості та інтелігенції до проблем дошкільного виховання, наголошення на потребі її включення до загальної державної системи освіти; запровадження різнорівневої підготовки дошкільних фахівців; розуміння необхідності підготовки вихователів з вищою освітою та прирівнювання їх до інших категорій педагогічних працівників; акцент на взаємозв'язку теоретичного навчання з практичним та ін.

Подальшого дослідження потребують зміст та методи підготовки працівників дошкільної галузі у різних типах навчальних закладів.

Література

1. Абрамсон С. Дошкільне виховання на Україні до 1917 р. / С. Абрамсон // За комуністичне виховання дошкільника. – 1940. – № 12. – С. 1–10.
2. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Бондар О. Підготовка дошкільних працівників в УСРР у 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. / Олександра Владиславівна Бондар // Наукові праці Миколаївського гуманітарного університету ім. Петра Могили. Серія «Історія». – Вип. 19. – Т. 32. – Миколаїв, 2004. – С. 39–43.
4. Гарань Н. Перші заклади суспільного дошкільного виховання в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) / Н. Гарань // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Спецвипуск 4. – Частина 1. – Слов'янськ, 2010. – С. 53–59.
5. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : довідник / [упоряд. Л.В. Лохвицька]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.
6. Історія виховання. Том 2 : Від ХІХ ст. до наших днів / В. Кемінь, О. Квас, О. Невмержицька. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – 196 с.
7. Калічак Ю. Створення нових типів дошкільних навчальних закладів як результат співпраці Софії Русової й Аркадія Животка / Ю. Калічак // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Н. Скотна (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29 (2). Педагогіка. – С. 83–93.

8. Квасецька Я. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я.А. Квасецька ; НАПН України Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2016. – 20 с.

9. Онофрійчук Л. Підготовка фахівців дошкільної освіти: історичний аспект / Л.О. Онофрійчук // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 3. – С. 149–153.

10. Пісоцька Л. Історичний аспект управління розвитком дошкільної освіти в Україні (кінець XIX – поч. XX ст.) / Леоніда Станіславівна Пісоцька // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5). – С. 14–20.

11. Слободянюк Т. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Б. Слободянюк. – К., 2000. – 25 с.

12. Улюкаєва І. Історія дошкільної педагогіки : підручник / І.Г. Улюкаєва. – К. : Видавничий дім «Слово», 2016. – 424 с.

13. Улюкаєва І. Суспільне дошкільне виховання і підготовка педагогічних кадрів у роки УНР (1917 – 1919 рр.) / І.Г. Улюкаєва // Дошкільне виховання. – 1994. – № 1. – С. 12–13.

14. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : монографія / М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

References

1. Abramson S. Doshkilne vykhovannia na Ukraini do 1917 r. (*Preschool education on Ukraine by 1917*), Za komunistychnе vykhovannia doshkilnyka, 1940, Vol. 12, pp. 1–10. [in Ukrainian]

2. Artemova L. Istoriia pedahohiky Ukrainy (*The History of Ukrainian pedagogy*), Kyiv, 2006, 424 p. [in Ukrainian]

3. Bondar O. Pidhotovka doshkilnykh pratsivnykiv v USRR u 20-kh – na pochatku 30-kh rr. XX st. (*The preparation of preschool workers in Ukraine (USSR) in 20th – at the beginning of 30th XX of century*), Naukovi pratsi Mykolaiivskoho humanitarnoho universytetu im. Petra Mohyly, 2004, Vol. 19, P. 32, pp. 39–43. [in Ukrainian]

4. Haran N. Pershi zaklady suspilnoho doshkilnoho vykhovannia v Ukraini (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia) (*The first establishments of public preschool education in Ukraine (the second half of XIX – beginning of XX century)*), Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, Vol. 4, P. 1, pp. 53–59. [in Ukrainian]

5. Lohvytska L. (uporiadnyk), Doshkilna osvita: istoriia i sohodennia (*Preschool education: history and present time*), Ternopil, 2011, 208 p. [in Ukrainian]

6. Istoriia vykhovannia. Tom 2: Vid XIX st. do nashykh dniv (*History of education: from XIX to today*), V. Kemin, O. Kvas, O. Nevmerzhytska, Drohobych, 2013, 196 p. [in Ukrainian]

7. Kalichak Yu. Stvorennia novykh typiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv yak rezultat spivpratsi Sofii Rusovoi y Arkadiia Zhyvotka (*Creation of new types of preschool educational establishments is as a result of collaboration of Sofia Rusova and*

Arcadiy Zhyvotko), *Liudynoznavchi studii: Pedahohika*, 2014, Vol. 29 (2), pp. 83–93. [in Ukrainian]

8. Kvasetska Ya. Profesiina pidhotovka vykhovateliv doshkilnykh ustanov u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh na zakhidnoukrainskykh zemliakh (ostannia tretyna XIX – persha polovyna XX stolittia) (*Professional preparation of educators of preschool establishments is in pedagogical educational establishments in West Ukraine (the last third of XIX – the first half of XX century)*), Kyiv, 2016, 20 p. [in Ukrainian]

9. Onofriichuk L. Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi osvity: istorychnyi aspect (*Preparation of specialists of preschool education: historical aspect*), *Pedahohichnyi dyskurs*, 2008, Vol. 3, pp. 149–153. [in Ukrainian]

10. Pisotska L. Istorychnyi aspekt upravlinnia rozvytkom osvity v Ukraini (kinets XIX – poch. XX st.) (*A historical aspect of management development of preschool education is in Ukraine (end of XIX – beginning XX of century)*), *Doshkilna osvita*, 2004, Vol. 3(5), pp. 14–20. [in Ukrainian]

11. Slobodianiuk T. Stanovlennia ta rozvytok profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv z doshkilnoho vykhovannia v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX stolittia) (*Becoming and development of professional preparation of specialists is on preschool education in Ukraine (the end of XIX – beginning of XX of century)*), Kyiv, 2000, 25 p. [in Ukrainian]

12. Uliukaieva I. Istoriiia doshkilnoi pedahohiky (*The History of preschool pedagogy*), Kyiv, 2016, 424 p. [in Ukrainian]

13. Uliukaieva I. Suspilne doshkilne vykhovannia i pidhotovka pedahohichnykh kadriv u roky UNR (1917 – 1919 pp.) (*Public preschool education and training of pedagogical specialists in the years of UFR (1917 – 1919)*), *Doshkilne vykhovannia*, 1994, Vol. 1, pp. 12–13. [in Ukrainian]

14. Chepil M. Teoriia i praktyka formuvannia natsionalnoi svidomosti ditei ta molodi Halychyny (druha polovyna XIX – persha tretyna XX st.) (*Theory and practice of forming of national consciousness of children and young people of Galicia (the second half of XIX – first third of XX century)*), Drohobych, 2001, 503 p. [in Ukrainian]

Одержано 20.03.2017

УДК 37.011.3-051(438)«17/18»
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102648

Monika HAJKOWSKA
orsid.org/0000-0001-5524-4246

OLD AGE OF HOME TEACHERS IN THE KINGDOM OF POLAND 1815 – 1915

Моніка ХАЙКОВСЬКА

СТАРА ГЕНЕРАЦІЯ ДОМАШНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ 1815 – 1915

У статті висвітлено престижність професії домашнього вчителя, її популярність серед багатих мешканців Польщі упродовж ХІХ ст. Учителі повинні розуміти бар'єри, пов'язані з продуктивністю праці. Розкрито проблеми підготовки домашніх вчителів на сторінках педагогічної преси. Доведено, що найбільше проблем виникало у зрілому віці. В умовах відсутності пенсії, вчителі змушені заощаджувати упродовж усієї діяльності. Деякі з них стали членами різних асоціацій, які пропонували допомогу в останні роки життя.

Ключові слова: професія учителя, домашній учитель, Польща, пенсія, педагогічна преса.

Моника ХАЙКОВСКАЯ

СТАРАЯ ГЕНЕРАЦИЯ ДОМАШНИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ 1815 – 1915

В статье освещено престижность профессии домашнего учителя, ее популярность среди богатых жителей Польши на протяжении ХІХ века. Учителя должны понимать барьеры, связанные с производительностью труда. Раскрыты проблемы подготовки домашних учителей на страницах педагогической прессы. Доказано, что больше всего проблем возникло в зрелом возрасте. В условиях отсутствия пенсии, учителя вынуждены экономить на протяжении всей деятельности. Некоторые из них стали членами различных ассоциаций, которые предлагали помощь в последние годы жизни.

Ключевые слова: профессия учителя, домашний учитель, Польша, пенсия, педагогическая преса.

© Hajkowska Monika, 2017

The occupation of home teacher belonged to difficult and ungrateful ones. People undertaking these duties had to reckon with the fact that a strenuous intellectual, emotional and physical effort awaits them. Those who worked in the profession for many years and reached a mature age could not expect a well-deserved rest and relying on a pension from the authorities of the Kingdom of Poland, because they were not covered by the governmental pension law [11, p. 521 – 529]. In this situation home teachers had to work not only with the thought of every-day survival in mind, but also save money for the future. In many cases the amount of their earnings achieved from tutoring in private homes did not allow for making savings. Sustaining the family that many of them had was also an obstacle in securing means for the old age. Bitter and sad fate awaited people who lived by the illusions of a better occupation, rich marriage, and underestimated the aspect of subsistence at the old age. At the moment they reached the age that did not allow them to perform professional duties, they often found themselves destitute and homeless. Particularly susceptible to this were single women who had no families of their own, nor any relatives who could support them financially or take them into their own home. Then the remaining option was the shelter or another institution providing the assistance to the poor. Escaping poverty and hunger, one had to suppress in oneself the humiliation and shame, and ask for support [23, p. 398].

The interest in the problem of home schooling, including home teachers, has been observed from the 1970s. This matter was undertaken in their publications by, among others, Ryszard Czepulis – Rastenis (2), Zofia Chyra (1). Very important positions presenting new research on this issue are: «Nauczenie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku. Zbiór studiów», edited by Krzysztof Jakubiak and Adam Winiarz (8), and «Źródła do dziejów nauczenia domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiątek i wyborem literatury pedagogicznej», edited by Krzysztof Jakubiak, Grażyna Karłowska, Monika Nawrot, Adam Winiarz (25). The special position entirely devoted to this subject is the work authored by Monika Nawrot-Borowska (10).

From the presented state of studies, it can be concluded that until now no work has been completed dedicated to the home teachers in the Kingdom of Poland. This justifies the need of undertaking wider studies within this scope. Full representation of this issue will unequivocally enrich our modest knowledge about this professional group.

The aim of the article is to present the issue of old age of the home tutors, inclusive of showing what possibilities they had to obtain the pension benefits and in what way they secured their future. The basis source of the work is memoir literature. Complementing this literature is the press of the researched period, especially family journals, printed on the territory of the Kingdom, as well as educational legislation and pedagogical publications.

Based on the analysis of the archive sources and diaries, it is difficult to judge the issue of old age of the people involved in home schooling. The authors of the diaries provide information about the situation of these people, but as a rule, during their stay in the home of the employers. At a time when the teachers left it and went away, the trace of them was gone and it is impossible to establish how these persons fared in the future.

In view of the difficult situation of home teachers, the matter of their security in the old age was raised. In Act, dated 1841, this problem was, however, treated marginally. Article 82 only stated that the home tutors and teachers, as well as their families, have the right to apply for the assistance to the charitable institutions [7, p. 773]. The Act did not solve the problem with pensions. This matter was omitted in relation to women performing home schooling.

The needy home teachers in the 19th century could benefit from, inter alia, social loan funds, shelters for the poor, night shelters, housing accommodation and cheap diners. Help was also offered by Warsaw Charitable Society that created a social loan fund [21, p. 123 – 125; 24, p. 335]. In the situation where all loans taken on the territory of the Kingdom of Poland were high-interest, the initiative of the Society was incredibly needed. Warsaw Savings and Credit Fund [16, p. 108 – 110] operated with the similar spirit. On the territory of Warsaw, also the sleeping shelters were organised, as well as cheap diners, which directed their help to the needy. They functioned thanks to donors, sympathetic people. In order to collect funds for their activity, the concerts were organised; they were also supported by donors that funded heating and food products. Women and men willing to help personally volunteered to take shifts in serving meals. The night shelters opened in the winter were used by many residents of Warsaw and vicinity. Among them were young and elderly people, foreign and Polish women, representatives of various professions, including teachers [12, p. 407]. At the beginning of the 20th century in Warsaw a Committee for the Hungry was established. The goal of its activity was help for unemployed and destitute people. Food was handed out, accommodation was provided, but also possibility to earn money was offered [19, p. 62]. An important and needed institution of Warsaw was the Insurance Society. It ensured its members and their families a financial security in case of death or illness [18, p. 108]. People involved in home schooling could, since 1901, benefit from the Warsaw Savings and Loan Association for Teachers of Private Christians. Those who for many years worked in the profession and in the old age had no means to survive could use it. The members of the Association's Committee tried to help those most in need [15, p. 141]. Poor people could also seek the Warsaw Office of Exceptional Poverty, operating since 1870.

Listed institution only to a minute degree met the needs of elderly people in need, including home teachers. As a result, in the second half of the 19th century, the problem of securing their future was undertaken by the

journals of the Kingdom of Poland. The pages of «Kronika Rodzinna» called for uniting women in associations. They were to come to aid to the elderly and those who found themselves in a difficult financial situation. Their activity focused around three objectives: material help for members – the payment of pension or one-time benefits, organising a home for lonely teachers, as well as moral and intellectual support. Feliksa Eger, the author of the association's project, proposed that the means needed to maintain it were supplied by teachers and other people who were willing to financially support it. Additional funds could be provided by organised on its premises exhibitions of women's works, market and service agency. The project assumed that the women who paid the contributions could become a member. The amount depended on the future pension. Therefore, in addition to one-off registration fee of 5 roubles, they were to incur the expense of 5 % annually of the amount of the future pension [3, p. 200]. The factor that was to be considered while determining the amount of the contributions was the age of a female teacher. The candidates entering the society above 30 years old were to incur charges 1 % higher, whilst those who were above 40 years old – 2 % higher [3, p. 201]. For proper functioning of the association in terms of finances, additional charges on late contributions were to be introduced. Hence the problem was raised of the deceased persons who acquired pension rights, but did not benefit from them. In such cases the association was to ensure the assistance to the family of the teacher, and especially to orphaned children. The retirement benefits were to be granted to women who worked in the profession from 15 to 35 years.

The issue of pension security of the home teachers was also undertaken by other magazines, including the «Opiekun Domowy». It also appealed for the help for women and men from this professional group [24, p. 202]. Similarly as in the project of F. Eger, it was recommended to direct help to people who wanted to save for the future pension and those affected by illness, disability or unemployment. The Editors of «Opiekun Domowy» deemed the matter of securing their future a serious issue, requiring immediate actions. Therefore, they appealed to influential people to make every effort to solve it. The journals of the Kingdom of Poland largely contributed to raising public awareness in this matter. The difficulties the home teachers had to face in the old age were unknown. It was not realised that these people, after years of hard work, are met with so many troubles in which they are reliant only on themselves.

First shelters emerged in the Kingdom of Poland at the beginning of the 19th century [3, p. 201 – 202]. In the 1880s those exclusively for female teachers began to appear. Among others, the pages of «Kronika Rodzinna» informed of establishing the shelter for female teachers in Warsaw. This initiative belonged to Agnieszka Helwichówna, former home teacher, who for this goal donated 500 roubles of her own money. The project was supported by the priest Zygmunt Chełmicki, who together with Gabriela Wrotnowska acquired

additional funds [3, p. 39; 20, p. 434]. This institution was dedicated for both teachers of government and private schools, and home education female teachers who were elderly, sick or disabled, as well as those who found themselves in financial difficulties. The centre was maintained thanks to the teachers' contributions and donations of the wealthy. The organisers' objective was to unite as many people as possible working in this profession within the Association of female teachers. Its goal was to gather the capital that would constitute the main source of financial help for its members. The amount of a monthly contribution was not to exceed the amount charged for one lesson of the teacher [11, p. 400 – 403]. Initially, 12 boarders benefited from its services. At their disposal were a kitchen, bathroom, library and bedrooms. As finances allowed, it was planned to create a small chapel and first aid point [5, p. 39]. On the 14th June, the Act was approved relating to the objective and scope of this institution's activity [13, p. 14]. The goal of the Shelter was, among others, to provide care for female teachers who due to sickness or old age could not work. Article 3 stated that the people who did not contribute the annual payment of 150 roubles were deemed as renouncing the rights of the membership of the Shelter. The Act defined the conditions for admission to the Shelter. A member could be a woman who presented the following documents: confirmation she worked as a teacher, medical certificate of good health and a certificate of poverty verified by two people [20, p. 431 – 434]. Not all candidates seeking admission were accepted, as due to limited premises, their number was restricted.

Financial upkeep of these institutions was a task difficult to implement. The costs were to be covered by the teachers' contributions, but primarily by the donations from people of good will. The Editors of «Kronika Rodzinna», who monitored the situation of the Warsaw establishment, in 1883 announced its serious financial problems. Its maintenance required considerably larger cash measures than the money appearing on its account. The professionally active teachers themselves were called to support the institution. Many of these women did not realise that only their shared activity can bring a desired result. One of the forms of support to these centres were organised concerts, the proceeds of which were allocated for their benefit. However, such actions and activities did not always meet with a social interest. In this situation, in order to give them greater publicity, efforts were made to involve famous people, admired in the cultural world. B. Prus informed of one of such events for the shelter in the «Kroniki» [17, p. 51]. Organising such projects was exceptionally needed and necessary for the functioning of the institution. Its report from 1888 shows that its maintenance required significant financial measures. In 1887 there were 34 boarders; year later – already 75, but in 1889 there were 31. The institution was struggling with financial problems, as the sum of expenses exceeded the amount of income [22, p. 159 – 160]. The press of the King-

dom of Poland informed of the institutions functioning outside of its territory, at the same time popularising philanthropic activities, and mobilised their readers to join new initiatives [7, p. 105].

Bolesław Prus, perfectly familiar with the efforts of a teaching job, repeatedly discussed the subject of securing the future of the people working in this occupation [15, p. 141; 18, p. 109 – 110]. On the press pages, also the interested parties complained. One of the female teachers emphasised a difficult position of her companions. In particular, she criticised the attitude of the rich, who financed many charitable causes, but forgot their situation. According to her, one shelter for female teachers functioning in Warsaw was not enough to solve the problems of those working women. She appealed to other teachers to initiate the actions aiming to help and unite in societies. The teachers argued that it was difficult for them to make any savings for the future whilst supporting a family and, at the same time, having a low salary. Some emphasised that with age the potency of the teachers diminished and it was increasingly difficult for them to perform professional duties. Therefore, they held a view that they should be rewarded better, thanks to which they could, after twenty years of work, have a well-deserved rest and support themselves with the accumulated savings. But often unfair opinions were issued in the matter of securing the teachers' future. It was claimed that the teachers themselves were responsible for their poverty in the old age, as they sometimes lived day to day, without thinking ahead about the future [9, p. 143].

Material security in the old age was the most difficult problem the home teachers faced. Philanthropic institutions were not able to help everyone who asked for assistance. Most people involved in home schooling had to independently save money to survive when professionally inactive, and thus live very frugally. Sometimes they sought the support among relatives, after the difficulties of work, and in such a way they made arrangements for their final years of life. Living with the family was humiliating, but often constituted the only option in the face of approaching the old age.

References

1. Chyra Z. Nauczyciele prywatni (1795 – 1807), in: J. Leskiewiczowa (Ed.), *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, Warszawa: PWN, 1974, Vol. VI, pp. 7–41.
2. Czepulis-Rastenis R. *Klasa umysłowa. Inteligencja Królestwa Polskiego 1832 – 1862*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1973, 417 p.
3. Eger E. Słówko o stowarzyszeniu nauczycielek, *Kronika Rodzinna*, 1873, № 13, pp. 200–201.
4. Instytucja Maryi von Kramsta dla weteranek stanu nauczycielskiego, *Przegląd Pedagogiczny*, 1888, № 9, p. 105.
5. *Kronika Tygodniowa, Tygodnik Ilustrowany*, 1882, № 342, p. 39.
6. Krz. M. Schronienie nauczycielek, *Kronika Rodzinna*, 1880, № 15, pp. 400–403.

7. Najwyżej zatwierdzona ustawa dla instytutów naukowych prywatnych, guwernerów i nauczycieli domowych 18 I 1841, Zbiór Przepisów Administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświaty, Warszawa: J. Goldman, 1868, Vol. V, pp. 739–791.

8. K. Jakubiak, A. Winiarz (Eds.), Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku. Zbiór studiów, Bydgoszcz: Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2004, 368 p.

9. Nauczycielka. O położeniu nauczycielek, Przegląd Pedagogiczny, 1896, № 8, p. 143.

10. Nawrot-Borowska M. Nauczanie na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka, Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, 574 p.

11. P.S. Emerytura nauczycielska, Encyklopedia wychowawcza, Warszawa: Skład Główny Gebethnera i Wolffa, 1885, Vol. III, pp. 521–529.

12. Po kolei. Z nocnego przytułku, Biesiada Literacka, 1883, № 417, p. 407.

13. Pokłosie, Kłosy, 1888, № 888, p. 14.

14. Pokłosie, Tygodnik Ilustrowany, 1881, № 830, p. 335.

15. Prus B. Kronika tygodniowa, Tygodnik Ilustrowany, 1906, № 52, p. 141.

16. Prus B. Kroniki, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1955, Vol. 5, 648 p.

17. Prus B. Kroniki, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1959, Vol. 8, 619 p.

18. Prus B. Kroniki, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1963, Vol. 13, 579 p.

19. Prus B. Kroniki, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1968, Vol. 18, 611 p.

20. Schronienie nauczycielek w Warszawie, Kronika Rodzinna, 1882, № 14, pp. 431–434.

21. Silva rerum. O kasach pożyczkowych, Kronika Rodzinna, 1878, № 4, pp. 123–125.

22. Sprawozdanie schronienia dla nauczycielek za rok 1888, Przegląd Pedagogiczny, 1889, № 14, pp. 159–160.

23. Tyszkówna J. Nauczycielka a wakacje, Dziecko, 1914, № 7, p. 398.

24. W sprawie opuszczonych, Opiekun Domowy, 1873, № 26, p. 202.

25. K. Jakubiak, G. Karłowska, M. Nawrot, A. Winiarz (Eds.), Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005, 374 p.

Одержано 23.02.2017

УДК 378 (075)

DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102649

Марія ЧЕПІЛЬ

orcid.org/0000-0002-2215-3994

МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ФРАНКОВОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті розкрито основні напрями міжнародного співробітництва науковців кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Акцентовано увагу на реалізації спільних дослідницьких проєктів, міжнародних грантів, підготовці спільних публікацій з проведених наукових досліджень, обміні викладачами з метою проведення занять та стажувань науковими працівниками (проведення наукових досліджень, участь у наукових конференціях).

Ключові слова: міжнародна співпраця, наукові дослідження, наукове стажування, міжнародні проєкти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Марія ЧЕПІЛЬ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГОВ ФРАНКОВОГО УНИВЕРСИТЕТА В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье раскрыты основные направления международного сотрудничества ученых кафедры общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Акцентировано внимание на реализации совместных исследовательских проектов, международных грантов, подготовке совместных публикаций по проведенных научных исследований, обмене преподавателями с целью проведения занятий и стажировок научными работниками (проведение научных исследований, участие в научных конференциях).

Ключевые слова: международное сотрудничество, научные исследования, научную стажировку, международные проєкти, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко.

Постановка проблеми. Головними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є проведення спільних наукових досліджень, участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів, участь у міжнародних освітніх та наукових програмах, спільна видавнича діяльність, надання послуг, пов'язаних зі здобуттям вищої та післядипломної освіти іноземним громадянам в Україні та відрядження за кордон науково-педагогічних кадрів для викладацької та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів вищих навчальних закладів з іноземними партнерами.

Відповідно до положень, укладених міжурядових і міжвідомчих угод, програм і протоколів з метою налагодження і розвитку прямого співробітництва вищі навчальні заклади України уклали сотні угод про співпрацю з іноземними партнерами. На європейському рівні забезпечення якості освіти передбачає розроблення погоджених стандартів, процедур і керівних принципів. На національному – оцінювання програм навчання і вищих навчальних закладів загалом; створення системи акредитації, атестації; міжнародне партнерство, співробітництво і створення мережі агентств, які займаються оцінюванням якості вищої освіти. Кардинальних змін зазнала парадигма європейської вищої освіти. Відбувається перехід у навчанні від формату «teaching» (навчаємо) до формату «learning» (вчимося). Нині вже не студента навчають, а він сам навчається упродовж усього життя, а викладачі лише допомагають йому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні відбуваються реформи у сфері вищої педагогічної освіти з метою модернізації її змісту, вдосконалення підготовки вчителів, адаптації педагогічної освіти до вимог ринку праці та світових реалій. Педагогічна освіта виступає як невід'ємна частина вищої освіти і науки (Л. Пуховська). Н. Авшенюк виокремлює ціннісний, змістовий, технологічний та організаційний рівні. О. Іванова розкриває фактори інтеграції вишів Білорусі в європейській освітній простір [2]. Діяльність науково-педагогічних працівників знайшла висвітлення у публікаціях українських науковців (С. Вітвицька, С. Золотухіна, О. Кобрій, В. Лозова, Л. Семашко, М. Чепіль), де міжнародна співпраця частково відображена. Це й спонукало автора до формулювання **мети статті** – розкрити зміст міжнародної співпраці науково-педагогічних працівників кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. Міжнародні зв'язки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка охоплюють такі країни, як Польща, Австрія, Німеччина, США, Камерун, Білорусь,

Росія, Бельгія, Японія, Китай та Азербайджан; підписано 49 міжнародних угод. Науково-педагогічні працівники соціально-гуманітарного факультету, кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти беруть активну участь у міжнародному співробітництві, що сприяє приведенню системи української освіти до європейських стандартів, надає їй особливого значення. Викладачі кафедри активно співпрацюють з низкою престижних міжнародних освітніх фондів, програм, з багатьма іноземними вищими навчальними закладами Польщі, Австрії, Білорусії, Німеччини, Бельгії та ін. [1].

Налагоджена співпраця з польськими (Жешувський університет, Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, Університет імені Адама Міцкевича у Познані, Природничо-гуманітарний університет у Седльцах, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Люблінський католицький університет, Вища школа економіки та інновації у Любліні), австрійськими (Інсбрукський університет, Віденський педагогічний інститут), білоруськими (Брестський державний університет ім. О. Пушкіна, Барановицький державний університет) вишами. Викладачі кафедри співпрацюють з Німецьким товариством Я.А. Коменського (м. Берлін), міжнародним товариством *Montessori Research Europe* (Mo.Re), координатором якого в Україні є М. Чепіль.

Основними напрямками міжнародного співробітництва професорсько-викладацького складу кафедри є: проведення міжнародних конференцій і семінарів, наукових і науково-методичних досліджень; підготовка спільних публікацій; обмін науковими працівниками (проведення наукових досліджень, участь у наукових конференціях); реалізація спільних дослідницьких проектів, у тому числі міжнародних грантів; розповсюдження інноваційних напрямів навчання; обмін викладачами з метою проведення занять і стажувань; спільна діяльність щодо пошуку механізмів з розв'язання проблем у навчально-методичній і науково-дослідницькій роботі; обмін досвідом організації навчально-виховного процесу, навчально-методичною літературою; робота у наукових радах із захисту дисертацій; робота у комісіях з напрямів співпраці із зарубіжними закладами; обмін студентами (участь у навчанні, практиках, студентських наукових конференціях).

Співпраця з науковцями вищих навчальних закладів торкається історії освіти і виховання, формування національної ідентичності, теорії та методики виховання, проблем порівняльної педагогіки. Викладачі є членами оргкомітетів, укладачами та редакторами спільно підготовлених і проведених конференцій та матеріалів. Тематика їх різноманітна, інколи циклічна.

З 2004 р. науково-дослідницька діяльність викладачів пов'язана з кафедрою історії виховання і порівняльної педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні. Результати співпраці вилилися у формі

проектів і публікацій, проведенні спільних конференцій, наукових стажувань тощо. Серед них – реалізація міжнародного проекту наукових досліджень кафедри «Біографічний словник педагогів Польщі і України», «Марія Монтессорі – педагог століття» (їх результати опубліковані українською, польською та англійською мовами), робота у редакційній колегії педагогічних щорічників «Lubelski Rocznik Pedagogiczny», «Annales», «Studia Kulturowo-Edukacyjne», участь у засіданнях наукових семінарів і науковій раді Інституту педагогіки, у підготовці і виданні збірників наукових праць, дописувачами яких є працівники кафедри й університету. Прочитано цикл лекцій «Українська педагогіка в іменах», «Сучасні напрями в педагогіці» для магістрів та аспірантів університету.

Упродовж означеного періоду підготовлено 12 збірників наукових праць, 4 монографії англійською, польською, російською та українською мовами. Проведені дослідження у межах спільних проектів знайшли висвітлення на сторінках наукових видань, редакторами яких є науковці обох країн:

– «Europejska wspólna przestrzeń edukacyjna a przeobrażenia oświatowe w Polsce i na Ukrainie (1989 – 2006): Nadzieje i zagrożenie» (М. Чепіль, Р. Куха), Дрогобич – Люблін, 2006;

– «Опіка і виховання дітей: історія і сучасність» (М. Чепіль), Дрогобич, 2010;

– «Wychowanie dzieci i młodzieży w społeczeństwie demokratycznym (na przykładzie Polski i Ukrainy)» (М. Чепіль, В. Петрик, М.А. Страдовські), Варшава, 2013;

– «Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів» (М. Чепіль, Р. Бера), Дрогобич, 2013;

– «Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine» (М. Чепіль, О. Карпенко, В. Петрик), Варшава, 2013;

– «Topical issues of future teachers' training in Ukraine» (М. Чепіль, О. Карпенко, Й. Конашевська), Люблін, 2014;

– «Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges» (М. Чепіль, О. Карпенко, Й. Конашевська), Люблін, 2014;

– «Challenges of contemporary education – theoretical and empirical contexts» (А. Каньос, А. Дудак, О. Карпенко), Дрогобич, 2014;

– «Janusz Korczak – przyjaciel dzieci. W nurcie rozważań pedagogicznych» (М. Чепіль, Р. Беднаж-Гжибек, М. Хайковська), Люблін, 2015;

– «Around the care and upbringing of pedagogical reflection» (О. Карпенко, Т. Парчевська), Дрогобич, 2015;

– In the Sphere of Education and Artistic Work (редактори Марія Чепіль, Анна Жуковська, Ореста Карпенко), Дрогобич, 2016;

– «Life and heart devoted to children: Yanush Korczak (1878 – 1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918 – 1970) are unforgettable» (М. Чепіль, О. Карпенко, В. Петрик), Варшава, 2017 [5].

Видання включають статті українських і польських науковців, висвітлюють проблеми підготовки педагога до виховної роботи з дітьми та молоддю, мають на меті ознайомлення зі світоглядно-філософськими аспектами професійної підготовки педагога, психологічними особливостями професійної ідентичності майбутніх педагогів, формуванням ціннісної сфери майбутнього педагога і соціальної відповідальності вчителя у педагогічній теорії та практиці, міжкультурної компетенції майбутніх вчителів у контексті глобалізації освітнього простору.

Зацікавлення дослідницькою тематикою українських колег спонукало до пошуку різних шляхів їх оприлюднення за кордоном. За пропозицією Люблінського наукового товариства і завдяки фінансовій підтримці Університету Марії-Кюрі Склодовської стало можливим видання монографії польською мовою «*Ciernistą drogą: Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848 – 1939)*», яка присвячена проблемам національного виховання української молоді. Згодом появились рецензії у науковій пресі Польщі, як і на інші видання монографій викладачів кафедри [7].

Науковці кафедри беруть участь у підготовці спільних міжнародних видань з колегами структурними підрозділами університету. Членами редколегії інтердисциплінарного наукового щорічника «Пограниччя: Польща-Україні», засновниками та видавцями якого є наш університет й Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, є О.В. Квас і М.П. Пантюк (з 2013 р.).

Успішно завершено виконання міжнародного українсько-польського наукового проекту «Професійна кар'єра випускників педагогічних спеціальностей Польщі та України», який на конкурсній основі отримав фінансування у Польщі. Автори проекту – доктор Й. Вежейська з Університету Марії Кюрі-Склодовської, к.п.н., доцент О. Карпенко з нашого університету. Результати спільного наукового дослідження представлено на VI Українсько-Польському науковому форумі «Освіта для сучасності» (14 – 16 вересня 2015 р., Національна академія педагогічних наук України), міжнародних наукових конференціях «Підготовка конкурентоспособного спеціаліста в современных условиях» (27 – 28 жовтня 2015 р., м. Брест), «Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka» (26 – 27 листопада 2015 р., м. Люблін).

Результати дослідження знайшли висвітлення у монографії «*Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*» [8]. Монографія складається з шести розділів, присвячених студентській молоді Польщі та України, яка завершує навчання в університеті

на педагогічних спеціальностях. Чітке визначення наукового апарату, аналіз зібраного матеріалу дав змогу авторам представити бачення майбутньої кар'єри польських й українських студентів. Автори поставили перед собою амбітне завдання, відповідь на яке в найзагальніших рисах пов'язана з життєвими планами випускників й істотно визначається суб'єктивними (ціннісно-сміслова сфера життя, цінність праці в житті людини, професійні компетенції, майбутня професійна діяльність, яку досить важко переоцінити як фактор мотивації людської діяльності) й об'єктивними факторами, пов'язаними із ситуацією на ринку праці в Польщі та Україні.

Автори, зазначаючи важливість теми дослідження, зауважують, що існують відмінності в країні зі стабільною ситуацією на ринку праці, яка є членом ЄС, що дає можливість молодим людям реалізувати кар'єру на міжнародному рівні, так і в країні, яка прагне до ЄС. Порівняльний аналіз між польськими й українськими студентами уможливив враховувати національний і суспільно-культурний контекст, що тим самим підкреслює пізнавальну цінність й прикладний характер представлених результатів і їх констатація.

Упродовж десяти років триває обмін науковими і навчально-методичними дослідженнями між педагогами франкового університету і Брестського державного університету ім. О.С. Пушкіна. Чисельною є група наших колег на міжнародних науково-практичних конференціях «Порівняльна педагогіка в умовах міжнародної співпраці та європейської інтеграції» (4 – 5 лютого 2010; 19 – 20 травня 2011; 16 – 17 травня 2013, 15 – 16 травня 2015). За результатами роботи конференцій опубліковано 7 збірників наукових праць [5], монографію «Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации» [3].

Результати науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (державний реєстраційний номер 0113U001233), кафедри педагогіки Брестського університету ім. О. Пушкіна (Білорусь), що відповідає умовам спільних дослідницьких студій між цими університетами, презентує підготовлена науковцями України і Білорусі колективна монографія «**Формування цінностей особистості: теорія та практика**» (2016), метою якої є систематизація теоретичних положень, узагальнення організаційно-методичних аспектів та обґрунтування умов формування цінностей особистості у педагогічній теорії та практиці України та Білорусі. На основі вивчення та узагальнення українського та білоруського досвіду, функціонування різних типів навчальних закладів здійснено ретроспективний аналіз формування цінностей особистості; запропоновано педагогічний інструментарій формування цінностей сучасної особистості, модель підготовки майбутніх педа-

гогів у вищих навчальних закладах України до навчально-виховної роботи, що забезпечить реалізацію діяльнісного підходу у педагогічному процесі; визначено основні підходи і передумови до формування ціннісних орієнтацій у дітей та молоді; розкрито шляхи та механізми вдосконалення роботи з формування цінностей особистості у вищих педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації; узагальнено передовий педагогічний досвід щодо використання інноваційних підходів у формуванні цінностей особистості дітей дошкільного віку [4].

Аспіранти та викладачі кафедри беруть участь у міжнародних проєктах, стипендіальних програмах і грантах. Їхні зусилля скеровані на підготовку проєктів та участь талановитої молоді в отриманні міжнародних стипендіальних програм. Загалом упродовж останніх років тринадцять осіб з кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти отримали міжнародні стипендії, брали участь у міжнародних проєктах і наукових стажуваннях. Молоді науковці (аспіранти А. Возняк, А. Федорович, Н. Скварок, А. Погоріла, О. Карпенко, докторантка О. Квас) упродовж 2006 – 2012 рр. отримали урядову стипендію Польського комітету ЮНЕСКО для виконання наукового дослідження в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (м. Варшава) [6, с. 87].

Перспективним напрямом міжнародної співпраці з вищими навчальними закладами Австрії є виконання освітніх програм. Двічі перебувала на навчанні за міжнародною магістерською програмою обміну студентів «Erasmus» у Вищій педагогічній школі м. Відень (з вересня 2009 до червня 2010) для написання магістерської роботи О. Карпенко. Згодом, будучи уже аспіранткою, поданий нею науковий проєкт на виконання теми наукового дослідження отримав схвальну підтримку, і їй призначено стипендію Фонду стипендій Австрійської Республіки для аспірантів в Університеті ім. Леопольда Франценса м. Іннсбрук. За сприянням професора П. Штегера молодому науковцеві вдалося налагодити наукові контакти із провідними вченими – професором Йозефом Крістіаном Айгнером (Австрія), професором Інґрід Мітте з Університету ім. Юстуса Лібіха м. Гіссен (Німеччина), з директором СОС-дитячого містечка м. Імст Вернером Шраером (Австрія).

Викладачі кафедри беруть участь у розробці гуманітарних проєктів. По-різному складається їхня доля. Уперше підтримку і визнання отримав поданий у 2012/3 н.р. науковий проєкт у галузі «суспільні науки». Йдеться про участь у конкурсі на отримання стипендії Лейна Кіркланда, в якому взяли участь 313 кандидатів, зокрема 192 особи з України. Рішенням Польсько-Американської Комісії Фулбрайта для реалізації науково-дослідницького проєкту стипендію ім. Лейна Кіркланда на 2013/4 н. р. отримали 47 осіб з дев'яти країн, серед них – доцент кафедри О. Карпенко.

Базовим навчальним закладом призначено Університет імені Адама Міцкевича у Познані.

Величезні зусилля зі сторони ректорату і кафедри прикладено до організації і проходження стажування за кордоном, обмін науковцями. У 2014 р. пройшли стажування на кафедрі дошкільної освіти в Інституті педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської доценти І. Паласевич, О. Карпенко, А. Федорович, у 2015 – Н. Дудник. Програмою стажування передбачено вивчення досвіду підготовки спеціалістів для дошкільних навчальних закладів, ознайомлення з педагогічними технологіями, організацією педагогічної практики. Сподіваємося, що їхні задуми будуть втілені у підготовку фахівців для сфери дошкільної освіти в нашому університеті. Найближчим часом планується обмін студентами цієї спеціальності.

Наукове стажування на кафедрі загальної педагогіки та дошкільної освіти пройшли науковці з Університету Марії Кюрі Склодовської в Любліні: заступники декана факультету педагогіки та психології ад'юнкт Е. Сажинська (2012), М. Кусьпіт (2015), А. Дудак (2016), ад'юнкт кафедри андрагогіки Й. Конашевська (2014), ад'юнкт кафедри теорії виховання Б. Каліновська-Вітек (2014), доктор, ад'юнкт кафедри історії виховання та порівняльної педагогіки Р. Беднаж-Гжибек (2015), доктор, ад'юнкт кафедри міжкультурної освіти М. Окраса (2015), доктор габілітована, професор, зав. кафедри соціальної роботи А. Каньос (2015), доктор габілітована, професор кафедри педагогіки праці і андрагогіки К. Клімковська (2016), доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки праці і андрагогіки Г. Санецькі (2016), доктор ад'юнкт кафедри соціальної роботи Р. Франчак (2016), доктор, ад'юнкт кафедри історії виховання та порівняльної педагогіки М. Хайковська (2016), доктор, ад'юнкт кафедри педевтології і едукатії здоров'я А. Вятровська (2016).

У 2016 р. на стажуванні перебували доктор габілітована, професор Польської академії наук у Кракові Е. Дановська, доктор, ад'юнкт Інституту журналістики та інформації Університету Яна Кохановського у Кельцах І. Красінська.

Висновки. В останні роки розширюється міжнародне співробітництво викладачів кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка і споріднених кафедр європейських університетів, формуються тісні зв'язки між вищими навчальними закладами. Основними напрямками міжнародного співробітництва є: спільна діяльність у науково-дослідницькій роботі; обмін науковими працівниками (проведення наукових досліджень, участь у наукових конференціях); підготовка спільних публікацій з проведених наукових досліджень; реалізація спільних дослідницьких проектів, в тому числі міжнародних грантів.

Перспективними напрямками наукових розвідок є дослідження таких **напрямів міжнародного співробітництва**: організація навчального процесу і обмін навчальними програмами з подібних спеціальностей, навчально-методичною літературою; інноваційні напрями навчання; розробка та узгодження програм підготовки магістрів у рамках обмінів.

Література

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Львівська область / ред. рада вид. : В.Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; ред. кол. тому Н. Скотна (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2012. – 267 с.

2. Іванова О. Фактори інтеграції вишів Білорусі в європейській освітній простір: теорія і досвід / О. Іванова // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – Випуск 1/33. – С. 39–47.

3. Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации : монография / В.А. Степанович [и др.] ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2015. – 245 с.

4. Формування цінностей особистості: теорія і практика : монографія / за заг. ред. Марії Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 374 с.

5. Чепіль М. Освіта і виховання у дослідженнях науковців кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (1991 – 2014) : науково-допоміжний бібліографічний покажчик / Марія Чепіль. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – 160 с. (10 др. арк.). – (Серія «Педагогіка в іменах». Вип. 5).

6. Чепіль М. Педагоги творять майбутнє : нарис про кафедру загальної педагогіки та дошкільної освіти / Марія Чепіль // Серія «Педагогіка в іменах». Вип. 4. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – 284 с.

7. Chepil M. Ciernistą drogą : Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848 – 1939) : monografia / Mariya Chepil. – Lublin : Lubelskie Towarzystwo Naukowe, 2011. – 444 s.

8. Werzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne / Joanna Werzejska, Oresta Karpenko. – Kraków : Impuls, 2015. – 264 s.

References

1. Kremen V.H. (red.), Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, sohodennia ta perspektyvy rozvytku (*Higher Pedagogical Education of Ukraine: history, present and prospects*), Kyiv, 2012, 267 p. [in Ukrainian]

2. Ivanova O. Faktory intehratsii vyshiv Bilorusi v yevropeyskyi osvittii prostir: teoriia i dosvid (*Factors Integration universities of Belarus in the European educa-*

tional space: theory and practice), Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika», Drohobych, 2016, Vyp. 1/33, pp. 39–47. [in Ukrainian]

3. Stepanovich V.A. Modernizatsiya obrazovaniya v sovremennom mire: traditsii i innovatsii (*Education modernization in modern world: traditions and innovations*), Brest, 2015, 245 p. [in Russian]

4. Chepil M. (red.), Formuvannia tsinnosti osobystosti: teoriia i praktyka (*Personal values formation: theory and practice*), Drohobych, 2016, 374 p. [in Ukrainian]

5. Chepil M. Osvita i vykhovannia u doslidzhenniakh naukovtsiv kafedry zahalnoi pedahohiky ta doshkilnoi osvity Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka (1991 – 2014) (*Education and upbringing in the scientists' researches of Education and Preschool Education Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (1991 – 2014)*), Seriiia «Pedahohika v imenakh», Vyp. 5, Drohobych, 2015, 160 p. [in Ukrainian]

6. Chepil M. Pedahohy tvoriat maibutnie : narys pro kafedru zahalnoi pedahohiky ta doshkilnoi osvity (*Teachers create the future: sketch of Education and Preschool Education Department*), Seriiia «Pedahohika v imenakh», Vyp. 4, Drohobych, 2014, 284 p. [in Ukrainian]

7. Chepil M. Ciernistą drogą: Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848 – 1939), Lublin, 2011, 444 p. [in Polish]

8. Werzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne, Kraków, 2015, 264 p. [in Polish]

Одержано 02.03.2017

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102647

Зоя ШЕВЦІВ
orsid.org/0000-0002-0745-4625

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлено окремі аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у вищому навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Зокрема зосереджено увагу на розкритті значущості навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» за аналогічним авторським підручником. Проаналізовано сутність і роль здоров'язберігальних технологій. Окреслено актуальність використання у навчальному процесі інтерактивних методів навчання з метою формування у студентів навичок до реабілітаційно-корекційної роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: «Основи інклюзивної педагогіки», теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки, інтерактивні технології навчання.

Зоя ШЕВЦІВ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье представлены отдельные аспекты профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в высшем учебном заведении к работе в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения. В частности, сосредоточено внимание на раскрытии значимости учебной дисциплины «Основы инклюзивной педагогики», по аналогичному авторскому учебнику, Проведен анализ сущности и роли здоровьесберегательных технологий. Определены актуальность использования в учебном процессе интерактивных методов обучения с целью формирования у студентов навыков к реабилитационно-коррекционной работы в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения.

© Шевців Зоя, 2017

Ключевые слова: *«Основы инклюзивной педагогики», теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки, интерактивные технологии обучения.*

Постановка проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що нагальною освітньою потребою є розширення практики інклюзивного навчання у системі загальної освіти. Інклюзивне навчання розглядається як спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії учителя та учнів у загальноосвітній школі загального типу, в результаті якого відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів. Серед різноманітних видів робіт професійної діяльності вчителя початкових класів в таких умовах є корекційна та реабілітаційна допомога молодшим школярам у соціалізації, оздоровленні та відновленні порушених психофізичних функцій та поведінки, причому враховуються лише освітні потреби, а не види захворювань. Тому провідним завданням вищого навчального закладу є забезпечення високої якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми загальної підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності висвітлені у працях таких науковців, як Л. Вовк, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін. Дослідженню проблеми залучення дітей з обмеженнями здоров'я до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, можливостей психолого-педагогічного супроводу таких дітей, їх реабілітації та соціалізації присвячені праці В. Авілова, Віт. Бондара, І. Демченко, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко та ін. Проте в науково-практичній літературі, присвяченій проблемі інклюзивної освіти, відсутнє висвітлення реабілітаційної спрямованості соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів на уроках в інклюзивному класі.

Мета статті – висвітлення окремих теоретико-практичних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Завдання дослідження: здійснити аналіз нормативних державних документів з професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу; розкрити сутність і значущість нових педагогічних знань – інклюзивна педагогіка для професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу; обґрунтувати вплив змісту навчального

матеріалу з дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» на формування у майбутнього вчителя початкової школи умінь та навичок використовувати здоров'язберезувальні технології навчання, а відтак підготувати їх до роботи в інклюзивному середовищі.

Результати досліджень. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи відбувається за Державним та Галузевим стандартом підготовки фахівців з галузі знань 01 «Освіта, стандартів вищого навчального закладу» за спеціальностями 013 «Початкова освіта», відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП). У державних нормативних документах визначається нормативний зміст професійної підготовки фахівця та вимоги до його компетентності, змісту, обсягу, рівня професійної підготовки.

Аналіз навчального плану професійної підготовки вчителя початкової школи свідчить, що його зміст не спрямовується на підготовку майбутнього фахівця до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Дійшли висновку, що упровадження інклюзивної освіти ускладнюється низкою ще нерозв'язаних проблем. На думку Н. Ашиток, серед інших проблем, вагомою є недостатня готовність вищого навчального закладу до підготовки фахівців, потрібних для роботи в умовах інклюзії [1, с. 9]. Погоджуємося з думкою педагога, що педагогічний процес ВНЗ необхідно вибудовувати так, аби студенти оволодівали інтерактивними формами навчання, формували необхідні особистісні якості і професійні компетентності вчителя початкової школи, який ефективно виконував би професійну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

При цьому, за твердженням З. Курлянд, зміст педагогічного процесу ВНЗ має проходити за законами моделювання, бути максимально наближеним до дійсності [4, с. 90]. Погоджуємося з думкою педагога і вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи має мати професійну спрямованість, а кожен навчальний предмет має орієнтувати студента на майбутню професійну діяльність, готувати його до виконання професійних функцій, до оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Отже, запровадження інклюзії в освітній простір створює певні проблеми підготовки висококваліфікованих компетентних майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивній школі. Тому актуальним завданням професійної освіти є оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребам і дітей з нормативним розвитком.

Аналіз чинних навчальних планів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи засвідчив, що потрібна навчальна дис-

ципліна «Основи інклюзивної педагогіки». Вона є базовою. Однак складність опанування знаннями уміннями та навичками з цього предмету полягає у тому, що до неї відсутнє навчально-методичне забезпечення.

Обмеження інформації про педагогіку інклюзивної освіти і навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій в умовах загальноосвітньої школи зумовила нас розробити підручник «Основи інклюзивної педагогіки» та обґрунтувати визначення нових знань про мистецтво спільного навчання, виховання і розвитку дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від віку, рівня психофізичного розвитку, соціально-економічного статусу, ввести визначення інклюзивної педагогіки. Інклюзивна педагогіка – це галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу [5, с. 19].

Кожна галузь нових знань виділяється у науку тоді, коли їй притаманний об'єкт і предмет дослідження, понятійний апарат. Об'єктом дослідження інклюзивної педагогіки є реальна дійсність, яка обумовлює розвиток людського індивіда в процесі виховання, навчання і освіти; система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком індивіда в умовах інклюзії. Предметом дослідження інклюзивної педагогіки є процес професійної діяльності уповноважених державою фахівців, спрямований на задоволення індивідуальних потреб усіх дітей в умовах отримання освіти в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі. Метою інклюзивної педагогіки є пояснення, опис та прогнозування педагогічних процесів і явищ, котрі відбуваються у спеціально організованому соціокультурному освітньому середовищі для спільного навчання і виховання здорових дітей і дітей з різними видами нозологій.

Загалом зміст навчального матеріалу підручника спрямовується на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Подана у підручнику інформація базується на опублікованих матеріалах канадських, європейських і вітчизняних досліджень та зосереджена у двох розділах: «Загальні засади інклюзивної педагогіки», «Теорія інклюзивної освіти, навчання та виховання».

Зміст і логіка навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» максимально враховують можливості реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків.

На цьому етапі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи проходить перше ознайомлення з окремими теоретичними аспектами інклюзивної педагогіки й інклюзивної освіти. Отримані студентами знання з курсу інклюзивної педагогіки закладають основи для

формування соціально-педагогічної компетентності у сфері діагностичної, організаційної, реабілітаційної, корекційної та інших компетенцій, котрі необхідні при роботі в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

На практичних заняттях з курсу «Основи інклюзивної педагогіки» у майбутнього вчителя початкової школи формуються уміння використовувати інноваційні методи навчання, методичні прийоми розвитку та корекції когнітивної, емоційної та конативної сфер молодшого школяра. Професійно підготовлений майбутній вчитель початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу має володіти здоров'язбережувальними технологіями; організувати свою діяльність з урахуванням принципів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу.

Виходячи із думки педагогів-практиків (Л. Антонова, Т. Бойченко, І. Борисова, О. Ващенко, А. Севрук, І. Цушко та ін.), що актуальними для учителя початкової школи при роботі в інклюзивному середовищі є використання комплексних здоров'язбережувальних технологій (профілактика захворювань, корекція та реабілітація здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні)); педагогічних технологій, що сприяють збереженню здоров'я; технологій, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ), які забезпечуються командою фахівців.

Майбутній учитель початкової школи при роботі в інклюзивному середовищі загальноосвітнього закладу має вправно володіти пізнавально-оздоровчими анімаційними компетенціями, які буде застосовувати як в урочний, так і в позаурочний час. Ця ділянка роботи, стверджує В. Бобрицька, є важливою для соціальної адаптації та психолого-педагогічної реабілітації дітей з вадами здоров'я і, водночас, має потужний виховний вплив на їхніх здорових однолітків, також потребує уважного вивчення й внесення змін у систему професійної підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти [2, с. 57].

Вивчаючи тему «Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі», студенти ознайомлюються із принципами інклюзивної освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій, до яких належить створення: сприятливих умов навчання дітей у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальної організації навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінного та раціонального організованого рухового режиму [5, с. 84, 94].

Тема «Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі» спрямовує професійну діяльність майбутнього вчителя початкової школи на вивчення особливостей навчання шестирічних школярів, у яких ще недостатньо сформовані центральна нервова система, зорові та слухові

аналізатори, руховий апарат. На практичному занятті з цієї теми у студентів формуються професійно спрямовані навички не лише забезпечувати дидактичну мету уроку, але й сприяти зміцненню здоров'я школярів. Зокрема: починати урок із завдань, які тренують пам'ять та увагу; по чергово використовувати завдання, пов'язані з навчанням і з завданнями на корекційно-реабілітаційну спрямованість (зорова гімнастика, завдання на розвиток дрібної моторики, розвиток мислення); застосовувати технології інтерактивного навчання.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу передбачає опанування умінням застосовувати на уроці фізкультхвилинки – від 2 до 5 хвилин. Адже дидактичною вимогою до проведення уроку в інклюзивному класі є врахування особливостей психофізіологічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Фізкультхвилинки допомагають переключити увагу з одного виду діяльності на інший; активно відпочити; розв'язати специфічні завдання, зумовлені особливостями психофізичного розвитку дитини (дати відпочити пальчикам, очам, зняти психоемоційний стан, напруження м'язів тощо). У студентів формуються такі фахові якості майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи, які передбачають професійну відповідальність, колективізм, співробітництво, взаємодопомогу та ін.

Щоб зберегти й відновити здоров'я молодших школярів в інклюзивному класі, майбутні вчителі початкової школи на практичних заняттях з курсу «Основи інклюзивної освіти» навчалися добирати вправи для фізкультхвилинок, спрямовані на активізацію функції дихання і серцево-судинної системи. Зверталася увага студентів на те, що рухи під час фізкультурної хвилинки за своїм характером мають відрізнятися від тих, які діти виконують на заняттях з фізичної культури. Оздоровчі хвилинки під час уроків мають комбінувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, шиї, ніг, які варто проводити під музичний супровід.

Оскільки мовлення перебуває у прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки, а кожен із пальців руки має свою ділянку у корі великих півкуль головного мозку. Тому значну увагу приділялося добору вправ для пальчикової гімнастики. Прості рухи кистей допомагають зняти загальне напруження, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє поліпшенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. При цьому у майбутнього вчителя початкової школи формується уміння розробляти комплекс вправ, котрий необхідно змінювати через два – три тижні, причому можна змінювати не комплекс загалом, а тільки окремі вправи чи вихідні положення, позаяк корекційно-розвиткові хвилинки забезпечують, поперше, активний відпочинок учнів, по-друге, призначені для розв'язку

специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Зміст теми «Методи і засоби інклюзивного навчання» максимально розкриває як загальні методи навчання, так і методи розвитку й корекції когнітивної та емоційної сфери дітей, котрі навчаються в інклюзивному класі. Серед них – інтерактивні методи кооперативного навчання: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; методи колективно-групового навчання: мікрофон; мозковий штурм; навчаючись – учусь («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»); аналіз ситуації [5, с. 187].

На практичному занятті за темою «Методи і засоби інклюзивного навчання» формувалися навички застосування методичних прийомів корекції конативної сфери молодших школярів. Адже, як зазначає О. Карпенко, погана поведінка дитини є результатом емоційних труднощів та недостатньо сформованих соціальних навиків [3, с. 143]. Погоджуємося з думкою педагога і розглядаємо подолання можливих порушень конативної атмосфери в інклюзивному класі (хуліганство, обманювання, шум на уроках, запізнювання, ігнорування, витіснення) за допомогою комплексу методичних прийомів: сприяти зайнятості кожного учня; контролювати темп уроку; доводити до учня необхідні правила і вимоги; розвивати мотиви учіння; у перші тижні адаптації дитини до шкільного навчання ретельно продумувати управління процесом навчання; в індивідуальну програму розвитку дитини чітко вносити показники досягнення результатів [5, с. 196].

Отже, здоров'язбережувальні технології є обов'язковою складовою професійної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивній школі при формуванні у майбутнього вчителя початкової школи соціально-педагогічної компетентності. Застосування учителем початкових класів в інклюзивному навчанні оздоровчих вправ на відновлення зору, на розвиток дрібної моторики пальців у фізкультхвилинки, а також використання динамічних пауз, психологічних, ритмічних, імітаційних фізкультхвилинки відіграє позитивну роль у корекційно-розвитковому навчанні нормативних дітей і дітей з різними видами нозологій.

Висновки. Організація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу передбачає вивчення базової навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки», котра передбачає взаємозв'язок фахових знань з інклюзивної освіти, формування практичних умінь та навичок, використання форм і методів організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі. Студенти, оволодіваючи знанням з інклюзивної педагогіки, у майбутньому мають організувати свою діяль-

ність з урахуванням принципів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Подальшого дослідження заслуговує вивчення науково-дослідницької діяльності студентів як аспекта професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Надія Ашиток // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – Випуск 1/3 (2015). – С. 4–11. – http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf.
2. Бобрицька В. Державна освітня політика України у сфері освіти осіб з особливими потребами [Електронний режим] / Валентина Бобрицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки). – 2016. – № 3 – 4 (48 – 49). – С. 53–58. – Режим доступу : <http://npo.kubg.edu.ua/images/2016/3-4/11.pdf>. DOI 0000-0002-1742-0103.
3. Карпенко О. Опіка над дітьми як наукова проблема: міждисциплінарний підхід [Електронний ресурс] / Ореста Карпенко // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – 2016. – Випуск 3/35. – С. 138–144. – Режим доступу : http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016_3_18.pdf.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки [текст] : підручник / З.М. Шевців. – К. : «Центр учбової літератури», 2016. – 248 с. – Режим доступу : <http://cul.com.ua/preview/oip.pdf>.

References

1. Ashytok N. Problemy inkluzyvnoi osvity v Ukraini (*Problems of inclusive education in Ukraine*), Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika», 2015, Vol. 1/3, pp. 4–11. [in Ukrainian]
2. Bobrytzka V. Derzhavna osvitiia polityka Ukrainy u sferi osvity osib z osoblyvymy potrebamy (*State educational policy of Ukraine in the field of education of people with special needs*), Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky), 2016, № 3 – 4 (48 – 49), pp. 53–58. [in Ukrainian]
3. Karpenko O. Opika nad ditmy yak naukova problema: mizhdystsyplinaryni pidkhid (*Custody of children as a scientific problem: an interdisciplinary approach*), Liudynoznavchi studii, 2016, vol. 3/35, pp. 138–144. [in Ukrainian]
4. Kurliand Z. Pedahohika vyshchoi shkoly (*Pedagogy of High school*), Kyiv: Znannia, 2007, 495 p. [in Ukrainian]
5. Shevtsiv Z. Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky (*Fundamentals of Inclusive Education*), Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury», 2016, 48 p. [in Ukrainian]

Одержано 27.03.2017

УДК 37.013.77:376.36:159.923
DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102650

Teresa JANICKA-PANEK
orcid.org/0000-0001-7526-9002

TEACHING LEARNERS WITH DYSLEXIA IN JUNIOR HIGH SCHOOL OF POLAND

Тереса ЯНИЦЬКА-ПАНЕК

НАВЧАННЯ УЧНІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

Стаття присвячена проблемі навчання учнів з дислексією в інтегрованих класах середньої школи при вивченні англійської мови. Навчання учнів з дислексією вимагає децю інших дидактичних методів. Запропоновано програму підтримки учнів з дислексією на обов'язкових уроках англійської мови. При підготовці до занять з учнями з різним рівнем знань використано літературу, присвячену проблемам навчання дітей з дислексією. Представлено результати педагогічної роботи в експериментальній групі і методичні рекомендації для вчителів англійської мови.

Ключові слова: інтегровані класи, дислексія, симптоми, учні, дислексик, Польща.

Тереса ЯНИЦКАЯ-ПАНЕК

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ПОЛЬШЕ

Статья посвящена проблеме обучения учащихся с дислексией в интегрированных классах средней школы при изучении английского языка. Обучение учащихся с дислексией требует несколько других дидактических методов. Предложено программу поддержки учащихся с дислексией на обязательных уроках английского языка. При подготовке к занятиям с учениками с разным уровнем знаний использовано литературу, посвященную проблемам обучения детей с дислексией. Представлены результаты педагогической работы в экспериментальной группе и методические рекомендации для учителей английского языка.

Ключевые слова: интеграционные классы, дислексия, симптомы, ученики, дислексик, Польша.

Introduction

Some dyslexics claim that dyslexia is the total inability to read and write and profess that they are notable to trigger the memory of symbols and their connections in various configurations. For dyslexics already known words might seem to be obscure. As far as reading is concerned, even if they read aloud or fluently speak the words, they see no sense in the text. They must repeat the sentence several times to find its meaning.

Researchers point out that dyslexia is defined as a disorder manifesting as difficulties in learning how to read, even though the child is taught in accordance with accepted principles and methods of teaching.

In an article by Leiguarda it is stated that teenagers learn differently from children and adults. They can be moody, sleepy, rebellious and usually hard to motivate [2]. According to motivation, teenagers are hard to motivate, not just because they are going through adolescence, but because the way in which their brain works influences the way that they learn. In their teenage years students undergo much more than the obvious physical and emotional changes. Children are often self-centered (egocentric) in their thinking. Children of this age are quite simply convinced their beliefs are correct. They do not understand beliefs are the result of a thinking process and can be arrived at differently. They assume that their beliefs are correct and that these are the only beliefs held and shared by all people. If they learn new information that contradicts their beliefs, they will find a way to integrate that information into their beliefs rather than alter them. An example is a child who believes in Santa will interpret a forbidden glimpse of mother wrapping Christmas presents as mother's attempt to help out overworked Santa.

Leiguarda has drawn attention to the fact that teenagers find it difficult to engage in activities that will be profitable in the long run if they do not appeal to them in the short term. When trying to learn a language, for instance, adults will participate in activities and exercises even when they do not enjoy them. In contrast, teenagers may not participate at all. For that reason, if teachers want to draw their teenage students' attention to what they want to teach, they have to make it emotionally relevant for them by presenting and practicing topics in new ways. A boring environment has a thinning effect on the brain's cortex. Furthermore, if the environment is not challenging and interactive, the brain's cortex does not only fail to develop properly but also shrinks. Thus, teachers should try to motivate learners, for instance fight with sleepy students, empower students, help students to find answers to the questions which they may have [2].

In an article by Moreno it is reported that most teenagers claim that teachers tend to take too much upon themselves during the teaching process [3, p. 52]. To change this, they could share the responsibility and involve the learners more in discipline and motivation by negotiating with them. For

discipline, a classroom contract could be drawn up, with ideas from the learners and agreed penalties, and signed by learners and teacher alike. In order, to improve motivation, learners could be involved in choosing activities. In both cases, learners would be investing something of themselves in the class and would therefore be taking some responsibility. Learners could be asked to give feedback on their own learning and on the teacher's teaching, which demands that the teacher be a good listener, flexible and understanding «If we want to draw our teenage students' attention to what we want to teach, we have to make it emotionally relevant for them» [2, p. 9].

The symptoms of dyslexia

Spionek presents the causes and mechanism of perceiving of specific difficulties in reading and writing. She distinguishes 5 concepts about dyslexia: *organic concept* which sees the causes of dyslexia in micro-damages to the central nervous system which appear in childhood. It is claimed that dyslexia might be caused by preservatives, alcohol, prolonged labor or asphyxia. Furthermore, *genetic concept* sees that dyslexia is genetically determined; *emotional concept* is focused on the influence of a child's emotional life which might be responsible for dyslexia [5]. Furthermore, Spionek distinguishes *hormonal concept*, which is defined as overproduction of testosterone in the prenatal period that disrupts the body's immune system and leads to a block to the development of the left hemisphere of the brain, which is responsible for reading. Additionally, Spionek presents *linguistic concept* which is responsible for poorly developed language skills [5].

The difference in learning between dyslexic and non-dyslexic

The Polish Ministry of Education gives specific clues on how to work with dyslexics, especially for teachers who will teach mixed-ability groups. Dyslexics should sit near the teacher; it helps the teacher to observe them; teachers should not ask them to read aloud; there should be opportunities for reading books with parents at home where parents would supervise them. As for reading, teachers should encourage dyslexic to read comics, if necessary teachers should put new words on the blackboard with their spelling, dyslexics should rewrite new word more than once, every dyslexic should have guarantee to use a dictionary, they should have them on their desks. A teacher should explain their mistakes if they made such. Lessons should be based on practical communication in everyday life, during the test dyslexics should have more time than others from the same class and teachers should involve their emotion during the lesson.

Nijakowska claims that the process of learning a foreign language is analogous to the acquisition of the mother tongue. Therefore, if students exhibit any problems with their first language, they will have difficulty in learning the second. Such a situation occurs in the case of dyslexics. Frequently, these problems are manifested at the phonological level. She argues that the key to

success is to teach directly, rather than intuitively, the relationship between sound and letter [4].

Memorization of vocabulary and dyslexia

Bremner suggests stimulating a teenager's brain by: using authentic materials, asking questions to keep attentive, reading loudly, non-competitive games, using computers, using pictures and multi-media material, sticking spelling of words anywhere in view, looking at pictures in a book before reading, playing games e.g. work in pairs to improve memory, drawing mind maps, using good visual software, crosswords, matching definition with words. Bremner suggests some exercises for dyslexics, for instance: writing stories, developing of stories on the base of introduction, writing stories on the base of given topics, working on synonyms and antonyms, working on adjectives, verbs, nouns, adverbs, making rhymes, working on some pictures, gradation of adjectives, creating dialogues, rebuses and creating a family of words [1].

Many teachers complain that they have problems dealing with mixed-ability classes. This section attempts to provide suggestions for dealing with mixed-ability classes.

Bremner claims that it is important to make a clear distinction between mixed-ability teaching and mixed-ability classes. Most teachers have to teach mixed-ability groups but they may not be aware of using mixed-ability teaching strategies. He appeals to some researchers who suggest that teachers need to recognize that a class is by default a mixed-ability group because children have different strengths and weaknesses and develop at different rates and teachers cannot treat them the same as learners who are mentally healthy. Dyslexics have different preferences for learning and organizing work in the classroom. A mixed-ability class displays a range of abilities, learning styles and preferences. All learners' strengths will be demonstrated at different times, which depends on the topic studied and the learning style used. When learners are working out with their preferred learning style, they will perform better. All classes, even those that have been set, are mixed ability to a certain degree. Therefore, the following strategies are valid for all classes [1].

Nijkowska promotes effective methods of teaching foreign languages to mixed-ability groups, especially in the light of the recent decrees of the Minister of Education, which regulate the position of students with developmental dyslexia in the Polish education. Whether students with developmental dyslexia will have the opportunity to acquire skills so desirable in a multi-lingual society of the united Europe as foreign languages, largely depends on the sensitivity and awareness of their teachers. Learners with developmental dyslexia language learners can stand in the face of demands which are unable to cope with. Frustration and disappointment due to failure can be avoided by using appropriate methods, techniques and materials, which learning can transform learning into a source of joy and satisfaction [4]. Nijkowska claims

that teachers who are able to individualize the approach to the student and are aware of the causes of the difficulties experienced by people with developmental dyslexia can become contributors to their success in learning foreign languages [4].

Techniques in teaching vocabulary to dyslexics and non-dyslexics

In order to learn words learners use a range of strategies. Some of these can be called *cognitive*: they are direct mental operations which are concerned with working on new words in order to understand, categorize, and store them in the mental lexicon; for instance, making associations, learning words in groups, exploring range of meaning, using keywords, encountering an unfamiliar word and engaging in lexical inference in order to try to establish its meaning, deducing from syntactic structure that the word is an adjective, dividing the word into its parts and looking for a similar word in his/her first language.

Some other strategies are called *metacognitive*. They are not direct mental operations but indirect strategies which facilitate learning by actively involving the learner in conscious efforts to remember new words; for instance, consciously collecting words from authentic contexts, making word cards, categorizing words into list, reactivating vocabulary in internal dialogue.

Another item which needs to be taught is the collocations typical of particular items which make a particular combination sound right or wrong in a given context. Learners should be taught aspects of meaning such as denotation, connotation, appropriateness or meaning relationship.

For teachers it is easier to teach a group of learners who are healthy rather than teaching a mixed-ability group. In Section 1 there are some examples of how to deal with teaching in such a class.

Bremner points out that teachers should use or draw colourful flashcards or make up differentiated worksheets. As an alternative approach, he suggests focusing on helping learners to become more effective learners. In some schools teachers use a variety of teaching methods and share the purposes of lessons and activities with learners in order to give them some clues. Furthermore, pupils may be given interesting and challenging tasks to complete co-operatively in groups. A mixed-ability class can only be effectively taught if the teacher accepts that every lesson cannot be treated as whole class teaching, with lessons controlled from the front [1].

Bremner suggests that teaching a mixed-ability class will work if all learners are allowed to experience success and to learn as individuals and to work as individuals. It will help teacher to have a clear view of the class. This is less likely to happen if teachers insist on whole class teaching. It is unrealistic to expect that any group of learners whatever the ability, will work through a body of work at exactly the same pace. Two-thirds of pupils will be working out of their learning style unless the type of task is varied: some learners do not achieve their potential because they are confused.

Claims that learners cannot overcome blocks to learning if they have not learnt how to learn. It is essential that teachers should act as role models for learning and teach learners how to become independent and effective learners. Learners need to be taught learning techniques in order to be resourceful, they will be more motivated if they understand the aim of a lesson and have some input. It is teachers' responsibility to guide them [1].

Bremner suggests that teachers should get to know the pupils' names and if possible one fact about them e.g. their hobby, make learners aware about the different learning styles, teach them techniques for learning new work that cover the visual, auditory and kinaesthetic modes of learning which are likely for them, make sure that the whole group is aware of the aim of the lesson and what learners are expected to achieve by the end of the lesson. Claims that every teacher should teach how to be resourceful so that they know where to find help if they get stuck, learners could be involve in the learning process and choose the order of the topics, perhaps such learners could have an opportunity to work individually, in pairs and in groups. Learners with some difficulties manifest their understanding in different ways i.e. a visual representation, an oral presentation or physical demonstration, thus they need to be given problem-solving tasks and have the opportunity to transfer their knowledge to a new context [1].

Furthermore, teachers are responsible for encouraging stronger students to create their own dictionary of new vocabulary and to add to it by including synonyms and/or antonyms for each word.

Other techniques in teaching mixed-ability learners is using students' definitions for new vocabulary and/or use a monolingual dictionary to find definitions. Weaker students might want to add illustrations. Students with dyslexia find reading very difficult so they need help with correcting written sentences. Thus they teacher need to allow them to read the sentences aloud and then ask the class to correct each one. In this way students can focus on correcting the mistakes by ear. It is also helpful to do pair work in which a student without dyslexia reads out the sentences and a student with dyslexia corrects them. Less confident students can look for and underline the ending of nouns in questions as this will remind them that they need to use *a* or *any* before these words. Fast finishers can create more questions from other nouns in the activity.

Conception of the quasi-experiment

According to what has been presented in the theoretical consideration by the author of the project the teaching of vocabulary to mixed-ability learners could be effective in junior high school. A quasi-experiment was conducted in a mixed-ability group of lower secondary school which comprised dyslexics [6].

The subjects were children, aged fourteen, most of whom had been learning English at school for nine years. The lessons were conducted in a group of fifteen pupils. The main aim of the quasi-experiment was to teach

vocabulary to a mixed-ability group, so that both dyslexic and non-dyslexic would have an opportunity to learn and increase their knowledge. The dependent variables of the observation was the amount of vocabulary learnt, as well as the learners' opinions (both of the dyslexic and the non-dyslexic) about the activities implemented in the quasi-experimental lessons and the work mode used by the teacher. The independent variables were the techniques in teaching/learning vocabulary used by dyslexics and non-dyslexics which the present author implemented. The researcher resort to such techniques as: physical demonstration, verbal explanation, synonyms, translation, pointing to objects, using visual aids such as mounted magazines pictures or blackboard drawings, using antonyms, or asking learners to use dictionaries. Furthermore, pupils were given interesting and challenging tasks to complete co-operatively in groups. The present author use techniques for learning new vocabulary that cover the visual, auditory and kinesthetic models of learning which is likely for dyslexics.

Three lessons were conducted, during the first and the last one the learners completed questionnaires: the pre-questionnaire was supposed to provide data about the students and their experience in learning English while the post-questionnaire was administered in order to verify the students' attitude to learning in a mixed-ability group. Afterwards, the researcher presented a presentation based on dyslexia in order to specify the disability. The presentation covered such terms as: developmental dyslexia, dysorthography and dysgraphia. The diagram distinguished types of dyslexia, factors affecting its development and types of learning difficulties which it brings about. From the presentation the learners had an opportunity to learn about famous dyslexics.

Subjects

The sample group consisted of six boys and nine girls, 8 declared to attend private classes in English, whereas 7 learners declared they did not, 5 learners claimed to spend roughly 4 – 5 hours a week learning English, the same number declared to work on English about 1 – 3 hours, 4 pupils spent 6 – 7 hours, whereas only one of the learners devoted more than 7 hours a week to English. The number of the learners who declared that they liked learning English was 8 in comparison to 7 learners who were not in favor of English, 7 pupils claimed that they learnt English because it is a compulsory subject, 5 learners indicated that they derived pleasure from learning English. What is more, at least 3 of the learners associated their future with English, they considered English useful for them in the future. The following question dealt with the subject's motivation, the results reflected that the motivation was at a high level. In the following question the learners answered that they pair work was their favorite learning technique, and only 6 pupils declared to favour individual work individually or group work. As for the marks, 9 learners declared that they scored 3 or 4 at the end of the second term, whereas 6 claimed to have scored a 5 or a 6.

Afterwards, the subjects were asked questions pertaining to vocabulary learning. For instance, 3 learners declared that they did not enjoy studying new vocabulary, 8 considered vocabulary easy to learn, and 4 pupils did not specify their decision. More than half (7 learners) learnt vocabulary regularly, whereas 8 of the subjects claimed to learn new vocabulary only before tests. The learners answered that their English lessons were focused mostly on vocabulary. In the last question they declared to have difficulty in spelling rather than pronunciation [6].

Procedure

The present researcher conducted three lessons in the mixed-ability group, before the lessons the author ran the fifteen-minute pre-observation questionnaire and the lessons were followed by the final test and the post-observation questionnaire (for both dyslexics and non-dyslexics) relating to the students' attitude towards the lessons conducted. What is more, during the third meeting the subjects watched a presentation about dyslexia in order to expand their knowledge about it.

Both lessons were conducted in the learners' mother tongue and in a foreign language. The author came to the conclusion that the learners' mother tongue was necessary, especially for the dyslexics, it helped them to understand what they were required to do during the lessons. The present researcher used Polish to translate some words or sentences or while giving instructions, which was also supposed to increase the effectiveness of learning.

During the quasi-experiment all of the learners in the group were present. The whole group was active, polite, they preferred the teacher's tasks, which affected the pace of work. Wherever they had any doubts, they politely asked for clarification and assistance.

In first meeting the learners were asked to fill in the pre-observation questionnaire. The class teacher ran the traditional lesson and the last fifteen minutes was devoted to the questionnaire, yet the learners spent about twenty minutes on that activity.

Conclusions

The results of the test and the final questionnaire indicated that in a mixed-ability group both dyslexics and non-dyslexics may have an opportunity to achieve knowledge. After the quasi-experiment, the present author analysed the data gathered. The data led the present researcher to the conclusion that in a mixed-ability group, if the learners are involved, fewer difficulties may be encountered by dyslexics. The aim of the quasi-experimental lessons was fulfilled as the results of the final test indicated that both the dyslexics and non-dyslexics were successful and managed to memorize the vocabulary items taught. Moreover, the results of the post-observation questionnaire presented that most of the learners were aware that games and pictures had accelerated their memorization.

Furthermore, one of the learners behaved appropriately, he disturbed during the lesson, laughed, talked, and he was reprimanded by the present teacher. The researcher observed that the problems encountered during the lesson did not only relate to the types of learning but also to class discipline.

The results gained in the singular quasi-experiment may not be sufficiently reliable because of the time restriction and the limited number of the participants, which leads to the conclusion that the present quasi-experiment could be treated as a pilot study and the issue requires further investigation.

Finally, the present teacher would like to concentrate on selected weak points of the quasi-experiment which might have had an impact on the results of the final test. Subsequently, implications for EFL teachers that were inferred from the quasi-experiment will be demonstrated.

Weak points

There were number of factors that might have had an influence on the validity observation conducted and the conclusions drawn on its basis.

The first factor that might have affected the results of the quasi-experiment was the time limit to the quasi-research were the reasons, as a result of which the present author could not afford to estimate the subjects' levels of proficiency. The present writer depended only on an interview with the subjects' regular English teacher, who estimated their command of English.

A second disadvantage was that individual learners' levels of proficiency varied in the group, which was probably caused by the fact that some of the students attended private lessons, that is why it was hard to conduct the lesson to the same rhythm for each learners. Particular students needed more time than the others to do the activity. The present author assumes that not every student had the opportunity to practice the strategies presented sufficiently.

Another weak points of the quasi-experiment was the number of the lessons conducted. The present teacher carried out only three lessons. It was not sufficient amount, since the present author was not able to observe the subjects' behavior during the regular lessons. Therefore, it was impossible to check whether the problems perceived during the quasi-experiment had appeared previously.

All the students appreciated the selected activities and they did concede them as interesting. The present writer would like to draw attention to the fact that all of the activities utilized were self-made and they did not come from any book. The quality of the material might have affected the students' involvement in the lessons.

Implications for the ELT classroom

The quasi-experiment produced evidence that the use of techniques in teaching a mixed-ability group during a vocabulary-based lesson could be of real aid in teaching vocabulary to young learners. Nevertheless, numerous problems could appear while using them in the classroom and teachers should know how to deal with difficulties as well as how to avoid possible problems.

First of all, it is necessary for a teacher to plan carefully which techniques to choose for a mixed-ability group. While making a decision whether or not to use a particular activity he/she should be aware of its applicability. Thus, the teacher is responsible for determining its appropriateness as well as obliged to consider carefully the time necessary for the completion of the activity. Furthermore, the teacher is responsible for taking under consideration students' problems, for instance in reading and writing.

It is also advisable that the teacher creates a friendly atmosphere during the lesson. The teacher has to remember that dyslexia is a disorder which is responsible for students' problems in learning.

Furthermore, some students need more time than others to finish the task, which may cause discipline problems and affect the lesson. This may be resolved by adjusting the level of difficulty of a particular activity. In that way, teachers would avoid boredom as well as disruptive behavior at lessons. Another solution to the problem may be the preparation of more exercises so as to distribute them to the students who finish their tasks earlier. It might be a good solution to establish general rules of behaving, which can be written on a poster and kept on the classroom wall. These rules should be clearly explained to the learners and the students ought to.

Teachers should take advantage of the learners' natural eagerness to speak and encourage children to speak in English rather than trying to prevent them from communicating normally with each other.

Additionally, the present researcher came to the conclusion that if the level of the noise increases, it might be appropriate to apply a short activity that would calm down the class, for instance the class might play a short game.

References

1. Bremner S. Teaching a Mixed Ability Class. [online] [cited 25 January 2012] Access: <<http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SBremner.pdf>>.
2. Leiguarda A. Teenagers. *Modern English Teacher*, vol. 13, 2004, no. 4, pp. 5–11.
3. Moreno A. Teaching teenagers: motivation and discipline. *Modern English Teacher*, vol. 7/1998, no. 1, pp. 51–53.
4. Nijakowska J. Dysleksja a języki obce /2006/ [online] [cited 5 May 2012] Access: <<http://www.familyschool.edu.pl/index.php/family-dysleksja>>.
5. Spionek H. *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN, 1981, 459 p.
6. Szkup M. Teaching Vocabulary to Mixed-Ability Learners in Junior High School, Łowicz: Zespół Kolegiów Nauczycielskich w Łowiczu, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, p. 29.

Одержано 03.02.2017

ABSTRACTS

Nadiya ASHYTOK

FORMATION OF HUMANISTIC VALUABLE ORIENTATIONS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN ON THE BASIS OF CHILDREN'S LITERATURE

The article proves that the preschool period is favorable for the values formation. Moral education contributes to teaching moral education of preschool children in a high degree of perception and ability. Teacher's ability to promote the internalization of universal moral values based on humanism is important in the educational work with children. It is proved that the literature plays a major role in the moral values formation and orientation of children, teaches them skill and affects their socialization.

It is investigated that familiarity of preschool children with fiction is advisable starting with folklore. It is noted that teachers have to read to children, copyrights stories, poems and stories. It is proposed that works of fiction must be chosen depending on the specific educational objectives. The author highlights the criteria for selecting works of art for children. There are ideological orientation, great artistic skill and literary value. The author highlights principles that should guide teacher while working with preschoolers. These principles include unity of content of the work and its form; availability of a literary work, matching the age and psychological characteristics of children. It is noted that a teacher should take into account the peculiarities of attention, memory, thinking, range of preschool children interests and their experience, plot curiosity, simplicity of composition, educational orientation of literature works.

Formations of moral senses of children with later intellectual development are proposed by the author. It is noted that preschool children are able to perceive the moral value of the artwork and perform evaluation using adult moral qualities and deeds of literary characters. It is indicated that literature is an effective means of moral education of children. It creates a sense of moral and evaluation, which children will be guided in life.

Keywords: humanistic values, education, preschoolers, literature, teacher.

Olena BARABASH

INTERNATIONAL COOPERATION IN FORMATION AND DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

In the article is reviewed the way of formation environmental education from the relative uncertainty of its aims and tasks to the universal recognition as a leading factor for achieving stability and sustainable development of the modern worldwide community. Four periods of activation international cooperation in environmental education were characterized, each played an important role in developing theory and practice of environmental education.

The first period of international cooperation for the conservation of nature in connection with the intensive development of industry began before the Second World War (1939).

At this stage, the main activity was limited with legal regulation of objects of common sea fishing outside the jurisdiction of separate states.

The second historical period for International Cooperation (1940 – 1962) is connected with United Nations (UN) creation, organization of International Union of Nature Protection (IUCN) and acceptance of statute specialized on agency UN with educational, scientific and cultural questions (UNESCO).

The third period (1962 – 1992) begins from appearance of monograph R. Carson «Silent Spring» and from UN General Assembly resolution «Economic development and environmental protection», which declares that conservation and sustainable use of natural resources are responsible for all states.

In Stockholm took place UN conference with environmental question, which had an important role in theory and practice of environmental education development, emphasized its necessity.

As result of Stockholm Conference was a special program UN with environmental questions acceptance (UNEP), which was further developed at international conference in Belgrade (Yugoslavia), which appeared «Belgrade Charter».

1977 in Tbilisi (Georgia) was organized the first intergovernmental conference with environmental education questions. Heads of 66 States, members of UNESCO took part in her development.

The fourth modern (global) period begins since 1990, when there are fundamentally important changes in paradigm, aims, tasks and content of environmental education. Since the beginning of 90's. environmental problems, environmental education and sustainable development are researched as problems, which are connected organically. In 1992, in Rio de Janeiro (Brazil) the UN Conference was organized with environmental questions and development, which emphasized the importance of environmental education as a mean of

saving life on the planet, as a decisive factor for sustainable development of modern world again.

Thus, the number of global projects showed, that the governments of the world have adopted the necessary national laws and regulations for implementing the ideas and aims of education for sustainable development in their national education system, to practice of environmental organizations and daily business activities.

Keywords: environmental education, international community, international organization, international conference, declaration.

Mariya CHEPIL

INTEGRATION OF DROHOBYCH IVAN FRANKO UNIVERSITY ACADEMIC STAFF INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE IN AN INTERNATIONAL CONTEXT

In recent years international cooperation of the Department of General Pedagogy and Preschool Education at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University and partner departments at universities of Poland, Austria, Belarus, Germany, Belgium etc. has been expanding. Close contacts have been established between the universities. The main areas of international cooperation comprise joint research work; exchange of academic staff (research, participation in conferences); preparation of joint publications.

The attention has been focused on the implementation of joint research projects, scholarships, preparation of joint publications, exchange of teachers (classes, workshops) and senior academic staff (research, participation in conferences). Postgraduate students and teachers of the Department take part in international projects and scholarship programs. Their efforts are aimed at preparing projects and maximizing potential in talented youth. Overall, over the past years thirteen members of the Department of General Pedagogy and Preschool Education have received international scholarships, participated in international projects and academic internship programs. The international Polish-funded Ukrainian-Polish research project «Career Prospects for Pedagogy Graduates in Poland and Ukraine» has successfully been completed.

In recent years 12 collections of academic papers, 4 monographs in English, Polish, Russian and Ukrainian have been produced. A number of studies have been conducted within joint projects and presented in joint Ukrainian-Polish research publications. The prevalent topics are history of upbringing and education, formation of national identity, theories and methods of education, training of teachers, issues of comparative pedagogy.

It is noted that the academics of the Department take an active part in organizing committees, submit and edit conference materials. The conference

topics are varied and wide-ranging, sometimes circular. «Comparative Pedagogy in the Context of International Cooperation and European Integration» conference materials (2010, 2011, 2013, 2015) were published in seven collections of academic papers, a monograph «Modernization of Education in Modern World: Traditions and Innovations».

A promising area of cooperation with universities in Austria and Poland is the implementation of a number of educational programs.

Keywords: international cooperation, academic research, academic internship, international projects, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Nadiya DUDNYK

MARIA MONTESSORI EDUCATIONAL IDEAS

The article is dedicated to the analysis of the educational system of the famous Italian educational worker Maria Montessori. It's underlined the great interest Ukrainian educational community in research its educational heritage purposely for rethinking and the need of using for a better world experience. And especially in the early twenty-first century aspects of the educational system of the famous Italian pedagogue, psychologist, philosopher, physician M. Montessori analyzed with a new interest as one of the highest quality in education.

The stages of formation the educational system of M. Montessori, that has successfully passed the test of time, political regimes, national directed education systems, geography of application are analyzed and today is considered one of the perfect, because it's recognized as a national program of child development in most developed countries. Based on theoretical and empirical studies found that educational legacy of M. Montessori was the subject of research pedagogues from the first half of the XX century, when activated areas development of humane pedagogy, including ideas child-centrism, search of pedagogues for new forms organization of educational process, which provided to the harmonious development of personality on the basis of individual skills and abilities.

On the basis of generalized bibliographic data we concluded that M. Montessori came to humanistic pedagogic thanks to philosophical, psychological and medical comprehension natural needs of the child. In imitation of experimental pedagogy M. Montessori substantiated basic principles: humanistic orientation of purpose; psychological foundation of ideas; personal development; socialization; freedom; individual approach; independence, initiative and creative activity; clarity; domination didactic activity in the educational organization of child development.

The content of educational technology, its main ideas, especially of use on different levels are showed. The philosophical level associated with the theory of the existence of «Space Plan» of human development, where each subject executes an assigned him a mission. A child cardinal differs from the adult, because it has a special form of intelligence – «Absorbing thinking» and can be self-developing. Psychological level associated with academic look at the child as a free person who has internal reasons and needs to know the world through experimentation and study at their own pace of development. The educational level treats the need of knowledge of adult sensitive periods of child development and the ability to promote realization the child's need for self-learning in special created didactic environment. Methodical level of the system reveals the use of certain methods and means of interaction between teacher and pupil, where the leading role is given to the child and the pedagogue is an observer and is modulator between learning environment and pupil.

It's determined that the present trends of modernization of Ukrainian education demand of a pedagogue deep knowledge of the theory and practice of application advanced innovative technologies, including M. Montessori educational system, that is built on the principles of recognition of the intrinsic value of childhood and the use of principles of humane pedagogy.

Keywords: educational ideas, self-development, educational observation, individual approach, Mariya Montessori.

Anna FEDOROVYCH

THE FORMS OF PREPARATION OF SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE (beginning of XX century)

In the article the features of organization of preschool pedagogical education are reflected in Ukraine at the beginning XX of century. Preparation of preschool specialists was founded by the figures of education and private persons that united in benevolent cultural societies. A requirement arose up in the shots of different level of qualification, in connection with opening of preschool establishments for the children of preschool age.

Attention is accented on that the origin of professional preparation of preschool workers took place on the base of woman teaching seminaries, where general preparation of teachers of school and preschool educators-children was entered. First the specialized establishments were School of nurses (1905) (prepared helpers of gardeners) and Frebel pedagogical college (1907) (produced educators and leaders of preschool establishments).

Activity of Frebel pedagogical college, where scientific researches were conducted in industry of preschool pedagogics, psychology and physiology of children, experimental technologies were inculcated, a consultative help was

given, normative documents and positions that regulated activity of establishment were developed, played a meaningful role in development of maintenance of preparation of specialists of preschool education.

Drawn conclusion, that by the basic forms of preparation of specialists of preschool formation of the beginning of 20th XX century were: Schools of nurses, Frebel pedagogical college, advising, Frebel courses, Institutes of folk education, Higher three-year pedagogical courses, seminars, inter-district courses and other. In maintenance of preparation of specialists Frebel studies prevailed about education of children, it was marked on close connection of theory with pedagogical practice.

It is well-proven that without regard to the submission of the system of preparation of preschool specialists-children to the different organs of education (UFR, USSR, Polish republic), general positive tendencies are traced in her development: fight of the Ukrainian teachers for national native language community; permanent attention of public and intelengy to the problems of preschool education, marking of necessity of her including to the general state system of education; input of preparation of preschool specialists; understanding of necessity of preparation of educators with higher education and equating of them is to other categories of pedagogical workers; accent on intercommunication of theoretical studies with practical and other.

Keywords: public preschool education, preparation of specialists of preschool education, preschool pedagogical education, forms of preparation of pedagogical workers.

Monika HAJKOWSKA

OLD AGE OF HOME TEACHERS IN THE KINGDOM OF POLAND 1815 – 1915

Home schooling was very popular among the families of the Kingdom of Poland in the 19th and at the beginning of the 20th century. Therefore, there was a high demand for home teachers.

The aim of the article is to present the issue of home tutors' old age, inclusive of showing what possibilities they had to obtain pension benefits and in what way they secured their future. The basis source of this is memoir literature. Complementing this literature is the press of the researched period, especially family journals, printed on the territory of the Kingdom, as well as educational legislation and pedagogical publications.

Tutoring in private homes only appeared to be an easy occupation, allowing for a comfortable life. Home teachers had to put a lot of effort into making the proverbial ends meet. Especially difficult moment came in the old age, when it was difficult to continue working, because age and, most of all,

health did not allow it. Persons who had worked in this profession for many years could not have a well-deserved rest and rely on the pension from the authorities of the Kingdom of Poland, because they were not covered by the governmental pension law.

Most people involved in home schooling had to independently save money to survive when professionally inactive, and thus live very frugally. Help to home teachers was offered by the institutions functioning on the territory of the Kingdom of Poland. Inter alia, they undertook to provide care for sick people, elderly and destitute, or those with no home. The press of the Kingdom of Poland largely contributed to raising awareness on this issue. On their pages, immediate actions were encouraged; appeals were made to influential figures to make every effort to solve this problem. It was not realised that these people – the teachers, after years of hard work, are met with so many troubles in which they are reliant only on themselves.

Keywords: teaching profession, home teacher, Poland, pension, educational press.

Liudmyla HOLUBNYCHA

**PARTNERSHIPS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES
IN NON-LANGUAGE HIGHER SCHOOLS AS ONE
OF THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL TRAINING
OF STUDENTS (EXCHANGE OF EXPERIENCE)**

This paper deals with partnerships in not language higher schools. It is considered that partnerships promote comfortable psychological conditions which are necessary for learning foreign languages. Nowadays in a global world and when Ukraine is seeking to join the European Union it is very important to speak foreign languages. It is natural that students who are the future of our country must and want to have a good command of foreign languages and English as well. In language higher schools it is easier to master a foreign language as, on the one hand, they have all necessary conditions for achieving this goal, on the other hand, foreign languages are future profession of those students and so they are highly motivated. That is way foreign language teachers of not language higher schools are looking for different methods which can help them to train and motivate their students who usually enter the higher school with lower level of foreign language. So basing on our personal teaching experience in Law University we describe how to create comfortable psychological conditions for students when learning a foreign language in a not language higher school. First of all we mention some factors that create favorable conditions for the communication of the teacher with the students. They are partnership, cooperation, interest in the partner, community of value orien-

tations, orientation on the personality of the partner, non-remotely communicate. Then we disclosed techniques of pedagogical influence, which will help to create a situation of partnership in the lesson in a foreign language in not language high school. We presented our personal examples of communication with law students in English classes. They are based on students interest to their future profession (special subjects), on students creative abilities, on adding of personal character elements to the educational process.

Keywords: partnerships, psychological comfort, methods of pedagogical influence, foreign language training, students.

Teresa JANICKA-PANEK

TEACHING LEARNERS WITH DYSLEXIA IN JUNIOR HIGH SCHOOL OF POLAND

The article presents the problem of dyslexia among students, especially students in integrated English classes. In the first part of the paper there were shown the symptoms of dyslexia such as *organic concept*, *genetic concept* and *emotional concept*.

In the next section of this article were shown the difference in learning between dyslexic and non-dyslexic. The Polish Ministry of Education gives specific clues on how to work with dyslexics, especially for teachers who will teach mixed-ability groups. According this clues dyslexics for example should sit near the teacher, teachers should not ask them to read aloud and the teachers should be opportunities for reading books with parents at home where parents would supervise them. Lessons should be based on practical communication in everyday life, during the test dyslexics should have more time than others from the same class and teachers should involve their emotion during the lesson.

In the next part of the article the attention has been focused of memorization of vocabulary and dyslexia. Many teachers complain that they have problems dealing with mixed-ability classes. This section attempts to provide suggestions for dealing with mixed-ability classes. Most teachers have to teach mixed-ability groups but they may not be aware of using mixed-ability teaching strategies. Dyslexics have different preferences for learning and organizing work in the classroom. A mixed-ability class displays a range of abilities, learning styles and preferences. In this part of paper were presented effective methods of teaching foreign languages to mixed-ability groups, especially in the light of the recent decrees of the Minister of Education, which regulate the position of students with developmental dyslexia in the Polish education.

In the next part of this paper were presented techniques in teaching vocabulary to dyslexics and non-dyslexics. Some of these strategies can be called *cognitive*, another strategies are called *metacognitive*. For teachers it is easier

to teach a group of learners who are healthy rather than teaching a mixed-ability group. In this section there are some examples how to deal with teaching in such a class.

Following unit is conception of the quasi-experiment which was conducted in a mixed-ability group of lower secondary school which comprised dyslexics. The results of the test and the final questionnaire indicated that in a mixed-ability group both dyslexics and non-dyslexics may have an opportunity to achieve knowledge. The aim of the quasi-experimental lessons was fulfilled as the results of the final test indicated that both the dyslexics and non-dyslexics were successful and managed to memorize the vocabulary items taught. Moreover, the results of the post-observation questionnaire presented that most of the learners were aware that games and pictures had accelerated their memorization.

The last point of the article were conclusions, weak points and implications for the ELT classroom. There were number of factors that might have had an influence on the validity observation conducted and the conclusions drawn on its basis. The quasi-experiment produced evidence that the use of techniques in teaching a mixed-ability group during a vocabulary-based lesson could be of real aid in teaching vocabulary to young learners.

Keywords: mixed-ability groups, dyslexia, symptoms, learners, dyslexics, Poland.

Oresta KARPENKO

A EUROPEAN DIMENSION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE AND ITS MODERNIZATION

The article tackles methodology of higher pedagogical education in Ukraine and its modernization within the European educational space. Attention is drawn to qualitative changes brought forth by a variety of external and internal factors underlying current social and economic reforms and a transition to a democratic society, the main preconditions for accelerating the process of Ukraine's economic and political integration into the EU. By integrating into the European educational space and developing partnerships with other countries Ukraine has confirmed its commitment to fundamental global values, an inherent part of a civil and democratic society, as well as its readiness to fully implement European standards in education, science and technology.

The major directions of international cooperation of higher educational institutions are determined as follows: participation in bilateral and multilateral international exchange programs for students, graduate students, teaching and senior academic staff; joint research; organization of international conferences, symposia, congresses and other events; participation in international educa-

tional and research programs; shared joint publishing; higher and postgraduate education; educational services for foreign citizens in Ukraine, arrangement of teaching and research trips abroad in accordance with international agreements of Ukraine as well as direct contracts between higher educational institutions and their foreign partners.

The aim of higher educational institutions engaged in international cooperation is to conclude cooperation agreements, establish direct contacts with universities, research institutions and enterprises of foreign countries, international organizations, funds, etc.

One of the most important strategic objectives at this stage of Ukraine's higher education modernization is to ensure the quality of training in compliance with international standards. The government has clearly defined principles for joining the European educational space and consistently supports modernization of educational activities in accordance with European requirements. This will ensure that educational needs of individual students are satisfied; provide regulatory and methodological support of academic mobility of students and teachers within the national and European educational space; create preconditions for mutual acknowledgement of diplomas according to ECTS principles.

It has been concluded that the European dimension of education calls for a new role of the educational institution and the teacher in society.

Keywords: European educational space, higher pedagogical education, modernization, education, Ukraine.

Katarzyna KLIMKOWSKA

THE VALUE OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING AS PART OF TEACHER EDUCATION SPECIALIZATION AS PERCEIVED BY THE STUDENTS OF APPLIED LINGUISTICS

Preparation for the profession of teachers of various subjects is effected mostly through teacher education specializations offered within various academic programmes. Those students who see their future in the teacher profession most often choose the teacher education specialization from the different specialization that their programmes have to offer.

Very often, students have their first contact with academic knowledge in psychology and pedagogy at such teacher education specializations. Analyses of the competences of foreign languages teachers have showed that preparation in pedagogy and psychology is essential for their work. Such is the situation of, for instance, the students of the applied linguistics who prepare for the profession of a foreign language teacher (the students of this subject specialise in two foreign languages).

It is obvious that the choice of teacher education specialization and obtaining teaching qualifications are not tantamount to the desire to be a teacher, to start working as a teacher or to strive at excellence at this profession.

Because students are adults (most often in their early twenties), it seems legitimate to analyse the general purposes of education at teacher education specializations from andragogic perspective, i.e. understanding academic education as a component of all-life development of and formal learning of an adult.

This article presents the results of research conducted among the students of applied linguistics programme on the subject of their assessment of the value of the pedagogy-psychology classes which they attend as a part of the teacher education specialization.

In connection with presented results, it should be noticed that the pedagogy-psychological education as a part of the teacher education specialisation in the applied linguistics programme is viewed by the students mostly as valuable. The research results also revealed the need to more strongly accentuate the meaning of pedagogic and psychological knowledge in relation of professional work as well as personal self-development.

Keywords: training of future teachers of foreign languages, students of applied linguistics, education, psychology, teaching activities.

Małgorzata KOSTKA-SZYMAŃSKA

COGNITIVE DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN – OPERATIONAL THINKING IN THE NORM AND PATHOLOGY

The aim of psychological research is the assessment of maturity of thinking in children (measured by the efficiency of operational thinking). The research was conducted on a group of sixty six-year old children (with developmental norm and with risk of dyslexia). The analysis focuses on the comparison of the maturity of thinking in the group of children who manifest difficulties in reading and those who can read without any problems.

The lower level of thinking's logical structures coordination was obtained in the group of children with risk of dyslexia (such as low level of reasoning by analogy, adding and multiplying skills and features of pre-operational thinking). Children with risk of dyslexia do not manifest features which are important for reading ability. Their strategy and correctness of reading are on a worse level compared to children without the risk of dyslexia.

In children burdened with reading difficulties one can observe a lower level of coordination of structures of logical thinking: low levels of reasoning by analogy, low level of logical addition and multiplication, domination of figurative collections based on direct, perceptually or imaginatively recognized relations, characteristics of preoperative thinking. The efficiency of operational

thinking may be an indicator of the level of reading skills. Research has shown that learning to read requires a certain level of cognitive development. It can be assumed that the delays in the operational development of reasoning may affect difficulties in this regard.

Not all children of 6 years of age manifest fully formed characteristics of thinking essential for reading: decentration, reversibility, understanding transformations, abstraction, generalization, comparison, classification (creating and naming classes) and the operations on words based on the ability to describe the relationship. The lack of these features of concrete thinking adversely affects the shaping of the concepts necessary for the mastery of the language system – it may contribute to difficulties in reading and hinder the start at school. The presented research confirm the differences in the way of operational thinking between children with the risk of dyslexia and in the developmental norm.

Keywords: children, cognition, operational thinking, reading, dyslexia.

*Olena KOVALCHUK,
Liliya POTAPIUK*

THE CAUSES AND BACKGROUND OF THE WOMEN'S MOVEMENT IN UKRAINE ILLUSTRATED BY WOMEN'S ASSOCIATIONS (second half of XIX – early XX century)

The article deals with comprehensive analysis of the women's movement in Ukraine. More thorough attention is given, in particular, to the role of Ukrainian civil societies in Western Ukraine (the second half of the nineteenth – early twentieth century). The authors emphasized that in order to find a unifying idea it is very important to realize the importance of involving women to public life, learning the historical lessons of the women's movement of the first wave, understanding the traditions of the movement and so on.

The authors have traced the actions and active participation of women in life of the nation to realize their democratic right in order to influence political, economic and cultural life of the state, to improve their socio-political activity and social status, for formation of a new national women type.

The main causes and background of the process of women's emancipation illustrated by numerous women's associations who actively fought for the development of law, national culture and education. Despite the political development of Russia and Austro-Hungary, women's movement in Ukraine took place within and in accordance with the processes held in women's movement in the countries of the European world.

In order to define the relationship between women's societies in Western Ukraine and Naddniprianski region the authors have analysed the activities of

women's cultural and educational societies in the local public and political life. The analysis says that women activities were not directly linked with feminism but concerned the promotion of new psychological perception of women in society.

The article reveals the importance of social activity among famous Ukrainian-women and determines their impact the on the successful establishment and development of the organized women's movement, its public recognition and awakening of national consciousness among all Ukrainian people.

The article shows that the women's movement as in whole Ukraine so Western Ukraine in particular, proved to be in a pressing need of that time. The movement campaign was formed and was developing under contemporary political, social, economic and cultural objectives aimed at the growth of Western Ukraine. The author highlights that the most characteristic features of the women's movement in Western Ukraine was the dominance of the concept of liberal feminism, which is closely connected with the purpose of national liberation struggle and the formation of organizational structure, which resembles in type its contemporary European counterparts.

The suggested theoretical statements and conclusions in the article provide new materials for understanding, awareness and analysis of important cultural and educational activities of women's associations in the set period necessary to complete and holistic playback features of educational thought and history of national education.

Keywords: women's movement, women's associations, women's emancipation, feminism, nation, spiritual growth.

Yulia LAPTINOVA

PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN GROUPS WITH DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE BACKGROUND

Teaching English as a second language (minor in English) in a group of academically diverse learners has become the biggest challenge for teachers at higher education. To tackle the problem of how to teach more effectively in a mixed class a suitable ELT methodology needs to be developed.

This article attempts 1) to identify some of the problems faced by the ESL/EFL teachers at in multi-level classes by means of collecting and analyzing data; 2) to suggest some adaptable strategies to minimize the problems of teaching English in mixed-ability classes.

Personal working experience as an English teacher in a group with varying levels of English from pure beginner to upper-intermediate states that it can be difficult to keep the attention of all students. A mixed class can seem uncooperative, the students can get bored easily and/or show ill-disciplined

behaviour for a variety of reasons and this can cause commotion in the classroom. Planning the lesson and making relevant, meaningful work-material to fit students' needs in terms of levels and interests can be time consuming. This can make the teacher feel frustrated and unable to cope with the class.

Most literature which has been written about mixed classes stressed the importance of differentiation. Differentiation is defined as the process which provides each student in a group with multiple avenues to learning from his current «learning position».

The article highlights some differentiated instruction strategies that ESL/EFL teachers can successfully integrate in their mixed classes and facilitate the development of necessary skills. They are:

- adapt to the environment of multi-level class;
- evaluate and adjust the materials according to the class;
- divide the class into groups according to similar/dissimilar learning styles;
- assign different tasks (sets of worksheets or exercises) that are appropriate to the level of each group;
- give clear and precise instructions and present them in easy, manageable ways;
- accelerate or decelerate the pace that students move through curriculum;
- conduct assessments according to how well they have mastered curriculum content and how proficient they are in the skills that are required (assess student's personalized outcome);
- correct all students according to their level, do not interrupt them when they talk and be more demanding with stronger students;
- differentiate the homework, making it more personally relevant for each child in the classroom.

It is suggested that applying effective methods of differentiation can help the teacher successfully address the aforementioned challenges and provide a meaningful, interactive activity that helps develop basic communication skills, necessary to the success of English language learners.

Tetiana LOHVYENKO

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING SOCIAL SPHERE SPECIALISTS: THE EXPERIENCE OF SCANDINAVIAN COUNTRIES

It has been determined that the study of foreign organization and functioning experience of higher education gained the value in the conditions of

globalization and integration processes. It is important for Ukraine to solve the problems of training specialists in the field of social work. The educational practice of countries that have a long experience in such type of training, including Denmark, Norway, Sweden are of particular interest in this aspect.

It was revealed that research and practical activity of training of social sphere professionals demonstrated enhancement in study activity having mentioned transformation processes, updated approaches to the organization of the learning process, innovative technological means of training in the Nordic countries. The active usage of electronic means of communications, distance learning (distance learning programs, massive open online courses, webinars, consultations, etc.) in educational activities of universities and university colleges of Denmark, Norway and Sweden are demonstrated in specific examples. It was grounded that innovative technologies usage provided training of future professionals having formed social skills for research, professional competence.

It has been argued that educational programs for preparing the «European Master's» of Social Work inherited innovative as they are realized by international university consortia of Denmark, Norway, Sweden with the active participation and cooperation of Germany, the Netherlands, Bulgaria, Spain, Portugal and other countries.

It has been determined that the process of technology innovation in the learning process was more updated in recent years due to the introduction of a new generation of educational programs: «Erasmus +» and «Horizon 2020», which opens new opportunities for cooperation in education, training, including social workers, expand the circle of partners outside the European Union.

The attention was paid on the important role of practice in the educational process of students, which is directed on performing a wide palette of tasks carried out as in social services of the Nordic countries and abroad, which is particularly valuable.

It was concluded that modern innovative technology training of social sphere specialists in the Nordic countries met the needs of the time, scientific concepts, combining traditional forms and methods of innovation and promoted the training of creative and competent professionals in accordance with the requirements of the information society and social work under conditions of functioning «welfare states».

Keywords: innovation, technology, social worker, competence, education, professional training.

*Natalia MANZHELIY,
Oksana VASHAK*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-BREEDING COMPLEXES: RETROSPECTIVE ANALYSES

At the beginning of the XXI century the question of the new school creation arose; this school has to supply the most comforting conditions for thorough physical, psychic, social, spiritual development of a child as personality, capable for building a democratic state. It demands a search of new forms of educational-breeding process organization and creation establishments of a new type: gymnasiums, lyceums, colleges, collegiums, private, author schools, different types of educational-breeding complexes, that form a system of educational establishments, alternative to the mass school in content, forms and methods of teaching.

The problems of educational-breeding complexes were creative elaborated by scholars: I. Avgustivitch, A. Boiko, B. Vulfov, H. Euladova, V. Korovina, I. Pechenko, M. Plotkin, V. Shirinskii, V. Tsyurskii, V. Fershtey and others.

In the course of pedagogy there are known a lot of educational-breeding establishments, which can be observed as educational-breeding complexes with a long road of development. Different establishments of those days can be observed as a definite type of educational-breeding complex: orphan houses, shelters, educational houses and others. In the years of tremendous up growth of system of social educational establishments, except of children's home, one more type of pedagogical complexes emerged in Ukraine – children's towns, colonies and educational-breeding establishments for children with physical or psychic disorders. At the same time such types of children's establishments like labor colonies and communes were widely spread.

In the modern educational environment of Ukraine the achievements of M. Guzyck School are widely known due to realization of effective system of personal oriented education in conditions of educational-breeding complex. School complexes of N. Hontarovska, M. Tereschenko, M. Chumarna function successfully in modern conditions. The experience of educational-breeding complex's functioning by the head of N. Hontarovska is worth our attention.

To our mind the prospect straits of further scientific researchers are: comparative analyses of educational-breeding complexes functioning in Ukraine and abroad; preparation of future pedagogues to work in educational-breeding complexes; generalization of work experience of regional educational-breeding complexes.

Keywords: educational-breeding complex, school complex, the school of a new type, personality-oriented approach, thorough development of personality.

Olena NEVMERZHYTSKA

**REALIZATION OF AXIOLOGICAL IDEAS
IN THE NATIONAL EDUCATIONAL SPACE
IN THE FIRST HALF OF THE 19th CENTURY**

The content of education is made up of values. Being a regulator of behavior, they affect not only the formation of personality and motivations, but also the specifics of teaching practice, appearing in the content of education, its aims and methods. In view of this, the need for research of the influence of educational ideals on past teaching practice in order to improve modern education and avoid the mistakes that hinder its development, is actualized.

The goal of this article was to study the applied aspects of realization of axiological ideas in the national educational space in the first half of the 19th century.

In the early 19th century the Russian Empire was clearly aware of the importance of popular education, but it was completely subordinated to public needs. This situation led to the fact that the characteristic features of Russian education in the first half of the 19th century were estates, religion, nationality and education of selfless devotion to the homeland and the monarch.

Education estates included the presence of various types of educational institutions, which were intended for specific population groups (universities, high schools, county schools, national and parochial schools, private pensions, etc.). Analysis of the content of education in them showed presence of religious subjects (God's law, dogmatic and moral theology, etc.), Russian language and literature, Russian history, geography, etc.).

Polish schooling in ethnic Ukrainian lands that were a part of the Russian Empire was represented by Krzemieniec Lyceum, which operated on a somewhat different basis, such as the access to education for all children, regardless of origin and property status, student government, cooperation with the families of students.

In addition, in ethnic Ukrainian lands that were a part of the Russian Empire, several schools of other minorities, including Jewish, were established. The boys that studied here had a clear professional focus on business. The girls received basic knowledge and skills that allowed them to lead a good household and raise children. An important fact was also that the language of teaching in this school was German, as for native students.

But Ukrainians themselves were mostly deprived of professional schools in ethnic Ukrainian lands, as well as secondary and higher education. Only Ukrainian parish school children were able to get elementary education in their native language.

Keywords: axiological idea, values, educational values, schooling, education, national educational space.

*Leonid ORSHANSKYI,
Svitlana IVAKH*

PROBLEMS AND WAYS OF MODERNIZATION OF NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

Modern innovative economy, which is based on advanced technology and intellectual work, requires specialists with different competence level. Training of such specialists takes place in higher educational establishments of different levels and degrees. The article deals with an attempt to analyse current state and problems of national higher school. This analysis is done according to statistic data and structural changes in higher school have also been taken into account. We analyse dynamic of higher educational establishments' number of I – IV levels of accreditation, contingent of students, and quality of scientific and pedagogical staff in recent 25 years. The article also determines other problems that cause forming of elemental market of educational service.

The reasons of successful modernization of higher school have been determined. They are following: 1) high level of development of pedagogical science, mature psychological and pedagogical staff and their cooperation with other scientists, humanistic character and practice promoting national educational content and its eagerness to provide unity of education, upbringing and development; 2) developed scientific research in higher school, successful methodology in training scientific and pedagogical specialists, efficient forms of educational and scientific processes integration; 3) application of efficient innovations of content, methods and organization in national higher educational establishments and also the opportunity to spread these innovations with the means of nationally aimed programs and systems of qualification improving for scientific and pedagogical specialists and university managers.

We propose priority of modernization of national educational system, which should meet the requirements of modern life and become the efficient resource of constant development of Ukraine: 1) to provide equal possibilities for all society groups to get qualificative higher education; 2) to improve educational environment, to create proper conditions to get education on all levels; 3) to realize the idea of «education during the whole life» in practice; 4) to realize principle of education which is focused on a student; 5) stable integration of education and scientific research; 6) further internationalization and mobility in educational and scientific activity; 7) to widen rights, freedom and autonomy of universities; 8) to realize cooperation in the system «university – manufacturing»; 9) to control the quality of education on European level;

10) to provide proper salary and social protection for scientific and pedagogical workers.

Keywords: modernization, higher education, higher educational establishments, scientific and pedagogical workers, students.

Ilona PALAHUTA

STAGES OF ORGANIZATION THE PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN GREAT BRITAIN

In the article the basic problems of the pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain are analyzed. The basic approaches to the determination of the concept of «pedagogical support» are introduced. «Pedagogical support» is considered as a special sphere of the pedagogical activity aimed at helping future teachers in their development and promoting their self-development, solving their individual problems, related to the education, developing the need for successful independent actions; systematic and purposeful teacher's activity, which provides the disclosure of future teacher's personal potential by providing a concrete help in overcoming difficulties in training and assisting in future teacher's self-determination and self-realization; assisting students in overcoming difficulties, based on his subjective experience and having detections and solving his problems.

The young teacher's «introduction period» is depicted and characterized. It was elaborated to provide all young specialists with a support during the first year at school. It combines a program of a personal development, support and professional dialogue with monitoring and assessing activity according to professional standards. So every young specialist has his individual program of monitoring, support and assessment.

This program, which a young teacher plans with his mentor, should reflect: intentions and professional priorities, which should be reaching at the end of the first year at school; basic professional standards, specific demands to the position.

Thus, the young specialist's official support in the adaptation period is a relationship between the primary pedagogical education and a teacher's career, which combines a personal program of development, support, professional dialogue with monitoring and assessment. Every adaptation program should give an opportunity to a young specialist to expand and extend his knowledge and skills, which a young specialist got during his training in higher educational establishment and to provide basis for a permanent professional development. It should help a young specialist to meet the basic professional stan-

dards at the end of the adaptation period and to provide him with the main implements for the effective pedagogical activity.

The main stages of young specialist's adaptation to his professional activity are introduced and analyzed. And also, attention is focused on the organization of the pedagogical support in each of these stages.

At the end of the adaptation period every young specialist must meet the standards of a qualified teacher. If a young specialist does not meet the professional standards, he can submit his documents again, but he will not have an adaptation period.

Keywords: pedagogical support, professional development, personal potential, mentor, monitoring, adaptation period.

Andriy PARFANOVYCH

SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF FAMILY VIOLENCE AND TAKING THEM INTO ACCOUNT IN BUILDING A RELATIONSHIP OF A YOUNG COUPLE

Consideration determinants of domestic violence reveals the socio-cultural, which lie at the level of society and state. They are reflected in economics, politics, ideology, different areas of public life. General social factors influence individual behavior and mentality of people, the dominant social approval of morality, social values, gender stereotypes are the phenomena of social life that have a direct manifestation of the behavior of each individual in particular. In view of the variety components of sociocultural determination of violence in family relationships it is reasonable interpretations regarding the relationship between a guy and a girl who intend to marry.

At the present stage is characterized by high dynamics of all processes in the lives of young people, but the general features of the interpersonal relationship with their historical, traditional, mental roots. Characteristics of the relationship of a young couple in point of view of the socio-cultural determination of family violence allowed to identify the main ones: a massive exodus of young people abroad, when faced with a permanent or temporary absence of one of the pair; instability in the economy, politics, employment, culture and leisure; Ukrainian mentality, which has a stable characteristics and traits change during the transition period for the country (reliability, moderation, patience and simultaneously increased activity of girls and women take on new roles in the relationship). In general, social and cultural determination domestic violence is obvious and should take account of the right to form relationships of young couples and their ability to use a positive social experience.

Mega faktors determine the behavior of individuals, including the important role played by socio-cultural, political and ideological processes and pheno-

mena mentality of population, the state of social development, ethics, values and stereotypes. So mega faktors – are a socio-economic, cultural, political transformation of society, this is the mentality of the people is reflected in morals, values, gender stereotypes. It should take into account the transitional stage of social development in post-Soviet space. In general it creates societal determination of family violence, which influences on the men's and women's relationships.

Socio-cultural determination of domestic violence and its consideration in building a relationship of a young couple involves consideration of such phenomena as general social factors influence individual behavior and mentality of people, the dominant social approval of morality, social values, gender stereotypes.

They can have both positive and negative effects on the behavior of the young people and their interpersonal relationships, which depends on her individual personality traits.

Keywords: family violence, young couple, socio-cultural determinants.

Liubov PROKOPIV

PECULIARITIES OF SUPPORT AND OPERATION OF SMALL SCHOOLS IN POLAND

The article considers Polish experience in preservation and operation of small schools. In the second half of the twentieth century, reforms of Polish school education in general and small-numbered schools in particular involved creation of various projects, volunteering.

The attention is focused on the fact that the work of the Polish Society «Edukator» serves as an example of preservation and operation of small schools in Poland.

The article provides arguments that the promising directions of the Society's work in the area of supporting small schools in Poland are as follows: popularization of the alternative pre-school education; training residents of areas with small schools on civic rights and duties; encouraging students in rural schools to be interested in the world by organizing trainings of successful learning; promotion of modern education technologies; professional training and consultation in the area of preparation of project proposals for financing.

The article also considers the experience in preserving small schools of the Federation for Educational Initiatives which launched the programs «Small School», «From a Small School to the Big World».

It was found that a small school unites parents, teachers and the public for cooperation. According to the Federation, a small school is a public and free non-public school with public school rights created by legal and natural per-

sons instead of liquidated schools. It is possible to create gymnasiums modelled after small schools.

The article provides assessment of the project «School of Dreams» which operated in the framework of programs of the European Social Fund. This project aimed to increase educational and life chances of pupils from rural schools. Its main idea was to introduce elements of theory of success into learning.

It is concluded that organizational and scientific foundations of operation of small schools were formed in Poland. The issue of support and operation of small schools in Poland is complete and feasible for implementation into Ukrainian education system in the context of the «new Ukrainian school».

Poland's experience shows that a small school had kept its existence mainly due to public funding of educational institutions, organization of social partnership as part of operation of socially active schools. Small school remained local educational and counselling centres for development and preservation of economy and culture.

It is proved that the key component of the operation and support of such a school is the new educational content based on the formation of pupils' competencies needed for successful self-realization in society.

It is concluded that operation of small schools in Poland becomes possible thanks to the introduction of information and communication technologies, differentiation, individualization of the educational process, expansion of space for innovation.

In the face of existence of the «new Ukrainian school», support of school education in Ukraine should become consistent and completed like in the Polish educational system.

Keywords: small-numbered school, small school, civic organizations, volunteering, training of teaching staff, «Eduikator», «Federation for Educational Initiatives», «Centre for Civic Education».

Liliya REBUKHA

FUNDAMENTALIZATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS: ANTHROPOLOGICAL AND HUMANISTIC APPROACHES

The ideological basis of fundamentalization of higher professional education of future social workers from the position of education in «breadth» are analysed in the article. It is found out that unlike the fundamentalization of the education in «depth», which promotes a more enhanced training of future specialists in predetermined subjects, education in «breadth» provides conditions for the complete development of future specialist. Based on a synthesis it is proved that the fundamentality of students' knowledge is formed in a

uninterrupted, parity interaction with teachers in the classroom and extracurricular, vitacultural space. Thus fundamentalization of professional training synthesizes the future social workers' knowledge that is characterized by interdisciplinarity, versatility and complicity. As a result obtained education of experts is directed to overcome fragmented consciousness and intelligence.

The scientific thought about impossibility of efficiency of fundamentalization of higher education of future social workers without its antropologization and humanization is formed. In-depth knowledge about man as an object of future professional activity contributes to the development of system thinking in students, their professional identity, the ability to see every man his uniqueness, originality, exclusivity.

Social workers are working in the system «man – man», so meaningfully disclosed, that concept «love to the human» is described and defined not only with basic knowledge and skills of the future professionals, but also values, motivation activities, style of relationships with people, personal culture, ability to develop creative potential. That is why fundamentalization of professional training of young people in the higher educational institution successfully combines the functions of education, training and self-development of personality of students, contributes to the quality of their training at the university, develops the responsibility for their attitude to humanity and the planet for the results of their own activities.

It is argued that anthropological and humanistic approaches contribute to a more thorough explanation and understanding of fundamentalization of education in institution of higher education. They emphasize the importance of recreation in the content of education holistic image of man as a biopsychosocial system and active and creative possibilities of the student with his desire to realize himself on the principles of love to the human in the public interest.

According to the results of the research, it is found out that implementation of these approaches to fundamentalization of higher professional education improves the quality of training of future social workers at the higher educational institution in case of implementing leading anthropological and humanistic ideas in theoretical subjects and effective practices in social units.

Keywords: fundamentalization of education, anthropological and humanistic approach, social worker, professional education.

Alla REVT

EDUCATION GUIDELINES FOR ADULTS

The article reveals the content of adult education in Ukraine, provides an analysis of actual guidelines and needs of adults. Attention is drawn to creation of favorable preconditions for high-quality adult education in the context of

market economy, science, culture and society. The trends in adult education and educational guidelines for adults, formation of adequate strategies of adult education aimed at preservation of the country's intellectual and cultural potential, a crucial asset to modern society, have been outlined.

It has been proven that an adult becomes the subject of educational activities once he realizes the need for acquiring and deepening the knowledge. This may require advanced studies, retraining, creative activities. Adult education creates favorable conditions for the formation of flexible educational trajectories and an access to high-quality education in general, encompasses a wide range of educational services which conform to personal, social or economic needs.

The following peculiarities of adult education have been discussed: the need for education, a strong motivation determined by professional, social, household and temporary factors; certain educational stereotypes which arise from the previous experience and facilitate or hamper further education.

The trends in reevaluation of the content of adult education, formation of an appropriate attitude to adult education and a new strategy of adult education transformation into a social institution with its own legal basis, social, economic and financial mechanisms of adult development, determination of the role and functions of regional departments and local educational bodies etc. have been outlined. Now adult education is facing the challenges that must finally be overcome. This will create preconditions for shaping a proper attitude of the society towards adult education as currently it forms the basis of social development and democratic relations between the state and its citizens.

It has been concluded that adult education facilitates adjustment to new conditions, is of preventive nature, assists in professional and social development and life in general. In the epoch of global transformations adult education should become one of social regulation centers to help a person exercise his rights and protect his interests in line with the changes in society.

Keywords: adult education, educational needs, educational guidelines, continuous education, andragogy.

Katarzyna ROGOZIŃSKA

EDUCATIONAL ASPECT OF «MŁODA MUZYKA» PERIODICAL (1908 – 1919)

Music accompanies a human being since its birth. It is also particularly important element shaping our civilization and culture determining the education of each society to a large extent. It plays an important role in human's development, education and even during therapy. One of the representations of art in the life of a human being is its influence on imagination, sound and word. The latter is mostly conveyed in interesting literature and periodicals covering

issues of broadly comprehended culture. At the beginning of the 20th century «Młoda Muzyka» was one of such periodicals. Information stating that «Młoda Muzyka» was the only Polish music and literature periodical at that time was included at the end of the first issue. As a result it showed cultural life of Polish society (deprived of sovereignty) of that time and played an important part in popularizing musical education to a large number of residents of Polish lands.

As it has already been indicated the objective of the periodical, particularly one devoted to the culture issues, was very often focused on acquainting, popularizing and even preparing to participation of society's cultural life. It seems that these objectives were met by «Młoda Muzyka». It was a fortnightly periodical with its roots in the beginning of the 20th century. It was published in Warsaw, which at that time was the main cultural place in Kingdom of Poland. «Młoda Muzyka» revealed the progressive trend in Polish music thought. It was mostly popularizing the work of the contemporary Polish composers, among others, Ludomir Różycki, Karol Szymanowski, Feliks Nowowiejski or Zygmunt Noskowski. Acknowledged musicologists like: Adolf Chybiński, Zdzisław Jachimecki, Henryk Opieński, Stefania Łobaszewska-Gérard de Festenburg were among its permanent contributors. The first issue was published on the 1st of October 1908. Since 1910 the title was changed into «Przegląd Muzyczny». Roman Chojnacki was its founder, editor-in-chief and publisher and he held these functions all the time the periodical was issued. Romuald Haller was his assistant editor. With the new title periodical was issued from 1908 to 1914. After the WWI in 1918 it was published again until its last issue in.

Each article presented in «Młoda Muzyka» approximated broader and better comprehension of a music piece even the one described as «difficult» in perception the same as music in general which was accompanying human-kind since its origins. Music is particularly important element in shaping our civilisation and culture. It decides to a great extent about human education and upbringing at each stage of their life. It also has a significant role in therapeutic influence on a human.

The origins of «Młoda Muzyka» periodical was initiated by an urge of popularizing music culture across the nation and it was an answer to the great needs of contributing of Polish society in creating and experiencing music culture. As the editors emphasised slight interest in art, its beauty and value and the interest of society in «poor» art was a great stimulus to create the periodical.

Finally, it can be stated that «Młoda Muzyka» periodical perfectly played its educational and aesthetic role. It illustrated the presented issues in depth showing cultural life, level of knowledge and engagement as well as the needs of almost all Polish society as far as music issues were concerned.

Keywords: music, education, aesthetics, music education, «Młoda Muzyka».

Grzegorz SANECKI

EARLIER AND PRESENT-DAY MIGRATORY MOVEMENTS OF POLISH PEOPLE

The beginnings of Polish emigration started in the thirteenth century, but its dimensions were quite small. The first major wave of emigration started in the sixteenth century, mainly because of educational, scientific and commercial reasons. The next breakthrough came during the partitions of Poland. There were waves of migration, related to specific historical events, such as uprisings for national liberation, but also purely economic which started from the first half of the nineteenth century. Despite regaining independence in 1918, the phenomenon of Polish emigration still remained at a high level; mostly because of bad economic situation.

After the Second World War the emigration of the Poles was significantly slowed down by the government mainly because of the Cold War and very restrictive passport policy. The intensity of migration flows has increased over the years 60 and 70.

Due to the activity of the social movement called «Solidarity» and the introduction of martial law as the government's response to it, in the years 1981 – 1983 the legal external migration was totally inhibited.

The turning point in Polish emigration took place with the political transformation after 1989. In subsequent years next waves of economical migration of the Poles have been noticed. After 1 May 2004, due to the accession to the European Union there is observed further dynamic growth in economic migration of our citizens mainly to the countries of the «old fifteen».

In recent years, the mass emigration of the Poles has some positive consequences: the decline in unemployment rate, the influx money to the families in the country, the acquisition new skills and foreign languages competence by leaving people, investing accumulated funds in the development of native private business enterprise. These benefits of the emigration cannot overshadow the threats, e.g.: shortage of manpower in specific sectors of the national economy today, depletion of the budget by the lack of tax revenues, which are paid abroad, progressive threat to the functioning of the pension system, wastage of production and creative potential of outgoing people, and waste of the cost of education.

The increasing incidence of non-material motives to leave the country is important for the image of the contemporary Polish emigration. Our citizens' evolution of migration movements depends on changes of the social, economic and political situation and on the migration policy of governments of EU countries.

Keywords: migration, economic emigration, immigration, re-emigration, motives of migration, consequences of emigration.

Zoya SHEVTSIV

SOME ASPECTS OF TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK IN INCLUSIVE GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS ENVIRONMENT

The article reveals the urgency of modernization of education in Ukraine. Determined the relevance of expansion of inclusive education in general education. Indicated the future training of elementary school teacher for correction and rehabilitation work in inclusive secondary schools.

Made an analysis of recent research and publications on issues of general training of students for professional careers. Overlooked the study on the involvement of children with limited health to education in secondary schools, opportunities for psychological and pedagogical support for these children, their rehabilitation and socialization.

The aim of article is to highlight some theoretical and practical bases of training future teachers of elementary school to work in an inclusive environment of an educational institution.

The results of the study are revealing the importance of the introduction of discipline «Fundamentals of inclusive pedagogy» for training future teachers of elementary school for work in an inclusive environment of an educational institution. The result of testing lectures on discipline was the textbook «Fundamentals of Inclusive Education» (Author Z. Schevtsiv). In the book the author shows personal position on the study of methodology inclusive pedagogy as a science, covers the category of inclusive pedagogy: inclusive education, inclusive teaching, inclusive upbringing, forms, methods of training and education of social-pedagogical activities. We considered effective methods of teaching profession in an inclusive environment.

The article reveals the content of some of the topics studied in class. Examples of themes of laboratory exercises aimed at building significant personal qualities and professional development of its professionally important skills. Attention is drawn to the formation of students' ability to apply the teaching methods health-saving technology of training of younger students. In particular, the formation of the teaching methods of correction of cognitive, emotional and connotative areas by means of physical training of younger pupils in the classroom.

In conclusion were summarized the findings of the article. The author concluded that the organization of training future teachers of elementary school for work in an inclusive environment requires a comprehensive educational institution study of basic academic discipline «Fundamentals of inclusive pedagogy». The article points to further research of the problem.

Keywords: Fundamentals of Inclusive Education, theoretical and practical aspects of training, interactive education technologies.

Piotr SŁAWIŃSKI

SOME REMARKS ON THE MARGIN OF CHANGES WITHIN EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Various models of universities have been formed since Middle Ages. Thanks to their own autonomy, those institutions have preserved their distinctiveness until now. Scientific degrees and titles have confirmed the range of knowledge obtained after graduation. In Anglo-Saxon countries, alluding to medieval traditions, there are some degrees and titles that have the same names. However, scientific titles are more distinct than vocational ones. Yet, the title of doctor honoris causa is given to a person worth the particular plaudits.

The measure that gives the possibility of comparison of scientific degrees and titles is the role of liberal arts in the process of education. It means the level of knowledge in the field of seven arts liberated with reference to the level of teaching at university. Moreover, in the 19th century, models of universities started to modify on account of sociopolitical changes. On the one hand, universities were focused on teaching (John Henry Newman), on the other hand, the scientific research was emphasized (Wilhelm von Humboldt). What is more, the attention was paid to education of professionals in particular occupations. Hence, vocational titles are conferred apart from scientific degrees and titles.

It is worth remembering that Eastern Europe was greatly influenced by Russian universities which were state institutions from the very beginning. Since 1934 they introduced such scientific degrees as master's degree, candidate of science and doctor's degree as well as some scientific titles: full professor (docent), professor, member-correspondent and academic.

In 1954 European Cultural Convention of the Council of Europe appointed the basics of operation and cooperation amongst member countries in the field of culture. Ratification of The Sorbonne Declaration in 1998, and then The Bologna Declaration in 1999 develops ever closer the cooperation on unification of the system of higher education.

The core of European Higher Education Area is a three-level stage of obtaining higher education (BA, MA and PhD).

The implementation of ECTS (*European Credit Transfer System*) points is aimed to enable the unification of higher education system.

The interesting question is an attempt of comparison of scientific and vocational degrees and titles existing in different systems as well as an endeavor of grasping their compatibility. The problem occurs when the attempt deals with degrees and titles absent in certain systems. For instance, in Anglo-Saxon

system doctorate is the highest scientific degree, whereas in Eastern Europe there is something beyond that is called a tenure (in Germany it was a job position), docent, full professor, associate professor. Moreover, in Anglo-Saxon system there is no a professor title which is a job position.

Keywords: higher education, staff education, European Higher Education Area, scientific degrees and titles, Bologna process.

Viktoria SLIPENKO

**THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT
STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCE
IN THE SECONDARY SCHOOLS:
THE AMERICAN EXPERIENCE**

The development of entrepreneurial competence of the younger generation at the beginning of the third millennium became a necessary part of secondary education of foreign countries. Very often, in most developed countries, including the United States, teachers and entrepreneurs expresses their opinion that the potential of school education is not completely used. Most entrepreneurs require in their employees analytical and systematic thinking, initiative and communicative skills, decision making skills and responsibility which are necessary in modern conditions.

The article is devoted to the peculiarities of development the students entrepreneurial competence in American secondary schools. It is noted that entrepreneurial competence concerns all spheres of life. It gives citizens the opportunity to care for their own development, to make an active contribution to society, to work at the labor market as an employee or self-employed person, and to take their own business or bring to a higher level the enterprise which may have cultural, social or commercial purposes. The essence of «entrepreneurial competence», purpose and educational entrepreneurial concepts are outlined. The author gives the examples of American school programs, including «Junior Achievement Incorporated», in consequence of the cooperation with which the publishing of the magazine «Young Money Magazine», with leading American firms «Ackerley Group», «Hewlett Packard», «Microsoft», more than one million students annually learn the rules of business and personal financial accounting.

The efficiency of created mini-enterprises in American schools are emphasized. It is concluded that the development of entrepreneurial competence in the educational context of the United States helps students to become more flexible, confident, independent, able to make decisions, plan, communicate with partners, have more social skills, information about the business, get to know themselves and learn management.

Keywords: development, entrepreneurial competence, educational concepts, the American school, mini-enterprises.

Myroslava SOSIAK

PROFESSIONALLY ORIENTED DISCOURSE AND STATUS – ROLE RELATIONSHIPS IN THE CONTEXT OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINEE TEACHERS

On the basis of critical analysis of scientific literature professionally oriented discourse and status and role relationships between the teacher and the students and among the participants of professionally oriented communication have been characterized. The main stages of creating oral professionally oriented discourse have been analyzed. It is determined that the situation is the core element of any type of discourse.

The three phases of creating oral professionally oriented discourse have been defined: the first phase refers to the conceptualization of the discourse in the terms of its topic and purpose; it develops the sender's general intentions, his conceptions; the second phase of formulation involves the choice of vocabulary, grammar structures and syntax; the third phase, the articulation starts up with the actualization of the conceptual scheme.

It is noted that discourse represents a number of successive and mutually stipulated speech acts which provide some information in particular communicative situations and are formed in accordance with the specificity of their semantic and grammar organization and directed by motives and intentions of the speaker. Taking into consideration the spheres of teachers' communication the three types of professionally oriented discourse have been suggested. They are educational, methodological and scientific.

The content of different types of discourse has been specified. Educational discourse is implemented in the classroom and is a complex formation that covers a presentation of the new academic material, its explanation, training and practice in communicative situations, as well as monitoring and evaluating students' progress. The goal of methodological oriented type of discourse is to prepare teachers of foreign languages for professional intercultural cooperation, namely to participate in the work of teaching seminars, meetings. Scientific discourse involves the investigation of some problems concerning their process of foreign language teaching in secondary schools and their presentation at a conference or seminar.

Status and role relationships between the participants of every type of discourse have been defined. Teachers and students are the participants of an educational type of discourse. The relationships between them at some stages of the lesson are not equal. The participants of a methodological type of dis-

course are teachers and the chief methodologist of the methodological society. The teachers fulfill equal roles: one of them introduces the topic and the other continues it. The roles between the teachers and the chief methodologist are unequal. The latter submits the guidelines and initiates discussion of important issues related to the process of teaching foreign languages.

The teachers who do scientific researches are the participants of a scientific type of discourse and they fulfill equal roles. Methodology of teaching discourse on the basis of role play as well as the examples of the tasks assessing the level of professionally oriented discourse competence of future teachers have been suggested

Key words: professionally oriented discourse, competence, educational type of discourse, methodological type of discourse, scientific type of discourse.

Viktoriiia STYNSKA

SOCIAL POLICY OF SUPPORT MOTHERHOOD AND CHILDHOOD IN FRANCE

The developed system of family support in France is the result of long-term evolution, during which were introduced and improved various instruments of public, social, including family policy.

Analysis of source material confirms that family policy in France from its beginning had a «paternalistic» character, it was aimed at stimulating the birth rate.

According to research, the first program of supporting motherhood and childhood was developed in 1866 and was spreaded among civil servants – financial workers, teachers and others.

In the 30s (1932, 1938 and 1939) some laws were passed including the Law of 29.07.1939, entitled «Family Code», in which were laid the foundations and principles of the modern system of family support in France. World War II prevented the realization of principles of «Family Code», only laws in 1946 concretized its provisions: there was introduced support for mothers-housewives; support for families with one working person; maternity support; new scale of adding family support to monthly basic salary.

Reforms of family support 1972 – 1978 were accompanied by the introduction of measures to improve the situation of certain categories of families: In 1971 there was introduced aid to orphans (which was later turned into a help to a guardian or a breadwinner); 1975 – support for special education of children with disabilities; 1976 support for single parents.

In 1980 – 1990's in France there was passed a massive program to increase social, including family care, in result of which in the 1980 – 1983 part of family support in GDP increased to 3.06 percent. However, worsening of economic

situation did not allow to realize planned and forced to significantly reduce social program.

Thus, in the mentioned reforms there is a decreasing tendency of pronatalist character and strengthening their social orientation. This is reflected in the changes of demographic area, the role of family, values of modern society.

One of the main directions of state family policy in France was support for mothers and children. Among its events: passage and improvement of legislation on providing maternity leave and protection of the rights of working mothers. Since January 1, 2004 in France, was formed a system of family support that included various forms of support at birth, adoption and child care.

Much attention was paid to preschool education in France. In November 2006 the French government passed a plan «Young children» the aim was to provide all children with the places in preschool by 2011.

Thus, the developed system of social support for motherhood and childhood in France is the result of long-term evolution, which was reflected a set of national, economic, political, socio-cultural and socio-psychological characteristics and conditions. The policy of social support has a global character and includes activities of legislative support for motherhood and childhood and providing the optimal combination of employment of women and motherhood, provide financial assistance in the form of various types of family aids and services in the health sector, organizing teaching on training and education of children.

Key words: social policy, support, motherhood, childhood, France.

Anna TYCHMANOWICZ

PERSONALITY TRAITS AND PERSONAL VALUES IN POLISH STUDENTS

Values are part of human life that condition its quality and sense in a great extent. They also constitute the subject of scientific exploration, most of all, in the area of humanities and social sciences, including psychology and pedagogy. Values also have a significant influence on social functioning of an individual. In the process of assessment of events, other people or oneself, they play the role of standards of what is desired. In this article, Schwarz theory of values, postulating commonness of values and universality of their structure, was adopted. Carried out analyses are based on the Five Factor Theory by McCrae and Costa, also known as the Big Five. The aim of the carried out analyses was to determine the relationships between one's personality traits and preferred values. A group of Polish students (N = 326), women and men, took part in the studies. Obtained results indicate the existence of significant relationships between explored variables. Most significant correlations with

value preferences show the following dimensions: *Agreeableness*, *Extraversion* and *Openness to Experience*. *Conscientiousness* correlates with a relatively lower number of values, whereas *Neuroticism* only with one category of values. The results of the studies allow exploration of personality conditioning of values esteemed by young people and the structure of analysed relationships. The results of the studies may also be used in psychological and pedagogical practice, in order to design and implement rearing actions focused on shaping of the system of values, taking into account individual differences among people. In future studies on relations between personal characteristics and preferred personal values, it would be worthwhile to take into account the significance of mediating and modifying factors – mediators and moderators of studied relationships. Taking into account socio-demographic variables and also subject variables, such as self-image, individualistic and collectivist orientation, social axioms, also seems interesting.

Keywords: human values, personal values, value preferences, personality, personality traits.

НАШІ АВТОРИ

Ашиток Надія, доктор філософських наук, професор кафедри соціальної роботи і корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Барабаш Олена, кандидат біологічних наук, доцент кафедри екології та безпеки життєдіяльності Національного транспортного університету.

Вашак Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Голубнича Людмила, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов № 3 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Дудник Надія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Івах Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Карпенко Оresta, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Клімковська Катажина, доктор габілітована, професор кафедри педагогіки праці і андрагогіки факультету педагогіки та психології Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща).

Ковальчук Олена, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету.

Костка-Шиманська Малгожата, доктор, ад'юнкт кафедри психології розвитку людини і прикладної психології Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща).

Лаптінова Юлія, кандидат філософських наук, старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського.

Логвиненко Тетяна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Манжелій Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Невмержицька Олена, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Оршанський Леонід, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Палагута Ілона, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Парфанович Андрій, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Потапук Лілія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки, психології та українознавства Луцького національного технічного університету.

Прокопів Любов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Ребуха Лілія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету.

Ревть Алла, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рогозінська Катерина, доктор, ад'юнкт кафедри медіа і мистецької освіти Університету Яна Кохановського у Кельцах (Польща).

Санецкі Гжегож, доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки праці і андрагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща).

Славінські Пьотр, доктор, архіваріус Сандомирського відділу Державного архіву в Кельцах (Польща).

Сліпенко Вікторія, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Сосяк Мирослава, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Стинська Вікторія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Тихманович Анна, доктор, ад'юнкт кафедри загальної психології Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща).

Федорович Анна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Хайковська Моніка, доктор, ад'юнкт кафедри історії виховання та порівняльної педагогіки факультету педагогіки та психології Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща).

Чепіль Марія, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шевців Зоя, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Яніцька-Панек Тереса, доктор, ад'юнкт кафедри охорони праці й гігієни праці Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я у Лодзі (Польща).

OUR AUTHORS

Ashytok Nadiya, Doctor of Philosophy, professor of social work and corrective education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Barabash Olena, Candidate of Science, Biology, Associate Professor of Ecology and Safety, National Transport University.

Chepil Mariya, Doctor of Education, Professor of General Pedagogy and Pre-School Education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Dudnyk Nadiya, Candidate of Science, Education, Associate Professor of General Pedagogy and Pre-School Education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Fedorovych Anna, Candidate of Science, Education, Associate Professor of General Pedagogy and Pre-School Education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Hajkowska Monika, Doctor, junior scientific assistant of history of education and comparative pedagogy, Department of Pedagogy and Psychology, Marie Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland.

Holubnych Liudmyla, Doctor of Education, Professor of foreign languages No 3, Yaroslav the Wise National University of Law.

Ivakh Svitlana, Candidate of Science, Education, Associate Professor of General Pedagogy and Pre-School Education Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Janicka-Panek Teresa, Doctor, junior scientific assistant of labor safety and hygiene, Higher School of Business and Health Sciences in Lodz, Poland.

Karpenko Oresta, Candidate of Science, Education, Associate Professor of General Pedagogy and Pre-School Education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Klimkowska Katarzyna, Doctor hab., Professor of Pedagogy of Labor and Androgogy, Department of Education and Psychology, Marie Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland.

Kostka-Szymańska Malgorzata, Doctor, junior scientific assistant of human development psychology and applied psychology, Marie Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland.

Kovalchuk Olena, Doctor of Education, Professor of Foreign Languages, Lutsk National Technical University.

Laptnova Yulia, Candidate of Science, Philosophy, senior lecturer of foreign languages, I. Kotliarevsky National University of Arts, Kharkiv.

Lohvynenko Tetiana, Doctor of Education, Professor of social pedagogy and corrective education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Manzheliy Natalia, Candidate of Science, Education, Associate Professor of pre-school education, V. Korolenko National Pedagogical University, Poltava.

Nevmerzhytska Olena, Doctor of Education, Professor of General Pedagogy and Pre-School Education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Orshanskyi Leonid, Doctor of Education, Professor of methods of vocational training and applied arts, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Palahuta Ilona, Lecturer, Pavlo Tychyna State Pedagogical University.

Parfanovych Andriy, Assistant of social pedagogy and social work, Volodymyr General Pedagogy and Pre-School Education, Ternopil.

Potapiuk Liliya, Candidate of Science, Education, Associate Professor of Engineering Pedagogy, Psychology and Ukrainian Lore, Lutsk National Technical University.

Prokopiv Liubov, Candidate of Science, Education, Associate Professor of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Carpathian national University.

Rebukha Liliya, Candidate of Science, Psychology, Associate Professor of Psychology and Social Work, Ternopil National Economic University.

Revt Alla, Candidate of Science, Education, Associate Professor of social pedagogy and corrective education, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Rogozińska Katarzyna, Doctor, junior scientific assistant of media and art education, Jan Kochanowski University in Kielce, Poland.

Sanecki Grzegorz, Doctor, junior scientific assistant of Pedagogy of Labor and Androgogy, Marie Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland.

Shevtsiv Zoya, Candidate of Science, Education, Associate Professor of Primary education, Rivne State Humanitarian University.

Sławiński Piotr, Doctor, archivist, Sandomierz branch of State Archive in Kielce, Poland.

Slipenko Viktoria, Lecturer, Pavlo Tychyna State Pedagogical University.

Sosiak Myroslava, Candidate of Science, Education, Associate Professor of comparative pedagogy and methods of teaching foreign languages, Ivan Franko Pedagogical University, Drohobych.

Stynska Viktoriia, Candidate of Science, Education, Associate Professor of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Carpathian national University.

Tychmanowicz Anna, Doctor, junior scientific assistant of general psychology, Marie Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland.

Vashak Oksana, Candidate of Science, Education, Associate Professor of Pre-School Education, V. Korolenko National Pedagogical University, Poltava.

ЗМІСТ

Ашиток Надія. Формування гуманістично-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на матеріалі дитячої літератури.....	4
Барабаш Олена. Міжнародне співробітництво у становленні і розвитку екологічної освіти.....	12
Голубничка Людмила. Партнерська взаємодія на заняттях з іноземної мови у немовному ВНЗ як одна з умов успішного навчання студентів (обмін досвідом).....	21
Дудник Надія. Педагогічні ідеї Марії Монтесорі.....	29
Карпенко Ореста. Європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України.....	39
Klimkowska Katarzyna. The value of pedagogical and psychological training as part of teacher education specialization as perceived by the students of applied linguistics.....	48
Ковальчук Олена, Потапюк Лілія. Причини та передумови виникнення жіночого руху в Україні на прикладі жіночих товариств (друга половина XIX – початок XX століття).....	60
Kostka-Szymańska Malgorzata. Cognitive development of school children – operational thinking in the norm and pathology.....	71
Лаптінова Юлія. Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки.....	79
Логвиненко Тетяна. Інноваційні технології підготовки фахівців соціальної сфери: досвід Скандинавських країн.....	89

Манжелій Наталія, Вашак Оксана. Становлення і розвиток навчально-виховних комплексів: ретроспективний аналіз.....	98
Невмержицька Олена. Реалізація аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі першої половини ХІХ ст.....	109
Оршанський Леонід, Івах Світлана. Проблеми та напрями модернізації вітчизняної вищої освіти.....	118
Палагута Ілона. Етапи організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.....	129
Парфанович Андрій. Соціально-культурні детермінанти сімейного насильства та їх урахування у побудові стосунків молодої пари.....	137
Прокопів Любов. Особливості підтримки й функціонування малих шкіл Польщі.....	145
Ребуха Лілія. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід.....	156
Ревть Алла. Освітні орієнтації дорослих людей.....	164
Rogozińska Katarzyna. Educational aspect of «Młoda Muzyka» periodical (1908 – 1919).....	172
Sanecki Grzegorz. Earlier and present-day migratory movements of Polish people.....	180
Sławiński Piotr. Uwagi na marginesie zmian w ramach europejskiej strefy edukacji wyższej.....	189

Сліпенко Вікторія. Особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: американський досвід.....	197
Сосяк Мирослава. Професійно-орієнтований дискурс і статусно-рольові відношення у контексті підготовки вчителя іноземних мов.....	206
Стинська Вікторія. Соціальна політика підтримки материнства й дитинства у Франції.....	218
Tuchmanowicz Anna. Personality traits and personal values in Polish students.....	230
Федорович Анна. Форми підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні (початок XX ст.).....	240
Наjkowska Monika. Old age of home teachers in the Kingdom of Poland 1815 – 1915.....	252
Чепіль Марія. Міжнародний контекст інтеграції педагогів франкового університету в європейський освітній простір.....	259
Шевців Зоя. Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.....	269
Janicka-Panek Teresa. Teaching learners with dyslexia in junior high school of Poland.....	277
Реферати	287
Наші автори	320

CONTENTS

Ashytok Nadiya. Formation of humanistic valuable orientations of preschool-aged children on the basis of children's literature.....	4
Barabash Olena. International cooperation in formation and development of environmental education.....	12
Holubnycha Liudmyla. Partnerships in foreign language classes in non-language higher schools as one of the conditions for successful training of students (exchange of experience).....	21
Dudnyk Nadiya. Maria Montessori educational ideas.....	29
Karpenko Oresta. A European dimension of higher pedagogical education in Ukraine and its modernization.....	39
Klimkowska Katarzyna. The value of pedagogical and psychological training as part of teacher education specialization as perceived by the students of applied linguistics.....	48
Kovalchuk Olena, Potapiuk Liliya. The causes and background of the women's movement in Ukraine illustrated by women's associations (second half of XIX – early XX century).....	60
Kostka-Szymańska Malgorzata. Cognitive development of school children – operational thinking in the norm and pathology.....	71
Laptinova Yulia. Process of teaching English in groups with different levels of language background.....	79
Lohvynenko Tetiana. Innovative technologies of training social sphere specialists: the experience of Scandinavian countries.....	89

Manzheliy Natalia, Vashak Oksana. Formation and development of educational-breeding complexes: retrospective analyses.....	98
Nevmerzhytska Olena. Realization of axiological ideas in the national educational space in the first half of the 19 th century.....	109
Orshanskyi Leonid, Ivakh Svitlana. Problems and ways of modernization of national educational system.....	118
Palahuta Ilona. Stages of organization the pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain.....	129
Parfanovych Andriy. Socio-cultural determinants of family violence and taking them into account in building a relationship of a young couple.....	137
Prokopiv Liubov. Peculiarities of support and operation of small schools in Poland.....	145
Rebukha Liliya. Fundamentalization of higher professional education of future social workers: anthropological and humanistic approaches.....	156
Revt Alla. Educational guidelines for adults.....	164
Rogozińska Katarzyna. Educational aspect of «Młoda Muzyka» periodical (1908 – 1919).....	172
Sanecki Grzegorz. Earlier and present-day migratory movements of Polish people.....	180
Sławiński Piotr. Some remarks on the margin of changes within European higher education area.....	189

Slipenko Viktoria. The peculiarities of development students' entrepreneurial competence in the secondary schools: the American experience.....	197
Sosiak Myroslava. Professionally oriented discourse and status – role relationships in the context of the English language trainee teachers.....	206
Stynska Viktoriia. Social policy of support motherhood and childhood in France.....	218
Tychmanowicz Anna. Personality traits and personal values in Polish students.....	230
Fedorovych Anna. The forms of preparation of specialists of preschool education in Ukraine (beginning of XX century).....	240
Hajkowska Monika. Old age of home teachers in the Kingdom of Poland 1815 – 1915.....	252
Chepil Mariya. Integration of Drohobych Ivan Franko university academic staff into the European educational space in an international context.....	259
Shevtsiv Zoya. Some aspects of training of future elementary school teachers for work in inclusive general education institutions environment.....	269
Janicka-Panek Teresa. Teaching learners with dyslexia in junior high school of Poland.....	277
Abstracts	287
Our authors	322

ВИМОГИ
до збірника фахового наукового видання
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
«ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ:
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ»
Серія «Педагогіка»

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 07.10.2015 р. № 1021), зареєстровано у міжнародних науково-метричних базах: Journal Impact Factor, Advanced Science Index, CiteFactor – Academic Scientific Journals Indexing, Scientific Indexing Services, ResearchBib – Academic resource index, Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Russian Science Citation Index (РИНЦ), Index Copernikus; виходить **2 рази на рік**.

Стаття, що подається до збірника, повинна відповідати його тематиці й сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.

1. Приймаються статті обсягом від **12 – 15 сторінок**: шрифт Times New Roman 14, інтервал 1,5, усі береги по 2,5 см.

2. Подати **УДК** та номер **ORCID** (<http://orcid.org/>).

3. **Основна частина статті** повинна відповідати вимогам Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій і обов'язково містити такі структурні елементи:

1. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

2. Аналіз останніх досліджень (аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор);

3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;

4. Визначення мети та завдань дослідження;

5. Результати досліджень (виклад основного матеріалу дослідження);

6. Висновки (висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок цього питання).

7. Список літератури – за абеткою (кирилиця, потім – латинка); у тексті – [5, с. 100].

У списку літератури повинне бути хоча б одне джерело із попередніх випусків збірника «Людинознавчі студії» (1 – 33).

8. Транслітерація списку усіх використаних джерел.

4. Анотація: українською і російською (кожна – до **500 – 700 символів з пробілами**). До анотації додаються **5 – 7 ключових слів**.

5. Реферат статті: англійською мовою (**2 500 – 3 000 символів**).

6. Рекомендація кафедри установи або рецензія доктора наук для аспірантів.

7. Статтю, заповнену заявку і договір надсилати на електронну адресу (kafpedag@gmail.com).

8. Оплата здійснюється після розгляду статті редакційною колегією.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Серія «Педагогіка»

ВИПУСК 5/37 (2017)

Головний редактор *Ірина Невмержицька*

Технічний редактор *Ольга Лужецька*

Коректор *Віктор Лішнянський*

Здано до набору 01.06.2017 р. Підписано до друку 08.06.2017 р.
Формат 70x100/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 20,75. Зам. 102.

Адреса редакції та видавництва:
82107, м. Дрогобич Львівська обл., вул. Франка, 24
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Тел./факс: + 38 03 244 21282, +38095 611 74 11
e-mail: kafpedag@gmail.com