

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА



ISSN 2313-2094

Lûdinoznavčì studiï. Pedagogika

e-ISSN 2413-2039

Lûdinoznavčì studiï. Seriâ Pedagogika

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

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

Серія «Педагогіка»

Випуск 7/39 (2018)

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2018

УДК 009+1+371
Л 93

ISSN 2313-2094
Lûdinoznavči studii. Pedagogika
e-ISSN 2413-2039
Lûdinoznavči 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 № 9 від 21 червня 2018 р.)

Рік заснування: 2000
Виходить двічі на рік (квітень, вересень)

«Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Серія «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 наукометричних 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), Index Copernicus (ICV 2016: 54,59).

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

У збірнику публікуються статті з історії виховання, загальної педагогіки, дошкільного виховання, педагогіки сім'ї, дидактики, теорії виховання, порівняльної педагогіки. Особливу увагу звернуто на історію педагогічної думки, освітні системи та інституції окремих країн, освітні реформи та педагогічні інновації, експериментальні дослідження в освіті, проблеми розвитку особистості, здатної до діалогу в масштабах глобального суспільства, зміст підготовки педагога, формування його ціннісної сфери, інноваційні технології та соціально-гуманістичні вектори у підготовці педагогів.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної галузі.

Мови: українська, англійська, польська, російська.

Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» – рецензований збірник. Усі статті проходять анонімне подвійне сліпе рецензування (автор – анонімний рецензентів, а рецензент – анонімний автору) двох експертів з галузі педагогічних наук (вітчизняного та зарубіжного).

Редакція журналу не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора.

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 7/39 (2018).** – 240 с.

© Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, 2018
© Редакційно-видавничий відділ
ДДПУ імені Івана Франка, 2018

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY



ISSN 2313-2094

Lûdinoznavčî studiî. Pedagogika

e-**ISSN 2413-2039**

Lûdinoznavčî studiî. Seriâ Pedagogika

HUMAN STUDIES

**a collection of scientific articles
of the Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University**

Series of «Pedagogy»

Issue 7/39 (2018)

DROHOBYCH
EDITORIAL-PUBLISHING DEPARTMENT
OF DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
2018

UDC 009+1+371
L 93

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

Recommended for printing and distributing via Internet
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(21 June 2018, Minutes № 9)

Journal was founded in 2000

Periodicity – biannual (April, September)

Human Studies. Series of «Pedagogy» is included in the list of scientific professional editions of Ministry of Education and Science of Ukraine (MES Order № 1021 of 07 October, 2015), Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Research Bib – Academic resource index, Cite Factor – Academic Scientific Journals Indexing, Journal Impact Factor, Advanced Science Index, Crossref, Index Copernicus (ICV 2016: 54,59).

The state registration of mass media: Certificate KB № 21252-11052P of 16 February, 2015.

Focus and Scope

The collection cover a wide range of scientific disciplines including the history of education, general pedagogy, early childhood education, family pedagogy, didactics, general education theories, comparative pedagogy. Particular attention is paid to the history of educational thought, educational systems and institutions in different countries, educational reforms and innovations, experimental research in education, problems concerning development of a social personality type within the global society, fundamentals of teacher training, formation of professional values, innovative technology and socio-humanistic vectors in teacher training. The main focus is on didactic aspects of preparing teachers to work with children and youth in different social institutions.

For researchers, specialists-teachers, students, a wide range of researchers in the pedagogical field.

Human Studies. Series of «Pedagogy» is a peer-reviewed journal. All articles undergo anonymous double-blind (the author is anonymous to the reviewer, and the reviewer is anonymous to the author) peer review by two reviewers, e.g. international and Ukrainian.

Journal languages: Ukrainian, English, Polish, Russian.

All rights reserved.

The Editorial Board bears no responsibility for the content of the articles and may not share the author's opinion.

Human Studies. Series of «Pedagogy» : a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University / M. Chepil (**Editor-in-Chief**) & others. – Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. – **Issue 7/39 (2018)**. – 240 p.

© Drohobych Ivan Franko State
Pedagogical University, 2018
© Editorial Publishing Department
of DDPU Ivan Franko, 2018

РЕДКОЛЕГІЯ

Головний редактор – [Марія Миронівна Чепіль,](#)

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Заступник головного редактора – [Ольга Миколаївна Кобрій,](#)

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Відповідальний секретар – [Ореста Євгенівна Карпенко,](#)

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

[Ришард Бера,](#)

Університет імені Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін,
вул. Наротовіча, 12, Люблін, 20-040, Польща

[Ірина В'ячеславівна Бужина,](#)

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортфранківська, 26, Одеса, 65000, Україна

[Тетяна Костянтинівна Завгородня,](#)

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

[Тамара Захарук,](#)

Природничо-гуманітарний університет у м. Седльці,
вул. Станіслава Конарського, 2, Седльце, 08-110, Польща

[Світлана Трохимівна Золотухіна,](#)

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Валентинівська, 2, Харків, 61000, Україна

[Володимир Петрович Кемінь,](#)

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

[Володимир Юльянович Ковальчук,](#)

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Олена Василівна Невмержицька,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Леонід Володимирович Оршанський,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Інна Іванівна Осадченко,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
вул. Нікольська, 24, Миколаїв, 54000, Україна

Микола Павлович Пантюк,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

Анна Миколаївна Сендер,

Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна,
бульвар Космонавтів, 21, Брест, 224016, Білорусь

Галина Сергіївна Тарасенко,

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, Вінниця, 21000, Україна

Ольга Андріївна Федій,

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36000, Україна

Петер Штюгер,

Інсбруцький університет імені Леопольда і Франца,
вул. Іннрайн, 52, Іннсбрук, 6020, Австрія

Олександра Іванівна Янкович,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46000, Україна

EDITORIAL BOARD

Editor in chief – Mariya Chepil ([Марія Миронівна Чепіль](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Deputy editor – Olha Kobriy ([Ольга Миколаївна Кобрій](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Executive secretary – Oresta Karpenko ([Ореста Євгенівна Карпенко](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Ryszard Bera ([Ришард Бера](#)),
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin,
Narutowicza str., 12, Lublin, 20-040, Poland

Iryna Buzhyna ([Ірина В'ячеславівна Бужина](#)),
South Ukrainian K.D. Ushynskyy National Pedagogical University,
Staroportfrankivska str., 26, Odessa, 65000, Ukraine

Tetyana Zavorodnya ([Тетяна Костянтинівна Завгородня](#)),
Precarpathian Vasyl Stefanyk National University,
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

Tamara Zacharuk ([Тамара Захарук](#)),
University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce,
Stanislaw Konarski str., 2, Siedlce, 08-110, Poland

Svitlana Zolotuchina ([Світлана Трохимівна Золотухіна](#)),
Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University,
Valentynivska str., 2, Kharkiv, 61000, Ukraine

Volodymyr Kemin ([Володимир Петрович Кемінь](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Volodymyr Kovalchuk ([Володимир Юльянович Ковальчук](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Olena Nevmerzhytska ([Олена Василівна Невмержицька](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Leonid Orshansky ([Леонід Володимирович Оршанський](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Inna Osadchenko ([Інна Іванівна Осадченко](#)),
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University,
Nikolska str., 24, Mykolaiv, 54000, Ukraine

Mykola Pantyuk ([Микола Павлович Пантюк](#)),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Anna Sender ([Анна Миколаївна Сендер](#)),
O.S. Pushkin Brest State University,
bylvar Kosmonavtiv, 21, Brest, 224016, Belarus

Halyna Tarasenko ([Галина Сергіївна Тарасенко](#)),
Vinnytsya Mikhaïlo Kotsybynsky State Pedagogical University,
Ostrozky str., 32, Vinnytsya, 21000, Ukraine

Olha Fediy ([Ольга Андріївна Федій](#)),
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Ostrohradsky str., 2, Poltava, 36000, Ukraine

Peter Stöger ([Петер Штюгер](#)),
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Innrain str., 52, Innsbruck, 6020, Austria

Oleksandra Yankovych ([Олександра Іванівна Янкович](#)),
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University,
Maksym Kryvonos str., 2, Ternopil, 46000, Ukraine

ЗМІСТ

Алексєєнко-Лемовська Людмила. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності.....	13
Бабкіна Майя. Громадянське виховання молоді навчально-методичними засобами.....	27
Бодак Леся. Концептуальні засади реформування середньої школи у педагогічній спадщині О. Макарушки (1867–1931).....	40
Борохвіна Тетяна. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці.....	50
Гірняк Світлана, Луців Світлана. Теоретико-методологічні основи формування навички письма в учнів сучасної початкової школи.....	62
Ivanytska Oksana. Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany.....	73
Івах Світлана. Передумови освітньої діяльності представниць жіночого руху у контексті розвитку українського шкільництва Галичини (кінець XIX – перша третина XX ст.).....	85
Кибальна Неля. Дефініція «управлінська діяльність» у контексті оптимізації професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів.....	104

Клонцак Ореста. Удосконалення системи вищої освіти України у контексті застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання.....	116
Козолуп Марія. Система інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів в університетах США як педагогічна технологія.....	130
Krasińska Izabela. Prasa patronacka wobec problemu patologii społecznych na ziemiach polskich oraz za granicą na przełomie XIX i XX wieku.....	145
Кузьменко Василь, Кущенко Ірина. Нормативно-правове забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку XXI ст.....	160
Marzec Bożena. Przedszkola niepubliczne a kształtowanie sieci przedszkoli w Polsce.....	172
Maksimuk Larysa, Levonyuk Lilia. The role of educational technologies in the process of professionally-oriented foreign languages teaching.....	185
Невмержицька Олена. Проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	200
Ратко Марина. Методолого-інструментальні засади виховання світоглядних уявлень старшокласників у процесі освоєння цінностей художньої культури.....	211
Sokol Mariana. The conceptual analysis of the concept «education».....	224

CONTENTS

Aleksieienko-Lemovska Lyudmyla. Methodological competence of educators at pre-school educational institution as a component of professional competence.....	13
Babkina Maiya. Youth civic education through educational and methodological means.....	27
Bodak Lesia. Conceptual principles of the reformation of the secondary school of the O. Makarushka's pedagogical heritage (1867–1931).....	40
Borokhvina Tetiana. The problem of inclusive education in pedagogical theory and practice.....	50
Hirnyak Svitlana, Lutsiv Svitlana. Theoretical-methodological bases of formation of hand-writing in schoolers of the modern elementary school.....	62
Ivanytska Oksana. Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany.....	73
Ivakh Svitlana. Precurses of educational activity of representatives of women's movement in the context of development of Ukrainian schooling in Halychchyna (end of the XIX – the first third of the twentieth century).....	85
Kybalna Nelia. The notion «management activity» in the context of optimization of professional training of firefighting commanders of fire rescue units.....	104

Klontsak Oresta. Improvement of Ukrainian higher education system in the context of application of the American experience of academic and public learning.....	116
Kozolup Mariya. The integral cross-curricular system of academic communicative teaching at the USA universities as an educational technology.....	130
Krasińska Izabela. The patronage press against the problem of the social pathologies in Poland and abroad at the turn of the XIX and XX centuries.....	145
Kuzmenko Vasyl, Kutsenko Irina. Regulatory and legal framework for monitoring achievements of students of marine educational institutions in the beginning of the XXI century.....	160
Marzec Bożena. Non-public kindergartens and development of nursery schools in Poland.....	172
Maksimuk Larysa, Levonyuk Lilia. The role of educational technologies in the process of professionally-oriented foreign languages teaching.....	185
Nevmerzhytska Olena. Problems of preparation of future teachers for work in the conditions of inclusive educational environment.....	200
Ratko Maryna. Methodological and instrumental principles of the senior school students' worldview formation in the process of development values of art and culture.....	211
Sokol Mariana. The conceptual analysis of the concept «education».....	224

УДК 373.2.091.12-051-047.22

АЛЕКСЕЄНКО-ЛЕМОВСЬКА Людмила – канд. пед. наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, 01601, Україна (al-lem17@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5391-0719>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-3162-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140926>

Бібліографічний опис статті: Алексєєнко-Лемовська, Л. (2018). Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 7/39, 13–26. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140926.

Історія статті

Одержано: 3 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 7 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано підходи до визначення феномена професійної компетентності: функціонально-діяльнісний, аксіологічний, універсальний, особистісно-діяльнісний; розкрито структуру ключових компетенцій в освіті; визначено основні складові професійної компетентності педагогів та форми методичної роботи, спрямовані на розвиток компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. У статті розкрито, що компетентнісна модель освіти впливає з модернізації вітчизняної освіти, метою якої є підготовка особистості до життя, самовизначення, а також загальна підготовка до виконання всього спектру життєвих функцій. Необхідність розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних закладів у системі неперервної освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання.

Розкрито поняття «компетентнісна модель освіти» – це акцентування уваги освіти на результаті освіти. Як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в проблемних ситуаціях. Під професійною компетентністю розуміється комплексний ресурс особистості, який залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій. Включає у себе предметну (спеціальну), психолого-педагогічну, диференційовано-педагогічну, методичну, рефлексивну складові.

Методична компетентність розглядається як компонент професійної компетентності майбутніх вихователів, тобто поняття «професійна компетентність» і «методична компетентність» співвідносяться як загальне і часткове відповідно; забезпечує результативність процесу навчання, оскільки дає змогу з наукової точки зору реалізовувати принципи, зміст, форми професійної підготовки; передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати і переосмислювати якість власної навчальної діяльності, аналізувати використовувані прийоми і вправи з точки зору їх доцільності й ефективності.

Ключові слова: професійна компетентність, кваліфікаційні характеристики, педагогічна діяльність, форми методичної роботи.

Постановка проблеми. Зміни, що останніми роками відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлені необхідністю підвищення кваліфікації та професіоналізму педагога, його професійної компетентності. Компетентнісна модель освіти впливає з модернізації вітчизняної освіти, метою якої є підготовка особистості до життя, самовизначення, а також загальна підготовка до виконання всього спектру життєвих функцій. У результаті цього відбувається переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «підготовленість» на поняття «компетентність», «компетенція». Один із найважливіших компонентів професійно-педагогічної компетентності – методична компетентність, яка охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності. Необхідність розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних закладів у системі неперервної освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними із накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісна модель освіти у визначенні цілей і змісту освіти не є абсолютно новим явищем. Компетентнісний підхід як предмет наукового дослідження у системі вищої освіти охарактеризували Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. Компетентнісна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А. Андреев, Е. Зеєр, І. Зимня, Дж. Ра-

вен, В. Серіков, О. Соколова, А. Хуторський та ін. Науковці по-різному тлумачать сутність компетентнісного підходу. Н. Бібік (2004) наголошує на необхідності переходу в навчанні з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем. На думку О. Глузмана (2009), компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. За О. Савченко (2010), загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. А. Хуторський (2003) вводить поняття освітньої компетенції, під якою розуміє сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь і досвіду діяльності по відношенню до об'єктів реальної дійсності. Н. Кузьміна (1990) в контексті педагогічної діяльності розглядає методичну компетентність як один з основних елементів професійної компетентності педагога, яка включає в себе компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів. Компетентний педагог добре володіє методикою викладання, чітко визначає своє ставлення до різних методичних систем, володіє індивідуальним стилем діяльності в методиці (Адольф, 2005).

Мета статті: визначити специфіку та зміст методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти як складової професійної компетентності.

Основний зміст статті. На початку ХХІ ст. у вітчизняній освіті закріплюється компетентнісний підхід. Наприкінці минулого століття ЮНЕСКО окреслило коло компетенцій, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти третього тисячоліття. У доповіді «Освіта: прихований скарб» Жак Делор сформулював «чотири стовпи», на яких має ґрунтуватися освіта в ХХІ столітті: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити, визначивши тим самим основні глобальні компетентності.

В умовах реалізації компетентнісного підходу на перший план висувається проблема підвищення професійної компетентності педагога закладу освіти. В рамках вимог до кадрових умов визначаються основні кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників. Кваліфікація вихователя закладу дошкільної освіти повинна відображати: загальнокультурну; загальнопрофесійну; професійну компетенцію.

Оскільки педагогічна професія є одночасно перетворювальною і керуючою, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність

його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. У зв'язку з цим професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності (Edwards & Nicoll, 2006). У психолого-педагогічній літературі виділяється кілька підходів до визначення феномена професійної компетентності, таких як: функціонально-діяльнісний, аксіологічний, універсальний, особистісно-діяльнісний.

У межах функціонально-діялісного підходу компетентність описується як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якій основні параметри задаються функціональною структурою педагогічної діяльності.

Аксіологічний підхід дає змогу розглядати професійну компетентність як освітню цінність, що передбачає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, у просторі якого вона реалізує себе як фахівець і професіонал.

Згідно з універсальним підходом, професійна компетентність пов'язується, з одного боку, з базовою кваліфікацією фахівця, з іншого – допомагає людині зорієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених спеціалізацією. Це забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження, самотворення, самоосвіти.

У межах особистісно-діялісного підходу розглядається праця і особистість педагога як людини в професії через специфіку педагогічної діяльності, яка передбачає взаємодію з іншими людьми і вплив на них. Як зазначає К. Безукладников, «професійна компетентність – це психологічне новоутворення, що включає в себе поряд з когнітивним і поведінковим аспектами довготривалу готовність до професійної діяльності як інтегративну властивість особистості» (Безукладников, Крузе, & Осолкова, 2011).

Компетентнісна модель здійснює спробу внести особистісний сенс в освітній процес і протистоїть «психологічному» підходу. «Особистісні знання являють собою не тільки використання засвоєного, прочитаного в якості деякої «цінності», але знання в сенсі участі в своєму житті» (Боришевський, Пилипенко, & Пенькова, 2013). Компетентнісна модель освіти «... означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважної трансляції та освоєння знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здібностей адаптуватися в умовах багатфакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікаційно насиченого простору» (Бібік, Ващенко, Локшина, & Овчарук, 2004).

Компетентнісна модель освіти – це акцентування уваги освіти на результаті освіти. Результатом розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в проблемних ситуаціях. Можна виділити **принципи** даної моделі:

- 1) принцип підпорядкування знання вмінню і практичній потребі;
- 2) адаптація завдань освіти щодо підготовки до життя;
- 3) орієнтація на безперервність освіти та самоосвіти протягом усього життя.

У педагогічній літературі відсутня єдина точка зору на зміст понять «компетенція», «компетентність». Компетенція – особистісні і міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і ситуаціях роботи і соціального життя.

Сьогодні поняття «компетентність» розширено, до нього включені особистісні якості людини. Під компетентністю мається на увазі володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Компетентність, як зазначає О. Глузман (2009), охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Дослідження проблем компетентнісного підходу в загальній освіті проведено А. Хуторським, який, визначивши поняття освітніх компетенцій, пропонує їх трирівневу ієрархію: 1) ключові компетенції – стосуються загального (метапредметного) змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей; 3) предметні компетенції – часткові стосовно двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування у межах навчальних предметів. Автором подано перелік ключових освітніх компетенцій, визначених «на основі головної мети загальної освіти структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності дитини, що дозволяють їй опановувати соціальним досвідом, отримувати навички життя і практичної діяльності тимчасовому суспільстві» (Хуторський, 2003). З таких позицій ключових освітніх компетенцій стає вже сім: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова та особистісного вдосконалення. Вони не суперечать ключовим компетенціям, виділеним радою Європи, і можуть реалізовуватися у практиці дошкільної освіти.

Успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від уміння і здатності кожного педагога мобілізувати власні зусилля на систематичну розумову роботу, раціонально будувати свою діяльність, ке-

рувати своїм емоційним і психологічним станом, використовувати свій потенціал, проявляти творчу активність. Наведемо **структуру ключових компетенцій в освіті**:

– *навчальні компетенції* – організація процесу вивчення і вибору власної траєкторії освіти, розв'язання навчальної та самоосвітньої проблеми, визначення і запровадження освітнього досвіду, прийняття на себе відповідальності за одержувану освіту;

– *дослідницькі компетенції* – отримання і обробка інформації, звернення до різних джерел і їх використання, організація експертних консультацій, підготовка та обговорення різних видів матеріалів у різноманітних аудиторіях, використання нормативних документів і їх систематизація у самостійно організованій діяльності;

– *соціально-особистісні компетенції* – критичний огляд того чи того аспекту розвитку суспільства, визначення зв'язку між сучасними та минулими подіями, усвідомлення важливості політичного й економічного контекстів освітніх і професійних ситуацій, оцінювання соціальних подій, пов'язаних зі здоров'ям, споживанням та навколишнім середовищем, розуміння творів мистецтва і літератури;

– *комунікативні компетенції* – вислуховування і взяття до уваги поглядів інших людей; розуміння і вміння говорити, читати і писати на декількох мовах; виступати на публіці, дискутувати.

Необхідною складовою професіоналізму людини є професійна компетентність. Сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні. У зарубіжній літературі сьогодні переважають визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здібності до актуального виконання діяльності». Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність (Sharmahd, Peeters, & Bushati, 2018).

Під **професійною компетентністю** розуміється сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Найчастіше поняття професійної компетентності вживається інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. У педагогіці цю категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності» (М. Розов, О. Бондаревська), або як «рівень освіченості фахівця» (Б. Гершунський, А. Щекатунова).

Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища.

Професійна компетентність педагога – це здатність розв'язувати професійні проблеми, завдання в умовах професійної діяльності; сума

знань і вмінь, яка визначає результативність і ефективність праці, комбінація особистісних і професійних якостей. Визначається мотивованим прагненням до безперервної освіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Бути компетентним означає вміти мобілізувати у певній ситуації отримані знання та досвід. Компетентність фахівця-педагога проявляється у знаннях, обізнаності, авторитеті в педагогічній галузі. Некомпетентність виявляється у невмінні передбачити варіанти розвитку процесу в практичній педагогічній діяльності.

Компетентного педагога характеризують знання у своїй предметній галузі; особистісно-гуманістична орієнтація; володіння сучасними педагогічними технологіями; здатність до інтеграції з досвідом; креативність у професійній сфері; наявність рефлексивної культури.

Професійно компетентний педагог на високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у розвитку та вихованні.

Відповідно до визначення поняття «професійна компетентність», оцінювання рівня професійної компетентності педагогічних працівників пропонується здійснювати з використанням трьох критеріїв: володіння сучасними педагогічними технологіями та їх застосування у професійній діяльності; готовність розв'язувати професійні предметні завдання; здатність контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих правил і норм.

Таким чином, під професійною компетентністю розуміється комплексний ресурс особистості, який залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій. Різними авторами розроблені різні моделі і варіанти компонентного складу професійної компетентності педагога.

Так, у межах професійної компетентності Н. Кузьміна (1990) виділяє п'ять її елементів: спеціальну компетентність у галузі дисципліни; методичну компетентність у галузі способів формування знань, навичок, умінь; психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання; диференційно-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічну компетентність.

В. Адольф до змісту професійної компетентності включає особистісне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Професійна компетентність педагога – це володіння необхідною сумою знань, навичок, умінь, що визначають сформованість педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Зі свого боку, професійна компетентність визначається як цілісна багаторівнева і багатофункціональна система взаємопов'язаних компетентностей, частиною якої виступає методична компетентність. До структури професійної компетентності педагога науковець включає такі компоненти: теоретико-методологічний, культуро-

логічний, предметний, психолого-педагогічний, технологічний. Професійна компетентність визначається, головним чином, рівнем власної професійного освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи (Адольф, 2005). У трактуванні В. Сластьоніна, визначення професійної компетентності висловлює єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, при цьому якість розв'язання педагогічних завдань визначається рівнем професійної компетенції педагога, його майстерності (Сластенин, Исаев, & Шиянов, 2002). У науковій літературі використовуються обидва терміни: педагогічна компетентність (Л. Мітіна) і професійна компетентність (В. Сластьонін), іноді ці терміни об'єднуються: професійно-педагогічна компетентність (Г. Сухобська). Багато сучасних дослідників виділяють у структурі професійної педагогічної компетентності методичну.

Методичну компетентність дослідники розглядають як здатність розпізнавати і розв'язувати методичні завдання, проблеми, що виникають у ході педагогічної діяльності. Т. Гущина (2001) визначає методичну компетентність як сукупність методичних знань, операційно-методичних і психолого-педагогічних умінь, що формуються у процесі професійної підготовки педагога, а також технологічної готовності професійно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційні та комунікаційні навчальні технології, методики і прийоми, адаптуючи їх до різних педагогічних ситуацій. Методична компетентність формується у процесі професійної підготовки педагога і, як результат, формує його ціннісні орієнтири, а також готовність до творчої самореалізації в педагогічній діяльності. Методична компетентність передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати і переосмислювати якості власної навчальної діяльності, аналізувати прийоми і вправи, що використовуються, з точки зору їх ефективності

Поряд із методичною компетентністю дослідники називають методичну культуру (Березюк & Власенко, 2013). Методична культура включає в себе знання результативних методик навчання і виховання, структури і змісту методичної діяльності, володіння методичною термінологією. Виходячи з уявлень про методичну компетентність та визначення методичної культури, вбачається можливим розглядати методичну культуру як невід'ємну частину методичної компетентності.

Таким чином, професійна компетентність педагога включає в себе предметну (спеціальну), психолого-педагогічну, диференційовано-педагогічну, методичну, рефлексивну **складові**.

Предметна (спеціальна) компетентність об'єднує: знання у галузі дисципліни; орієнтацію в сучасних дослідженнях; володіння мето-

диками викладання дисципліни (вміння орієнтуватися у розмаїтті різних методів і прийомів навчання); використання сучасних педагогічних технологій навчання.

Психолого-педагогічну компетентність розглядаємо як володіння базовими психолого-педагогічними знаннями і вміннями, які зумовлюють успішність розв'язання широкого кола виховних та освітніх завдань; уміння виявляти індивідуальні здібності дітей і будувати освітній процес з їх урахуванням; уміння виявляти прогалини в знаннях і вміннях дітей, реалізувати індивідуальні способи роботи з ліквідації прогалин; уміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з дітьми, колегами, батьками; вміння створювати сприятливий мікроклімат у педагогічному колективі.

Диференційно-психологічна компетентність означає вміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість дітей, визначати і враховувати емоційний стан людей, уміння грамотно будувати відносини з керівниками, колегами, дітьми, батьками.

Методична компетентність – це вміння планувати, відбирати, синтезувати і конструювати навчальний матеріал; уміння організовувати різні форми занять; уміння реалізовувати діяльнісний підхід до навчання і вміння організувати навчальну роботу; вміння застосовувати інноваційні технології навчання; кваліфіковане застосування здоров'язбережувальних технологій навчання; вміння використовувати прийоми педагогічної техніки при формуванні ключових компетенцій; уміння організовувати самостійну роботу на заняттях.

Під *рефлексією педагогічної діяльності або аутопсихологічною компетентністю* розуміємо вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного вдосконалення, вміння бачити причини недоліків у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися.

Професійна компетентність педагога формується у закладі вищої освіти, однак її розвиток може здійснюватися тільки в процесі педагогічної діяльності. Педагогічна практика стимулює формування професійної компетентності. Більшість дослідників відзначають, що серед професійних труднощів, які доводиться долати на практиці, найбільш типовими є труднощі методичного характеру.

Загалом, методична підготовка вихователя закладу дошкільної освіти – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і умінь і готовність до їх реалізації у професійній діяльності.

Таким чином, методичну компетентність визначають як сформовану на базовому рівні (підготовка бакалавра педагогічної освіти) здатність і готовність до проектування і здійснення навчального процесу, а також до рефлексії власної викладацької діяльності.

Зміст методичної компетентності визначається структурою провідної діяльності педагога, що дає підставу говорити про неї як про функціональний компонент і мету підготовки бакалавра педагогічної освіти.

Основними *формами методичної роботи*, спрямованими на розвиток компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, виступають:

- постійний навчальний семінар з питань запровадження державного стандарту дошкільної освіти;
- семінари-практикуми;
- організація індивідуальних і групових консультацій педагогів із метою надання адресної ефективної методичної допомоги вихователям з питань організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;
- організація діяльності творчої групи з планування педагогами освітньої роботи з дітьми;
- майстер-класи з метою підвищення професійної компетентності педагогів, які мають невеликий стаж роботи, обміну передовим педагогічним досвідом;
- відкритий показ освітньої діяльності педагогами закладу дошкільної освіти, що мають невеликий стаж роботи;
- самоосвіта педагогів (розширення і поглиблення знань, удосконалення наявних і придбання нових навичок і умінь);
- проходження різних курсів підвищення кваліфікації для всіх категорій педагогічних працівників;
- проведення відкритих заходів з обміну досвідом педагогічної діяльності з педагогами закладів дошкільної освіти на різних рівнях районних методичних об'єднань (міських, районних, регіональних).

При цьому велике значення має бажання педагога – вихователя закладу дошкільної освіти пізнавати і самореалізовуватися.

Висновки. Таким чином, вищевикладене дає підставу зробити висновки, що в структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вихователя провідна роль належить методичній компетентності, оскільки її сформованість допомагає розв'язувати професійні завдання у процесі реалізації цілей освіти, виховання і розвитку дітей.

Методична компетентність розглядається як компонент професійної компетентності майбутніх вихователів, тобто поняття «професійна компетентність» і «методична компетентність» співвідносяться як загальне і часткове відповідно. Методична компетентність забезпечує результативність процесу навчання, оскільки дає змогу з наукової точки зору реалізовувати принципи, зміст, форми професійної підготовки. Методична компетентність передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати і переосмислювати якості власної навчальної діяльності, аналізувати використовувані прийоми і вправи з точки зору їх доцільності й ефективності.

Перспективу подальших розвідок цього питання вбачаємо у визначенні характеристик та компонентного складу методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти у системі неперервної освіти.

Література

Адольф, В.А. (2005). *Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности*. Красноярск, 212 с.

Алексеевко-Лемовська, Л.В. (2017). Вектори наукових досліджень у галузі дошкільної освіти. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 4–14. doi: [10.24919/2313-2094.4/36.98220](https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98220).

Безукладников, К.Э., Крузе, Б.А., & Осколкова, В.Р. (2011). *Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации*. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 133 с.

Березюк, О.С., & Власенко, О.М. (2013). *Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 122 с.

Бібік, Н.М., Ващенко, Л.С., & Локшина, О.І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. О.В. Овчарук (Ред.). Київ: К.І.С., 112 с.

Боришевський, М.Й., Пилипенко, Л.І., & Пенькова, О.І. (2013). *Виховання духовності особистості: навч.-метод. посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 104 с.

Глузман, О.В. (2009). Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2, 51–60.

Гущина, Т.Н. (2001). *Формирование методической компетентности педагогических работников дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации*. (Дис. канд. пед. наук). Ярославль, 252 с.

Кузьмина, Н.В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 117 с.

Хуторской, А.В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58–64.

Савченко, О.П. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 3, 16–23.

Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., & Шиянов, Е.Н. (2002). *Педагогика*. Москва: Академия, 576 с.

Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32, 115–131. doi: [10.1080/01411920500402052](https://doi.org/10.1080/01411920500402052).

Sharmahd, N., Peeters, J., & Bushati, M. (2018). Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education*, 53 (1), 58–65. doi: [10.1111/ejed.12261](https://doi.org/10.1111/ejed.12261).

References

Adolf, V.A. (2005). *Obnovlenie protsessa podgotovki pedagogov na osnove modelirovaniia professionalnoi deiatelnosti* [Updating of process of teachers training on the basis of modeling of professional activity]. Krasnoyarsk [in Russian].

Aleksieienko-Lemovska, L.V. (2017). Vektory naukovykh doslidzhen u haluzi doshkilnoi osvity [Vectors of scientific research in the field of preschool education]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 4–14. doi: [10.24919/2313-2094.4/36.98220](https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98220) [in Ukrainian].

Bezukladnikov, K.E., Kruze, B.A., & Oskolkova, V.R. (2011). *Tekhnologiia razvitiia gotovnosti budushchego uchitelia k pedagogicheskoi samorealizatscii* [Technology of development of the readiness future teacher's for pedagogical self-realization]. Perm: Perm. gos. ped. un-t [in Russian].

Bereziuk, O.S., & Vlasenko, O.M. (2013). *Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv* [Formation of generalcultural competence of future specialists]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Bibik, N.M., Vashchenko, L.S., & Lokshyna, O.I. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky* [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: library of educational policy]. O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

Boryshevskyi, M.Y., Pylypenko, L.I., & Penkova, O.I. (2013). *Vykhovannia dukhovnosti osobystosti* [Education of personality spirituality]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

Hluzman, O.V. (2009). Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspiokhu osobystosti [Core competence: the nature and value of individual success in life]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychologie*, 2, 51–60 [in Ukrainian].

Gushchina, T.N. (2001). *Formirovanie metodicheskoi kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov dopolnitelnogo obrazovaniia detei v protsesse povysheniia kvalifikatsii* [Formation of methodical competence of teachers of the institute of additional education of children in the process of professional development]. (Candidate's thesis). Iaroslavl [in Russian].

Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelii i mastera proizvodstvennogo obuchenii* [The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training]. Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].

Khutorskoi, A.V. (2003). Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia [Key competences as a component of personality-oriented educational paradigm]. *Narodnoe obrazovanie – National Education*, 2, 58–64 [in Russian].

Savchenko, O.P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Competency approach in modern universities]. *Pedahohika i nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogy and science: history, theory, practice, tendention of development*, 3, 16–23 [in Ukrainian].

Slastenin, V.A., Isaev, I.F., & Shiianov, E.N. (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiia [in Russian].

Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32, 115–131. doi: [10.1080/01411920500402052](https://doi.org/10.1080/01411920500402052) [in English].

Sharmahd, N., Peeters, J., & Bushati, M. (2018). Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education*, 53 (1), 58–65. doi: [10.1111/ejed.12261](https://doi.org/10.1111/ejed.12261) [in English].

ALEKSIEIENKO-LEMOVSKA Lyudmyla – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor of the Pedagogy and Psychology of Preschool Education and Children's Art Department, Faculty of Pedagogics and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Pyrohov str., 9, Kyiv, 01601, Ukraine (al-lem17@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5391-0719>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-3162-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140926>

To cite this article: Aleksieienko-Lemovska, L. (2018). Metodychna kompetentnist vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity yak skladova profesiinoi kompetentnosti [Methodological competence of educators at pre-school educational institution as a component of professional competence]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 13–26. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140926 [in Ukrainian].

Article history

Received: 3 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 7 June 2018

Available online: 12 September 2018

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF EDUCATORS AT PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The profession of the pedagogue means transforming and managing simultaneously. In order to manage the process of individual development, it is necessary to be competent. The notion of professional competence of a pedagogue expresses unity of his/her theoretical and practical readiness to the integral structure of a personality and describes his/her professionalism.

Content of professional competence of a pedagogue of one or another major is determined by qualification characteristics. It constitutes a normative model of a pedagogue's competence, reflecting theoretically substantiated professional knowledge, abilities and skills. A qualification characteristic is, in fact, a compilation of generic requirements to a pedagogue at the level of his/her theoretical and practical experience. By conditional separation of professional competence from other personal transformations we mean that acquisition of knowledge is not a goal in itself but a very important condition for production of «knowledge in action», i.e. abilities and skills as a main crite-

tion of a professional readiness. Understanding the essence of pedagogical abilities makes it possible to comprehend their internal structure, i.e. an interdependent connection between actions (components of abilities) as relatively individual personal abilities.

Professional competence of a pedagogue is a complex and faceted process based on not only general pedagogical principles, but on modern requirements to the training of a young specialist.

In modern researches, terms «methodological competency» and «methodological competence» are often used as synonymous.

Methodological competence of teachers in preschool educational institutions is an integral multilevel professional meaningful characterization of the teacher's personality and activities, which is based on effective professional experience; it displays the system level of functioning for methodological, teaching and research knowledge, skills, experience, motivation, abilities and readiness to the creative fulfillment in scientific, methodological and pedagogical activity in general, provides the best combination of professional practices in teaching activity.

The structure of the competence of the specialist involves experience (knowledge, skills), orientation (needs, values, motives and ideals) and quality (ability to synergetic manifestations, adaptation, scaling and interpretation, self-development, integration, transfer of knowledge from one branch to another).

The structure of methodical competence as the result of the training of future educators of pre-school institutions is due to its components being the key, basic, special and partly professional competencies, each of which has a cognitive, activity and personal aspect.

As a result, professional competence of a pedagogue can be presented as unity of his/her theoretical and practical readiness.

Keywords: professional competence, qualification characteristics, pedagogical activities, forms of methodological work.

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the Pedagogy and Psychology Department, Early Childhood Education and Children's Art Department of the National Pedagogical Dragomanov University, Prof. Tsvetkova Hanna.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

УДК 37.017.4-053.6:37.091.64

БАБКІНА Майя – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», вул. С. Бандери, 12, Львів, 72085, Україна (im.dept@lpnu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6403-2226>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-8852-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140942>

Бібліографічний опис статті: Бабкіна, М. (2018). Громадянське виховання молоді навчально-методичними засобами. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 7/39, 27–39. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140942.

Історія статті

Одержано: 6 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 2 квітень 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИМИ ЗАСОБАМИ

Анотація. У статті досліджено ефективність організації процесу громадянського виховання молоді навчально-методичними засобами. З'ясовано, що з цією метою було напрацьовано значну кількість педагогічних розробок: посібників, підручників, рекомендацій, програм факультативного курсу, сценаріїв тощо. У них розкрито суть громадянського виховання молоді, описано ефективні форми та методи виховання громадянських якостей молоді особистості, подано розробку окремих уроків, виховних заходів, методичних рекомендацій щодо їх проведення. Акцентовано, що громадянське виховання розглядається як міжпредметна сфера діяльності навчального закладу, яка передбачає включення його компонентів до тематики різних шкільних предметів і позакласних заходів.

Розкрито доцільність і особливості укладання термінологічного словника на прикладі словника-довідника термінів з громадянського виховання. Зазначено, що словник-довідник призначений для розуміння поняттєво-термінологічного апарату громадянського спрямування і може використовуватися як додаткове навчальне видання, яке доповнює і поглиблює зміст суспільствознавчих дисциплін.

У ньому підібрано як найпростіші терміни, так і складніші поняття та визначення, що стосуються громадянознавчої проблематики. Словник-довідник термінів з громадянського виховання містить тлумачення понад 670 термінів, що охоплюють проблематику громадянського спрямування. Він призначений для кращого розуміння учнями і студентами понять та практичного застосування термінології громадянського спрямування у навчально-виховному процесі, а також має на меті сприяти науковим дослідженням та практичному втіленню принципів громадянського виховання молодого покоління.

Ключові слова: громадянське виховання, навчально-методичні засоби, термінологічний словник, словник-довідник термінів громадянського спрямування.

Постановка проблеми. Громадянське виховання молоді є особливо актуальною проблемою в умовах розвитку української державності. Сучасне покоління піднялось на якісно вищий ступінь свого соціокультурного розвитку і вимагає певної системи освіти, спроможної забезпечити формування тих якостей, які спрямували б особистість на досягнення життєвого успіху, самореалізацію, моральну, соціальну, юридичну і політичну дієздатність.

Виховання інтегрованої особистості з активною громадянською позицією, формування у неї моральних ідеалів, почуття національної гідності, правової культури, соціальної взаємодії є метою громадянського виховання, у процесі якого важливе місце належить освітній складовій. За останні роки в Україні з'явилося багато наукових досліджень, присвячених вихованню інтегрованої особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, патріотизм, громадянська зрілість, компетентність, активність, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність громадянського виховання молоді забезпечується впровадженням у навчально-виховний процес курсу громадянської освіти, інтеграцію складових громадянського виховання у зміст навчальних дисциплін. З метою громадянського виховання молоді було розроблено низку навчально-методичних посібників, підручників, рекомендацій, програм факультативного курсу, сценаріїв тощо.

Навчальний посібник «Ми громадяни України» (укладачі О. Дем'янчук, І. Ігнатова, П. Кендзьор, І. Костюк, А. Мазак, за ред. О. Пометун), призначений для вчителів, які викладають курс з громадянської освіти у 9 (10) класах. Він містить програму курсу, опис нових методів і технологій навчання, рекомендації до уроків (Пометун та ін., 2008).

У методичному посібнику для вчителя «Громадянська освіта: проєкт ЄС “Громадянська освіта – Україна”» відображено кращий україн-

ський і європейський досвід з формування громадянської компетентності учнів старшої школи засобами різних предметів та позакласної роботи з громадянського виховання (Позняк, Пометун, Вербицька та ін., 2008).

На основі матеріалів Ради Європи з освіти для демократичного громадянства підготовлено посібник «Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів». Його мета – надання науково-методичної підтримки вчителям, які реалізовуватимуть наскрізну змістову лінію «громадянська відповідальність» у своїх навчальних предметах, що сприятиме формуванню відповідального громадянина, котрий поважає права людини, вміє критично мислити, розуміє важливість громадянської участі в процесі розв'язання різноманітних проблем місцевої громади (Рафальська, Боярчук, Герасим та ін., 2017).

У навчально-методичному посібнику «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» розкриваються методологічні підходи, зміст, принципи, функції керівництва процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу (Козлова & Гребеник, 2015). Автор навчального посібника «Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби», досліджуючи розвиток ідей громадянського виховання, вказує на їх зв'язок із формуванням в Україні правової держави й становлення демократичного суспільства (Кучинська, 2015). Зміст науково-методичного посібника «Сучасні підходи до виховання громадянської ініціативності старшокласників» висвітлює теоретичні основи та методику виховання громадянської ініціативності старшокласників як однієї із пріоритетних якостей молодого громадянина (Немцева, 2014). У збірці сценаріїв розкрито моральне та громадянське виховання молоді в позакласній виховній роботі (Григораш, 2008).

У названих вище працях висвітлено суть громадянського виховання молоді, розкрито ефективні форми та методи виховання громадянських якостей молоді особистості, подано розробку окремих уроків, виховних заходів, методичних рекомендацій щодо їх проведення. Виховуючи молодих громадян, важливо не забувати про професійну підготовку педагогів. На думку М. Чепіль, сучасний педагог – не тільки фахівець з високим рівнем професійної компетентності, але й особистість, котрій притаманна загальна національна культура, знання історії, мови та традицій рідного народу (Чепіль, 2017, с. 282).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових статтях, монографіях, дисертаціях, посібниках, рекомендаціях, нормативно-правових документах, присвячених громадянському вихованню, висвітлюються прогресивні технології, концептуальні засади, ефективні підходи та принципи виховання громадянина, даються визначення окремих термінів громадянського спрямування. Проте відсутні

педагогічні розробки, які б охоплювали і систематизували термінологію громадянського спрямування, згруповану в одному виданні. Такими навчально-методичними засобами можуть бути термінологічні словники-довідники, спрямовані на розуміння поняттєво-термінологічного апарату з громадянського виховання і його застосування у науковій і навчальній літературі. Вони можуть використовуватися в навчальному процесі як довідкова інформаційна база.

Актуальність і доцільність підбору та систематизації термінів громадянського спрямування полягає в осмисленні наукових і прикладних засад громадянського виховання молоді в умовах розвитку української державності, визначення його суті, цілей і завдань, обґрунтуванні ефективних принципів, засобів, методів формування в особистості громадянських якостей і цінностей.

Мета статті – дослідити організацію процесу громадянського виховання молоді навчально-методичними засобами, розкрити доцільність і особливості укладання термінологічного словника на прикладі словника-довідника термінів з громадянського виховання (Бабкіна, 2007).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці. У процесі нашого дослідження та опрацювання теоретико-методичних джерел з проблеми громадянського виховання було з'ясовано, що в Україні, як і в інших європейських країнах, досягнуто відносної однаковості щодо основних концептуальних положень громадянського виховання, його мети, принципів, форм та методів реалізації. У різних європейських країнах підходи до громадянської освіти варіюють від окремого предмета до наскрізної теми (Blain & Gordon, 2010). Проте навіть, коли громадянська освіта є окремим предметом, як зазначає С. Позняк, перевага надається інтегрованому підходу до її вивчення. Так, наприклад, як окремий предмет присутній у навчальних планах країн Південно-Східної, Центральної та Східної Європи. У країнах Західної та Північної Європи перевага надається інтегрованому підходу, а окремий предмет не є обов'язковим. У Східній Європі переважає так звана змішана модель: міжпредметний та інтегрований підходи співіснують з громадянською освітою як окремим предметом (Позняк, 2005, с. 20–25).

Інтегруючись в європейський освітній простір та розвиваючи партнерство з іншими державами, як стверджує О. Карпенко, Україна підтвердила свою орієнтацію на фундаментальні цінності загальносвітової культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства (Карпенко, 2017, с. 46).

Виховання громадянина насамперед передбачає поінформованість молодшої особистості, здобуття знань, необхідних для компетентної участі в соціально-політичному житті своєї громади та країни, для активної громадянської діяльності. Як зазначено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, процес громадянського виховання молоді значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які забезпечують оволодіння системою знань про людину та суспільство, їх сутність, походження, шляхи самовизначення і самоствердження (Сухомлинська, 2000).

На сучасному етапі громадянське виховання розглядається як міжпредметна сфера діяльності навчального закладу, що передбачає включення його компонентів до тематики різних шкільних предметів і позакласних заходів. Важливість інтеграції навчальних предметів полягає у тому, що на їх основі в молоді формується синтезуюче мислення, за допомогою якого створюються комплексні уявлення про людину, світ та її місце у ньому, формується активна громадянська позиція.

У підсумковому документі робочої групи з розробки навчальних планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна» зазначено, що оскільки громадянське виховання стає невід’ємним компонентом навчально-виховного процесу, в Україні за останні роки було напрацьовано певну правову й методологічну базу; новий зміст освіти; нові методи і форми навчання соціогуманітарних предметів, які враховують потреби формування громадянської компетентності учнів; програми і навчально-методичні матеріали для спеціальних курсів громадянської освіти; значну кількість педагогічних розробок цієї тематики; досвід викладання громадянської освіти частиною підготовлених учителів і методистів (Пометун, 2006). Пошук ефективних методик і підходів до громадянського виховання розпочато зі створення інформаційно-методичного забезпечення, розробки програм, методичних рекомендацій, посібників, підручників тощо.

Проте недостатньо представлена навчально-довідкова та термінологічна література з питань громадянського виховання. Систематизована загальноприйнята термінологія з громадянського виховання допоможе попередити довільне тлумачення чинних базових термінів. Саме тому розглядаємо укладання термінологічного словника громадянознавчого спрямування одним із засобів громадянського виховання молоді у навчально-виховному процесі.

Термінологічний словник як один із навчально-методичних засобів виховання молоді

Термінологічні словники мають чітко окреслене функційне призначення: відображають поняттєво-термінологічний апарат різних галузей науки й техніки; слугують для закріплення вживання терміна в науковій

і навчальній літературі; забезпечують наукову, навчальну, виробничу діяльність. У термінографічних виданнях, як зазначив Л. Полюга, групуються спеціальні лексеми загальної лексичної системи мови, які мають специфіку виникнення, цілеспрямоване призначення, і вони об'єднують термінологічні одиниці в окремі системи відповідних галузей знань, виробництва, суспільних відносин, моральних норм тощо (Полюга, 2007, с. 255).

Термінологічні словники характеризуються властивостями, притаманними тлумачним та енциклопедичним словникам і використовуються у навчальному процесі як довідкова інформаційна база.

Словник-довідник термінів з громадянського виховання належить до термінологічних словників і водночас виконує функцію тлумачного, позаяк він подає тлумачення термінів і показує сферу їх використання. За характером подання матеріалу словник близький до енциклопедичного, оскільки в ньому подано і описано предмети, явища, поняття, що стосуються проблематики громадянського виховання. Добираючи матеріал до словника-довідника, було надано перевагу сучасному значенню і вживанню терміна. У словнику зареєстровано терміни, що увійшли до наукового вжитку відносно недавно.

У словнику-довіднику підібрано як найпростіші терміни, так і складніші поняття та визначення, що стосуються громадянознавчої проблематики. Практично всі освітні галузі та предмети навчального циклу містять складові громадянського виховання. Саме виходячи з цього, до словника було включено, окрім термінів педагогічного спрямування, ще й терміни суміжних галузей наук: філософії, психології, політології, етнології, етнології, соціології, правничих наук тощо.

Поштовхом для створення цього видання стало проведення автором-упорядником дисертаційного дослідження з проблеми формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи. Дисертаційне дослідження дало змогу виявити та зафіксувати загальноновживані наукові терміни, що стосуються тематики громадянського виховання. Це видання є експериментальною роботою, в якій зроблено спробу відобразити процеси пошуків у галузі української педагогічної термінології, яка перебуває в постійному процесі розвитку, удосконалюється й оновлюється.

Особливості укладання словника-довідника термінів з громадянського виховання

Процес укладання словника-довідника передбачав дотримання таких етапів: створення картотеки; систематизація реєстрових слів; розробка структури словникової статті; безпосередня лексикографічна інтерпретація відібраних термінів; підготовка словника до видання.

Основною проблемою у процесі укладання словника був пошук об'єктивних критеріїв, за допомогою яких можна було систематизувати та вносити терміни і визначення з громадянського виховання. Опрацювання цих критеріїв дало змогу чіткіше окреслити обсяги і межі термінологічних одиниць, що увійшли до видання.

Було також зосереджено увагу на лінгвістичній проблемі вдосконалення термінології з проблематики громадянського виховання. У словнику було зроблено спробу систематизації, впорядкування, уніфікації, а також нормування термінології відповідно до вимог українського правопису.

Дефініції у словнику-довіднику подані за принципом відображення мінімально необхідних і достатніх ознак для ідентифікації явищ, процесів, потрібних для розкриття їх сутності. У випадках, коли це стосувалося викладу деяких термінів, автор взяв на себе сміливість вносити більш розширену інформаційну базу для максимально повного (наскільки це можливо в межах цього видання) викладу характеристик цих визначень.

При укладанні словника-довідника визначальними були принципи лексикографування: відбір термінів спеціалізованого спрямування; упорядкування лексикографічної інформації; системне подання термінів; раціональне розташування термінів у словнику; граматична, стилістична, семантична, функціональна адекватність терміна.

Словник складається з трьох частин: вступної, основної і додаткової. Він має такі структурні елементи: передмову; додатки (перелік в алфавітному порядку всіх термінів із зазначенням сторінки); список використаної літератури. Після відбору термінів був складений словниковий реєстр термінологічного словника.

До укладання словникової статті були застосовані такі підходи: інформативний (пошуки потрібної інформації); функціональний (функціонування, використання терміна); референційний (звернення до читача як реципієнта); композиційний (структурованість словникової статті). При укладанні словникової статті керувалися принципами раціональності, компактності, графічної привабливості.

Словник містить макротекст (словник як єдине ціле) і мікротекст (окрема словникова стаття). Відповідно він має макроструктуру (загальна структура словника і характер подання у ньому лексичних одиниць) й мікроструктуру (формат словникової статті й характер її заповнення).

Заради зручності для користувача використано універсальну структуру словникової статті: заголовне слово, значення слова, позначки. Словникова стаття складається з реєстрового слова, яке надруковане напівжирним шрифтом, великими літерами й подається з абзаца, та з міні-тексту, в якому подано тлумачення терміна і функціонування відповідної реєстрової одиниці в реальному контексті.

Після реєстрового слова в деяких випадках курсивом подано ремарку (етимологічну довідку, запозичення слова). Наприклад, **нація** (*від лат. natio – народ*). Далі подано тлумачення терміна. Реєстровими одиницями словника є як терміни-однослови, так і терміни-словосполучення. Реєстрові слова подано в однині, іноді вони подаються у множині, якщо це відповідає загальноприйнятій практиці. Наприклад, *загальнолюдські моральні цінності; громадянські права і свободи* тощо.

Словник-довідник укладено за принципом алфавітного порядку. Алфавітний покажчик розташовано посередині й виділено напівжирним шрифтом для оптимізації пошуку слів. Складні терміни-словосполучення розташовані в словнику за першістю основного (опорного) слова. Водночас подано їх варіанти з найбільш уживаним порядком слів із відсиланням до відповідної словникової статті. Наприклад: *Громадянське виховання* – див. *Виховання громадянське*; *Позиція особистості життєва активна* – див. *Активна життєва позиція особистості*. Деякі дефініції, що є складовими узагальнених понять, витлумачуються через відсилання до цих понять. Наприклад: *Інтегровані проекти* – див. *Міжпредметні проекти*; *Симуляції* – див. *Симуляційні ігри*.

Словник-довідник термінів з громадянського виховання містить тлумачення понад 670 термінів, що охоплюють проблематику громадянського виховання. Укладаючи цей словник, ми ставили за мету зробити видання корисним для науковців, аспірантів, викладачів і студентів, вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій та ліцеїв, а також тих, хто цікавиться проблемами громадянського виховання. У роботі над словником було використано наукові монографії, навчальну літературу, енциклопедії, словники, нормативні та спеціальні видання, а також статті з широкого кола періодичних фахових видань.

Висновки. Отже, у сучасній системі освіти активно розробляється та використовується чимала кількість педагогічних методів, форм і засобів з метою громадянського виховання молоді. За останні роки було напрацьовано правову й методологічну базу, нові технології та методики навчання і виховання, програми і навчально-методичні матеріали для спеціальних курсів громадянської освіти і виховання. Було розроблено низку методичних рекомендацій, посібників, підручників тощо, які є ефективними навчально-методичними засобами громадянського виховання молоді і спрямовані на формування в особистості громадянських знань, умінь, чеснот, цінностей.

Словник-довідник термінів з громадянського виховання розглядаємо як один із навчально-методичних засобів громадянського спрямування, додаткове навчальне видання, що доповнює і поглиблює зміст суспільствознавчих дисциплін. У словнику інтегруються знання з педагогіки, політології, соціології, соціальної психології, філософії. Він при-

значений для кращого розуміння учнями і студентами понять та практичного застосування термінології громадянського спрямування в навчально-виховному процесі, а також має на меті сприяти науковим дослідженням та практичному втіленню принципів громадянського виховання молодого покоління.

Перспективи подальших досліджень. Подальших досліджень потребують проблеми інтегрування складових громадянського виховання до змісту навчальних дисциплін, запровадження навчальних курсів громадянського спрямування, вдосконалення методичного забезпечення з метою реалізації завдань громадянського виховання молоді.

Література

- Бабкіна, М.І.** (2007). *Словник-довідник термінів з громадянського виховання*. Львів: ЗУКЦ, ПП НВФ БІАРП, 200 с.
- Позняк, С., Пометун, О., Вербицька, П. та ін.** (2008). *Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя: проект ЄС «Громадянська освіта – Україна»*. Київ: Європейський Союз: Alex Grov: Етна-1, 194 с.
- Рафальська, М., Боярчук, О., Герасим, Н. та ін.** (2017). *Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів, 5–9 клас. Посібник для вчителя*. Київ: Європейський центр імені Вергеланда, 136 с.
- Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти. Підсумковий документ робочої групи з розробки навчальних планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». (2006). *Вісник програм шкільних обмінів*, 29, 23–30.
- Карпенко, О.** (2017). Європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 5/37, 39–47. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609).
- Козлова, О.Г., & Гребеник, О.Г.** (2015). *Керівництво громадянським вихованням студентської молоді*. Суми: Університетська книга, 188 с.
- Сухомлинська, О.В.** (Наук. кер.). (2000). Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект. *Шлях освіти*, 3, 7–13.
- Кучинська, І.О.** (2015). *Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби*. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 112 с.
- Пометун, О.І.** (Ред.). (2008). *Ми – громадяни України: навч. посібник з громадянської освіти для 9 (10) кл. загальноосвітніх навчальних закладів*. Львів: ЗУКЦ, 280 с.
- Григораш, В.В., & Соколянська, І.Т.** (Ред.). (2008). *Моральне та громадянське виховання: збірка сценаріїв*. Харків: Основа, 255 с.
- Нємцева, Т.О.** (2014). *Сучасні підходи до виховання громадянської ініціативності старшокласників*. Черкаси: ЧОПОПП, 130 с.
- Полюга, Л.** (2007). Проблематика процесів творення термінологічних слівників. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту: Мовознавство*, 1 (16), 255–265. Тернопіль.

- Позняк, С.І.** (2005). Дослідження громадянської освіти у країнах-членах Ради Європи. *Шлях освіти*, 1, 20–25.
- Чепіль, М.** (2017). Теоретичні проблеми формування особистості педагога: з історії наукових конференцій. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 281–290. doi: [10.24919/2313-2094.4/36.98649](https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98649).
- Blain, N., & Gordon, D.** (2010). Civic Respect, Civic Education, and the Family. *Educational Philosophy and Theory*. doi: [10.1111/j.1469-5812.2008.00506.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00506.x).

References

- Babkina, M.I.** (2007). *Slovnnyk-dovidnyk terminiv z hromadianskoho vykhovannia* [Reference dictionary of civic education terms]. Lviv: ZUKTs, PP NVF BIARP [in Ukrainian].
- Pozniak, S., Pometun, O., Verbytska P. et al.** (2008). *Hromadianska osvita: metodychnyi posibnyk dlia vchytelia: proekt YeS «Hromadianska osvita – Ukraina»* [Civic education: methodological textbook for the teacher: EU Project «Civic Education – Ukraine»]. Kyiv: European Union: Alex Grov: Etna-1 [in Ukrainian].
- Rafalska, M., Boiarchuk, O., Herasym, N. et al.** (2017). *Hromadianska vidpovidalnist: 80 vprav dlia formuvannia hromadianskoi ta sotsialnoi kompetentnosti pid chas vyvchennia riznykh shkilnykh predmetiv, 5–9 klas. Posibnyk dlia vchytelia* [Civic responsibility: 80 exercises for the formation of civil and social competencies while studying various school subjects, forms 5–9. Teacher's textbook]. Kyiv: Wergeland European Center [in Ukrainian].
- Zabezpechennia formuvannia hromadianskoi kompetentnosti v suchasnomu zmisti shkilnoi osvity. Pidsumkovyi dokument robochoi hrupy z rozrobky navchalnykh planiv i proham proektu «Hromadianska osvita – Ukraina» [Ensuring of the formation of civic competence in the modern content of school education. Resulting document of the working group on the development of curricula and programs of the Project «Civic Education – Ukraine»]. (2006). *Visnyk proham shkilnykh obminiv – Bulletin of School Exchange Programs*, 29, 23–30 [in Ukrainian].
- Karpenko, O.** (2017). Yevropeyskyi vymir modernizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [European dimension of the modernization of higher pedagogic education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 39–47. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609) [in Ukrainian].
- Kozlova, O.H., & Hrebenyk, O.H.** (2015). *Kerivnytstvo hromadianskym vykhovanniam studentskoi molodi* [Guidance of student youth civic education]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
- Sukhomlyn'ska, O.V.** (Scientific Supervisor). (2000). Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti: proekt [Concept of civic education of the person in the conditions of the development of Ukrainian statehood: project]. *Shliakh osvity – Education Way*, 3, 7–13 [in Ukrainian].

- Kuchynska, I.O.** (2015). *Hromadianske vykhovannia v Ukraini: mynulyi dosvid ta suchasni potreby* [Civic education in Ukraine: past experience and modern needs]. Kamianets-Podilskyi: PP Zvoleiko D.H. [in Ukrainian].
- Pometun, O.I. (Ed.)**. (2008). *My – hromadiany Ukrainy: navchalnyi posibnyk z hromadianskoi osvity dlia 9 (10) kl. zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [We – citizens of Ukraine: textbook on civic education for 9 (10) form of general educational institutions]. Lviv: ZUKTs [in Ukrainian].
- Hryhorash, V.V., & Sokolianska, I.T. (Eds.)**. (2008). *Moralne ta hromadianske vykhovannia: zbirka stsensariiv* [Moral and civic education: collection of scenarios]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Niementseva, T.O.** (2014). *Suchasni pidkhody do vykhovannia hromadianskoi initsiatyvnosti starshoklasnykiv* [Modern approaches to raising the civic initiative of senior pupils]. Cherkasy: CHOIPOP [in Ukrainian].
- Poluha, L.** (2007). Problematyka protsesiv tvorennia terminolohichnykh slovnykiv [Problems of the processes of creating terminological dictionaries]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu: Movoznavstvo – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University: Linguistics*, 1 (16), 255–265. Ternopil [in Ukrainian].
- Pozniak, S.I.** (2005). Doslidzhennia hromadianskoi osvity u krainakh-chlenakh Rady Yevropy [Research of civic education in the member-countries of the Council of Europe]. *Shliakh osvity – Education Way*, 1, 20–25 [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2017). Teoretychni problemy formuvannia osobystosti pedahoha: z istorii naukovykh konferentsii [Theoretical problems of forming the individuality of a pedagogue: from the history of the scientific conferences]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 281–290. doi: [10.24919/2313-2094.4/36.98649](https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98649) [in Ukrainian].
- Blain, N., & Gordon, D.** (2010). Civic Respect, Civic Education, and the Family. *Educational Philosophy and Theory*. doi: [10.1111/j.1469-5812.2008.00506.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00506.x) [in English].

BABKINA Maiya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Lviv Polytechnic National University, St. Bandera str., 12, Lviv, 72085, Ukraine (im.dept@lpnu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6403-2226>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-8852-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140942>

To cite this article: Babkina, M. (2018). Hromadianske vykhovannia molodi navchalno-metodychnymy zasobamy [Youth civic education through educational and methodological means]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 27–39. doi: [10.24919/2313-2094.7/39.140942](https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140942) [in Ukrainian].

Article history

Received: 6 March 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 2 April 2018

Available online: 12 September 2018

YOUTH CIVIC EDUCATION THROUGH EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MEANS

Abstract. The article studies the effectiveness of the organization of the process of youth civic education through educational and methodical means. It is noted that the civic education of young people is carried out through the introduction of the course of civic education in the educational process, the integration of the components of civic education into the content of educational disciplines.

It is emphasized that civic education is regarded as an interdisciplinary sphere of an educational institution's activity, which involves the inclusion of its components in the list of topics of various school subjects and extracurricular activities. The importance of the integration of educational subjects lies in the fact that on their basis young people form synthesis thinking, through which they get comprehensive ideas about the man, the world and their place in it while forming an active civil position.

The education of the citizen, above all, involves a young person's awareness, gaining knowledge necessary for competent participation in the socio-political life of their community and country, for civic activities.

It is found out that for the purpose of civic education of young people, a considerable number of pedagogical works have been developed: manuals, textbooks, recommendations, curricula of optional courses, scenarios, etc. They present the essence of the civic education of young people, effective forms and methods of raising civic qualities of a young person, the development of individual lessons, educational activities, and methodological recommendations for their implementation.

The expediency and peculiarities of the compiling of a terminology dictionary are illustrated on the example of a reference dictionary of civic education terms. It is noted that the reference dictionary is intended for understanding of a concept-terminology apparatus of the civic field. It contains both the simplest terms and more complex concepts and definitions relating to civic education subjects.

The dictionary can be used as an additional educational edition, which complements and deepens the content of social sciences disciplines. Almost all educational fields and subjects of the educational cycle contain the components of civic education. Proceeding from this, the reference dictionary integrates the knowledge of pedagogy, political science, sociology, social psychology, philosophy, ethnography, ethnology, sociology, law, etc.

The reference dictionary of civic education terms contains an interpretation of more than 670 terms covering civic field issues. It is intended for pupils and students to better understand the concepts and practical application

of civic field terminology in the educational process, and also aims to promote scientific research and practical implementation of the principles of younger generation civic education.

Keywords: civic education, educational and methodical means, terminological dictionary, reference dictionary of civic field terms.

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the Foreign Languages Department of Lviv Polytechnic National University, Prof. Mukan Nataliya.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

УДК 37(091)(477)(092):373.5.014.3

БОДАК Леся – викладач Національного університету харчових технологій,
вул. Бортнянського, 30/32, Львів, 79039, Україна (bodak_1515@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6198-8425>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-7533-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140943>

Бібліографічний опис статті: Бодак, Л. (2018). Концептуальні засади реформування середньої школи у педагогічній спадщині О. Макарушки (1867–1931). *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 7/39, 40–49. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140943.

Історія статті

Одержано: 16 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 25 квітень 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. МАКАРУШКИ (1867–1931)

Анотація. У статті висвітлено педагогічні погляди О. Макарушки на зміст реформ середньої школи. З'ясовано, що середня школа має бути загальноосвітньою, гармонійно розвивати духовні та тілесні потреби молоді. На основі узагальнення стверджується, що педагог наполягав на поверненні гімназії характеру і значення школи, яка має на меті підготувати учнів до навчання в університеті та інших типах закладів вищої освіти. Реформована середня школа має враховувати гендерні особливості. Розкрито методичні рекомендації щодо вивчення української мови та літератури, залучення батьків до вивчення літературних творів, читання книг. Аргументовано, що вчитель рідної мови має плекати народні і загальнолюдські ідеали.

Ключові слова: середня школа, гімназія, реформа, навчання, українська мова, література, О. Макарушка.

Постановка проблеми. Тисячолітня історія людства підтверджує той факт, що освіта є підвалиною добробуту і фактичною умовою сві-

тового розвитку. Реформа школи упродовж віків турбувала людство і сьогодні є актуальною. Реформа української школи обговорюється на різних рівнях. Освітні програми української середньої школи визначають зміст освітнього процесу, орієнтуються на виховання майбутнього громадянина Української держави, на формування предметних компетенцій. Значну увагу приділено підготовці і перепідготовці вчителів. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» затверджено типові освітні програми організації і проведення підвищення кваліфікації вчителів.

У цьому контексті цінним є історичний досвід реформування української середньої школи у першій третині ХХ ст. Означеній проблемі чимало публікацій присвятив О. Макарушка – український педагог, учений, громадський і культурно-освітній діяч, публіцист. Самовідданий, невтомний трудівник, скромна, вимоглива людина, видатний громадянин і патріот України – так характеризували його соратники. Як педагог із багаторічним досвідом, О. Макарушка у низці статей («До реформи середньої школи», «Перебудова середньої школи», «Потреби хвилі», «В справі гімназій «Рідної Школи» та ін.), виступах перед громадськістю порушує питання про майбутнє молодого покоління, багато працює та досліджує становлення і розвиток українського шкільництва. Він виступає за чітке розмежування функцій середніх шкіл, середніх фахових шкіл, гімназій та університетів.

Аналіз останніх досліджень. Становлення та розвиток українського шкільництва у ХХ ст. присвячено праці І. Бежа, В. Бондара, Т. Завгородньої, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика та ін. Громадсько-освітню та педагогічну діяльність І. Филипчака розкриває Г. Савчин; А. Лотоцького – Н. Дудник; Г. Врецьони – Х. Косило. Ідею національної школи у творчому доробку І. Франка – Р. Вишнівський, ідеї гуманізму – Ж. Гушак. Однак педагогічна діяльність О. Макарушки упродовж десятиліть не досліджувалася, невідома широкому загалу вчителів. Його науково-педагогічна діяльність ще недостатньо вивчена. Його погляди на навчання та виховання підростаючого покоління, реформу українського шкільництва в Галичині викликають зацікавлення у сучасників. В історико-педагогічній науці ця проблема не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – висвітлити концептуальні засади реформування середньої школи у педагогічній спадщині Остапа Макарушки (1867–1931).

Виклад основного матеріалу. Народна освіта є одним із головних факторів людського поступу. Реформа середньої школи знайшла обґрунтування у статі «Перебудова середньої школи», де педагог ставить питання: «Яка ціль середньої школи?». Її мета полягає у піднесенні рівня знань молоді, розширенні її світогляду, підготовці до студій у вищих закладах, формуванні і кристалізації характеру, вихованні кваліфі-

кованих кадрів для різних сфер суспільного життя. Середня школа повинна давати необхідні знання, які потрібні кожній майбутній інтелігентній людині, виховувати у поневоленій нації інтелігенцію, готову до практично-реального заняття, ремесла, торгівлі, рільництва (Макарушка, 1927d, Ч. 2–3, с. 21). У середній школі дитина навчається упродовж восьми років. За цей період школа повинна сформувати «душу дитини», проте на початку ХХ ст. вона цього зробити не могла.

Зазначимо, що у першій половині ХХ ст. в освітній сфері Галичини постала низка проблема, а саме утворення нижчих фахових гімназій, збільшення чисельності учнів, організація та впровадження при читальнях освіти для дорослих, дотримування рівного доступу усіх верств населення до навчання грамоти, підготовка молоді до вступу до університетів. Ці завдання вимагали планової роботи над підготовкою та виданням підручників, методичних рекомендацій, інструкцій. Але найголосніше – перебудова гімназії. Теперішню гімназію вважають прямо анахронізмом, непотребом, установою, незв'язаною з потребами тогочасного життя. Усе це випливає із того, що у довоєнній державі гімназія була такою шкільною установою, яка мала виховувати для держави майбутніх службовців. Науковий і виховний матеріал для гімназії був так продуманий, щоб молоді люди отримали потрібну формальну і матеріальну освіту, формував у їх душі загальнолюдські й громадянські цінності. Таке виховання і освіта відбулися переважно теоретично: наука релігії і відповідно укладений план для навчання історії та добір творів класичної і нової лектури впливав на вищевикладене формування підростаючого покоління (Макарушка, 1927e, с. 2).

Аналізуючи діяльність гімназій, педагог відзначає, що їм треба повернути характер і значення школи, яка має на меті підготувати учнів до навчання в університеті та інших типах закладів вищої освіти, щоб у такий спосіб забезпечити громадськості зростання фахівців у різних царинах сучасної науки, а відтак здібних лікарів, адвокатів, священиків, інженерів, учителів тощо (Макарушка, 1927d, Ч. 2–3, с. 19).

Закликаючи вчительську спільноту до широкої дискусії навколо питань розвитку шкільництва, О. Макарушка робить висновки «Реформа має узагальнити духовні й життєві потреби нашої нації, витворити свідомі характери зі знанням загальнолюдської культури та витворити людей здібних заповнити всі ділянки нашого громадського життя» (Макарушка, 1927d, Ч. 2–3, с. 21).

Маючи багаторічний практичний досвід викладання, О. Макарушка розмірковує, що середня школа має бути загальноосвітньою, гармонійно розвивати духовні та тілесні потреби молоді, готувати її до життя. Школа зобов'язана одним дітям дати точні науки, іншим – гуманітарні. На його переконання, є діти, які не мають здібностей і задатків до вивчення

природничо-математичних наук. Гуманітарні дисципліни розвивають духовні потреби дітей такою мірою, як це можуть зробити гуманітарні науки. Є реальні школи, в яких викладаються предмети, які мають інформативний характер, подають головні відомості, однак не спонукають до роздумів, міркування, трактування значень понять та ідей, представлених у творах класичних авторів, не навчають дітей долати труднощі (Макарушка, 1930, Ч. 3–4, с. 12).

При реформуванні середньої школи О. Макарушка зазначав, що варто звертати увагу на прогрес науки та розвиток техніки, адже школа має бути наближена до навколишнього життя. Реальні школи та гімназії були би цілком рівноправними і формували у випускниках прагнення продовжити навчання у різних типах закладів вищої освіти. Не має потреби, на думку педагога, доводити потребу та переваги реальної школи для молоді взагалі, а зокрема для української. Значний розвиток у галузі науки і хімії, винаходи у галузі сухопутного, водного і повітряного транспорту, заміна людської праці силою води, пари, електрики – це досягнення реальних наук. Адже українська земля багата природними скарбами нафти, солі, вугілля, торфу і різних металів, славними ріками та морем, потоками, завдяки яким можна електризувати усю Східну Галичину, тільки треба дуже пильно дбати і плекати реальні науки (Макарушка, 1930).

О. Макарушка виокремлює чинники, які спричиняють байдужість української молоді:

- 1) втрата історичних перспектив;
- 2) відсутність національної гордості через відсутності таких історичних пам'яток, які б достатньо впливали на уяву молоді;
- 3) недостатність родинних традицій, пам'яток, а наслідком того недостатня пошана навіть до найближчих попередників і сучасних діячів;
- 4) непомірковане, часто безпощадне осуджування і критика діяльності дорослих перед молоддю;
- 5) боротьба багатьох учнів за насушний хліб «витворює» у не одного високе розуміння своєї моральної цінності (Макарушка, 1925b, с. 12).

Реформована середня школа має враховувати гендерні особливості. Навчальний план повинен бути складений так, щоб підготувати дівчат до сімейного життя (бути жінкою, бути мамою, бути господинею), до навчання у вищій школі (Макарушка, 1923). Кожна школа обов'язково має підготувати підростаюче покоління для діяльності у майбутньому.

Уболіваючи за способи поширення та поглиблення освіти серед українських дітей, педагог важливого значення надає викладанню української мови та літератури. О. Макарушка дає методичні та дидактичні рекомендації щодо навчання рідної мови, адже рідна мова – це все цінніше що видав дух народу, перед вчителями стоїть завдання – за-

цікавити дітей українською літературою. Учні добре розуміють правдивість чи фальшивість слів вчителя, і тільки той наставник збудить інтерес, хто є живим прикладом поклоніння українській літературі, а молодь завжди тягнеться до живого. «Учитель рідної мови повинен будити думку, почування та уяву дитини, впливати на її волю, різьбити живу статую, творити духовне нутро одиниці, що має колись промінювати й виконувати інтелектуальний і моральний вплив на сотні істот» («Хроніка», 1925, с. 77).

О. Макарушка рекомендував учителям української мови дотримуватися таких дидактичних засад:

- вправи повинні опиратися на попередні лекції;
- кожна тема має розвивати самостійність;
- вибір вправ повинен бути зрозумілим відповідно до віку учнів;
- при обранні теми для написання розгорнутих письмових робіт звернути увагу на продовження думок;
- у жодному разі не варто використовувати прислів'я, наприклад «З ким пристанеш, таким станеш? – це правда, щира правда, але що ж далі?» (Макарушка, 1925а, с. 58).

На переконання О. Макарушки, якщо вчитель бачить, що сам не мав би достатньо матеріалу для висвітлення теми, не повинен задавати на опрацювання учням. Сподіватися на те, що учні дадуть собі ради, – не педагогічно, «це моральна провина», бо так примушується учнів до банальності, де переливають з пустого в порожнє (Макарушка, 1925а, с. 59).

Чистота вимовляння виразів у дітей залежить від багатьох чинників, а саме: вчителів варто бути готовим до того, що дитина не все одразу буде добре вимовляти, налаштуватися на толерантному ставленні до учня, вселяти оптимізм. При вивченні мови спершу слід звернути увагу на розвиток слухової уваги дитини, схильності до розрізнення близьких за звуковим значенням слів. Вправи виразного вимовляння варто проводити систематично. Плекання мови повинно відповідати фізіологічним вимогам. Дитина стає здатною до говоріння, але її органи мовлення розвиваються поступово, спершу вміє говорити тільки деякі звуки виразно, а деякі не вимовляє цілком (Макарушка, 1922, с. 52).

Маючи багаторічний досвід викладання української мови, О. Макарушка рекомендує вчителям: «Щоби діти навчилися вірно і виразно вимовляти кожний звук, повинні старші люди вимовляти кожне слово правильно. Не треба проте наслідувати пещеного і здрібнілого способу говоріння дітей, бо таким чином сповільнюємо, а то скриваємо у неї природний розвиток органів мови» (Макарушка, 1922, с. 57). Звідси походить шепелявість, зливання кількох слів в одне або взагалі невиразне говоріння. Саме у школі учитель повинен сам дуже виразно і в міру

голосно та спокійно говорити й читати, щоб власним способом вимовляння давати дітям взірець до наслідування.

Педагог був добре обізнаний у тонких психологічних характеристиках молодого покоління, з факторами свідомого та підсвідомого впливу. Він ніколи не дооцінював студентство, не сумнівався у його здатності зорієнтуватися у складних тогочасних реаліях. Педагог вірив у рідне слово, яке часто означає цілу історичну епоху, характеризує прикметамні українському народу культурні, звичаєві та інші цінності. А значення рідної мови стане ще «пластичніше», коли з'ясуємо, що ця мова може стати предметом особливого замилювання молоді. Молодь любить її спершу несвідомо, з часом усвідомлює собі її вартість, а в старших класах здає собі справу з того, що рідна мова й письменство нерозривно пов'язують її з сучасністю і минушиною народу, дозволяють їй бути присутньою у світі думок, почувань і змагань цілих поколінь, дізнаватися найвищих зворушень, приставати з вибраними духами. Учитель рідної мови має плекати народні і загальнолюдські ідеали (Макарушка, 1925a, с. 59).

Як невтомний дослідник та знавець української мови, О. Макарушка описує вплив іншомовних слів, наголошуючи, що мова змінюється, проте від цього вона не втрачає значущості. Мова є живим організмом, бо живе в устах людей. І так само, як усе живе зазнає змін (Макарушка, 1925d, с. 37).

Аналізуючи походження іншомовних слів в українській мові, О. Макарушка дійшов висновку: літературні слова слов'ян, а з ними й українські, присвоїли собі вплив західноєвропейських мов, опертих на латинській і грецькій мові, складні і чужі поняття в українській мові від своїх близьких і дальших сусідів (Макарушка, 1925d, с. 37).

На основі багаторічних досліджень О. Макарушка приходить до висновку про спільні корені української мови із праслов'янською. Проте слід зауважити, що праслов'янський вплив домінував над західноєвропейським, що підтверджує схожа лексична, граматична, звукова будова слова. Філологічна ретроспектива подає нам цілком певну можливість стверджувати, що для праслов'янської мови був характерний дуже сильний вплив, а можливість творити від наявних слів щораз нові різні наростки видавалася справді необмежена (Макарушка, 1925c, с. 7).

Особливу увагу у наукових розвідках О. Макарушка присвячує українській літературі. Українське письменництво наскрізь пронизано духом народу, його глибокими традиціями: степами, вкритими могилами, широким та ревучим Дніпром з Великим Лугом і Хортицею, місячними теплими ночами. О. Макарушка докладно зупиняється і перелічує твори української літератури, які варто вносити до програм навчального курсу: ґрунтовно читати твори М. Коцюбинського, Б. Лепкого, Лесі Українки, О. Кобилянської й новіших письменників, бо у цих творах

можемо знайти багато цінностей. Теми письмових вправ повинні спонукати учня до формування самостійності та творчості. Учитель повинен передовсім звертати увагу на зміст, а потім – на форму («Хроніка», 1925, с. 77).

Учителі, шкільна бібліотека повинні складати списки рекомендованої для читання літератури. О. Макарушка рекомендує залучати родичів та розповідати їм про особливості вивчення літературних творів, давати рекомендації: що читати, які книги купувати дітям на Миколая та Різдво. У світовій літературі є твори, які будуть цінними перлами для лектури молоді (Макарушка, 1922, с. 122). На сторінках журналу «Українська школа» педагог подає список літератури, яку варто читати молоді.

Діти повинні не тільки читати, а й переказувати, аналізувати, робити висновки. Їх треба призвичаїти читати книжки вдома повільно, уважно. Тому учитель може запропонувати дітям коротко переказати зміст прочитаної книжки, розказати про важливу подію, висловити власну думку про неї (Макарушка, 1922, с. 122). Література вчить логічно мислити, вміти читати між рядками, сприймати описані події, закладає у свідомість ціннісні орієнтири, розвиває смак, впливає на життєвий вибір. Саме художні твори спонукають молодь до життєвого аналізу, окреслюють історичні паралелі, аналізують складні символи, змушують сприймати навколишню реальність не буквально чи просто. Як наслідок, викладання літератури повинно сформувати вміння спостерігати, помічати головне, а згодом робити висновки, вільно та природно висловлювати власні думки. О. Макарушка впевнений, що, окрім доброї лектури, багатородний вплив на молодь мають відповідні театральні вистави. Батьки самі повинні прийняти рішення, коли з дитиною можна перший раз піти до театру, беручи до уваги її розумовий розвиток і вдачу.

Висновки. О. Макарушка належить до національно-свідомої української інтелігенції, яка вболівала за розвиток та організацію українського шкільництва. Його ідеї щодо реформи школи мають чітко окреслену мету: виховувати молодь, здатну до творчої та самостійної праці, яка має активну позицію у громадсько-політичному житті. Середня школа повинна давати необхідні знання, сприяти піднесенню рівня знань молоді, розширенню її світогляду, підготовці до навчання у закладах вищої освіти, формуванні і кристалізації характеру, вихованні кваліфікованих кадрів для різних сфер суспільного життя. О. Макарушка наполягав на тому, щоб повернути гімназії характер і значення школи, яка має на меті підготувати учнів до навчання в університеті та інших типах закладів вищої освіти. Середня школа має бути загальноосвітньою, гармонійно розвивати духовні та тілесні потреби молоді. Реформована середня школа має враховувати гендерні особливості. Навчальний план слід скласти так, щоб підготувати дівчат до сімейного життя, до навча-

ння у вищій школі. Вагомим чинником школи є вчителі, які власною буденною, часто тихою та безупинною працею, без усякої декларативності працюють на педагогічній ниві. Уболіваючи за способи поширення та поглиблення освіти серед українських дітей, О. Макарушка важливого значення надавав викладанню української мови та літератури.

Подальших наукових студій потребують педагогічні ідеї О. Макарушки щодо змісту освіти та його вплив на формування підростаючого покоління, дидактичних засади освітнього процесу у середній школі.

Література

- Макарушка, О.** (1927a). В справі гімназій «Рідної Школи». *Рідна школа*, 1 (4), 8–9.
- Макарушка, О.** (1927b). До реформи навчання української мови й письменства в гімназіях. *Рідна школа*, 1 (4), 7–8.
- Макарушка, О.** (1930). До реформи середньої школи. *Українська школа*, 2, 6–16; 3–4, 12–17.
- Макарушка, О.** (1925a). З товариства «Учительська громада». *Українська школа*, 2 (1), 55–64.
- Макарушка, О.** (1925b). Індивідуалізування в навчанні. *Українська школа*, 1 (32), 3–14.
- Макарушка, О.** (1927c). Найстарший устав української школи. *Рідна школа*, 1 (2), 3–4.
- Макарушка, О.** (1922). *Наука виховання: підручник для шкіл і родин*. Львів: Друк. Наукового Товариства ім. Шевченка, 155 с.
- Макарушка, О.** (1927d). Перебудова середньої школи. *Українська школа*, 13 (2–3), 15–28; 13 (4), 3–14.
- Макарушка, О.** (1927e). Потреби хвилі. *Українська школа*, 13 (1), 1–2.
- Макарушка, О.** (1925c). Праслов'янська мова. *Поступ*, 5 (3–4), 6–7.
- Макарушка, О.** (1923, Січень 26; 27). Середня освіта дівчат. *Громадський вістник*, 19, 2–4; 20, 4–5.
- Макарушка, О.** (1925d). Чужі слова в українській мові. *Поступ*, 5 (3–4), 37–41.
- Хроніка: З товариства «Учительська громада». (1925). *Українська школа*, 2 (4–6), 76–80.

References

- Makarushka, O.** (1927a). V spravi himnazii «Ridnoi Shkoly» [In the case of grammar-school «Native School»]. *Ridna shkola – Native school*, 1 (4), 8–9 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1927b). Do reformy navchannia ukrainskoi movy y pysmenstva v gimnaziakh [To reform of teaching Ukrainian language and writing in grammar-school]. *Ridna shkola – Native school*, 1 (4), 7–8 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1930). Do reformy serednoi shkoly [To reform of secondary school]. *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 2, 6–16; 3–4, 12–17 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1925a). Z tovarystva «Uchytelska hromada» [From the Society «Teachers' Community»]. *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 2 (1), 55–64 [in Ukrainian].

- Makarushka, O.** (1925b). Indyvidualizuvannia v navchanni [Individualization in learning]. *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 1 (32), 3–14 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1927c). Naistarshyi ustav ukrainskoi shkoly [The oldest statute of the Ukrainian school]. *Ridna shkola – Native school*, 1 (2), 3–4 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1922). *Nauka vykhovannia: pidruchnyk dlia shkil i rodyn* [Science of education: a textbook for schools and families]. Lviv: Druk. Naukovoho Tovarystva im. Shevchenka [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1927d). Perebudova serednoi shkoly [Rebuilding of secondary school]. *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 13 (2–3), 15–28; 13 (4), 3–14 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1927e). Potreby khvyli [The needs of the wave]. *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 13 (1), 1–2 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1925c). Praslovianska mova [Slavic language]. *Postup – Progress*, 5 (3–4), 6–7 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1923, January 26; 27). Serednia osvita divchat [Secondary education for girls]. *Hromadskyi vistnyk – Public messenger*, 19, 2–4; 20, 4–5 [in Ukrainian].
- Makarushka, O.** (1925d). Chuzhi slova v ukrainski movi [Foreign words in the Ukrainian language]. *Postup – Progress*, 5 (3–4), 37–41 [in Ukrainian].
- Khronika: Z tovarystva «Uchytelska hromada» [Chronicle: From the Society «Teachers' Community»]. (1925). *Ukrainska shkola – Ukrainian school*, 2 (4–6), 76–80 [in Ukrainian].

BODAK Lesia – lecturer, National University of Food Technologies, Bortnianskyi str., 30/32, Lviv, 79039, Ukraine (bodak_1515@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6198-8425>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-7533-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140943>

To cite this article: Bodak, L. (2018). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly u pedahohichnii spadshchyni O. Makarushky (1867–1931) [Conceptual principles of the reformation of the secondary school of the O. Makarushka's pedagogical heritage (1867–1931)]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 40–49. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140943 [in Ukrainian].

Article history

Received: 16 March 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 25 April 2018

Available online: 12 September 2018

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE REFORMATION OF THE SECONDARY SCHOOL OF THE O. MAKARUSHKA'S PEDAGOGICAL HERITAGE (1867–1931)

Abstract. The article highlights the pedagogical views of O. Makarushka on the content of secondary school reforms. His activities on the development and organization of Ukrainian schooling are disclosed. It has been found

out that the secondary school should be comprehensive, harmoniously develop the spiritual and bodily needs of youth promoting the increase of youth knowledge, expansion of its outlook, preparation for training in higher education institutions, formation and career of character, training of skilled personnel for various spheres public life. The curriculum should be designed to prepare the girl for family life, before studying at a high school. The secondary school should provide the necessary knowledge, which is needed for every future intelligent person, to educate intellectuals in the captivity of the nation, ready for practical classes, crafts, trade, and husbandry. Teachers become a significant factor in the secondary school; their activities are aimed at conducting reforms and preparing young people for life.

On the basis of the generalization, it is stated that O. Makarushka insisted on returning the grammar-school the character and significance of the school, which aims to prepare students for university studies and other types of institutions of higher education. The scientific and educational material for the grammar-school was so thought-out that young people would receive the necessary formal and material education, forming common human and civil values in their souls.

Methodical recommendations for the study of the Ukrainian language and literature, involvement of parents in the study of literary works, reading of books are revealed. Reformed secondary school should take into account gender peculiarities. Children should not just read, but retell, analyze, do conclusions. Children should be encouraged to read books at home slowly and carefully. Therefore, the teacher can offer the children a brief retelling of the contents of the read book, tell about an important event and express their own opinion about it. It is argued that the teacher of native language should nurture folk and universal ideals. Study of literature should form the ability to observe, notice the main thing, and then do conclusions, freely and naturally express their own thoughts.

Keywords: secondary school, grammar-school, reform, education, Ukrainian language, literature, O. Makarushka.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Lviv National Vasyl Stefanyk Scientific Library of Ukraine, in particular to OlhaValukha.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

УДК 376.013.3

БОРОХВІНА Тетяна – аспірантка кафедри педагогіки, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, вул. Степана Дем'янчука, 4, Рівне, 33000, Україна (romul001@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9326-996X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/O-3688-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140927>

Бібліографічний опис статті: Борохвіна, Т. (2018). Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 50–61.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140927.

Історія статті

Одержано: 30 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 29 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ПРОБЛЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Анотація. У статті пропонується визначення інклюзивної освіти. Також аналізуються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження у галузі інклюзивного навчання. Здійснено огляд наукових досліджень щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами, які проводилися в Україні на початку ХХІ ст. Зазначено, що потрібно більше уваги приділяти зарубіжному досвіду і будувати на основі цього власну систему альтернативного інклюзивного навчання, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною.

З'ясовано, що в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка запобігає будь-якій дискримінації дітей, забезпечує рівне ставлення до усіх, але створює особливі умови для дітей, котрі мають особливі освітні потреби. Зазначено, що інклюзивна освіта може підтримати таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть шанси і можливості для поліпшення їхнього життя.

У статті здійснено класифікацію науково-теоретичної бази, присвяченої проблемі інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах за інституційним критерієм і виділено дві основні групи наукових праць. Доведено, що для успішної імплементації інклюзивної освіти в загаль-

ноосвітній навчальний процес в Україні варто виробити власну вітчизняну модель впровадження інклюзивного навчання з урахуванням позитивних тенденцій досвіду тих країн, для яких інклюзія стала невід'ємною складовою навчання.

Ключові слова: *люди з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, національна система освіти, інтеграція, загальноосвітній шкільний простір.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі входження України в європейський освітній простір важливого значення набуває виховання дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на це впровадження ідей інклюзивної освіти є одним із пріоритетних напрямів національної системи освіти.

Серед педагогів, а особливо батьків небагато знайдеться тих, хто обізнаний з такою особливою формою навчання, як інклюзивна освіта. Інклюзія – це не просто модне нововведення, це виклик часу, пов'язаний із різними чинниками: загальним погіршенням стану здоров'я дитячого населення України, бажанням батьків і дітей з особливими потребами здобувати освіту на однакових умовах і в зручному для батьків та дитини середовищі. Інклюзивна освіта закладає підвалини для формування національної свідомості підростаючих поколінь (Лалак, 2013, с. 243).

У Концепції розвитку інклюзивного навчання зазначається: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» («Концепція розвитку», 2010). Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інклюзивної освіти в Україні та за кордоном представлена в наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Так, В. Болдирєва розкриває зміст понять інтеграції і інклюзії в освіті як сучасних форм навчання дітей з особливими потребами в масових школах. І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказували на те, що, хоча сім'я є основним середовищем формування людини, вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади вивчали Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко та ін.

Актуальність і необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в системі суспільних відносин підкреслюється в роботах А. Колупасової, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та ін.

У дослідженнях І. Бгажнєвої, В. Бондаря, Л. Волкової, І. Гілевич, В. Засенка, Г. Махортової, Т. Сак, В. Синьова, Л. Тигранової, Л. Шипіциної особлива увага надається питанням надання практичної допомоги особам з обмеженими можливостями під час їхньої інтеграції в суспільство, вивчення спеціальних умов успішної інклюзії, визначення основних напрямів із включення дітей з особливостями в розвитку у загальноосвітній процес.

О. Рассказова у своїх працях вивчає роль соціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі. Важливою темою досліджень є праці Л. Будяка, оскільки автор розглядає інклюзивне навчання в умовах сільської загальноосвітньої школи. Натомість О. Василенко, акцентуючи увагу на соціально-педагогічних умовах адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі, визначає, власне, адаптацію як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя.

О. Чопик вивчає взаємини дітей з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими однолітками. І. Малишевська досліджує теоретичний аспект впровадження інклюзивної освіти в Україні. М. Захарчук вивчає систему інклюзивної освіти США.

Автори Б. Ауне, Б. Берт і Р. Дженнаро спробували пояснити, що робити, коли в дитини виявляється нестандартна поведінка у школі, в інклюзивному класі. Ф. Армстронг і М. Моор аналізує фактори і умови інтеграції дітей з особливими потребами у соціум, де є різні гетерогенні групи.

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті, **метою** якої є обґрунтування проблеми інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні та зарубіжні науковці й педагоги активно працюють над розв'язанням питання інтеграції дітей з особливими освітніми проблемами у загальноосвітній шкільний простір, обґрунтовуючи найважливіші його аспекти і визначаючи шляхи подолання наболілих проблем.

На особливу увагу заслуговують наукові дослідження останніх років, а саме: Колупасова А. «Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітній навчальній закладі» (2007), Рассказова О. «Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти» (2014), Будяк Л. «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофі-

зичного розвитку в загальноосвітній сільській школі» (2010), Василенко О. «Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі» (2010), Захарчук М. «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США» (2013).

Інклюзивна освіта, за визначенням В. Бондаря, це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками (Бондар, 2004, с. 26).

Досліджуючи проблеми модернізації спеціальної освіти в контексті впровадження інклюзивного навчання в Україні, В. Бондар зазначає, що «негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волюнтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії».

Практичне здійснення ідеї навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі, на думку В. Бондаря, вимагає передовсім цілеспрямованої підготовки у закладах різнопрофільних спеціалістів: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів-учителів тощо, тобто реконструкцію системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти (Бондар, 2004, с. 26).

Так, робота Л. Будяк за темою «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі» присвячена навчанню дітей в умовах сільської школи, але з урахуванням сучасних можливостей. Автор у роботі дає визначення інклюзії, розглядає її зміст та форми. Важлива роль у дослідженні відводиться встановленню зв'язку методів інклюзивного навчання з конструктивними та деструктивними факторами соціуму. Л. Будяк розглядає інклюзивне навчання в умовах сільської загальноосвітньої школи. Можливість інтегрування та соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку в сільський соціум існує за умови роботи компонентів, спрямованих на реалізацію загальнопедагогічних, корекційно-розвивальних, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних соціалізуючих завдань і на досягнення позитивних результатів (Будяк, 2010, с. 15).

Інший науковець, А. Колупаєва, розглядає інклюзивну освіту у призмі організації навчально-виховної роботи інклюзивної школи, співпраці з родинами, розробки та удосконалення індивідуальних планів і основних критеріїв оцінювання дітей, що навчаються в інклюзивних класах (Колупаєва, 2009, с. 188). В основу процесу інклюзивного навчання покладено інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у заклади загальної середньої освіти з метою здобуття якісної освіти. Модель інклюзивної освіти не може бути уніфікована, вона набуває специфіч-

них ознак у кожній країні, регіоні, спільноті, але основою її є загальна гуманітарна політика.

Роль соціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі вивчає у своїх працях О. Рассказова. Вона визначає призначення соціального педагога як неодмінний компонент розвитку соціальності учнів у загальноосвітньому інклюзивному навчальному закладі як посередника між особистістю і соціальним середовищем, в якому перебуває дитина. Дослідниця розробила соціально-педагогічну технологію розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, яка ґрунтується на певних концептуальних основах і забезпечується програмно-змістовою та методично-процесуальною розробками (Рассказова, 2014).

Натомість О. Василенко, акцентуючи увагу на соціально-педагогічних умовах адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання у школі, визначає, власне, адаптацію як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя. Автор стверджує, що система педагогічних заходів має бути спрямована на попередження та подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи дітей з особливими потребами на певних етапах їх соціального становлення. Крім того, критерій навчальної діяльності, а також поведінковий критерій найкраще характеризують адаптованість до навчання школярів з особливими потребами (Захарчук, 2014, с. 16).

Дещо інші аспекти розглядають у своїх працях такі науковці, як І. Малишевська та Т. Ілляшенко. Стосовно досліджень І. Малишевської, то вони присвячені впровадженню інклюзивної освіти в Україні. Дослідниця аналізує проблеми інклюзивної освіти у світлі сучасних демократичних перетворень у країні з точки зору філософії та ґносеології, емпіричного досвіду її розвитку, усвідомлення її актуальності і надзвичайності як соціально-педагогічного феномену. Характерною особливістю сьогодення, на думку автора, є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення у країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, рівня і діапазону їх освітніх потреб. Авторка бачить власне визначення інклюзивної освіти. Під ним вона розуміє, «перший крок на шляху створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, на шляху розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління» (Малишевська, 2016, с. 206).

Проблему інклюзивного навчання ґрунтовно розглянула Т. Ілляшенко, яка зазначила: «Запровадження інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення науково-методичного супроводу, створення навчальних програм тощо. Розвиток

інклюзивного навчання – процес складний, багатогранний, який зачіпає наукові, методологічні й адміністративні ресурси. Педагоги, які прийняли ідею інклюзії, особливо гостро потребують допомоги в організації педагогічного процесу, налагодженні механізму взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, де центральною фігурою виступає дитина (Ілляшенко, 2009, с. 27).

Формування взаємин дітей із особливими освітніми потребами із своїми здоровими однолітками висвітлено О. Чопік, яка стверджує, що такі стосунки залежать від багатьох факторів, серед яких: індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожного учня – учасника інклюзивного колективу, ставлення до проблеми інклюзивного навчання здорових дітей та їхніх батьків, робота класного керівника та вчителів-предметників, рівень співпраці фахівців. Наразі проблема формування колективу в інклюзивному класі є актуальною через недостатню компетентність педагогів. Варто звернути особливу увагу вчителів і класних керівників на формування позитивних взаємин дітей, створення сприятливої атмосфери в колективі шляхом залучення дітей до спільної позашкільної діяльності, ретельну розробку індивідуального навчального плану для дітей із особливими освітніми потребами, включення дітей із психофізичними порушеннями до колективу під час проведення виховних заходів тощо (Чопік, 2013, с. 14).

Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Тенденцією у вивченні новітніх напрямів у гуманітарній сфері є те, що вітчизняні науковці довгий час відставали від своїх західних колег, а також багатьох науковців близького зарубіжжя.

Одним із перших, хто звернув увагу на необхідність соціалізації дітей з вадами розвитку, стали Б. Ауне, Б. Берт і Р. Дженнаро. Так, у праці «Поведінкові рішення для інклюзивного класу» показано, що інклюзія поступово стає нормою в системі загальної освіти, більшість шкільних систем і громад тепер мають інклюзивні класи (Aune, 2010). Саме тому викладачі стикаються з поведінкою дітей, яку вони ніколи не спостерігали раніше. Автори Б. Ауне, Б. Берт і Р. Дженнаро спробували пояснити, що робити, коли в дитини виявляється нестандартна поведінка у школі, в інклюзивному класі. На різних життєвих ситуаціях вони довели, що можливо пристосувати навчання до особистісних відмінностей і підтримувати сприятливі умови для всіх учнів, студентів, з різними моделями поведінки (Aune, 2010).

Ф. Армстронг і М. Моор проаналізували стратегії, фактори і умови для успішного включення груп представників таких гетерогенних груп, як: етнічні меншини, в тому числі біженці та особи, які шукають дітей; діти з аутизмом; студенти-гомосексуали; діти з проблемною поведін-

кою; студенти з важкими труднощами у навчанні; а також практики маргіналізації в освіті дорослих (Armstrong & Moore, 2004). Автори праці «Найкращі практики для інклюзивного класу» намагалися створити «практичну, дружню-для-користувача, покрокову інструкцію» для педагогів як загальної, так і спеціальної школи (Boon & Spencer, 2010). Ця інструкція містить науково обґрунтовані навчальні стратегії для різних галузей знань, у тому числі читання, письма і правопису, математики, науки і соціальних досліджень. Наголошено, що тільки спільна праця вчителів, батьків і фахівців школи можуть забезпечити успіх для всіх студентів в умовах гетерогенності. Підкреслено, що основними умовами встановлення співпраці між дитиною та вчителем є: ефективна комунікація, стратегія спільного навчання, обмін досвідом, навчання навичкам одне від одного, етична поведінка, довіра і повага в команді співпраці (Boon & Spencer, 2010).

Досить цікавою для нас є праця «Навчання різноманітності в китайському класі». У ній описана інклюзивна освіта в Азії, концепції інтеграції та культурного розмаїття з точки зору азійської аудиторії, і як вони відрізняються від західного тлумачення. Також проаналізовано освітні та соціально-емоційні потреби дітей в інклюзивному класі, різні гетерогенні групи і педагогічна робота з ними (18).

Американські науковці у галузі спеціальної освіти Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson), Г. Віггінс (G. Wiggins) та інші критикували сегрегацію та медичний підхід у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами, де особливі потреби розглядались як хвороба (Johnson, 1982). Ними було запропоновано включити дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів, уникаючи категоризації та створивши сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання й виховання. Така позиція дослідників вимагала аналізу освітніх потреб та можливостей дітей, створення адаптованої навчальної програми і підвищення кваліфікації вчителя, що забезпечить комплексний підхід до реалізації ідей нової ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Подібні ідеї стали поштовхом для розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Серед канадських дослідників розвиток інклюзії, інклюзивної освіти, принципів інклюзивної школи студіювали Г. Банч (G. Bunch), Т. Лореман (T. Loreman), У. МакКей (W. MacKay), Д. Мітчел (D. Mitchell), А. Окоїн (A. AuCoin), Н. Персауд (N. Persaud), Дж. Портер (G. Porter), Е. Скраба (E. Scraba), Б. Холл (B. Hall).

Розроблення чіткої термінології моделі інклюзивної освіти обговорювали в національному дослідженні інклюзивної освіти 2003 р. Г. Банч (G. Bunch) і Н. Персауд (N. Persaud). Причиною послугувало існування двох паралельних систем: спеціальної й інклюзивної освіти. Співіснува-

ння двох моделей, що постійно вимагають доведення ефективності цих підходів, уживання спільних термінів для опису обох моделей, деструктують науковий дискурс щодо конотації та змісту основних термінів (Bunch & Finding, 2005, с. 5).

Як стверджує Т. Лореман, визначення інклюзивної освіти дає підстави деяким шкільним радам кваліфікувати сегреговане середовище для розміщення учнів з особливими освітніми проблемами за умови, що інклюзивне середовище схарактеризували першим, але не обрали (Logeman, 2014). Дослідник вказує на ключову ціль інклюзії, яка полягає у тому, що кожна школа повинна не лише прийняти, а й вітати дітей з порушеннями. Для цього може знадобиться не лише змінити побудову і систему роботи шкіл, але й ставлення, переконання і цінності шкільних працівників.

Висновки. Отже, результати аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про посилення інтересу науковців до проблем інклюзивної освіти, що пов'язане з новими вимогами й цілями навчання, спрямованими на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу.

Варто зазначити, що на нашу думку, модель інклюзивної освіти будь-якої із вивчених країн не може бути безперечним зразком для наслідування вітчизняною системою освіти. Для успішної імплементації інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний процес в Україні варто виробити власну вітчизняну модель впровадження інклюзивного навчання з урахуванням позитивних тенденцій досвіду тих країн, для яких інклюзія стала невід'ємною складовою навчання.

Подальшої розробки потребує методика компаративного аналізу інклюзивної освіти.

Література

Бондар, В. (2004). Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)* (с. 25–29).

Будяк, Л. (2010). *Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 23 с.

Василенко, О. (2010). *Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ, 20 с.

Захарчук, М., & Закаулова, Ю. (2014). Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*, 12, 21–28.

Ілляшенко, Т. (2009). Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. *Соціальний педагог*, 5, 26–35.

Лалак, Н. (2013). Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи* (с. 234–240). Львів: Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка.

Логвиненко, Т. (2014). Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 30, 86–89.

Лупарт, Дж. (2010). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 6–11.

Колупасва, А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: Самміт – Книга, 272 с.

Концепція розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року). Взято 15 травня 2018 з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

Малишевська, І. (2016). Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 13, 205–211.

Рассказова, О. (2014). *Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 44 с.

Чопік, О. (2013). *Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 18 с.

Aune, B. (2010). *Behavior solutions for the inclusive classroom: A handy reference guide that explains behaviors associated with autism, Asperger's, ADHD, sensory processing disorder and other special needs*. Texas: Future Horizons, 150 p.

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London and New York: Routledge Farmer, 160 p.

Boon, R., & Spencer, V. (2010). *Best practices for the inclusive classroom*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc., 342 p.

Bunch, G., & Finding, A. (2005). *Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report*. Toronto: The Marsha Forest Centre Toronto, 75 p.

Learning Diversity in the Chinese classroom: Contexts and Practice for Students with Special Needs. (2007). Hong Kong University Press, 520 p.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 459–483.

Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Non-handicapped Students. *The Journal of Social Psychology*, 116 (2), 211–219. doi: [10.1080/00224545.1982.9922773](https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922773).

References

Bondar, V. (2004). *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: poshuky ta perspektyvy* [Education of children with special needs: search and perspectives]. *Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (Ukrainsko-kanadskiyi dosvid) – Contemporary*

trends in the development of special education (Ukrainian-Canadian experience) (pp. 25–29) [in Ukrainian].

Budiak, L. (2010). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy inkliuzyvnoho navchannia ditei z porushenniamy psikhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitnii silskii shkoli* [Organizational Pedagogical Conditions of the Inclusive Education of Children with Body-Mind Disorders in the General Village School]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Vasylenko, O. (2010). *Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy potrebamy do navchannia v zahalnoosvitnii shkoli* [Social-Pedagogical Conditions of Junior Pupils' Adaptation to the Education in the General School]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Luhansk [in Ukrainian].

Zakharchuk, M., & Zakaulova, Yu. (2014). Analiz systemy pidhotovky pedahohiv inkliuzyvnoi shkoly u SSHA [Analysis of the teachers training system of inclusive school in the USA]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Scientific Bulletin of Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University*, 12, 21–28 [in Ukrainian].

Illiashenko, T. (2009). Intehratsiia ditei z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnii shkoli [Integration of children with special needs at a general education school]. *Sotsialnyi pedahoh – Social pedagogue*, 5, 26–35 [in Ukrainian].

Lalak, N. (2013). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do roboty v zakladakh osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia [Preparation of future teachers for work in educational institutions with an inclusive form of training]. *Pedahohichna osvita i nauka v umovakh klasychnoho universytetu: tradytsii, problemy, perspektyvy – Pedagogical Education and Science in the Conditions of the Classical University: Traditions, Problems, Prospects. sciences labor* (pp. 234–240). Lviv: LNU Ivan Franko [in Ukrainian].

Lohvynenko, T. (2014). Vyshcha osvita Danii, Norvehii, Shvetsii u suchasnomu yevropeiskomu vymiri [Higher Education in Denmark, Norway, Sweden in the Modern European Space]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: Serii: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 30, 86–89 [in Ukrainian].

Lupart, Dzh. (2010). Shkilna reforma v Kanadi: perekhid vid rozdilnykh system osvity do inkliuzyvnykh shkil: prodovzhennia [School Reform in Canada: the Transition from the Separable Systems to Inclusive Schools: the Continuation]. *Defektolohiia. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Defectology. Special child: education and upbringing*, 1, 6–11 [in Ukrainian].

Kolupaieva, A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive Education: Realities and Prospects]. Kyiv: Sammit – Knyha [in Ukrainian].

Kontseptsii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia (Nakaz MON № 912 vid 01.10.10 roku) [Concept of the development of inclusive education (Order of the Ministry of Education and Science 912 of 10.10.10)]. Retrieved May 15, 2018, from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ [in Ukrainian].

Malyshevska, I. (2016). Aktualni aspekty vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Actual aspects of the introduction of inclusive education in Ukraine]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of preparing a modern teacher*, 13, 205–211 [in Ukrainian].

Rasskazova, O. (2014). *Teoriia ta praktyka rozvytku sotsialnosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity* [Theory and Practice of Pupils' Sociality Development in Terms of the Inclusive Education]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Luhansk [in Ukrainian].

Chopik, O. (2013). *Formuvannia vzaiemyn ditei z vadamy oporno-rukhovoho aparatu iz zdorovymy rovesnykamy v umovakh inkliuzyvnogo navchannia* [Formation of the relationships of children with musculoskeletal disorders with healthy peers under conditions of inclusive education]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Aune, B. (2010). *Behavior solutions for the inclusive classroom: A handy reference guide that explains behaviors associated with autism, Asperger's, ADHD, sensory processing disorder and other special needs*. Texas: Future Horizons [in English].

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London and New York: Routledge Farmer [in English].

Boon, R., & Spencer, V. (2010). *Best practices for the inclusive classroom*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc. [in English].

Bunch, G., & Finding, A. (2005). *Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report*. Toronto: The Marsha Forest Centre Toronto [in English].

Learning Diversity in the Chinese classroom: Contexts and Practice for Students with Special Needs. (2007). Hong Kong University Press [in English].

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 459–483 [in English].

Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Non-handicapped Students. *The Journal of Social Psychology*, 116 (2), 211–219. doi: [10.1080/00224545.1982.9922773](https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922773) [in English].

BOROKHVINA Tetiana – Post-graduate student of the Pedagogy Department, International Stepan Demyanchuk Economic and Humanitarian University, Stepan Demyanchuk str., 4, Rivne, 33000, Ukraine (romul001@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9326-996X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/O-3688-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140927>

To cite this article: Borokhvina, T. (2018). Problema inkliuzyvnoi osvity u pedahohichnii teorii ta praktytsi [The problem of inclusive education in pedagogical theory and practice]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 50–61. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140927 [in Ukrainian].

Article history

Received: 30 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 29 June 2018

Available online: 12 September 2018

THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Abstract. The article analyzes contemporary Ukrainian and foreign studies in the field of inclusive education. A review of scientific studies on the education of children with special educational needs was held in Ukraine at the beginning of the XXI century. It is noted that it is necessary to pay more attention to foreign experience and build on this basis its own system of alternative inclusive education, which in Ukraine should coexist with general and special.

It has been found that the basis of inclusive education is the ideology that prevents any discrimination against children, ensures equal treatment for all, but creates special conditions for children with special educational needs. It is noted that inclusive education can support such children in learning and achieving success, which will give them chances and opportunities to improve their lives.

The article classifies the scientific and theoretical basis, devoted to the problem of inclusive education in Ukraine and foreign countries according to the institutional criterion and singles out two main groups of scientific works. It is proved that for the successful implementation of inclusive education in the general educational process in Ukraine it is necessary to develop its own model of the introduction of inclusive education taking into account the positive trends of the experience of those countries for which inclusion has become an integral part of education.

Keywords: people with special educational needs, inclusive education, national education system, integration, general school space.

Acknowledgments. Sincere thanks to Zavadzka Lidiya Arkhypivna – professor, the dean of the Health, Physical Culture and Sports of International Stepan Demyanchuk Economic and Humanitarian University.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 62–72

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 62–72

УДК 373.3.016:003-028.31

ГІРНЯК Світлана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (s.girnjak10@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7264-0312>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-3030-2018>

ЛУЦІВ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (lutsiw@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3219-7779>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-5194-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140930>

Бібліографічний опис статті: Гірняк, С., & Луців, С. (2018). Теоретико-методологічні основи формування навички письма в учнів сучасної початкової школи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 62–72.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140930.

Історія статті

Одержано: 20 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 17 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА В УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано ефективність формування навичок каліграфічного письма молодших школярів під час навчання грамоти; розкрито процес впровадження і використання технології навчання каліграфічного письма на уроках української мови в 1–4-х класах; подано зразки вправ для формування каліграфічних навичок шестирічних першокласників, а також проведення каліграфічних хвилинок на уроках української мови у 2–4-х класах початкової школи; описано нетрадиційні методики підготовки руки дитини до письма, а також проблеми навчання дітей, які пишуть лівою рукою.

© Гірняк Світлана, Луців Світлана, 2018

Ключові слова: *письмо, каліграфія, графічні навички, методи навчання, каліграфічні хвилинки, початкова школа.*

Постановка проблеми. Серед проблем початкової школи однією з найбільш актуальних є формування в першокласників навички письма. Навчання письма – це складова частина загальної програми з української мови. Письмо не можна розглядати ізольовано від інших розділів, оскільки воно перебуває у тісному взаємозв'язку з навчанням читати та з розвитком усного і писемного мовлення. Від нього залежить грамотність, учнів, а в кінцевому результаті й культура писемного мовлення. Письмо здавна слугувало людству як засіб спілкування, розвитку культури. З виникненням і застосуванням письма фактично почався період документальної історії людства, позаяк стало можливим не тільки передавання інформації на відстані, а й закріплення її в часі. Проте перш ніж письмо отримало сучасний вигляд, воно пройшло довгий та складний шлях становлення і розвитку, зокрема від піктографії до сучасного літерно-звукового (алфавітного) письма.

Різноманітні галузі діяльності людини тісно пов'язані з процесом письма, умінням логічно правильно та послідовно передавати думки чітким, красивим, розбірливим почерком. Від того, наскільки люди правильно і швидко пишуть, залежить продуктивність їхньої діяльності.

Основним періодом опанування мови в першому класі є навчання грамоти, мета якого – навчити дітей читати і писати, розвивати усне та писемне мовлення. Письмо – це знакова система закріплення мовлення. Письмо вважається складним видом мовленнєвої діяльності, оскільки «писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції». Воно складається з багатьох структурних компонентів, правил і вмінь, оволодіння якими – складний і довготривалий процес для учнів. Основні групи навичок має сформувати в школярів саме вчитель початкової школи. Виконуючи це першочергове завдання, вчитель ставить перед собою мету: навчити кожного учня писати чітко, щоб написане легко читалося, а також швидко, зберігаючи графічну правильність. Оволодіння цими навичками є основою грамотного письма і гарного почерку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Удосконаленню графічних навичок письма, а також методиці каліграфії велику увагу приділяли: П. Градобаєв, В. Горбач, Ф. Греков.

Педагог О. Савченко зазначає, що навчання писати шестирічних першокласників має здійснюватися з урахуванням вікових, фізіологічних можливостей дітей, їхніх психологічних особливостей, зокрема: слабкий розвиток дрібних м'язів руки, недостатня координація рухів під час письма, низька опірність при тривалому напруженні, повільний темп,

недостатня сформованість оптичного сприйняття графічного образу, недосконалість механізмів внутрішнього планування рухів і дій, перцептивного синтезу (Савченко, 1993, с. 34).

Складність і багатоплановість дій при одночасному дотриманні декількох правил викликає в дітей напруження руки, а інколи і скованість усього тіла. Як наслідок, рука втрачає рухливість, письмо уповільнюється, а вимога вчителя писати швидше приводить до гірших, а не кращих результатів. Тому в першому півріччі для шестирічних першокласників письмо має бути повільним. Таку вимогу ставив методист А. Мовчун перед учителями, які навчали дітей 8–9-річного віку. Він радив зразу міцно закладати основи навичок письма, закріплюючи звичку до правильного сидіння (Мовчун, 2002, с. 16).

Окремі вчені вважають, що оволодіння каліграфією у молодшому шкільному віці стимулює людину все життя, оскільки каліграфія сприяє оволодінню чітким гарним почерком, а це засвідчує її грамотність. Психологи доводять, що від почерку залежить характер людини.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні основи формування навички письма в учнів сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Одним із найголовніших завдань уроків української мови у початкових класах є формування в молодших школярів красивого, чіткого, каліграфічного й орфографічно правильного письма. Відомо, що навчити каліграфічно писати набагато важче, ніж правильно, швидко, свідомо читати. При цьому першокласник витрачає значну енергію, зусилля і швидко стомлюється, постійно напружені м'язи пальців викликають надмірне навантаження на руку.

У процесі навчання письма учням доведеться виділяти спеціальні операції і дії мовного характеру: аналіз звукового складу слова (встановлення послідовності звуків, з яких складається слово), уточнити фонемну приналежність, відмежовувати звуки від близьких за звучанням, розрізняти відтінки тощо.

Крім діяльності мовного характеру, учням потрібно зазначати мовлення буквами, тобто використовувати умовні знаки, які слугують способом закріплення (кодом) мови. Ці графічні знаки – буквене позначення звуків (фонем чи їх сполучень) – дитина спочатку читатиме (перехід від букв до вимови їх у словах), а потім і писатиме (перехід від вимовленого і почутого до букв, тобто правил орфографії). При цьому зображення знаків (букв) вимагатиме від шестирічних першокласників уявлення про той чи інший знак, бачити його і неодноразово; знати, як приступити до його накреслення (звідки розпочати писати, як закінчити), тобто які рухи необхідно провести, щоб знак вийшов таким, а не інакшим.

Під час формування графічних навичок письма, як і будь-яких навичок, у корі великих півкуль голови дитини створюються відповідні

нервові зв'язки, умовні рефлекси, асоціації між почутим, вимовленим і побаченим словом, складом, буквою. Одночасно з реагуванням на той чи той знак-символ дитина має виконати низку правил: сісти за парту відповідно до вимог гігієни; розташувати зошит, взяти ручку і тільки після цього, дивлячись на зразок, приступити до написання букви (Филь, Кутняк, & Луцив, 2017, с. 181).

Рухи під час зображення букв, складів, слів залежать від фізичного розвитку дитини, попередньої підготовки, взагалі психологічної готовності до навчання. Треба враховувати те, що в частини шестирічних дітей недостатньо розвинена права рука, пальці не можуть протягом тривалого часу виконувати необхідні рухи (Гірняк & Куртяник, 2015, с. 58).

Таким чином, процес письма складається з низки вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання. Тому вчитель не повинен форсувати швидкість письма, не прагнути забезпечити синхронність в оволодінні тією чи тією буквою на уроках читання і письма, як це мало місце переважно в роботі з семирічними першокласниками. З цією метою запроваджується діалогічний підхід в організації педагогічного процесу. Діалогізація взаємин учителя й учня відкриває можливості для розвитку суб'єктності останнього, надання педагогічній взаємодії особистісного смислу, розгортання партнерських відносин, в яких реалізується людиноцентризм освітнього середовища (Галян, 2016, с. 34).

Проблема навчання письма першокласників завжди актуальна. До школи приходять маленькі особистості зі своїм індивідуальним розвитком. І тут, навчаючись письма, вони зустрічаються з певними проблемами.

Навчання письма однаково складний процес як для першокласників (шкульги), так і правші. У першому класі навчити писати обох швидко неможливо, бо необхідні навички формуються поступово і повільно. Вони залежать від суб'єктивних і об'єктивних чинників.

Важливим є психофізіологічний стан дитини на час навчання письма: достатньо міцні м'язи всієї руки і особливо дрібні м'язи кисті, щоб утримувати ручку у рухливому стані, досконало регулювати рухи під час письма, витримувати невеликі напруження, можливість контролювати кілька дій одночасно, орієнтуватись у площинному просторі та ін.

Неготовність учня до різноспрямованих рухових дій (уперек і уздовж рядка, поворот пальців ліворуч, праворуч на чітко визначену довжину елемента) і одночасного виконання кількох гігієнічних правил письма (посадка за партою, положення зошита на парті, ручки в руці) викликає у дітей як ліворуких, так і праворуких швидко стомлюваність, і, як наслідок – загальмованість і невиразність письма. Що складніший малюнок елемента, букви, то більше викривлень він може зазнати як у дитини ліворукої, так і праворукої. Для них у письмі характерні: трем-

тячі лінії, вихід елементів за рядок, пропуск елементів букв, дописування зайвих, пропуск букв у слові, слів у реченні. У лівші ж, крім цього, частіше, ніж у правші: дзеркальність букв, письмо друкованих замість рукописних, перестановка літер, складів у слові. Такі факти вимагають від нас (учителів, батьків) відповідного ставлення до діяльності, реальної допомоги дитині (Прищепа, 2010, с. 10).

Гіпотези щодо становлення лівші чи правші – різні. На думку вчених, які займалися цим питанням, причинами є генетичні, соціальні, культурні фактори. Одностайним є те, що ліворукі і праворукі дещо відрізняються індивідуальними особливостями центральної нервової системи. У праворуких мовленнєвий центр і пов'язаний з ним центр керування рукою, що домінує, розміщені у лівій півкулі мозку, що відповідає за логічне, аналітичне мислення. У ліворуких цей центр розташований у правій півкулі, що відповідає за просторове й емоційне сприйняття довкілля. Історія знає кілька варіантів уявлень про півкульну організацію мозку (Burman, Evans, Nunes, & Bell, 2008). Так, американський педагог І. Соньєр стверджував, що, навчаючи ліву півкулю, ви навчаєте тільки її, навчаючи праву – навчаєте весь мозок. Складається враження, що тут ідеться про дві незалежні частини органу.

Другий підхід зародився в Англії. Організація амбідекстральної культури закликала праворуких до вправлянь лівою рукою, переконуючи в тому, що це призведе до подвоєння інтелектуальних здібностей, гармонізації емоційної атмосфери у суспільстві. В основі такого підходу лежало уявлення про рівнозначність півкуль і паралелізм у їх роботі, з чого виходило, що асиметричний розподіл моторних функцій потрібно переборювати (Wong & Faltis, 2018).

Сучасні дослідження свідчать, що у більшості людей ознаки лівобічності та правобічності комбінуються по-різному, найчастіше зустрічаються люди зі змішаними профілями: наприклад, чисті правші становлять лише 25 % від загальної кількості. На сьогодні доведено, що люди без ознак лівобічності мають більшу вірогідність серцево-судинних захворювань. Люди з симетричним і лівим профілем – більшу вірогідність невротичних реакцій. Людям із симетричним профілем складно працювати там, де вимагається миттєвих реакцій (водії, пілоти та ін.). Дослідники вважають, що дітей, які мають симетричність рухів рук (амбідекстрів), варто навчати письма правою рукою (Прищепа, 2010, с. 11).

Для підвищення ефективності навчання ліворуких необхідно якомога частіше звертатися до можливостей правої півкулі, щоб повніше використовувати притаманні їй особливості: більшу швидкість і емоційність сприйняття, узагальнювання, цілісність, образність, мимовільну пам'ять. Підвищена емоційність та особливе сприйняття навколишнього простору можуть слугувати основою для реалізації творчих здібностей.

Останнім часом до школи увійшли тести, підвищився рівень абстрактності, алгоритмізації навчального, перевірного матеріалу. У результаті знизилась загальна емоційність викладання, мовлення вчителя стало сухим, зменшилась кількість яскравих виразних прикладів, надзвичайно рідко використовується ритмічність мовленнєва і музична, що активізують емоційну і мимовільну пам'ять. Інакше кажучи, активізувались механізми лівої півкулі за одночасного послаблення залучення правої півкулі. Для дітей-лівшів це створює труднощі у практичній роботі, де вони могли б задіяти інтуїцію і творчий підхід. Доречно сказати, що у дітей-лівшів переважає схильність до творчої праці, одноманітна робота їм дається гірше. Тому серед скульпторів, художників, артистів, модельєрів, спортсменів, верстатників високої кваліфікації великий відсоток ліворуких.

Не менш важливим фактором у навчанні письма ліворукого є розташування на парті зошита. Положення зошита на парті з нахилом праворуч так, щоб правий нижній кут сторінки, на якій писатимуть, був направлений на середину грудей і, за потреби, трішки зсунутий ліворуч. У міру заповнення сторінки зошит посувається вгору правою рукою. За такого положення зошита ручка в руці утримується трьома пальцями за 1,5–2 см. від кульки, щоб не закривати вже написане, і спирається переважно на мізинець і нижню частину долоні. При цьому кисть розташовується під рядком. Лікоть руки трішки звисає з парти – така вимога полегшує рух руки, це пов'язано з роботою м'язів передпліччя. За такого положення зошита нахил письма буде ліворуч. Тут відчувається, що ручку тягне рука. Якщо ж ручку штовхати вперед, то нахил письма буде праворуч, однак цей варіант більше стомлює руку, і вона закриватиме щойно написане. Якщо під час такого положення зошита спостерігається зміна у розмірі букв чи форми, вчителю варто звернути увагу на те, чи не закриває дитина написане рукою, тобто на положення кисті на парті (Прищепа, 2010, с. 12).

Уважне ставлення вчителя до особливостей розвитку ліворуких дітей та дотримання ними вказаних настанов не створить великих проблем під час навчання письма, якщо не відбудеться переучування на праву руку. Переучування лівші без попереднього обстеження лікарем часто призводить до порушення функціонального стану нервово-психічної сфери. Такий стан уже не підлягає медико-педагогічній корекції і вимагає серйозного і довготривалого лікування.

Щоб формувати та удосконалювати навички каліграфічного письма потрібно використовувати в навчанні такі **види вправ**:

1. **Підготовчі**, завданням яких є навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери (з яких елементів вона складається), за допомо-

гою зразка з додатковими орієнтирами (стрілочками) визначити послідовність накреслення всіх складових елементів.

Підготовчі вправи спочатку виконуються у вигляді уявного письма за зразком учителя на дошці крейдою або мокрим пензликом, у повітрі, на площині парти. При цьому слід пам'ятати, що зразок уявного письма вчитель мусить давати, стоячи до класу спиною, щоб уникнути дзеркального зображення літер.

Далі виконуються вправи в зошиті за зразками букв, накресленими пунктирними лініями. Усі ці підготовчі вправи до самостійного цілісного написання літери мають дати дітям уявлення про те, де, в якому саме місці робочого рядка слід розпочинати писання, куди вести кульку ручки, в якому місці можна допустити відрив ручки від паперу, як забезпечити правильне поєднання букви з наступною.

2. **Вправи, спрямовані на вироблення ритмічного письма** в темпі, доступному для всіх учнів класу. Учитель уголос дає учням орієнтир часу, який вони мають затратити на написання літер по елементах. Наприклад, буква *і* (*ра-а-з і-і, два*), *а* (*і ра-аз і, два і*), *м* (*ра-аз і-і, два і-і, три і*). Такі вправи називаються письмом під такт.

3. **Списування з дошки**, з букваря або спеціальних індивідуальних карток друкованих літер, складів, слів і найпростіших речень. Під час списування учні можуть напівголосно проговорювати звуки, які вони позначають буквами. Це приговорювання повинно мати складовий характер. Ураховуючи те, що першокласники найчастіше пропускають букви на позначення голосних, це приговорювання може здійснюватись у такий спосіб: «Нора, перший склад *но* – пишу з буквою *о*, другий склад *ра* пишу з буквою *а*». Для запобігання помилкам на пропуск букв, які позначають збіг приголосних, доцільно вимагати від учнів приговорювання слів у такий спосіб, який відповідає первинному їх причитуванню, тобто з фіксацією, артикуляційної і на слух приголосних звуків, які стоять за межами злиття. Учні, які списують слова без помилок, можуть з дозволу вчителя писати мовчки, без приговорювання.

4. **Вибіркове списування** застосовується з метою закріплення опрацьованих літер. Таку роботу учні можуть виконувати на основі матеріалу, поданого в букварі (колонки слів), на таблиці, на дошці.

5. **Писання літер, складів і найпростіших за звуко-буквеною будовою слів під диктування**. Ці фонетико-графічні диктанти за формою проведення можуть бути попереджувальні, пояснювальні і контрольні.

6. **Запис складів і слів з пам'яті**. Учні спочатку читають склад на дошці, називають звуки (або букви), які входять до цього складу, потім він закривається, а учні записують. Після запису склад відкривається, учні звіряють записане в зошиті зі зразком, поданим на дошці рукописним шрифтом. Подібним чином виконується і запис слів з пам'яті.

7. Вправи на перевірку виконаних записів. Цьому вмінню вчитель має приділити особливо пильну увагу. Уже в період навчання грамоти учні повинні навчитися зіставляти зі зразком свої записи, виконані у процесі як списування, так і інших видів роботи з письма. Учитель показує, як потрібно здійснювати самоконтроль, промовляючи слова за складами, звіряючи їх зі зразком на дошці, у підручнику чи на картці. Від цього вміння значною мірою залежатиме грамотність учнів на наступних етапах навчання.

Висновки. Отже, протягом першого року навчання в учнів мають сформуватися технічні навички письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита та у його розліновці), графічні навички (уміння правильно зображати всі рядкові і великі літери алфавіту, здійснювати їх поєднання), а також початкові орфографічні навички (уміння записувати без пропусків і заміни літер слова, вимова і написання яких збігаються, з опорою на звуковий аналіз).

Процес навчання учнів початкової школи каліграфічного письма має ґрунтуватися на міцних науково-методичних та психологічних знаннях учителя, оскільки від рівня сформованості навичок каліграфічного письма в молодших школярів залежить ефективність здійснення мовної освіти учнів у середній школі.

До перспектив подальших досліджень належить вивчення досвіду Польщі щодо формування навичок письма в учнів початкової школи.

Література

Галян, О. (2016). Розвиток суб'єктивності школяра як орієнтир фахової підготовки майбутнього педагога. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 2/34*, 30–37. doi: [10.24919/2313-2094.2/34.92866](https://doi.org/10.24919/2313-2094.2/34.92866).

Гірняк, С., & Куртяник, Х. (2015). Сутність та особливості формування каліграфічної навички письма. *Zbiór raportów naukowych Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji «Pedagogika. Projekty naukowe»* (Sopot, 27.02.2015–28.02.2015). (Część 2), (pp. 56–58). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Мовчун, А. (2002). Каліграфія та етимологія? Так, цікаво і потрібно! *Початкова школа, 1*, 16–19.

Прищеп, О. (2010). Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою. *Початкова школа, 5*, 10–13.

Савченко, О.Я. (1993). *Урок у початкових класах*. Київ: Освіта, 215 с.

Ушинский, К.Д. (1949). *Предисловие к I-му изданию «Детского мира»*. В К.Д. Ушинский, *Полное собрание сочинений* (Т. 1–11; Т. 5). Москва: Изд-во АПН РСФСР, 591 с.

Филь, Г.А., Кутняк, И.М., & Луций, С.И. (2017). Формирование навыков каллиграфического письма учеников начальной школы средствами изобразительного искусства. *Непрерывное технологическое и эстетическое обра-*

зование: тенденции, достижения, проблемы: материалы III Международной научно-практической конференции. (с. 179–183). Барановичи.

Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10 (2), 93–110. doi: [10.1002/dei.238](https://doi.org/10.1002/dei.238).

Wong, J.W., & Faltis, C.J. (2018). Primary School Writing. In J.I. Liontas, T. International Association and M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. doi: [10.1002/9781118784235.eelt0513](https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0513).

References

Halian, O. (2016). Rozvytok subiektyvnosti shkoliara yak orientyr fakhovoi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Development of pupil subjectivity as a guide for the future teacher of professional education]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedagogika»* – Human Studies. Series of «Pedagogy», 2/34, 30–37. doi: [10.24919/2313-2094.2/34.92866](https://doi.org/10.24919/2313-2094.2/34.92866) [in Ukrainian].

Hirniak, S., & Kurtianyk, Kh. (2015). Sutnist ta osoblyvosti formuvannia kalihrafichnoi navychky pysma [Essence and peculiarities of formation of calligraphic writing skills]. *Zbiór raportów naukowych Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji «Pedagogika. Projekty naukowe»* – A collection of scientific reports of the International Scientific and Practical Conference «Pedagogy. Scientific projects» (Sopot, 27.02.2015–28.02.2015). (Pt. 2), (pp. 56–58). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour» [in Ukrainian].

Movchun, A. (2002). Kalihrafiia ta etymolohiia? Tak, tsikavo i potribno! [Calligraphy and etymology? Yes, it's interesting and necessary!]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 1, 16–19 [in Ukrainian].

Pryshchepa, O. (2010). Problemy navchannia pysma ditei, yaki pyshut livoiu rukoiu [Problems of writing letters to children who write with their left hand]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 5, 10–13 [in Ukrainian].

Savchenko, O.Ya. (1993). *Urok u pochatkovykh klasakh* [Lesson in Elementary Classes: Educational Manual]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

Ushinskii, K.D. (1949). Predislovie k 1-mu izdaniiu «Detskogo mira» [Preface to the first edition of the «Children's World»]. In K.D. Ushinskii, *Polnoe sobranie sochinenii* – Full composition of writings (Vols. 1–11; Vol. 5). Moscow: APN RSFSR [in Russian].

Fil, G.A., Kutniak, I.M., & Lutciv, S.I. (2017). Formirovanie navykov kalligraficheskogo pysma uchenikov nachalnoi shkoly sredstvami izobrazitelnogo iskusstva [Forming the skills of calligraphic writing of primary school students with means of fine arts]. *Nepreryvnoe tekhnologicheskoe i esteticheskoe obrazovanie: tendentsii, dostizheniia, problemy: materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* – Continuous technological and aesthetic education: trends, achievements, problems: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. (pp. 179–183). Baranovichy [in Belarus].

Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10 (2), 93–110. doi: [10.1002/dei.238](https://doi.org/10.1002/dei.238) [in English].

Wong, J.W., & Faltis, C.J. (2018). Primary School Writing. In J.I. Lontas, T. International Association and M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. doi: [10.1002/9781118784235.eelt0513](https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0513) [in English].

HIRNYAK Svitlana – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Philological Sciences and Techniques of Teaching in Elementary School Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (s.girnjak10@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7264-0312>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-3030-2018>

LUTSIV Svitlana – Candidate of Philological Sciences, associate professor of the Philological Sciences and Techniques of Teaching in Elementary School Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (lutsiv@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3219-7779>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-5194-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140930>

To cite this article: Hirnyak, S., & Lutsiv, S. (2018). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia navychky pysma v uchniv suchasnoi pochatkovoi shkoly [Theoretical-methodological bases of formation of hand-writing in schoolers of the modern elementary school]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 62–72. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140930 [in Ukrainian].

Article history

Received: 20 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 17 June 2018

Available online: 12 September 2018

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF HAND-WRITING IN SCHOOLERS OF THE MODERN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article analyzes and generalizes methodological, psychological, hygienic features teaching writing; the basic methods of teaching first-graders writing; unconventional methods of preparing the child for hand writing. It proposes the system of exercises to build calligraphic skills and first-six-year guidelines for the conduct of calligraphic minutes at the Ukrainian lessons in 2–4 classes of primary school; experimentally tested the effectiveness of the skills calligraphic writing of elementary school students.

The purpose of the article is to reveal theoretical and methodological foundations of writing skills among students of modern elementary school. One of the main tasks of the Ukrainian language lessons in elementary classes is the formation of a beautiful, precise, calligraphic and spelling-friendly letter from the junior pupils. Learning to write six-year first-graders should be made taking into account age, physiological capabilities of children, and their

psychological features. The process of writing consists of a number of skills. The problem of writing first-graders is always relevant. In order to increase the effectiveness of left-handed training, the right side of the right hemisphere should be addressed as often as possible in order to better utilize the peculiarities inherent to it. The attitude of the teacher towards the development of the left-handed children and the observance of these guidelines will not cause great problems while studying the letter if there is no right-handed retraining. Conversion of the left arm without a preliminary examination by the doctor often leads to a violation of the functional state of the neuro-psychic sphere. Such a condition is no longer subject to medical-pedagogical correction and requires serious and long-lasting treatment.

The process of teaching children of calligraphic writing should be based on strong teacher's scientific, methodological and psychological knowledge, since the effectiveness of the language education of students in the secondary school depends on the level of formation of the skills of calligraphy writing in junior pupils.

Keywords: writing, calligraphy, graphic skills, methods of studies, calligraphic minutes, elementary school.

Acknowledgments. Sincere thanks to the rector of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Prof. Nadiya Skotna.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 73–84

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 73–84

УДК 378.4.091(430)

ІВАНИЦЬКА Оксана – провідний спеціаліст ректорату, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Ст. Бандери, 12, Львів, 79013, Україна (kseniaivanytska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-314X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/O-5545-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.136861>

Бібліографічний опис статті: Ivanytska, O. (2018). Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 73–84.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.136861.

Історія статті

Одержано: 24 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 27 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

**TENDENCIES OF TUTORING
AND MENTORING DEVELOPMENT AT HIGHER
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY**

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ТЬЮТОРСТВА ТА МЕНТОРСТВА
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

Анотація. В статті проаналізовано сучасний стан розвитку тьюторства та менторства у ЗВО Німеччини, а також особливості їхнього розвитку. Зазначено, що Німеччина є однією з країн, в якій тьюторство та менторство функціонує повноцінно майже в усіх ЗВО. Стаття обґрунтовує необхідність функціонування тьюторства та менторства в кожному закладі вищої освіти для відповідності світовим нормам та стандартам в сфері вищої освіти. Дослідження розкриває відмінності між реалізацією тьюторства та менторства у різних ЗВО. Сьогодні тьюторство та менторство є необхідним елементом вищої освіти, що відповідає стратегіям інтернаціоналізації кожного ЗВО. Зростання академічної мобільності, перезарахування кредитів, наявність біженців є одними з ключових навчальних напрямків, які вимагають забезпечення наставництва для студентів. Незважаючи на успішне функціо-

нування тьюторства та менторства в системі вищої освіти Німеччини, існує декілька відмінностей між ЗВО, а саме: різні форми та методи реалізації тьюторства та менторства, відсутність, або наявність окремих відділів, які регулюють цю діяльність, оплата тьюторської діяльності, контролювання підготовки до тьюторської та менторської діяльності. Відповідно, наше дослідження ознайомлює із сучасним станом тьюторства та менторства у ЗВО Німеччини та перспективами розвитку наставництва в майбутньому.

На сьогоднішній день Німеччина належить до тих європейських країн, в яких високий рівень вищої освіти, успішно функціонують нові освітні технології, забезпечується якість освіти через інтернаціоналізацію та реалізацію необхідних реформ. Саме тому вкрай важливо запроваджувати кращі практики в українських ЗВО. Аналіз тьюторства та менторства у ЗВО Німеччини показав, що в сучасних умовах необхідним є забезпечити посередництво та наставництво в навчальному процесі між студентами і викладачами. Дослідження особливостей тьюторства та менторства у ЗВО Німеччини дає можливість вибудувати модель наставництва для українських ЗВО.

Ключові слова: тьюторство, менторство, вища освіта, забезпечення якості, інтернаціоналізація.

Formulation of the problem. The analysis of recent changes in higher education of Europe gives us clear understanding of the steps which should be done for the development of Higher Educational Establishments in Europe. Implementation of tutoring and mentoring is performed at the highest level in Germany. Therefore, there was the necessity to research German HEEs for better understanding of tutoring and mentoring system, instruments of its management, challenges that may occur in the process of its implementation. The research of the need for tutoring and mentoring management as well as tutors and mentors training also belong to the key ideas of the investigation. One of the important goals of the research is the analyzis of different HEEs from different perspectives in order to make critical research for the solutions of necessary problems. The idea to make comparative analysis of several German universities is fully substantiated by practical vision of the existing realia. The German model of the tutoring and mentoring implementation could be an example to other European countries, including Ukraine. Especially, we need to have a strategy for the tutoring and mentoring implementation in order to meet demands of the internationalization strategies of European universities as well as higher education reforming in Europe.

The analysis of the latest investigations and publications. As the practical realization of tutoring started in medieval Universities in England, scientists early began working on the investigation of this issue. It goes wi-

thout saying, that clear understanding of the tutoring and mentoring appeared much later, therefore we could talk about the proper amount of this direction research analysis in the second half of the twentieth century – beginning of the twenty first century. Among Ukrainian reserachers there are such as N.V. Abashkina (1998), O.V. Nosova (2012), O.I. Ohienko (2012) who analyze modern higher education and tendencies of its development in general as well as peculiarities of the German educational system. Tutoring and mentoring belongs to the interests of the Ukrainian sicientists – A.V. Neborachko (n.d.) as well as foreign ones – J.E. Barnett (2008), N.M. Bean, L.L. Hyers (Bean, Lucas, & Hyers, 2014), J.W. Colwin and M. Ashman (2010) including German research representatives – Andrea Hempel, Tobias Seidl, Erlijn van Genuchten (2016), Heike Kröpke, Melanie Szabo-Batancs, Silke Bock (2012). We should admit that the issue of tutoring and mentoring should be studied more especially in the modern context. The possibility to make comparative analysis of diferent countries researchers (English, German and Ukrainian) provides us with necessary data and clear understanding of the situation. Therefore, the attention should be more paid to the research topicality and data quality.

The analysis of several approaches research gives us opportunity to make own investigation and draw conclusions.

The aim of the article is to analyze the tutoring and mentoring system and tendencies for its development at Higher Educational Establishments of Germany.

If we talk about tutoring and mentoring as a phenomenon of assistance, then it has its origins from the period before our era, though we could analyze it as complex educational item since medieval English universities appearance.

In modern higher education, the tutor is a person who help students in study, provide support for subjects, mostly in the form of classes, especially for engineering subjects and mostly at the first semester study. In the most caces the roles of tutors is provided by older students from the same university. Tutors also reccomend which lectures are better for students, monitor academic success, provide the opportunity to develop individual educational programs for students and work with laboratory works and other practical assignments. Reserachers also admit that even from the practice of medieval English universities, the tutor system was used in the context of communication between the university administration and students (Neborachko, n.d.). It means that tutors directly help students to achieve success in their academic life.

Mentors are mostly workers of separate department at higher educational establishment who provide mostly psychological and organizational functions (Barnett, 2008). They coordinate their activities with tutors and teachers for the successful operation of educational process.

Although mentors and tutors perform related functions, the meaning of the words «tutor» and «mentor» is almost synonymous, but there are certain differences. The tutors directly participate in the educational process, help with the theoretical material, and the mentors attend classes, analyze, report, observe the results of learning, and provide advice (Colvin & Ashman, 2010). If a student is uncomfortable working with this or that tutor, he can choose another one. The modern system of higher education devotes more time to independent study, sometimes it is difficult for students to organize themselves, and they do not have sufficient self-control, therefore, tutor functions are actively implemented.

We believe that it is worthwhile to take a closer look at individual universities and consider the tutoring and mentoring system implementation in Germany.

Tutoring and mentoring is being professionally developed in the twenty first century. This is evidenced by the establishment of the Network of Tutors, which successfully began its work in 2012 and coordinates the activities of the tutoring and mentoring system throughout Germany (Kröpke, Heike, Szabo-Batancs, Bock, & Silke, 2012). Actually, the current state of tutoring and mentoring differs from the fact that there is control over the organization of tutoring and mentoring activities. There is even some competition between the HEEs of Germany on which one introduces non-standard forms of education and prepares the tutors better. The annual meetings of the Network with tutors and mentors from the whole Germany provides an opportunity to examine problem issues and work together to find solutions to them.

If we analyze the latest trends in the implementation of tutoring and mentoring at both classical and technical Universities, one can affirm that, in general, tutoring and mentoring have been introduced for a long time, the active phase was the twentieth century: Munich University of Ludwig-Maximilian (Bavaria), Ludwig Maximilian The University of Munich (Bavaria), the University of Tübingen (Baden-Württemberg), Eberhard Karls University of Tübingen (Baden-Württemberg); at some universities tutoring and mentoring existed approximately since the foundation of the University: University of Applied Sciences (Hessen), Frankfurt University of Applied Sciences (Hessen), but the development as a separate strategy and a fully developed program took place in the XXI Century. Examples include: University of Applied Sciences Erfurt (Thuringia), tutoring and mentoring was implemented in 2011; the Chemnitz University of Technology (Saxony), tutoring and mentoring at this university have been in operation for more than five years, although the University was founded back in the nineteenth century; University of Erlangen-Nuremberg (Bavaria) – since 2009; Frankfurt University of Applied Sciences (Hessen); Coburg University of Applied Sciences/Hochschule Co-

burg (Bavaria); University of Applied Sciences Potsdam (Brandenburg). This information confirms that tutoring and mentoring are an integral part of higher education today, namely the tool for the education quality improvement by providing different formats help for students.

Mostly tutoring at the German HEEs is performed by students and mentoring by workers; this may be like additional functions for teachers. There are also separate departments where tutors and mentors are trained daily and provide counseling. Some tutors work only with first semester students.

In Germany tutors mostly receive salary which is paid from international projects funds. The amount of payment may vary – 10/11 euros per hour. At the University of Würzburg, the tutors receive 450 euros per month, and mentors receive salaries as university employees (University of Würzburg).

In our opinion, in order to understand better the current state of tutoring and mentoring at German HEEs, it is worth considering several HEEs separately.

The University of Würzburg has a high-level system of tutoring and mentoring. It is one of the universities in Germany, which has enough funding to implement such a support for students. Students receive about € 450 a month for the tutoring work. Mentors perform psychological and organizational function and mostly help freshmen, foreign students and students with disabilities. Actually, the feature of this University is that the specialists of the faculty of physical education and other staff work a lot with students with disabilities within the framework of various projects. They provide not only comfortable training conditions, but also help to organize free time and entertainment. For example, there is a practice of sport events with equal conditions for ordinary students and students with disabilities. They play together volleyball, football, tennis. The university also actively participates in the organization of the festival «No Limits», which is organized by local authorities. Nowadays, the festival has gained international significance and has already been organized with international partners. Lviv Polytechnic National University is an active partner, that also attracts various organizations which work with people with disabilities in this direction (University of Würzburg).

The University of Würzburg has the program «COMPASS», which is responsible for tutoring and mentoring. The purpose of the Programme is to formulate and provide support tools for improvement of tutors and mentors work in specific disciplines, as well as to introduce new programs to support students at the beginning of their education. Those students who are successful and who want to be tutors must be trained under the guidance of competent programme coordinators. There is a need for the proper training of students – tutors in order to create the best conditions for learning by supporting

younger students through intensive counseling and support. The «COMPASS» programme offers support at all faculties, including conducting research with mentors, research organization and learning strategy development. Typically, tutoring and mentoring is applied to all specialties in the first year, and then – depending on the need. For tutors and mentors, the work at Compass offers many benefits, there they develop their methodological, social and personal skills. Because of tutoring and mentoring innovative methods are introduced in pedagogical practice. Students are regularly interviewed, where they have the opportunity to express their wishes for the improvement of tutors, increase of meetings with tutors, etc. Mentors work for different areas, for example, there is a separate international mentor who works with foreign students, researchers, and workers as well as defend their rights. There are also mentors for equal opportunities in various other areas, namely: ensuring gender equality, working with people with disabilities, counseling refugees, etc. For the uninterrupted functioning of tutoring and mentoring throughout the university, there is close cooperation with the coordinators of the faculties and departments. This is partly similar to the Ukrainian realities, since tutors and mentors are absent, their functions are partially performed by coordinators or curators of departments and faculties (the «Compass» programme).

The «COMPASS» also provides training for teachers, mentors, tutors helps to find the right literature, training manuals, and ensures the quality of the program, through the provision of interactive teaching, contribution to interesting methods and diversity in the learning process. It operates successfully at the Faculty of Biology. All undergraduate or postgraduate students can participate in the program, transfer knowledge and experience to others. The success of the students after the tutorials is significantly higher, it is much easier for them to take exams. In turn, students-tutors also have many advantages: they receive a salary, they are encouraged to participate in international programs, they learn new information, find new friends among students (the «Compass» programme).

We should mention that students adapt to university life during the first semester. Then they need more support in order to understand the analytical and methodological methods of work and the broader understanding of disciplines beyond their chosen subject. Especially it is necessary for the mobility students to adapt and necessary measures have been taken in Germany in frames of the Bologna principles implementation and internationalization strategy fulfillment (Nosova & Makovoz, 2012). As for mentoring, it is applied in more specific directions. Specific workshops could be organized in order to explain the different type processes, for example tips for writing from the initial stage to the stage of the finished document, giving tips from plan-

ning before you need to cite and select a list of literature. There is also one-to-one individual mentoring, in which the student can alone communicate with the mentor and discuss his/her problems. At the end of the semester, the tutors submit a report on the work done, describe their teaching experience and evaluate the tutor's program. Mentors also submit a report at the end of the semester, the report contains information on meetings of mentors and students, a description of the type and duration of mentoring, and information on mini workshops on learning skills and time management.

At the University of Applied Sciences in Gissen and the University of Fulda, in addition to the successful implementation of tutoring and mentoring, special emphasis is placed on the training and qualifications of tutors, the testing of their knowledge and skills training (University of Applied Sciences in Giessen).

European University Viadrina, for example, introduced a program of peer educators. Tutors not only help the students in the educational process, but also accompany them for a long time after graduating from the university. In the process of preparation for tutoring, future tutors are given 4 training modules where they acquire the necessary skills. These modules include group training, theory, practice and presentation of the study. After passing all the modules, the tutors receive a certificate which is a requirement of the university, and continue to share their knowledge in practice (European University Viadrina).

University of Stuttgart. The University of Stuttgart has an intercultural mentoring program for students coming from other countries and representing different cultures. Mentors help students get acquainted with the peculiarities of the educational process, university life, stay in Germany, German language and culture. They also organize excursions and meetings for foreign students at the beginning of the school year. A mentor with a student meets at least twice a month. At the beginning of the semester there is an introductory seminar on which the main information for new students is announced. The main goal for mentors is to familiarize students with the opportunities they can have while studying in Germany, to help them with German language and culture learning, to promote social adaptation, and to reduce the number of unsuccessful students (University of Stuttgart).

At the University of Applied Sciences of Giessen great attention is paid to the qualification of tutors. The program of tutors training and qualifications is based on internal principles and is agreed with the Tutoring Network (Kröpke, Szabo-Batancs, & Bock, 2012). The tutors themselves are interested in their preparation; therefore, they appreciate the preparatory workshops.

Generally, at all German HEEs students need to acquire appropriate skills in order to carry out professional and managerial tasks independently within their professional activities, they should solve problems individually, using the acquired knowledge and mastered scientific methods.

Tutoring and mentoring in most cases provide the following things. First of all, this is an open educational atmosphere. All high school students care about an open learning environment based on mutual respect and mutual trust. An open educational atmosphere facilitates mutual understanding between teachers and students. It is about setting certain standards of behavior and values that must be met by both parties. Secondly, this is promotion of active learning. All teachers and tutors contribute to independent, active learning and apply appropriate teaching methods in relevant learning settings. Forms and teaching methods should be correlated with a specific learning situation. One more important issue includes clear competency goals. While studying at universities, students learn to apply scientific methods to solve practically oriented problems. Clear requirements for learning outcomes are of utmost importance as well. Teachers should clearly formulate for students the requirements for the achievement of educational results, while supporting them in the implementation of these requirements. It is necessary to make sure that the teaching material of the discipline and the curriculum in general reflects the modern development of science, and also meets the requirements of the professional sphere. Permanent evaluation as well as development of didactic concepts should also be among the key principles. All teachers participate in the ongoing assessment of their teaching methods and the content of the programs they propose. Teachers constructively use the results of this assessment to improve teaching. The training content and methods are constantly evaluated in order to give teachers the impetus to professional development.

In case of successful tutoring and mentoring implemented at HEEs, each student can at any time arrange a meeting-consultation. Representatives of the tutoring and mentoring department can be present at open classes and after the lessons comment on the impression. This form of support helps tutors to become more confident, develop professionalism and get new ideas.

Qualification of tutors became an integral item during recent years. Mostly at the end of each semester there is a meeting of all tutors who took part in the qualifying events. It serves for stable development, networking and exchange of best practices among tutors, as well as the ability to find solutions to difficult problems on tutorials.

Conclusions. The conducted research gives us the possibility to draw the following conclusions:

- Germany belongs to one of the countries with the best developed system of tutoring and mentoring at Higher Educational Establishments;
- Full implementation of tutoring and mentoring is done in accordance to the internationalization strategies of the HEEs and is being realized from the end of the XX century up till now;
- There is no central ministerial management of tutoring and mentoring, the realization is realized according to each HEEs policy and autonomy;
- The biggest novelty of the XXI century is preparation and qualification of tutors;
- The only body which somehow controls tutoring and mentoring sytem in Germany is the Tutoring Network which organizes annual meetings of tutors and mentors from the whole Germany.

Perspectives for further research. It would be good to take into consideration the practical issues on the tutoring and mentoring implementation for further realization at the Ukrainian HEES in frames of higher education reforming.

References

Abashkina, N. (1998). *Pryntsyropy rozvytku profesiinoi osvity v Nimechchyni: monohrafiia [Principles of the vocational education development in Germany]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Hempel, A., Seidl, T., & Genuchten, E. (2016). Erhebung des Einsatzes von Tutorinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung [Survey of the use of tutors as a basis for goal-oriented organizational development]. *Die hochschullehre Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre – The University Teaching Interdisciplinary Journal for Study and Teaching*, Jahrgang 2, 1 [in German].

Barnett, J. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (1), 3–16. doi: [10.1080/13611260701800900](https://doi.org/10.1080/13611260701800900) [in English].

Bean, N., Lucas, L., & Hyers, L. (2014). Mentoring in higher education should be the norm to assure success: Lessons learned from the faculty mentoring program, West Chester University, 2008–2011. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (1), 56–73. doi: [10.1080/13611267.2014.882606](https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882606) [in English].

Colvin, J., & Ashman, M. (2010). Roles, risks and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121–134. doi: [10.1080/13611261003678879](https://doi.org/10.1080/13611261003678879) [in English].

Evaluation des mentoren-tutoren-programms. (2013). Humboldt Universität zu Berlin Mathematisch-naturwissenschaftliche Faktultät II Abschlussbericht [in German].

Kröpke, H., Szabo-Batancs, M., & Bock, S. (2012). Investition in die Qualität der Lehre. Einsatz von studentischen Tutorinnen und Tutoren am Beispiel zweier Fachhochschulen in Deutschland [Investment in the quality of teaching. Use

of student tutors using the example of two colleges in Germany]. In Zimmermann, Tobias; Zellweger, Franziska (Hrsg.), *Lernendenorientierung. Studierende im Fokus. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung – Learner orientation. Students in focus. Forum university didactics and adult education* (Vol. 3). Bern: HEP [in German].

Neborachko, A. (n.d.). Pozysia tiutora v suchasni systemi osvity [The position of tutor in modern education]. *III International Scientific Internet Conference «Innovations and traditions in modern scientific thought»*. Retrieved April 16, 2018, from <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti> [in Ukrainian].

Nosova, O., & Makovoz, O. (2012). *Vyshcha osvita v Nimechchyni v konteksti Bolonskoho protsesu [Higher education in Germany in the context of the Bologna process]*. Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].

Ohienko, O. (2012). *Reformuvannia vyshchoi osvity Nimechchyny u 90-tykh rokakh XX – pochatku XXI stolittia [Reforming of the higher education of Germany in 90-s of the XX – beginning of the XXI century]*, 5, 252–259. Kyiv: Natsionalna Akademiia Pedahohichnykh Nauk Ukrainy [in Ukrainian].

University of Wuerzburg. Retrieved April 13, 2018, from <https://www.uni-wuerzburg.de/en/university/> [in English].

The «COMPASS» programme. Retrieved April 16, 2018, from <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/en/faculty/services/kompass-tutoring-mentoring-program/> [in English].

Univeristy of Applied Sciences Giessen. Retrieved April 20, 2018, from <https://www.thm.de/site/> [in English].

Fulda University of Applied Sciences. Retrieved April 13, 2018, from <https://www.hs-fulda.de/en/> [in English].

European University Viadrina. Retrieved April 15, 2018, from <https://www.europa-uni.de/en/index.html> [in English].

University of Stuttgart. Retrieved April 13, 2018, from <https://www.uni-stuttgart.de/en/> [in English].

IVANYTSKA Oksana – specialist of administration, Lviv Polytechnic National University, Bandera str., 12, Lviv, 79013, Ukraine (kseniaivanytska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-314X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/O-5545-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.136861>

To cite this article: Ivanytska, O. (2018). Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 73–84. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.136861 [in English].

Article history

Received: 24 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 27 June 2018

Available online: 12 September 2018

TENDENCIES OF TUTORING AND MENTORING DEVELOPMENT AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY

Abstract. The article analyzes current state of tutoring and mentoring development Higher Educational Establishments of Germany (HEEs), as well as the peculiarities of their development. It is noted that Germany is one of the countries in which tutoring and mentoring functions appropriately almost at all HEEs. The research substantiates the necessity of tutoring and mentoring functioning at every institution of higher education for compliance with world standards and norms in the field of higher education. The article reveals the differences between the implementation of tutoring and mentoring at various HEEs. Today, tutoring and mentoring are necessary elements of higher education, which is in line with the strategies of internationalization of each HEEs. Increasing academic mobility, transfer of credits and refugees movements are among the key educational areas that require mentoring for students. Despite the successful operation of tutoring and mentoring in German higher education, there are several differences between HEEs, namely various forms and methods of tutoring and mentoring implementation, the absence or presence of certain departments that regulate these activities, payment for tutoring activities and control of preparation for tutoring and mentoring activities. Accordingly, this study introduces the current state of tutoring and mentoring at German HEEs and the prospects for their developing in the future.

Today Germany belongs to a number of European countries with the advanced higher education, successful operation of new educational technologies, provided education quality through internationalization and implementation of the necessary reforms. That is why it is extremely important to introduce best practices in Ukrainian HEEs. The analysis of tutoring and mentoring at HEEs of Germany has shown that, in modern conditions, it is necessary to provide intermediary and mentoring in the educational process between students and teachers. The study of tutoring and mentoring features in Germany makes it possible to build a model of tutoring and mentoring for the Ukrainian HEEs.

The peculiarity of this research is the analysis of the general tutoring and mentoring system at German HEEs as well as deeper consideration of the exact HEEs. The article proves the long history of tutoring and mentoring in Germany. However, the prosperity of tutoring and mentoring belongs to these days. The communication problems occurred with refugees at German Universities, the urgent task was to help them to set future goals in their life. Besides, we should take into consideration the unwillingness of some people to agree with the refugees increase.

The academic mobility also belongs to the factors which increased the need for tutoring and mentoring in Germany. As one of the successful countries it became of great interest to the students from other European countries. Therefore, Germans started paying more attention to tutoring and mentoring as one of tools for quality acutance at HEEs.

Keywords: tutoring, mentoring, higher education, quality assurance, internationalization.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Lviv National Vasyl Stefanyk Scientific Library of Ukraine, in particular OlhaValukha.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 85–103

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 85–103

УДК 37(091)(477.83./86)

ІВАХ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (slinkolven@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4488-1527>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4430-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140944>

Бібліографічний опис статті: Івах, С. (2018). Передумови освітньої діяльності представниць жіночого руху у контексті розвитку українського шкільництва Галичини (кінець XIX – перша третина XX ст.). *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 85–103.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140944.

Історія статті

Одержано: 24 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 7 травня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ПЕРЕДУМОВИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРЕДСТАВНИЦЬ ЖІНОЧОГО РУХУ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА ГАЛИЧИНИ (кінець XIX – перша третина XX ст.)

Анотація. У статті здійснено логіко-історичний аналіз передумов розгортання активної діяльності жіночих товариств, визначних діячок жіночого руху в ділянці українського шкільництва Галичини; доведено, що визначені передумови стали підґрунтям для формування основних напрямів педагогічної діяльності, яка передовсім стосувалася участі жінок-українок у боротьбі з неграмотністю, у відстоюванні права на здобуття освіти в рідномовній школі, у становленні та розвитку мережі українських приватних жіночих початкових шкіл, позашкільних і дошкільних виховних інституцій.

Ключові слова: жіночі організації, жінки-педагоги, українське шкільництво, народні школи, гімназії, виділові школи.

Постановка проблеми. Сьогодні актуалізуються і мають значний науковий інтерес питання вивчення історії реалізації права українського народу на національну освіту, яке тісно пов'язане з діяльністю на етнічних територіях культурно-просвітницьких товариств та боротьбою українців за національну самовизначеність і незалежність. Як відомо, на окремих територіях України відбулося кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток системи освіти в них. Тому ініціативу щодо збереження й становлення української національної школи брала на себе національно свідома громадськість, об'єднана в різного роду товариствах. Їхня діяльність є унікальним прикладом підтримки та реалізації національної ідеї у складних історичних умовах різнонаціонального і різнорелігійного суспільства. Вважаємо, що знання історії становлення та розвитку освіти різних регіонів України дає змогу побачити їхню самотність, оригінальність, розширити уявлення про історію педагогіки і національної системи освіти. З огляду на це серед науково-педагогічних проблем, які потребують детального вивчення й аналізу, виокремлюємо питання участі у процесах національно-культурного відродження, боротьби за національну систему освіти в Галичині жінок-педагогів – активних діячок жіночого руху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливе місце у вивченні процесів історії становлення та розвитку українського шкільництва, освітніх змін та національно-визвольних процесів загалом займають наукові дослідження А. Вихруща, В. Кемія, Б. Ступарика (1994), М. Чепіль (2001) та ін.

Основні тенденції розвитку українського національного шкільництва на етнічних українських землях кінця XIX – першої третини XX ст. також висвітлено у рамках дисертаційних досліджень, зокрема, М. Титова зосередилась на вивченні дидактичних основ вивчення української мови у шкільництві Галичини другої половини XIX – першої третини XX ст. У. Кецик дослідила громадське виховання учнів українських професійних шкіл Галичини першої третини XX ст., В. Стинська дослідила систему шкільництва в Галичині кінця XIX – початку XX ст. у контексті суспільно-політичних змін та освітніх реалій Австро-Угорщини зазначеного часу, дисертаційна праця Л. Стахів ілюструє проблему навчальної книги як засобу родинного виховання молодших школярів у Західній Україні 1919 – 1939 рр., а етнопедагогічні аспекти виховання характеру в українській педагогіці Галичини 1919–1939 рр. представила Л. Левицька. Важливі напрями історико-педагогічних пошуків представлено у роботах та публікаціях І. Андрухів, М. Галіва, Т. Завгородньої, М. Євтуха, М. Пантюка, Б. Ступарика (1994), М. Чепіль (2001), Я. Яціва та ін. Їхні праці присвячені різним аспектам історико-педагогічних проблем Галичини.

Питання участі західноукраїнського жіноцтва у процесах національно-культурного відродження, боротьби за національну систему освіти в Галичині стали предметом окремого наукового аналізу З. Нагачевської. Науковець усебічно дослідила зміст педагогічної думки та просвітництва в жіночому русі регіону, вивчила діяльність його представниць у культурно-освітніх товариствах Західної України та їх участь у національно-визвольних змаганнях.

Водночас передумови освітньої діяльності активних діячок жіночого руху в розвитку українського шкільництва Галичини (кінець XIX – перша третина XX ст.) в історико-педагогічній науці окремо не вивчалися, що й зумовило вибір теми наукової розвідки.

Мета статті – здійснити логіко-історичний аналіз передумов педагогічної діяльності діячок жіночого руху у контексті розвитку національного шкільництва Галичини.

Передумови діяльності представниць жіночого руху Галичини у розбудові українського шкільництва в межах Австро-Угорської імперії

Організаційне становлення українського жіночого руху в Галичині припадає на період піднесення народного шкільництва в краї. Юридичною підставою для цього були державні і крайові «устави» (закони), які у своїй сукупності становили основу реформи освіти в Австро-Угорській імперії кінця 1860 – початку 1870-х рр. Найважливішими серед них є державний шкільний закон від 14 травня 1869 р.; крайовий закон від 2 травня 1873 р., який визначав умови заснування і утримання публічних (народних) шкіл та обов’язкового відвідування їх дітьми від 6 до 12 років; закон від 2 лютого 1885 р., положення якого стосувалися організації навчання у виділових школах та ін. (Baranowski, 1889, s. 4–6).

Першопідставою для подальшого розвитку народного шкільництва в Галичині був крайовий закон від 22 червня 1867 р., що стосувався мови викладання у школах цього типу. Водночас дані сучасних педагогічних досліджень (Б. Ступарика, М. Чепіль, Т. Завгородньої та ін.) підтверджують, що положеннями зазначених документів мала змогу скористатися польська частина галицького суспільства, оскільки в руках її представників опинилися нагляд і контроль за діяльністю народних шкіл в особі Крайової, окружних і повітових шкільних рад. Як зазначає Б. Ступарик, «Краєва шкільна рада стала могутнім чинником полонізації краю. Більшість в ній становили поляки і поступово число українських членів було зменшено до 1/5» (Ступарик, 1994, с. 62).

Офіційна статистика засвідчує, що в 1884 р., тобто в рік створення першого українського громадського жіночого товариства, на теренах краю діяло 2998 народних шкіл («Sprawozdanie», 1889, s. VI), з них 180 приват-

них («Sprawozdanie», 1889, s. XVIII]. Із загального числа народних шкіл було 79 чоловічих, 68 жіночих та 2751 – мішана («Sprawozdanie», 1889, s. IX). У них навчалися 622 180 дітей, серед них 303 144 дівчат («Sprawozdanie», 1889, s. XXI). Уже в 1888/1889 навчальному році цей показник становив 3 586 шкіл, 202 з яких були приватними. Число учнів зросло відповідно до 728 328 (359 380 дівчат). Кількість чоловічих шкіл збільшилася порівняно з 1884 р. на 7 (86), жіночих на 11 (79), мішаних на 552 (3 203) («Sprawozdanie», 1889, s. IX).

Тенденція до зростання мережі народних шкіл зберігається і на початку XX ст. За даними звіту Краєвої шкільної ради, 1909/1910 н. р. в краї було 5 408 народних шкіл. Водночас необхідно зауважити, що із зазначеної кількості не діяло 189 (3,5 % від загального числа). Причинами цього були брак учителів і належних приміщень для навчання. Того ж навчального року працювало 238 приватних шкіл, серед них 57 чоловічих, 64 жіночі і 117 мішаних (Баран, 1912, Ч. 57, с. 4).

Упродовж усього періоду перебування західноукраїнських земель у складі Австро-Угорщини проблемою залишалася так звана «фреквенція», тобто відвідування школи. У 1888/1889 н. р. не відвідували школу 131 508 хлопців і 152 776 дівчат Галичини віком від 6 до 12 років. Навіть порівняно з попереднім навчальним роком цей показник зріс відповідно на 407 і 2 424 дітей. Кількість дітей віком від 12 до 15 років, що не відвідували школу, сягнула 39 244 хлопців і 44 250 дівчат – це більше порівняно з 1887/1888 н. р. на 3 688 хлопців і 5 512 дівчат («Sprawozdanie», 1889, s. XLV). У 1903/1904 н. р. не відвідували школу 243 063 дітей віком від 6 до 12 років (22,8 % від їхньої загальної кількості), а віком від 13 до 15 років – 165 378 (49,31 %). «Радуйся Галичино! – наголошував з цього приводу невідомий автор («Seguens»), аналізуючи на сторінках часопису галицьких і буковинських учителів «Промінь» урядовий звіт Краєвої шкільної ради. – Анальфабетизм в твоїх границях ніколи не згине!» (Seguens, 1904, Ч. 23, с. 169).

Дані офіційної статистики засвідчують, що в 1909/1910 н. р., ця проблема почала частково розв'язуватися: із 1 204 826 осіб – загального числа дітей шкільного віку (з них 593 145 дівчат) її не відвідували 220 241, або на 40 600 дітей менше, ніж у 1908/1909 н. р. (Баран, 1912, 1, Ч. 59, с. 3).

Таким чином, більше 18 % дітей, які підлягали початковому всеобучу, практично залишалися поза впливом школи. Крім того, в 1910 р. 463 громади Галичини не мали шкіл. Тут проживали 320 241 дітей шкільного віку, котрі не навчалися у школі взагалі і на все життя залишалися «повними анальфабетами», поповнюючи тим самим «мільйонову армію галицької темноти» (Баран, 1912, Ч. 59, с. 3). Як результат, боротьба з неграмотністю набула загальносуспільного значення та опинилася в центрі уваги теоретиків і практиків жіночого руху.

Аналіз статистичних даних, результатів наукового пошуку сучасних учених показує, що при загальному (хоч і повільному) зростанні мережі народного шкільництва, українські школи в їх складі розвивалися значно повільнішими темпами. У 1888/1889 н. р. публічне шкільництво Галичини об'єднувало 1 501 польську і 1 756 українських шкіл. Аналізуючи урядовий звіт Краєвої шкільної ради за 1903/1904 н. р., уже згадуваний вище невідомий автор («Seguens») наводить такі дані: загальна кількість шкіл у Галичині становить 4 468, з них із польською мовою викладання – 2 141, а з українською – 2 041 (Seguens, 1904, Ч. 23, с. 168). Отже, кількість польських шкіл за п'ять років зросла на 640, а українських тільки на 285. На 239 приватних шкіл було лише чотири з українською мовою викладання.

З огляду на мову викладання, в 1909/1910 н. р. було 2 386 (45,48 %) українських, 2 811 (54,03 %) польських та 25 (0,49 %) німецьких шкіл. Порівняно з попереднім навчальним роком кількість шкіл з українською мовою викладання збільшилася на 76, з польською – на 123, з німецькою – на одну. Наведені дані – ще одне підтвердження того, що Краєва шкільна рада дбала більше про організацію і розвиток польських народних шкіл, ніж українських.

Аналізуючи її звіт за 1909/1910 н. р., визначний політик, публіцист і галицький громадський діяч С. Баран зауважував: зіставлення загального числа шкіл з українською мовою викладання з кількістю тогочасного корінного населення Галичини показує, що воно не було «скривдженим», адже на 42,2 % українців припадало 45,48 % від усіх шкіл краю. Проте глибший аналіз звітів Крайової шкільної ради підтверджує його висновок про те, що насправді було «інакше»: так звані українські народні школи по суті були школами утравістичними, оскільки в них обов'язковим було вивчення польської мови, хоча в польських школах місцевостей, де українці становили меншість, українська мова не вивчалася. За словами С. Барана, «...се є унікат на території цілої Австрії, бо всі інші австрійські народності (хоч би і Українці на Буковині) мають свої публічні народні школи без примусу науки другої краєвої мови» (Баран, 1912, Ч. 57, с. 5).

Слід врахувати і той факт, що Галичина, де проживали більшість українців, була регіоном шкіл найнижчого типу – однокласних і двокласних (назва від кількості вчителів, які в них працювали). Так, того ж (1909/1910) навчального року із 5 202 державних народних шкіл було 2 070 (39,79 %) однокласних і 2 301 (44,23 %) двокласних. Чотирикласних шкіл було всього 30. П'ятикласних, шестикласних і виділових українських державних шкіл не було. У 1910 р. із 19 східногалицьких повітів, де однокласні школи становили від 50 % до 80 % від їх загальної кількості, 13 були в місцевостях з чисто українським населенням.

Вищенаведене переконує в тому, що загальна тенденція розширення мережі народних шкіл у Галичині стосувалася польського, а не українського шкільництва. Ця обставина, закономірно, визначила стрижневу ідею національного культурно-освітнього поступу – відстоювання рідномовної школи, що знайшло відображення і в жіночому русі.

Розширення мережі елементарних шкіл у краї зумовило збільшення кількості народних учителів. У 1884 р. їхню підготовку забезпечували три державні учительські семінарії: польська у Кракові та польсько-українські у Львові й Перемишлі. А в 1910 р. в Галичині було вже 17 державних учительських семінарій, з них 14 чоловічих і, як і 26 років перед тим, – три жіночі. У 1910/1911 н. р. відкрилася жіноча учительська семінарія в Бережанах. Отож, у 1910/1911 н. р. число державних учительських семінарій становило 18 (14 чоловічих і чотири жіночі). За мовою викладання серед них не було жодної української: ті, що діяли на території Західної Галичини, були польськими, а на території Галичини – утравістичними (польсько-українськими).

Зазначена обставина вплинула на кількісні та якісні показники учнівського колективу семінарій: у 1910/1911 н. р. в них навчалося 3 572 учнів і 975 учениць (разом 4 537). За національністю розподіл учнів виглядав так: 1 061 (23,4 %) українців і 112 (11,5 %) українок, 3 390 (74,7 %) поляків і 855 (87,7 %) польок та 76 (1,7 %) євреїв.

Окрім державних семінарій, у 1910 р. діяло ще 25 приватних. Серед них 24 жіночі та 1 чоловіча. З усієї кількості приватних учительських семінарій тільки 4 були українськими: 1) Руського Педагогічного Товариства у Львові (158 учениць); 2) Сестер Василянок у Яворові (59 учениць); 3) Сестер Василянок у Станіславі (69 учениць); 4) Руського товариства педагогічного в Коломиї (Баран, 1912, Ч. 63, с. 2).

Вищевикладене дає підстави для висновку про те, що Краєва шкільна рада і польський сейм «змонополізували» не тільки народне шкільництво, але й виховання учительства.

У 1888/1889 н. р. в системі народного шкільництва Галичини працювали 3 675 учителів і 1 277 учительок. Серед них зі «свідоцтвом кваліфікації» 2 718 чоловіків і 899 жінок. Уже в 1903/1904 н. р. – всього 9 414 «учительських сил», відповідно 4 582 чоловіки і 4 832 жінки. Водночас, якщо в 1888/1889 н. р. без будь-якої кваліфікації працювали вчителями 1 335 осіб (957 чоловіків і 378 жінок) («Sprawozdanie», 1889, s. XLIII), то через п'ять років – 904 жінки і 109 чоловіків (Seguens, 1904, Ч. 24, с. 175). З цього приводу вищезгадуваний автор зауважував, що приріст жінок-учителів «...створять не кандидатки із студіями семінарійними, але панночки з так званим приготуванням шматольогічним, о котрих можна сьміло сказати: «Учил Марцін Марціна» (Seguens, 1904, Ч. 24, с. 175).

Опираючись на дані звіту Краєвої шкільної ради за 1909/1910 н. р., можемо стверджувати, що з початку XX ст. спостерігалось значне зростання кількісного складу вчителів. Так, у системі народних шкіл у 1910 р. працювали 14 101 вчителів, з них 6 452 (45,75 %) чоловіків та 7 649 (54,25 %) жінок. З їх числа без будь-якої кваліфікації – 35 чоловіків і 264 жінки. Із зазначеного випливає, що кількість кваліфікованих учителів перевищувала число кваліфікованих учительок на 4,5 %. Як зауважував сучасник, учителі без кваліфікації – це абітурієнти середніх шкіл (гімназій і реальних шкіл), котрі «не доповнили ще семинаріяльної матури, або абітурієнти семинаріяльні»..., тоді як учительки без кваліфікації «(так звані у нас панни панчошкові) скінчили звичайно лишень виділову школу» (Баран, 1912, Ч. 62, с. 2).

Щодо початкових шкіл вищого типу (виділових), окремих для хлопців і дівчат, то вони діяли тільки в містах. У 1888 р. в Бохні, Тарнові, Перемишлі, Самборі, Городку, Сокалі, Снятині працювали чоловічі школи, а у Кракові, Львові, Станіславі, Ряшеві, Тарнові, Тернополі – жіночі. Офіційна статистика підтверджує, що серед шкіл цього типу в 1888 р. не було жодної української. А саме вони становили базу для продовження навчання дівчат у вчительських семінаріях («Sprawozdanie», 1889, s. V).

Передумови участі діячок жіночого руху у розбудові українського середнього шкільництва Галичини в межах Австро-Угорської імперії

Щодо середнього шкільництва Галичини, то на початку досліджуваного нами періоду, в 1883/1884 н. р., у Галичині було 29 чоловічих середніх шкіл (23 гімназії і шість реальних шкіл), з них чотири гімназії і одна реальна школа у Львові; три гімназії і одна реальна школа у Кракові; по одній гімназії і реальній школі у Тернополі, Станіславі, Стрию; по одній гімназії у Тарнові, Коломиї, Перемишлі, Бродях, Дрогобичі, Самборі, Новому Санчі, Ряшеві, Бродях, Бережанах, Бучачі, Бохні, Золочеві, Сяноку, Валовицях і Яслі; одна реальна школа в Ярославі. Тоді в них навчалися 12 237 учнів, отже, за підрахунками І. Франка, на одну середню школу припадало 422 учні. У 23 гімназіях навчалися 11 284 учні (в одній гімназії – 491 учень), у реальних школах – 953 учні (в одній реальній школі – 159 учнів). Таке переповнення свідчило про потребу відкриття нових середніх шкіл. Ця потреба ще помітніша, коли зважати на те, що у восьми з 23 галицьких гімназій кількість учнів становила від 548 до 767 осіб, число класів, відповідно, – 122 (замість 64).

У 1883/1884 н. р. у середніх школах Галичини навчалися 1 867 українців, 7 180 поляків, 72 «перекінчиків» (ополячених українців), 2 128 євреїв, 134 представники інших національностей (Франко, 1985, с. 432).

Отже, за розвитком середнього шкільництва в кінці XIX ст. Галичина була однією з найвідсталіших провінцій Австрії. Такий стан речей задовольняв польський уряд, адже, як зазначав І. Франко, «... кожда іскорка світла єсть уже забагато для тих, що самі основують своє панування і свої темні спекуляції на темноті і несвідучості своїх братів!» (Франко, 1985, с. 424).

Щодо середньої жіночої освіти, то, як зазначалося вище, на початку досліджуваного періоду дівчата взагалі не мали доступу до гімназій і реальних шкіл. Тому проблема організації гімназійної освіти жінок виявилася турботою не лише української педагогічної громадськості, а й організованого жіноцтва.

Крайова шкільна рада у звіті за 1909/1910 н. р. наголошувала на небувалому зростанні кількості середніх шкіл. Адже в цьому році відкрилося п'ять державних середніх шкіл (три польські гімназії та дві польські реальні школи) і 10 приватних гімназій з правом прилюдності (дев'ять польських і одна українська). Однак слід зауважити, що майже всі ці школи були переважно польськими, хоч і заснованими на території Галичини. Трактуючи відкриття польських шкіл у чисто українських повітах, таких як Рогатинський, Турківський, Яворівський, і в містах, де значно переважало українське населення (Борщів, Городенка, Калуш, Косів, Перемишляни) як «реальну потребу і стремління до ширшої освіти», Краєва шкільна рада замовчувала свої справжні наміри – «щоби українська суспільність не виеманципувалася з під гегемонії Польщі» (Баран, 1912, Ч. 65, с. 3). Такі дії офіційного органу шкільної влади привели до того, що більша частина української молоді змушена була вчитися у польських школах, чим гальмувалося плекання української інтелігенції (Vollmer, 2013).

За даними звіту Крайової шкільної ради, у 1910/1911 н. р. в Галичині було 67 державних середніх шкіл, з них 54 гімназії та 13 реальних шкіл, що дає підставу говорити про незадовільний стан справ у цій сфері, бо за 27 років їх число збільшилося всього на 38: відповідно на 31 гімназію та сім реальних шкіл. Щодо мови викладання, то з усієї кількості державних середніх шкіл було лише п'ять українських (всі гімназії), 61 польська (48 гімназій і 13 реальних шкіл) і одна німецька гімназія.

Окрім державних, у Галичині діяло ще 14 приватних гімназій з правом публічності, з них чотири на території Західної Галичини (в Бялій, Кракові, Ланцеті) та 10 у Галичині (в Борщеві, Городенці, Калуші, Кутах, Львові, Рогатині, Хирові, Чорткові, Яворові). Із загальної кількості гімназій – одна українська, 11 польських та дві утравістичні (польсько-українські).

Отже, на початку 1911/1912 н. р. у Галичині було 87 чоловічих середніх шкіл (56 державних гімназій, 17 приватних гімназій з правом

прилюдності, 14 державних реальних шкіл), з них 56 – на території Галичини (35 державних гімназій, 14 приватних гімназій, сім реальних шкіл). Тільки в сім з них навчання проводилось українською мовою (п'ять державних і дві приватні гімназії), тоді як у 76 – польською, в одній – німецькою і три приватні гімназії були утравквістичними (польсько-українськими).

Водночас у 1911/1912 н. р. в Галичині діяло 15 приватних жіночих гімназій (на цей час не було жодної державної жіночої гімназії в усій Австрії), з них одна українська (Сестер Василянок у Львові) і 14 польських з правом прилюдності. Окрім цього, діяли ще дев'ять жіночих приватних гімназій без права прилюдності з польською мовою викладання.

У 1911/1912 н. р. в Галичині було також 13 жіночих ліцеїв, з-поміж яких – один український у Перемишлі, 11 польських і один німецький. Але кількість жіночих ліцеїв постійно зменшувалася через те, що вони давали «мінімальні права», тому частина з них поступово реформувалася в жіночі гімназії.

Перед Першою світовою війною в усіх типах українських середніх шкіл (державних і приватних) навчалися 6 355 учнів («Дещо із статистики гімназій», 1914, с. 7). «З того видно ясно, – зауважувалося в редакційній статті науково-педагогічного журналу «Наша школа», – що число української молоді зростає в галицьких середніх школах дуже піняво, головно в реальних школах, де Українців нема в 10 %; міркуючи по дотеперішнім темпі приросту, то Українці в Галичині можуть дійти до нормальної фреквенції (себто 42 %), в гімназіях аж по 60 роках, а в реальних хіба по 160 літах!» («Національна статистика», 1913, с. 270).

Посиленню колонізації українського шкільництва сприяли тогочасні навчальні плани і програми. Сучасні дослідження дають достатньо вичерпну відповідь на питання про їх зміст. Зокрема, аналізуючи навчальні плани народних шкіл кінця XIX ст., М. Чепіль звертає увагу на переважання у них годин на вивчення державної (німецької) та польської (офіційної) мов (Чепіль, 2001, с. 228). Так, згідно з навчальним планом однокласної мішаної школи на 1911 р. на вивчення польської мови відводилося від 13 до 11 год. щорічно; двокласної – відповідно 9–11 год. Водночас друга краєва мова (тобто українська) вивчалася в межах 4–7 год. («Planu naukowy szkoły», 1895, s. 24). Аналіз навчальних планів державних виділових жіночих шкіл вищого типу показує, що на мову викладання (польську) в ній відводилося 18 годин, на німецьку – 22 години, на французьку – 22 години. Одночасно викладання другої краєвої мови (української) обмежувалося 12 годинами («Planu naukowy szkoły», 1895, s. 28).

Аналогічною була ситуація із вивченням історії у народних школах. В обіжнику від 24 березня 1891 року завдання вивчення історії формувалося так: «Особливу увагу в навчанні дітей звертає вчитель на становище цісарства, дії прусів, напади монголів, на війни гусистські, на відносини Габсбургів з Ягеллонами, на війну тридцятирічну і особливо шведсько-польсько-російську за море Балтійське, врешті на три поділи Польщі» (Ступарик, 1994, с. 82).

Вищевикладене пояснює увагу педагогів – активних членів жіночого руху – до проблем змісту навчання у школі, передовсім до вивчення рідної мови, української історії тощо.

Таким чином, розвиток українського шкільництва в межах Австро-Угорської імперії обмежувався як соціально-економічними, так і політичними чинниками, що не могло не турбувати українську освічену громадськість, зокрема й організаторів жіночого руху.

Передумови організаційно-практичної діяльності жіночих діячок у сфері українського шкільництва Галичини в умовах польської держави

За одностайним твердженням істориків західноукраїнського шкільництва, особливо важкі умови для розвитку української школи в Галичині склалися у 1920 – 1930-х рр., «коли в краї здійснювалась узаконена урядом Польщі політика боротьби з усім українським» (Ступарик, 1994, с. 141).

Підтвердженням цього висновку Б. Ступарика слугують передусім антиукраїнські освітні закони новоутвореної польської держави, зокрема закон про мову навчання в школах від 31 липня 1924 року. Згідно з його положеннями, основним типом державної школи проголошувалася двомовна, або утравістична. Реформування колишніх шкіл національних меншин у новий тип навчальних закладів здійснювалося в Галичині в умовах шантажу, терору, погроз і підкупів, які супроводили так звані «шкільні плебісцити». Їх антиукраїнський, антидемократичний характер достатньо повно розкривають праці сучасних дослідників (Г. Білавич, Т. Завгородньої, Б. Ступарика). Вони ж підтверджують асиміляторську сутність «кресового» закону 1924 р.

Одним із результатів впровадження цього закону в життя стало значне зменшення числа українських початкових шкіл. Якщо в 1911/1912 н. р. на території Галичини було 2 612 навчальних закладів цього типу, то 1920/1921 н. р. ця кількість зменшилася на 682 і становила 1 980. Натомість кількість початкових польських шкіл зростала: з 1 537 – у 1911/1912 н. р. до 1 872 – у 1920/1921 н. р. (І, арк. 6). Окрім того, слід зауважити, що українські школи здебільшого функціонували у селах та були, як і раніше, одно- або двокласними. У містах, де домінували навчальні

заклади вищого типу, спостерігалася повна перевага польських шкіл. Наприклад, у містах і містечках Львівського, Тернопільського та Станіславівського воєводств у 1920/1921 н. р. 90,1 % дітей шкільного віку навчалися у польських школах, 8,4 % – у двомовних і лише 1,5 % – в українських школах (II, арк. 9).

Відсутність потрібної кількості шкіл з рідною мовою навчання та небажання батьків навчати дітей у чужій школі призвели до зростання числа неграмотних. Так, у 1920/1921 н. р. в краї було 650 000 українських дітей початкового шкільного віку (від 7 до 12 років). Із них лише 130 000 навчалися в рідномовних школах, 170 000 відвідували польські школи, а 350 000 не навчалися взагалі. Про результати навчання українських дітей у польських школах сучасники відгукувалися так: «Це пародія науки, котра обмежається до співання патріотичних польських пісень», до «вислуховування різних фальшивих історичних байок. Наслідки такого стану просто страшні і грозять повним занепадом української культури» (I, арк. 7).

Отже, проблема анальфabetизму, характерна для вищеаналізованого австро-угорського періоду, набула нової сили. Як зазначав автор цитованого архівного матеріалу, українська дитина завдяки польській окупації «фросте без школи, без науки і буде збільшувати число неграмотних, число котрих і так велике» (I, арк. 7).

Дані дослідження показують, що зазначене стосувалося й жіночої освіти, оскільки шкільне законодавство Польщі 1920-х рр. утверджувало спільне навчання дівчаток і хлопчиків.

Закон про устрій шкільництва в Польщі від 11 березня 1932 р., згідно з яким утверджувалося обов'язкове навчання дітей обох статей віком від 7 до 14 років, не тільки не усунув негативних тенденцій в освіті дітей-українців, але й зробив їх невідворотними, оскільки базувався на положеннях вищезгаданого закону 1924 р. про двомовний характер шкіл національних меншин. За висновком галицького громадсько-політичного діяча Р. Перфецького, шкільні польські закони і розпорядки та вся шкільна політика Польщі 1930-х рр. поглибили «у відношенні до непольських народів дотеперішній і так нестерпний стан їх національного шкільництва» (Перфецький, 1932, с. 310).

Цей невтішний, але об'єктивний коментар підтверджують статистичні дані народного шкільництва Львівського шкільного округу кінця досліджуваного періоду. Зокрема, в 1937/1938 н. р. на його терені було 3 400 державних народних шкіл I ступеня (чотирикласні), 919 – II ступеня (шестикласні) та 684 – III (семикласні). Але цього числа, зауважувала редакція «Рідної школи», «куди не вистарчає»: на 890 078 дітей-галичан, «обов'язаних до школи», 59 656 не здобували початкову освіту через брак навчальних закладів, ще 3 355 дівчаток і хлопчиків «не ходило до

школи, бо було їм задалеко». Таким чином, 60 тис. наймолодших мешканців краю були «кандидатами на анальфabetів». Водночас іще 100 тис. дітей, «записаних» на навчання в 1937/1938 н. р., відвідували школу нерегулярно, тим самим прирікаючи себе на анальфabetизм у «короткому часі». «Жахливі числа» цієї статистики виступали підґрунтям загального показника неграмотності галичан: у 1938 р. він становив 35 %, в окремих повітах краю доходив 52 %, а серед жінок сягав 68 % («Народна школа», 1938, с. 232), а подекуди – 75–79 % (Ступарик, 1994, с. 126).

Природно, що зазначене, як і в довоєнний період, спонукало громадськість, зокрема й жіночі товариства, до активних дій передусім у сфері початкового шкільництва. Тим більше, що кількість українських шкіл у системі загальної початкової освіти після шкільного закону 1932 р. різко знизилася: із загального числа державних навчальних закладів I–III ступенів було тільки 415 українськомовних (8 %), 834 – польських і 2 195 польсько-українських, тобто утравквістичних. Коли зауважимо, писав невідомий автор у 1938 р., що всі утравквістичні школи, «поминаючи їхню педагогічну абсурдальність, є в дійсності польські, а в додатку вчителі-поляки щойно від дітей учаться розуміти українську мову, то в дійсності відношення є таке, що на 415... з українською мовою навчання є 3 700... з польською, відношення як 13 % до 87 %» («Народна школа», 1938, с. 233).

Передумови участі жіночих діячок у розбудові українського середнього шкільництва Галичини в умовах польської держави

Щодо українських середніх шкіл, то на початку 1920-х рр. на території Галичини, де проживало 75 % українців, діяли 49 державних і 35 приватних польських гімназій та 5 державних і 12 приватних українських (I, арк. 1). Всі українські гімназії, державні та приватні, підлягали контролю крайового інспектора-українця доктора І. Копача. На цій підставі куратор Львівського шкільного округу підкреслював: «Цей факт забезпечує українцям повну необмежену свободу розвитку науки і тенденцій навчання у своїх школах в національному українському дусі». Завдяки наданій «великій свободі», вважав державний чиновник, молодь у цих закладах виховується в антипольському дусі (II, арк. 10).

З перших днів окупації краю польська влада чітко окреслила провідний напрям офіційної політики відродженої Речі Посполитої і в галузі середньої освіти – денационалізація та полонізація української національної меншини. Шляхи і способи її реалізації були аналогічними до народного шкільництва: утравкізація або припинення діяльності державних українських гімназій, обмеження під різними приводами навчання в них дітей-українців тощо (Gilley, 2017).

Як наслідок, у 1938/1939 н. р. українське середнє шкільництво у Польщі було представлене 27 гімназіями: п'ятьма державними, 22 приватними (13 коєдукаційних, сім чоловічих і сім жіночих) і 21 ліцеєм: п'ятьма державними і 16 приватними. У них навчалися близько 6 тис. молоді. Водночас на українських територіях у складі Польщі діяло 114 польськомовних гімназій і 106 ліцеїв (Франко, 1985, с. 429).

«Те, що діється в ділянці шкільної політики у відношенні до українського народу, – зауважував у 1938 р. посол до галицького сейму Д. Великанович, – то не є оборона інтересів польського національного виховання, але це вже явне виразне переводження національної асиміляції – це вже устремління до супрематії польської культури над українською – це устремління до пониження всього, що можна би назвати «українським»... («Дещо із статистики гімназій», 1914, с. 7).

З початку польської окупації Галичини в особливо скрутному становищі опинилися українські вчителі, оскільки одним із освітніх пріоритетів офіційна влада визначила усунення їх із посад. Як згадує сучасник, одним розчерком пера «опинилось 3 000 учителів без служби, а українська школа без своїх учителів» (I, арк. 4). На протести української громадськості польська влада відреагувала проведенням так званих «регабілітацій». Та час між звільненням і проведенням «регабілітацій» українського вчителя використовувався на те, щоб на його посаду призначити вчителя-поляка. У такий спосіб українські школи «обсаджувались» польськими вчителями. За спогадами невідомого автора, «...тільки не числені повернулись на свої місця. Усім другим, навіть сталим вчителям з довгою практикою, повизначувано найгірші закутини краю. Велику частину перенесено в Західну Галичину між польське населення» (I, арк. 4). Отож, брак українських учителів, який простежувався в австро-угорський період, став ще відчутнішим.

Відповідаючи Міністерству закордонних справ у Варшаві на лист від 25 червня 1921 року № 48 (Д.У.) у «справі скарг русинів» щодо «стану шкільної справи» на території Галичини, куратор Львівського шкільного округу зазначав: «всіх учителів-українців, які подали заяви прийнято на роботу, якщо вони не скоїли таких злочинів, як грабіж, зневажання костелів, історичних пам'яток, витворів польського мистецтва, нищення шкіл або маєтків» (II, арк. 8). Згідно з даними, які він подав, 1921 р. у державних початкових школах працювали 2 800 вчителів-українців. Зменшення їх кількості куратор обґрунтував такими даними: 349 учителів перебувають за межами краю (вступили до українських бригад у Чехословаччині або до більшовицької армії), кілька десятків – у польських або російських тюрмах, декілька – померли (III, арк. 8).

Ситуація із забезпеченням шкіл вчителями-українцями погіршувалася через те, що в польській державі чинним залишалося передвоєнне

крайове шкільне законодавство (розпорядження 1907 р.), за яким усі вчительські семінарії мали бути утраквістичними. Українською мовою в них викладалися лише математика, природничі науки та господарство, всі інші – польською. На думку куратора Львівського шкільного округу, двомовність в учительських семінаріях була зумовлена потребою забезпечити школи вчителями, які б вільно володіли польською та українською мовами, і відповідала потребам молоді обох національностей при забезпеченні їх роботою (III, арк. 5). Після подій 1919 р., коли українська та польська молодь брала участь у військовому протистоянні «по різні боки барикад», виявилось, що їхнє спільне навчання неможливе. Саме через те відбувся поділ державних жіночих учительських семінарій у Львові та Перемишлі. У результаті для українок при цих семінаріях були створені т. зв. українські семінарійні курси. Всі інші учительські семінарії залишалися утраквістичними (III, арк. 7).

За офіційною статистикою, в 1919/1920 н. р. у краї діяли 42 учительські семінарії, з них 21 державна та 21 приватна з правом публічності. Серед державних учительських семінарій – 15 чоловічих (вісім польських та сім утраквістичних) і шість жіночих (одна польська, п'ять утраквістичних). Усі приватні були жіночими, 18 із них – з польською мовою викладання і лише три – з українською (III, арк. 7).

На підставі шкільного закону від 11 березня 1932 р. і розпорядження Міністра релігійних культів і народної освіти від 1 квітня 1933 року у 1933/1934 н. р. прийом учнів в учительські семінарії обмежився, а до 1938 р. їхня діяльність була взагалі припинена, оскільки навчальним закладом, який мав давати педагогічну освіту, визначався педагогічний ліцей. Сюди приймали випускників загальноосвітніх гімназій. Окрім ліцеїв, оволодіти професією вчителя можна було у дворічних «педагогіях», які базувалися на гімназіях «старого» (класичного) типу. Отже, щоб стати вчителем народної школи, потрібно було закінчити чотирирічну гімназію і трирічний педагогічний ліцей, а за бажанням – ще і дворічну педагогію. Учителів середніх шкіл готували університети з одnorічним педагогічним курсом і практичною діяльністю в школі. Для підготовки вихователів дошкільних закладів закон передбачав відкриття спеціальних «захоронкових» семінарій.

У 1938 р. у Львівському шкільному окрузі діяло 12 державних і 3 приватних навчальних закладів нового типу для підготовки вчителів народних шкіл. У них навчалися 670 учнів («Stan szkolnictwa», 1938, s. 20).

Якщо врахувати, що серед них не було жодного українського, а єдиний у Галичині Львівський університет був повністю ополячений, то стане зрозумілою турбота галицької громадськості, зокрема й жіночих товариств, про національне «освідомлення» українського вчительства.

Висновки. Вищевикладене дає підставу констатувати, що досліджуваний період характеризувався фактичним нищенням австро-польською владою українського державного шкільництва, відсутністю турботи офіційної влади про належну загальну та фахову освіту жінки-галичанки. Відвертий наступ на національну освіту зумовив активну протидію з боку громадськості Галичини, зокрема Українського педагогічного товариства, яке виступило головним організатором українського приватного жіночого шкільництва, залучило до участі в його розбудові педагогів – визначних діячів жіночого руху краю.

Це, своєю чергою, стало причиною того, що наприкінці XIX – у першій третині XX ст. в Галичині виросла, духовно та професійно зміцніла плеяда жіночих діячок, які активно впливали на загальнонаціональні культурноосвітні процеси в краї. **Перспективами подальших наукових розвідок** може стати проблематика, пов'язана з вивченням освітньої діяльності жінок у сфері позашкільної освіти.

Література

I. ЦДАВО України (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України), ф. 4465 (Колекція окремих документальних матеріалів українських націоналістичних емігрантських установ, організацій і осіб), оп. 1, спр. 1002, 9 арк.

II. ЦДІАУ у Львові (Центральний державний історичний архів України у Львові), ф. 179 (Кураторія Львівського шкільного округу), оп. 1, спр. 546, 27 арк.

III. ЦДІАУ у Львові, ф. 179, оп. 1, спр. 568, 11 арк.

Баран, С. (1912). Галицьке шкільництво в цифровім освітленю. *Діло* (Ч. 57–60; Ч. 62–67; Ч. 69–71).

Дещо із статистики гімназій (дані про статистику державних і приватних гімназій). (1914). *Діло* (Ч. 82), (с. 7).

З чорної книги польського інспектора. (1919). *Нова школа* (Ч. 1), (с. 5).

Народна школа в Галичині в числах статистики. (1938). *Рідна школа* (Ч. 23), (с. 232–233).

Національна статистика в галицьких середніх школах. (1913). *Наша школа* (с. 269–270).

Образок стану народнього шкільництва в Дрогобиччині в часах Австро-польського режиму. (1919). *Нова школа* (Ч. 1), (с. 3).

Перфецький, Р. (1932). Шкільна політика Польщі. *Рідна школа* (Ч. 22), (с. 310).

Ступарик, Б. (1994). *Шкільництво Галичини (1772–1939)*. Івано-Франківськ, 144 с.

Франко, І. (1985). Середні школи в Галичині в 1875–1883 рр. *Зібрання творів* (Т. 1–50; Т. 46), (с. 418–434). Київ: Наукова думка.

Чепіль, М. (2001). *Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.)*. Дрогобич: Відродження, 503 с.

Baranowski, B. (1889). *Krajowe ustawy szkolne wraz z Statutem Rady szkolnej krajowej*. Lwów: NTP, 86 s.

Gilley, C. (2017). Fighters for Ukrainian independence? Imposture and identity among Ukrainian warlords, 1917–22. *Historical Research*, 90 (247), 172–190. doi: [10.1111/1468-2281.12168](https://doi.org/10.1111/1468-2281.12168).

Plany naukowy szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowej żeńskich 3–5 i 6-klasowych opracowane na zasadzie ustawy szkolnej. (1895). Lwów, 48 s.

Seguens. (1904). Урядовий звіт галицької Ради шкільної. *Промінь* (Ч. 20; Ч. 23; Ч. 24).

Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1887/8 i 1888/9: Szkoły ludowe i Seminarya nauczycielskie. (1889). Lwów: Nakł. c. k. Rady szkol. kraj., LXXV, 79 s.

Stan szkolnictwa w okręgu szkolnym Lwowskim w roku szkolnym 1937/38. (1938). Lwów.

Vollmer, B.A. (2013). Ukraine, migration, early 20th century to present. In I. Ness (Ed.), *The Encyclopedia of Global Human Migration*. doi: [10.1002/9781444351071.wbeghm551](https://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm551).

References

I. TsDAVO Ukrainy (Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy [Central State Archive of the Supreme Governance and Management of Ukraine]), f. 4465 (Kolektsiia okremykh dokumentalnykh materialiv ukrainskykh natsionalistychnykh emihrantskykh ustanov, orhanizatsii i osib [Collection of separate documentary materials of Ukrainian nationalist emigrant institutions, organizations and individuals]), op. 1, spr. 1002, 9 ark. [in Ukrainian].

II. TsDIAU u Lvovi (Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u Lvovi [Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv]), f. 179 (Kuratoriia Lvivskoho shkilnoho okruhu [Curatorium of the Lviv school district]), op. 1, spr. 546, 27 ark. [in Ukrainian].

III. TsDIAU u Lvovi, f. 179, op. 1, spr. 568, 11 ark. [in Ukrainian].

Baran, S. (1912). Halytske shkilnytstvo v tsyfrovim osviteniu [Galician school in digital illumination]. *Dilo – Work* (Pt. 57–60; Pt. 62–67; Pt. 69–71) [in Ukrainian].

Deshcho iz statystyky himnazii (dani pro statystyku derzhavnykh i pryvatnykh himnazii) [Some statistics of gymnasiums (data on statistics of public and private gymnasiums)]. (1914). *Dilo – Work* (Pt. 82), (p. 7) [in Ukrainian].

Z chornoï knyhy polskoho inspektora [From the Black Book of the Polish Inspector]. (1919). *Nova shkola – New school* (Pt. 1), (p. 5) [in Ukrainian].

Narodna shkola v Halychyni v chyslakh statystyky [The folk school in Galicia in statistics]. (1938). *Ridna shkola – Native school* (Pt. 23), (pp. 232–233) [in Ukrainian].

Natsionalna statystyka v halytskykh serednikh shkolakh [National Statistics in Galician Secondary Schools]. (1913). *Nasha shkola – Our school* (pp. 269–270) [in Ukrainian].

Obrazok stanu narodnoho shkilnytstva v Drohobychchyni v chasakh Avstro-polskoho rezhymu [Patterns of the state schooling in Drohobych in the time of the Austro-Polish regime]. (1919). *Nova shkola – New school* (Pt. 1), (p. 3) [in Ukrainian].

Perfetskyi, R. (1932). Shkilna polityka Polshchi [School policy of Poland]. *Ridna shkola – Native school* (Pt. 22), (p. 310) [in Ukrainian].

Stuparyk, B. (1994). *Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939) [School education of Galicia (1772–1939)]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Franko, I. (1985). Seredni shkoly v Halychyni v 1875–1883 rr. [Public Schools in Galicia in 1875–1883]. *Zibrannia tvoriv – Collected works* (Vols. 1–50; Vol. 46), (pp. 418–434). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Chepil, M. (2001). *Teoriia i praktyka formuvannia natsionalnoi svidomosti ditei ta molodi Halychyny (druha polovyna XIX – persha tretyna XX st.) [Theory and practice of forming the national consciousness of children and youth of Galicia (second half of the XIX – first third of XX century)]*. Drohobych: Vidrozhennia [in Ukrainian].

Baranowski, B. (1889). *Krajowe ustawy szkolne wraz z Statutem Rady szkolnej krajowej [National school laws with the Statute of the National School Council]*. Lwów: NTP [in Polish].

Gilley, C. (2017). Fighters for Ukrainian independence? Imposture and identity among Ukrainian warlords, 1917–22. *Historical Research*, 90 (247), 172–190. doi: [10.1111/1468-2281.12168](https://doi.org/10.1111/1468-2281.12168) [in English].

Plany naukowy szkoły wydziałowej męskiej i szkół wydziałowej żeńskich 3–5 i 6-klasowych opracowane na zasadzie ustawy szkolnej [Scientific plans of the men's faculty school and the 3–5th and 6th class female faculty school developed on the basis of the school law]. (1895). Lwów [in Polish].

Seguens. (1904). Uriadovi zvit halytskoi Rady shkilnoi [Governmental report of the Galician Council of School]. *Promin – Beam* (Pt. 20; Pt. 23; Pt. 24) [in Ukrainian].

Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1887/8 i 1888/9: Szkoły ludowe i Seminaria nauczycielskie [The national school board on the state of public education in the school year 1887/8 and 1888/9: People's schools and teacher's seminars]. (1889). Lwów [in Polish].

Stan szkolnictwa w okręgu szkolnym Lwowskim w roku szkolnym 1937/38 [The state of education in the Lviv school district in the school year 1937/38]. (1938). Lwów [in Polish].

Vollmer, B.A. (2013). Ukraine, migration, early 20th century to present. In I. Ness (Ed.), *The Encyclopedia of Global Human Migration*. doi: [10.1002/9781444351071.wbeghm551](https://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm551) [in English].

IVAKH Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (slinkolven@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4488-1527>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4430-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140944>

To cite this article: Ivakh, S. (2018). Peredumovy osvitnoi diialnosti predstavnyts

zhinochoho rukhu u konteksti rozvytku ukrainskoho shkilnytstva Halychyny (kinets XIX – persha tretyna XX st.) [Precurses of educational activity of representatives of women's movement in the context of development of Ukrainian schooling in Halychyna (end of the XIX – the first third of the twentieth century)]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 85–103. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140944 [in Ukrainian].

Article history

Received: 24 March 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 7 May 2018

Available online: 12 September 2018

PRECURSES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF REPRESENTATIVES OF WOMEN'S MOVEMENT IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SCHOOLING IN HALYCHCHYNA (end of the XIX – the first third of the twentieth century)

Abstract. Based on the analysis of the legislative-normative base and statistical data, the article studies the process of the formation of Ukrainian schooling in Galicia at the end of the nineteenth and first third of the twentieth century. It was emphasized that its development within the limits of the Austro-Hungarian Empire and Poland was limited to both socio-economic and political factors, which disturb the Ukrainian educated public, in particular the organizers of the women's movement.

On the basis of the logical-historical analysis, the preconditions for the deployment of the active activities of women's associations, the prominent figures of the women's movement in the area of Ukrainian schooling in Galicia, are identified. Among the most significant were: unsatisfactory organization of school education for girls within the Austro-Hungarian Empire, which were found to be lacking in popular schools, in particular, girls' longevity, low attendance, limited co-ordination; the level of educational process in the existing state women's elementary schools is lower than in males, and their predominantly anti-Ukrainian character; the official limitation of women's secondary and higher education; the absence of Ukrainian institutions for vocational education of women's youth, and the anti-Ukrainian nature of pre-school and out-of-school education in the province.

It is proved that certain preconditions became the basis for forming the main directions of pedagogical activity, which concerned, first of all, the participation of women-ukrainians in the development of the network of Ukrainian private women's elementary schools, out-of-school and preschool educational institutions.

Participation of Ukrainian women in the establishment of the system of national schooling in the region served as confirmation of the evolutionary

processes in the women's movement, which went from separate educational measures among its members to active systematic pedagogical and educational work in the broad masses of the population.

It was noted that the Ukrainian women's movement in Galicia during the period under study expressed the actual pedagogical problems that were in sight of the entire Galician community: the preservation of the physical, spiritual and moral health of the Ukrainian people in the absence of their own state and the training of younger generations to participate in the revival and reconstruction of independent Ukraine.

Keywords: women's organizations, women-teachers, Ukrainian schooling, folk schools, gymnasias, kindergartens.

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the General Pedagogy and Preschool Education Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, in particular Prof. Pantyuk Tetyana.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

УДК 005:378.147-057.36

КИБАЛЬНА Неля – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного інституту цивільного захисту України, вул. Онопрієнка, 8, Черкаси, 18034, Україна (nkybalna@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-2798>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/G-9075-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140932>

Бібліографічний опис статті: Кибальна, Н. (2018). Дефініція «управлінська діяльність» в контексті оптимізації професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 104–115. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140932.*

Історія статті

Одержано: 6 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 27 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ДЕФІНІЦІЯ «УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ

Анотація. У статті представлено результати аналізу наукової літератури щодо дефініцій «управлінська діяльність» та «управлінська діяльність начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів». Обґрунтовано, що управлінська діяльність начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів – це організована, планомірна і системна діяльність у соціально-технічній системі, пов'язана з цілеспрямованою реалізацією інваріантної системи управлінських функцій з метою забезпечення сталого функціонування пожежно-рятувальних підрозділів у повсякденних, екстремальних умовах діяльності та в умовах невизначеності.

Було встановлено, що особливостями управлінської діяльності начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів є: виняткова державна та соціальна значимість завдань захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій; багатоплановий комплексний характер управлінської діяльності, безумовна необхідність досягнення результатів

управлінських завдань; різкі зміни обстановки на місці проведення робіт, небезпека життю та здоров'ю особового складу та людей, значна інтенсивність навантажень, необхідність своєчасного і якісного розв'язання управлінських завдань в екстремальних умовах та в умовах невизначеності; високий рівень вимог до особистісних якостей начальника караулу та їхня відповідність поставленим цілям, завданням і функціям управлінської діяльності.

Головним завданням управлінської діяльності начальників караулів визначено забезпечення повного використання потенційних можливостей сил та засобів цивільного захисту, спрямованих на успішне виконання завдань щодо проведення аварійно-рятувальних і невідкладних робіт із запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій та гасіння пожеж. У структурі управлінської діяльності начальників караулів виокремлено систему управлінських функцій: аналітичну, оцінюючу, організаційну, розпорядчу, координаційну, контрольну.

Ключові слова: управління, управлінська діяльність, начальники караулів, пожежно-рятувальні підрозділи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Проблема удосконалення професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту до управлінської діяльності є однією з найбільш актуальних як у теоретичному, так і практичному аспектах, оскільки вона має надзвичайну соціальну, професійну і суб'єкту значимість.

У літературі, яка висвітлює питання професійної підготовки особового складу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, визначено, що для виконання завдань професійної діяльності керівники усіх рівнів повинні уміти приймати самостійні та нестандартні рішення, володіти не тільки сучасним поняттєвим апаратом теорії управління та управлінської діяльності, а й здійснювати аналіз, планування і контроль оперативно-службової діяльності, організовувати управління в різних умовах, використовуючи при цьому як сучасні ефективні методи, так і засоби прихованого управління. Стверджено, що офіцери-керівники повинні бути компетентними у сфері управління, уміти приймати рішення в умовах повсякденного несення служби та в умовах невизначеності, мати високий рівень управлінських компетенцій та професійно-особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління силами цивільного захисту. Усе це актуалізує необхідність розв'язання проблеми оптимізації професійної підготовки начальників караулів до управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Напрям професійної підготовки персоналу до управлінської діяльності, як показує аналіз літератури, формується у контексті широкого соціогуманітарного просто-

ру і належить до міждисциплінарних наукових проблем. Так, досліджуючи управління як суспільно-соціальний феномен, М. Кабачинський (2005) трактував його як явище, властиве організованим спільнотам, найважливішим способом інтеграції групової, колективної та масової діяльності. Основою управління військовими колективами О. Бойко (2005) називав службову дисципліну та неухильне виконання всіх наказів. Однією з найважливіших складових управління вважали творчий потенціал керівника та його здатність діяти ефективно і розв'язувати завдання діяльності згідно з власним потенціалом (Hornak, Caganova, & Cambal, 2012). Важливою передумовою ефективності управлінської діяльності офіцера-керівника О. Сафін називав поєднання об'єктивних складових частин управлінської діяльності та індивідуально-особистісних передумов у структурі особистості керівника (Сафін, 1997, с. 50). Д. Джонас визнавав, що обов'язок керівника полягає в тому, щоб здійснювати управління через спрямування необхідних ресурсів та прийняття своєчасних рішень при виникненні проблемних ситуацій, встановлення правил і стандартів, дотримання визначених процесів та процедур (Jonas, 2010, с. 825). Здійснюючи соціально-психологічний аналіз професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальної справи, О. Євсюков (2007) уважав, що офіцер-керівник повинен швидко орієнтуватися у будь-якій обстановці, логічно мислити, чітко приймати рішення, володіти розвинутим тактичним мисленням задля максимального використання можливостей підпорядкованих йому сил та засобів. Високий рівень управлінської компетентності, управлінський досвід, управлінські вміння та навички, управлінське мислення В. Король визнавав інтегральними показниками готовності офіцерів-рятувальників до професійної діяльності (Король, 2012, с. 36). Водночас сучасні літературі не вистачає розуміння дефініції «управлінська діяльність начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів».

Мета статті – схарактеризувати сутність поняття «управлінська діяльність» задля оптимізації професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів.

Сутність поняття «управління»

Аналіз літератури свідчить про те, що відсутній єдиний підхід щодо сутності поняття «управління» і основною причиною різноманітності трактування цього терміна науковці називають багатозначність поняття та неоднозначність виокремлення його компонентів.

У загальному трактуванні термін «управління» використовують як поняття, що характеризує впорядкування взаємозв'язків і взаємодії певної множини елементів або складових частин природи, суспільства чи самої людини (Фрицький, 2004, с. 53).

У сучасній науково-технічній мові віддієслівний іменник «управління» характеризує дію, спрямовану на діяльність, кого- або чого-небудь, перебіг якогось процесу, вплив на розвиток або стан чого-небудь (Бусел, 2003, с. 1151).

Найбільш спільне тлумачення дефініції «управління» визначає його як явище, властиве будь-якій системі, а також як елемент або функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності тощо (Шинкарук, 2002, с. 704).

І. Цимбалюк (2008) визначає управління як елемент, що забезпечує збереження певної структури, організованих систем, підтримку режиму їх діяльності, реалізацію їх програми і цілей. І. Ролін (2009) під управлінням розуміє елемент, функцію організованої системи різного походження (біологічного, соціального, технічного), що забезпечує підтримання режиму діяльності, реалізацію програми, цілей діяльності. На думку А. Охріменка (2006), управління – це цілеспрямований вплив на певний об'єкт з метою його зміни в майбутньому. В. Атаманчук (2006) вважає, що управління починається тоді, коли в будь-яких взаємозв'язках, стосунках, явищах, процесах присутні свідомий початок, інтерес і знання, цілі і воля, енергія і дії людини. Поза і без свідомої, цілепокладаючої діяльності людини, на думку вченого, управління бути не може.

Виходячи із аналізу літератури, встановлено, що терміном «управління» позначають також структурно-організаційні одиниці – управління міністерств і відомств, організацій, управління командувань, установ, з'єднань, частин тощо.

Таким чином, на основі аналізу науково-теоретичних джерел можемо стверджувати, що термін «управління» не має однозначного трактування. У сукупності визначень поняття «управління», що пов'язують його із діяльністю, виокремлюємо такі:

- діяльність органів і кадрів управління щодо впливу на керований об'єкт за допомогою обраних методів для досягнення поставленої мети;
- процес або форма діяльності, що передбачає керівництво певною групою людей з метою досягнення бажаного результату;
- усвідомлена цілеспрямована діяльність людини, за допомогою якої вона впорядковує і підкорює своїм інтересам елементи зовнішнього середовища, суспільства, живої та неживої природи, техніки;
- усвідомлена діяльність людей, спрямована на створення оптимальних умов функціонування об'єкта;
- процес діяльності, прийняття та реалізації управлінських рішень.

Особливості управлінської діяльності начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів

Управління є специфічною сферою людської діяльності, її ефективність залежить не тільки від особистих якостей людини, але й від знання та усвідомлення управлінських завдань, способів стимулювання та об'єднання зусиль усіх членів організації у напрямку реалізації її цілей.

Тому проблема оптимізації процесу професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності потребує уточнення її специфіки та мети.

Аналіз літератури щодо діяльності Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту свідчить про те, що начальник караулу пожежно-рятувального підрозділу – це фахівець, який здійснює керівництво черговим караулом, оперативною групою, підрозділом та безпосередньо бере участь в оперативних діях під час гасіння пожеж, ліквідації надзвичайних ситуацій (далі – НС), аварій, стихійних лих тощо. Посада начальника караулу є характерною для пожежно-рятувального підрозділу.

Встановлено, що професійна діяльність начальників караулів проходить в екстремальних умовах. Її зміст, алгоритми прийняття рішення, способи здійснення, технологічність настільки мінливі, наскільки неповторна і своєрідна кожна НС. Її специфікою, як зазначає М. Козяр (2005), є те, що вона, завжди непередбачувана, містить у собі ризик для життя фахівців рятувального профілю, вимагає умілих індивідуальних і групових дій, часто потребує одночасного виконання двох і більше дій та операцій, спрямованих на розв'язання різних завдань колективної діяльності тощо.

Це, на думку А. Снісаренка, характеризує її постійним підвищеним фактором ризику, виконанням професійних завдань в умовах недостатньої або невизначеної інформації, дефіциту часу, високої відповідальності за результати праці тощо (Снісаренко, 2011, с. 78).

Дійсно, попередні дослідження підтверджують, що у більш вузькому розумінні діяльність начальників караулів – це процес виконання професійних завдань, що покладаються на службу, робота з пожежною і аварійно-рятувальною технікою, пожежно-технічним та аварійно-рятувальним обладнанням, несення оперативного чергування, керівництво діями під час ліквідації НС, евакуація в безпечну зону та забезпечення першочергових потреб потерпілого населення, проведення рятувальних робіт, робота в задимленому середовищі і в зоні дії високих температур, робота на висотах тощо. Крім цього, така діяльність характеризується своєрідністю взаємовідносин, суворістю субординації, великим фізичним, моральним, розумовим напруженням та психологічним навантаженням.

Отже, можна стверджувати, що управлінська діяльність начальників караулів є специфічним видом суспільної праці, а начальники караулів – специфічною соціально-професійною групою, ключовою ланкою пожежно-рятувального підрозділу, діяльність яких спрямована на забезпечення успішного виконання завдань щодо захисту населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від НС.

Таким чином, особливостями управлінської діяльності начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів вважаємо:

- виняткову державну та суспільну значимість завдань із захисту населення і територій від НС, а також їхніх наслідків;
- багатоплановий комплексний характер управлінської діяльності, безумовну необхідність досягнення результатів управлінських завдань;
- різкі зміни обстановки на місці проведення робіт, небезпеку життю та здоров'ю особового складу та людей, значну інтенсивність навантажень, необхідність своєчасного і якісного розв'язання професійних завдань в екстремальних умовах та в умовах невизначеності;
- високий рівень колективної, особистої моральної, адміністративної та кримінальної відповідальності за безпеку особового складу та життя людей, за результати діяльності;
- високий рівень вимог до особистісних якостей начальника караулу та їхню відповідність поставленим цілям, завданням і функціям професійної діяльності.

Зміст управлінської діяльності начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів та її структурні компоненти

Аналіз кваліфікаційних характеристик професій працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій свідчить про те, що основним завданням та обов'язком начальника караулу пожежно-рятувального підрозділу є управління оперативно-тактичною одиницею (черговою зміною оперативною групою), а її результатом – забезпечення сталого функціонування цього підрозділу в повсякденних та екстремальних умовах діяльності.

З позиції теорії та психології управління управлінська діяльність може бути репрезентована окремими функціями. Так, на думку В. Савельєвої (2006), зміст процесу управління характеризується спеціалізованими функціями, головним чином, для того, щоб окремі види робіт закріпити за конкретними виконавцями і тим самим надати процесу управління упорядкованості, забезпечити високий професіоналізм виконання управлінських робіт. Такої ж думки дотримується А. Карпов (2000), який, підкреслюючи важливість поняття, вважає, що функція управління – це узгоджена система якісно подібних завдань, які спрямовані на забезпечення будь-якого важливого аспекту управлінської діяльності.

Існує велике різноманіття управлінських функцій. Крім того, як зазначають Т. Коргонен, Т. Лайне, М. Мартінсуо (2014) використання управлінських функцій (наприклад, інструментів для планування, спільних цінностей та політики прийняття рішень) є специфічним для ролі керівника.

Характеризуючи функції управлінської діяльності як сукупність особливих дій і операцій та виходячи з аналізу літератури, основною категорією управління вважаємо управлінські функції, оскільки в них поєднуються принципи, методи і сам зміст управлінської діяльності. У структурі управлінської діяльності начальників караулів виокремлюємо основні управлінські функції: аналітичну, оцінну, організаційну, розпорядчу, координаційну, контрольну.

Виокремлення означених функцій свідчить про те, що управлінська діяльність начальників караулу має багатоплановий комплексний характер. Вона – найбільш активний елемент професійної діяльності офіцера-рятувальника, нерозривно пов'язаний з нею. Її зміст впливає з вимог і основних закономірностей діяльності у сфері цивільного захисту. Особливості управління черговими караулами, оперативними групами, підрозділами обумовлені завданнями, що покладаються на службу.

Як результат, дослідження показало, що управлінська діяльність начальників караулів за своїм змістом є реалізацією інваріантної системи управлінських функцій, яка відображає сутність і специфіку діяльності пожежно-рятувальних підрозділів незалежно від її конкретних різновидів.

З огляду на той факт, що підрозділи функціонують, як правило, в екстремальних та в умовах невизначеності, слід враховувати різні чинники управління, серед яких головним є суб'єктний.

Загалом ми стверджуємо, що управлінська діяльність начальників караулів як фахівців екстремального профілю, характеризується опосередкованим зв'язком між метою діяльності та очікуваними результатами, функціонуванням соціальної системи, специфічністю об'єкту впливу, жорсткою регламентованістю діяльності суб'єкта управління, високою інтелектуальною напруженістю при реалізації основних управлінських функцій, специфічністю засобів досягнення мети управління тощо.

Таким чином, аналіз особливостей та змісту управлінської діяльності начальників караулів дозволив виокремити в її структурі такі компоненти:

– суб'єкт діяльності – начальник караулу як фахівець, що володіє професійними компетенціями, набором професійно-важливих якостей і характеристик, виступає безпосереднім керівником ліквідації надзвичайної ситуації, володіє спеціальним професійним статусом і наділений особливими повноваженнями;

– об’єкт діяльності – діяльність щодо забезпечення захисту населення і територій від НС та їхніх наслідків; узагальнений об’єкт діяльності – особовий склад; техніка, транспортні засоби, механізми, технічне знаряддя, спеціальні засоби тощо; технології проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт;

– зміст діяльності – управлінські функції, спеціальні впливи і взаємодії начальника караулу як керівника та особового складу, спрямовані на вирішення професійних завдань;

– форми діяльності: взаємодія (з підлеглими, колегами, населенням); протидія негативним факторам НС (об’єктивним – вогонь, задимлення, повінь, обвал, зсув тощо; суб’єктивним – астеничні стани, помилки в роботі підлеглих тощо);

– основний спосіб діяльності – активна дія в умовах НС, що вимагає максимального напруження психічних і фізичних сил; начальник караулу, що діє в умовах НС, вирішує професійне завдання найчастіше на межі людських можливостей, свідомо піддає себе ризику;

– специфіка прийомів, методів і засобів діяльності обумовлена необхідністю забезпечити безпеку особового складу та населення, мінімізувати матеріальні збитки і ризики, негативні наслідки НС.

Висновки. Отже, наукову категорію «управлінська діяльність начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів» трактуємо як організовану, планомірну і системну діяльність в соціально-технічній системі, пов’язану з цілеспрямованою реалізацією специфічних управлінських функцій (аналітичної, оцінної, розпорядчої, організаційної, координаційної, забезпечувальної, контрольної) з метою забезпечення сталого функціонування пожежно-рятувальних підрозділів у повсякденних, екстремальних умовах діяльності та в умовах невизначеності. Її особливостями є суспільно важливий характер, різноманітність розв’язуваних завдань, нерівномірність навантажень, наявність стресових чинників в умовах невизначеності тощо.

Головним завданням управлінської діяльності начальників караулів визначаємо забезпечення повного використання потенціальних можливостей сил та засобів цивільного захисту, спрямованих на успішне виконання завдань щодо проведення аварійно-рятувальних та невідкладних робіт із запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій та гасіння пожеж. Виокремлюємо систему управлінських функцій діяльності начальника караулу пожежно-рятувального підрозділу, до якої зараховуємо: аналітичну, оцінну, організаційну, розпорядчу, координаційну, контрольну.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує визначення стану готовності начальників караулів до управлінської діяльності.

Література

- Атамчук, Г. (2006). *Теория государственного управления*. Москва: Омега-Л, 584 с.
- Бойко, О. (2005). *Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління*. Київ: АВСУ, 244 с.
- Бусел, В. (Ред.). (2003). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун, 1442 с.
- Євсюков, О. (2007). *Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України*. Харків: НУЦЗУ, 21 с.
- Кабачинський, М. (2005). *Історія охорони кордонів України*. Хмельницький: НАДПСУ, 355 с.
- Карпов, А. (2000). *Психология менеджмента*. Москва: Гардарики, 584 с.
- Козяр, М. (2005). *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій*. Київ: АПНУ, 532 с.
- Король, В. (2012). Особенности формирования управленческой компетентности будущих офицеров пожарной безопасности во время обучения в ВУЗах ГСЧС Украины. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, 1 (1), 36–38.
- Охріменко, А. (2006). *Основи менеджменту*. Київ: Центр навчальної літератури, 10 с.
- Ролін, І. (2009). *Основи військового управління*. Харків: ХНУВС, 10 с.
- Савельсва, В. (2006). *Психологія управління*. Київ: Професіонал, 320 с.
- Сафін, О. (1997). *Психологія управлінської діяльності командира*. Хмельницький: АПВУ, 149 с.
- Снісаренко, А. (2011). *Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України*. Харків: НУЦЗУ, 243 с.
- Фрицький, О. (2004). *Адміністративне право України Т. 1: Загальна частина*. Київ: Юридична думка, 53 с.
- Цимбалюк, І. (2008). *Психологія управління*. Київ: Професіонал, 10 с.
- Шинкарук, В. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 742 с.
- Hornak, F., Caganova, D., & Cambal, M. (2012). Development of managerial creativity. *E-Journal Scientific.net, Advanced Materials Research* (Vols. 482–484), (pp. 996–999). doi: [10.4028/www.scientific.net/AMR.482-484.996](https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.482-484.996).
- Jonas, D. (2010). Empowering project portfolio managers: How management involvement impacts project portfolio management performance. *International Journal of Project Management*, 28 (8), 818–831 [in English].
- Korhonen, T., Laine, T., & Martinsuo, M. (2014). Management control of project portfolio uncertainty: a managerial role perspective. *International Journal of Project Management*, 45 (1), 21–37. doi: [10.1002/pmj.21390](https://doi.org/10.1002/pmj.21390) [in English].

References

- Atamchuk, G. (2006). *Teoriia gosudarstvennogo upravleniia [Theory of public administration]*. Moskva: Omega-L [in Russian].

Boiko, O. (2005). *Formuvannia hotovnosti do upravlinskoï diialnosti u mai-butnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia* [Formation of readiness for management activities in future masters of military-social management]. Kyiv: AVSU [in Ukrainian].

Busel, V. (Ed.). (2003). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoï ukrainskoï movy* [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].

Yevsiukov, O. (2007). *Psykhologichne prohnozuvannia profesiinoï nadiinosti fakhivtsiv avariino-riatuvalnykh pidrozdiliv MNS Ukrainy* [Psychological forecasting of professional reliability of emergency rescue units of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine]. Kharkiv: NUTsZU [in Ukrainian].

Kabachynskyi, M. (2005). *Istoriia okhorony kordoniv Ukrainy* [The History of the Protection of the Borders of Ukraine]. Khmelnytskyi: NADPSU [in Ukrainian].

Karpov, A. (2000). *Psikhologiia menedzhmenta* [Psychology of management]. Moskva: Gardariki [in Russian].

Koziar, M. (2005). *Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoï pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychainykh sytuatsii* [Theoretical and methodical principles of vocational education of the personnel of emergency units]. Kyiv: APNU [in Ukrainian].

Korol, V. (2012). *Osobennosti formirovaniia upravlencheskoï kompetentnosti budushchikh ofitserov pozharnoi bezopasnosti vo vremia obuchenia v VUZakh GSChS Ukrainy* [Peculiarities of forming managerial competence of future fire safety officers in higher educational establishments of state emergency service of Ukraine]. *Vektor nauki Toliattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika, psikhologiia – Vector of science of Tolyatti State University. Series of Pedagogy & psychology, 1* (1), 36–38 [in Russian].

Okhrimenko, A. (2006). *Osnovy menedzhmentu* [Fundamentals of Management]. Kyiv: Center for Educational Literature [in Ukrainian].

Rolin, I. (2009). *Osnovy viiskovoho upravlinnia* [Fundamentals of military management]. Kharkiv: KhNUVS [in Ukrainian].

Savelieva, V. (2006). *Psykhologiia upravlinnia* [Psychology of management]. Kyiv: Professional [in Ukrainian].

Safin, O. (1997). *Psykhologiia upravlinskoï diialnosti komandira* [Psychology of the managerial activity of the commander]. Khmelnytskyi: APVU [in Ukrainian].

Snisarenko, A. (2011). *Profesiohrafichniy analiz diialnosti nachalnykiv karauliv Operatyvno-riatuvalnoi sluzhby tsyvilnoho zakhystu Ukrainy* [Professorial analysis of the activity of the guardians of the Operational and Rescue Service of Civil Protection of Ukraine]. Kharkiv: NUTsZU [in Ukrainian].

Frytskyi, O. (2004). *Administrativne pravo Ukrainy. T. 1: Zahalna chastyna* [Administrative Law of Ukraine. Vol. 1: General part]. Kyiv: Yurydychna dumka [in Ukrainian].

Tsymbaliuk, I. (2008). *Psykhologiia upravlinnia* [Psychology of management]. Kyiv: Professional [in Ukrainian].

Shynkaruk, V. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

Hornak, F., Caganova, D., & Cambal, M. (2012). Development of managerial creativity. *E-Journal Scientific.net, Advanced Materials Research* (Vols. 482–484), (pp. 996–999). doi: [10.4028/www.scientific.net/AMR.482-484.996](https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.482-484.996) [in English].

Jonas, D. (2010). Empowering project portfolio managers: How management involvement impacts project portfolio management performance. *International Journal of Project Management*, 28 (8), 818–831 [in English].

Korhonen, T., Laine, T., & Martinsuo, M. (2014). Management control of project portfolio uncertainty: a managerial role perspective. *International Journal of Project Management*, 45 (1), 21–37. doi: [10.1002/pmj.21390](https://doi.org/10.1002/pmj.21390) [in English].

KYBALNA Nelia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Fire Tactics and Rescue Operations Department, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Protection of Ukraine, Onoprienko str., 8, Cherkassy, 18034, Ukraine (nkybalna@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-2798>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/G-9075-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140932>

To cite this article: Kybalna, N. (2018). Definiitsiia «upravlinska diialnist» u konteksti optymizatsii profesiinoi pidhotovky nachalnykiv karauliv pozhezhnoriatuvalnykh pidrozdiliv [The notion «management activity» in the context of optimization of professional training of firefighting commanders of fire rescue units]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 104–115. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140932 [in Ukrainian].

Article history

Received: 6 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 27 June 2018

Available online: 12 September 2018

THE NOTION «MANAGEMENT ACTIVITY» IN THE CONTEXT OF OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FIREFIGHTING COMMANDERS OF FIRE RESCUE UNITS

Abstract. This article presents the results of the analysis of scientific literature on modern research approaches to the definition of «management activity», the essence of the concept of «management activity of firefighting commanders of fire and rescue units». It is substantiated that the managerial activity of firefighting commanders of fire and rescue units represents an organized, methodical and systematic activity in the social and technical system, connected with the purposeful realization of the invariant system of management functions, which reflects the essence and characteristics of the operation of the fire and rescue units, in order to ensure their sustainable functioning in everyday life, extreme conditions of activity and in conditions of uncertainty. It was stated that the peculiarities of the managerial activity of the chiefs of the fireguards and rescue units are: the exceptional state and social significance

of the tasks of protecting the population and territories from emergency situations and their consequences; multifaceted complex character of management activity; unconditional need to achieve the results of managerial tasks; sharp changes in the situation at the work zone, danger to the life and health of personnel and people, significant intensity of loads, the need for timely and qualitative resolution of professional tasks in the extreme conditions and in conditions of uncertainty; a high level of collective, personal moral, administrative and criminal responsibility for the safety of personnel and people's lives, for the results of activities; a high level of requirements to the personal qualities of firefighting commanders and their correspondence to the goals, tasks and functions of professional activity. The main task of the managerial activity of firefighting commanders was to ensure the full utilization of the potential capabilities of the forces and means of civil protection aimed at the successful implementation of the tasks related to carrying out emergency and rescue works on the prevention and elimination of emergencies and the extinguishing of fires. In the structure of the managerial activity of firefighting commanders, we distinguish the system of managerial functions: analytical, evaluation, organizational, managerial, coordination and control.

Keywords: management, management activity, firefighting commanders, fire and rescue units, professional training.

Acknowledgments. The author would like to thank Professor Osadchenko Inna for her insightful comments regarding the manuscript.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 116–129

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 116–129

УДК 378.091(477)

КЛОНЦАК Ореста – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет ім. Івана Франка, вул. Туган-Барановського, 7, Львів, 79000, Україна (omulyak@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1271-3932>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-8726-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140933>

Бібліографічний опис статті: Клонцак, О. (2018). Удосконалення системи вищої освіти України у контексті застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 116–129. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140933.*

Історія статті

Одержано: 10 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 27 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті обґрунтовується роль академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. На основі аналізу досвіду організації академічно-громадського навчання виокремлено прогресивні ідеї інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів в університетах США, до яких належать тісна співпраця університетів та громадських організацій; детальна розробка програм академічно-громадського навчання відповідно до сучасних потреб суспільства та змісту навчальної дисципліни з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців та формування свідомих громадян своєї держави.

Проаналізовано особливості громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України у XIX–XX ст. та в сучасних умовах. Запропоновано та розглянуто напрями удосконалення системи вищої освіти України відповідно до американського досвіду, а саме на

© Клонцак Ореста, 2018

підставі: вивчення процесу становлення й розвитку академічно-громадського навчання в університетах США; дослідження психолого-педагогічних особливостей, філософських засад, змісту, методів, форм реалізації цієї освітньої стратегії, аналізу спільних та відмінних рис організації громадської діяльності студентів в університетах США та України, а також окреслення прогресивних ідей застосування академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США та сучасних викликів українського суспільства.

Ключові слова: *академічно-громадське навчання, університетська освіта, навчально-пізнавальна діяльність, громадська діяльність, вища освіта України.*

Постановка проблеми. У сучасній системі університетської освіти США набула значного поширення освітня стратегія академічно-громадського навчання, що передбачає інтеграцію навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів з метою належного рівня підготовки майбутніх фахівців, виховання активних та свідомих громадян держави, що обізнані з проблемами суспільства. В Україні перед університетами постає аналогічне завдання – підготовка висококваліфікованих фахівців, формування національної інтелігенції, залучення молоді до суспільного життя, а також розвиток особистості як громадянина, готового брати активну участь у житті держави. Таким чином, виокремлення прогресивних ідей застосування цієї освітньої стратегії у системі університетської освіти США та окреслення напрямів та перспектив удосконалення змісту вищої освіти України, відповідно до вивченого американського досвіду, є актуальними для сучасної української педагогічної теорії та практики у час проведення освітніх реформ й євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів має тривалу історію та набула значного поширення в університетах США. Відповідно різні аспекти цієї освітньої стратегії вивчають такі зарубіжні науковці, як Е. Бойер, Р. Брінгл, Д. Букко, Дж. Буш, Д. Віттон, Г. Голм, Дж. Гудлед, Д. Джайлз, Б. Джейкобі, Т. Дінс, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, С. Інос, Т. Кайзер, А. Керінс, А. Мун, К. Мортон, Г. Таба, Р. Тайлер, М. Троп, Дж. Хатчер та ін. Вони досліджують становлення та історію розвитку, філософські засади, головні принципи та шляхи організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США; форми взаємодії навчальних закладів з громадами; вплив цієї освітньої стратегії на розвиток особистості студентів; ознаки та переваги застосування академічно-громадського навчання в університетах США.

Багато сучасних українських учених також вивчають різні аспекти вищої освіти США, зокрема О. Гаврилюк, О. Ігнатюк, О. Локшина, М. Нагач, А. Сбруєва, Я. Тікан, А. Чучалін тощо. Протягом останніх років такі вітчизняні дослідники як О. Зарва, Ю. Топоркова, С. Федоренко виявляють значний інтерес до проблематики академічно-громадського навчання, досліджують зміст, методи й форми організації цього процесу у вищій школі США, вплив зазначеної освітньої стратегії на моральне виховання студентів. Витоки розвитку та особливості громадської діяльності студентської молоді закладів вищої освіти України детально вивчають вітчизняні учені О. Кін, С. Посохов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній вітчизняній педагогічній теорії немає системного та цілісного дослідження проблеми організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Вивчення американського досвіду та надання рекомендацій щодо впровадження цієї освітньої стратегії у систему вищої освіти України становить цінність для української педагогічної теорії й практики.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Мета статті – виокремити та окреслити прогресивні ідеї застосування академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, обґрунтувати напрями та перспективи удосконалення системи вищої освіти України відповідно до американського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Завдання університетської освіти США полягає у підготовці студентів до майбутнього життя, допомозі в оволодінні відповідним рівнем професійної компетентності, формуванні їх як відповідальних громадян своєї держави. З метою професійного становлення майбутніх фахівців відповідно до суспільних вимог у системі університетської освіти США запроваджено освітню стратегію *академічно-громадського навчання*, що передбачає інтеграцію навчально-пізнавальної та громадської діяльності, сприяє формуванню умінь студентів застосовувати теоретичний матеріал на практиці з метою розв'язання актуальних соціальних проблем (Boyer, 1994, р. А48). Американські науковці переконані, що завдяки участі у ретельно організованій соціально значущій діяльності, що спрямована на задоволення потреб громад, студенти мають змогу краще усвідомити суть навчального курсу чи навчальної дисципліни, зрозуміти наукові поняття, теорії й опанувати уміння, навички, що складають зміст курсу, а також підвищити рівень громадської відповідальності (Bringle, 1995, р. 112).

Проаналізувавши досвід організації академічно-громадського навчання, виокремимо прогресивні ідеї застосування цієї освітньої стратегії у системі університетської освіти США:

- інтеграція академічно-громадського навчання до змісту програм навчальних дисциплін;
- залучення студентів до виконання навчального плану через служіння своїй громаді;
- навчання і розвиток студентів шляхом активної участі у ретельно організованій громадській діяльності;
- організація громадської діяльності відповідно до реальних потреб суспільства та змісту навчальної дисципліни;
- формування професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом застосування вивченого теоретичного матеріалу на практиці, у реальних життєвих ситуаціях;
- навчання майбутніх фахівців шляхом наближення їх до реальних проблем суспільства, що розвиває їхню внутрішню мотивацію ефективного навчання та критичного мислення;
- оцінювання студента відповідно до набутих професійних і соціальних знань, умінь, а не кількості чи якості виконаної громадської роботи;
- організація рефлексивних видів діяльності з метою глибокого осмислення кожного етапу виконаної громадської діяльності відповідно до конкретних цілей навчання;
- створення партнерських взаємовідносин між університетом та громадськими організаціями, в результаті чого усі сторони таких відносин (університет, студенти, члени громадських організацій) є рівноправними суб'єктами навчального процесу та одержують певну користь (Felten & Clayton, 2011).

Отож, бачимо, що в університетах США існує налагоджена система інтеграції навчально-пізнавальної та суспільно значущої діяльності студентів, що передбачає тісну співпрацю університетів та громадських організацій; детальна розробка програм академічно-громадського навчання відповідно до актуальних потреб суспільства і змісту навчальної дисципліни, що охоплює оцінювання й рефлексію виконаної громадської діяльності відповідно до цілей навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців і виховання свідомих громадян своєї держави.

В Україні університет завжди виступав осередком розвитку ідей демократії, свободи мислення, наукового пошуку. Окрім підготовки висококваліфікованих фахівців, завдання вітчизняних університетів охоплюють також формування національної інтелігенції, виховання її духовної еліти, залучення молоді до суспільного життя, а також розвиток особистості як громадянина, готового брати активну участь у житті держави.

Розвиток цілеспрямованої громадської діяльності студентів закладів вищої освіти України має давню історію. На думку науковців, організація суспільно корисної діяльності студентської молоді в Україні бере початок з XV–XVI ст. і пов'язана з функціонуванням братств – громадських об'єднань, створених для захисту прав певних груп населення з релігійною, благодійною чи культурно-просвітницькою метою. Проте масовий громадський рух студентської молоді на території України почав активно розвиватися у XIX ст. із розбудовою закладів вищої освіти в країні, з моменту виникнення студентства як соціальної групи (Кін, 2016, с. 43–44). Метою громадської діяльності вітчизняних студентів першої половини XIX ст. була соціалізація молоді, актуалізація їхніх наукових та творчих інтересів, формування у них умінь корпоративної діяльності, лідерських рис, активної позиції, а також всебічний розвиток особистості (Кін, 2016, с. 235–236). Саме університети стали своєрідною моделлю громадянського суспільства і в цьому контексті передували сучасному типу європейської цивілізації (Посохов, 2004, с. 82).

Отже, бачимо, що перші прояви громадської діяльності студентської молоді закладів вищої освіти України датуються XV–XVI ст., періодом виникнення студентства як соціальної групи. Активний розвиток соціальної активності студентів вітчизняних вишів відбувався у XIX–XX ст. Важливо зазначити, що тогочасна громадська діяльність студентів відбувалася під впливом соціальних, політичних, економічних чинників і, відповідно, мала не лише академічний, але і культурно-освітній, політичний, правовий характер.

На сучасному етапі громадська діяльність студентської молоді дещо відрізняється від тієї, що організовувалася у XIX–XX ст., у зв'язку з розвитком демократичного суспільства, реформуванням системи вищої освіти, наданням більшої автономії університетам. Студенти закладів вищої освіти України мають досить широкі перспективи залучення до громадської діяльності. Як засвідчують проведені дослідження, незважаючи на те, що саме студентська молодь завжди демонструє себе як найпрогресивніша сила будь-якого суспільства, рівень громадської активності студентів вітчизняних університетів на сьогодні є доволі низьким. Відчуття громадського обов'язку, бажання приносити користь іншим і суспільству загалом не займають належного місця в мотивах поведінки молоді. У всьому вона шукає власний інтерес, що зумовлено, передусім, відсутністю у неї сформованої активної громадської позиції (Вінтюк, 2010, с. 237–238). Отже, з метою формування у студентів мотивації до громадської активності необхідне здійснення систематичної, цілеспрямованої роботи з ними.

Керуючись значущістю пошуку нових шляхів залучення майбутніх фахівців до активної громадської діяльності, підвищення рівня якос-

ті надання освітніх послуг, забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, інтеграції України у світовий освітній простір вважаємо актуальним *окреслити напрями та перспективи удосконалення системи вищої освіти України* відповідно до вивченого досвіду організації академічно-громадського навчання в університетах США.

Одним із головних шляхів реалізації американського досвіду інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти є трансформація змісту освіти. Як зазначає вітчизняний учений А.І. Кузьмінський, зміст освіти змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни (Кузьмінський, 2005, с. 233). На підставі аналізу американського досвіду організації академічно-громадського навчання в університетах США, вважаємо, що під час підготовки фахівців різних галузей доцільним є коригування змісту освіти відповідно до сучасних викликів суспільства. Виокремимо характерні особливості:

1) *перехід від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного, більш автентичного*. Одним із найважливіших завдань вищої освіти України є забезпечення практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства (Курлянд, 2005, с. 87–88). Відомо, що зміст освіти закріплюється навчальними планами та навчальними програмами. Отож, вважаємо, що при укладанні відповідних документів доцільно брати до уваги американський досвід організації соціально значущої діяльності в межах програм навчальних дисциплін, зокрема профільних, оскільки це допоможе звернути більшу увагу на практичну діяльність студентів, удосконалення їхніх теоретичних знань на практиці, розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців;

2) *залучення студентів-майбутніх фахівців до розв'язання реальних проблем у суспільстві*. Цей принцип є одним із найважливіших у процесі організації програм академічно-громадського навчання в університетах США, оскільки сприяє розвитку професійної компетентності студентів, вихованню свідомих громадян держави, допомагає наблизити молодь до проблем суспільства, а також залучити їх до розв'язання цих проблем. Отож, студенти мають змогу поєднати опанування певного фаху та служіння громаді. Наприклад, студенти, що навчаються у медичних закладах, можуть допомагати літнім людям, дітям, безхатченкам чи іншим верствам населення, які потребують медичної допомоги, але не можуть собі її дозволити з певних причин; студенти – майбутні вчителі

іноземних мов, можуть проводити додаткові заняття із дітьми з інтернатів, дитячих будинків тощо в межах опанування навчальної дисципліни «Методика викладання іноземної мови», приносячи користь суспільству. Під час складання навчальних програм доцільно брати до уваги американський досвід організації академічно-громадського навчання, що передбачає відведення певної кількості годин на теоретичне опанування матеріалу і конкретну кількість годин на навчання під час соціально значущої діяльності;

3) *налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями.* Вважаємо, що корисним є досвід університетів США, які мають добре налагоджену систему взаємних стосунків між освітнім закладом та численними громадськими організаціями. Такий вид партнерства може бути корисним як для університету, так і для громадських організацій, що впливають один на одного; допоможе наблизити університет до проблем суспільства і перейти від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного. Важливо зазначити, що у вітчизняних вишах уже починається процес налагодження такого виду партнерства, проте спільна діяльність університетів та громадських організацій ще недостатньо поширена і стосується позааудиторної роботи та волонтерської діяльності студентів, а не навчального процесу;

4) *організація практики студентів як соціально значущої діяльності.* У вітчизняних університетах передбачено проходження студентами практики (педагогічної, виробничої). Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом формування майбутнього фахівця. Проходження такої підготовки необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. Відомо, що у бюджеті навчального часу виробнича (педагогічна) практика становить близько 20–26 % всього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідним закладом для проведення практики – господарствами, підприємствами, фірмами, банками, клініками, лікарнями, школами, транспортними засобами, дитячими садками тощо (Курлянд, 2005, с. 152–153).

Як бачимо, на оволодіння студентами професійними вміннями та навичками відводиться мало часу, а на практиці ця кількість ще менша. Важливо зазначити, що зазвичай практика не спрямована на розв'язання суспільних проблем. Важливо організовувати таку практичну діяльність студентів, у процесі якої вони мають змогу виявити себе як фахівці та водночас принести користь суспільству і, відповідно, внести зміни до навчального плану, виділивши більшу кількість годин на практичну діяльність майбутніх фахівців;

5) *підвищення ролі студента у навчальному процесі*. Під час навчального процесу сучасні заклади вищої освіти орієнтуються на професійний та всебічний розвиток студента. Інтеграція навчально-пізнавальної та громадської діяльності допоможе посилити відчуття особистісної значущості молодих людей. Слід усвідомити, що студент не лише відвідує лекційні чи практичні заняття, але й робить внесок у розвиток суспільства. Усвідомлюючи значущість власної діяльності, він ставитиметься до навчального процесу більш відповідально та наполегливо;

6) *встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін*. Під час організації програм академічно-громадського навчання у вітчизняних університетах було б доцільно взяти до уваги американський досвід створення в університеті відділу, який виконував би функцію посередника між викладачами, студентами та членами громадських організацій, а також займався налагодженням контактів з представниками громадських організацій, залученням нових партнерів до співпраці. Відповідно, члени місцевих громадських організацій могли б надавати інформацію працівникам такого відділу про нагальні проблеми чи потреби, які можуть бути актуальними та цікавими для студентів, а працівники відділу, зі свого боку, координували б затребувану діяльність до відповідних факультетів, кафедр. Отож, створення відділу з питань налагодження спільної діяльності викладачів та членів громадських організацій допомогло б встановлювати відповідність між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін;

7) *удосконалення форм та методів організації навчального процесу*. У вітчизняній системі вищої освіти переважають традиційні форми та методи навчання. Проте важливо відзначити, що поряд з цим в українських закладах вищої освіти починають запроваджувати нестандартні форми й методи організації навчального процесу, спрямовані на розвиток самостійної творчої роботи студента, такі як проблемні лекції та семінари (problem-solving lectures and seminars), рольові та дидактичні ігри, індивідуальні науково-пошукові роботи, «круглі столи» тощо (Kobriy, 2018, p. 213). На наше переконання, удосконалення форм та методів організації навчального процесу, розширення їх діапазону позитивно впливатиме на підготовку майбутніх фахівців, підвищення рівня їх мотивації до навчання та виховання свідомих громадян держави.

В університетах США існують такі варіанти застосування програм академічно-громадського навчання, як: одноразовий та короткотривалий досвід; обов'язкова позааудиторна форма навчання; складова основного навчального плану, що входить до програм навчальних дисциплін (Jacoby, 1999). Вважаємо доцільним обрання однієї з таких форм акаде-

мічно-громадського навчання, беручи до уваги рівень професійної підготовки студента, а також потреби місцевих громад.

Для підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців в університетах чільне місце відводиться застосуванню методів навчання, спрямованих не лише на засвоєння студентами змісту освіти, а й на розвиток у них критичного мислення, формування їхньої активної громадянської позиції, розвиток лідерських умінь, а також налагодження зворотного зв'язку. У цьому контексті актуальним є американський досвід застосування у процесі організації академічно-громадського навчання таких методів навчально-пізнавальної діяльності, як індивідуальні бесіди студентів з викладачем; групові дискусії; усні доповіді студентів перед групою; дискусії студентів з представниками громади чи фахівцями; тематично-цільове читання, на основі якого студенти пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок із певною суспільно значущою діяльністю; публічні виступи з певним проектом. Широкий є діапазон застосування методів контролю за ефективністю навчально-дослідницької роботи, до яких належать написання есе чи підготовка певного дослідження; звіт студентів щодо певного проекту у письмовій формі; регулярне ведення рефлексивного журналу; написання та опублікування газетних чи журнальних статей до місцевих ЗМІ з метою висвітлення нагальних проблем громади; індивідуальні та колективні презентації з подальшим їх обговоренням; електронні форми звітності, що передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо (Blanchard, n.d.);

8) *організація рефлексивних видів діяльності*. Ключовим елементом організації академічно-громадського навчання в університетах США є рефлексія. Рефлексія повинна бути безпосередньо пов'язана з навчальними завданнями, спрямована на творче і критичне мислення, переосмислення власного досвіду та пошуку нових шляхів розв'язання конкретних завдань. На основі вивченого американського досвіду пропонуємо застосовувати письмові форми рефлексивної діяльності (ведення рефлексивного журналу під час виконання соціально значущої діяльності; виконання та написання науково-дослідницької роботи; підготовка рефлексивного есе; виконання конкретних письмових завдань у вигляді відповідей на запитання; метод ситуаційних вправ; створення блогів тощо). Виконання письмових робіт дає змогу студентам краще осмислити і зрозуміти конкретну проблему, сприяє пошуку нових шляхів її вирішення, допомагає їм в усвідомленні взаємозв'язку між вивченим матеріалом, досвідом роботи у громаді та подальшими діями. Вважаємо, що доцільно розробляти завдання та конкретні запитання студенту на кожному етапі академічно-громадського навчання відповідно до тематики навчальної дисципліни, які спонукали б його до критичного мислення;

9) *удосконалення професійної майстерності педагогів шляхом розвитку академічної мобільності*. Впровадження академічно-громадського навчання у систему вищої освіти України багато в чому залежить і від професійної майстерності науково-педагогічних працівників, оскільки передбачає застосування новітніх підходів до організації навчального процесу та оцінювання (необхідно оцінювати знання, здобуті під час виконання соціально значущих робіт; окрім цього, оцінювання здійснюється не лише викладачем, а й представником громадської організації), міждисциплінарної інтеграції, застосування методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення тощо. Удосконаленню професійної майстерності педагогів сприяє міжнародне співробітництво у сфері освіти вітчизняних та зарубіжних університетів, що забезпечує умови обміну досвідом для викладачів вітчизняних університетів і зарубіжних. Наприклад:

- участь вітчизняних педагогічних та науково-педагогічних працівників у тренінгах, семінарах, міжнародних наукових конференціях, присвячених вивченню різних аспектів академічно-громадського навчання, зокрема у «Щорічній конференції Міжнародної Асоціації з питань академічно-громадського навчання та залучення до громад (Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference);

- залучення вітчизняних педагогів до діяльності міжнародної неприбуткової організації «Міжнародна асоціація з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад» (The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement – IARSLCE), метою діяльності якої є сприяння обміну практичним досвідом щодо організації програм академічно-громадського навчання на всіх рівнях системи освіти та сприяння проведення наукових досліджень з академічно-громадського навчання;

- вивчення досвіду американських педагогів, що практикують академічно-громадське навчання шляхом налагодження співпраці між вітчизняними вишами та університетами США (Shumer, 2011).

У час глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти удосконалення професійної майстерності педагогів шляхом розвитку академічної мобільності відіграє вагоме значення, оскільки допомагає виявити прогресивний зарубіжний педагогічний досвід підготовки майбутніх фахівців з подальшим творчим застосуванням у системі вітчизняної освіти. Розвиток академічної мобільності педагогічних працівників сприятиме інтеграції вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній та науковий простір. Окрім численних переваг розвитку академічної мобільності для вітчизняної системи освіти, існує низка вагомих чинників, що гальмує цей процес, а саме недостатньо розвинена нормативно-правова

база; недостатній рівень володіння іноземною мовою науково-педагогічних працівників вітчизняних університетів; відсутність відповідного фінансування.

Висновки. У системі сучасної університетської освіти США набула поширення освітня стратегія академічно-громадського навчання, що передбачає інтеграцію навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів під час вивчення певної навчальної дисципліни. Беручи до уваги американський досвід застосування академічно-громадського навчання, нами запропоновано напрями удосконалення системи вищої освіти України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних шляхів інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності вітчизняних студентів на прикладах конкретних навчальних дисциплін; пошуку можливостей підвищення рівня кваліфікації педагогів українських університетів з організації академічно-громадського навчання тощо.

Література

Вінтюк, Ю. (2010). Особливості мотивації до громадської активності у студентів у сучасних умовах. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*, 4, 236–245.

Кін, О. (2016). Витоки розвитку громадської активності студентів вищих навчальних закладів України. *Педагогічні науки*, 1 (LXIX), 42–47.

Кін, О. (2016). Особливості громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України на рубежі XIX–XX ст. *Педагогіка та психологія*, 55, 233–243. doi: [10.5281/zenodo.194899](https://doi.org/10.5281/zenodo.194899).

Кузьмінський, А. (2005). *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ: Знання, 486 с.

Курлянд, З. (2005). *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ: Знання, 399 с.

Посохов, С. (2004). Образи університетської автономії в російській публіцистиці другої половини XIX – початку XX ст. *Харківський історіографічний збірник*, 7, 77–83.

Blanchard, D. (n.d.). *Academic Service-Learning: The Reflection Concept*. Retrieved April 10, 2018, from <https://www.learningtogive.org/resources/academic-service-learning-reflection-concept>.

Boyer, E. (1994, March 9). Creating the New American College. *Chronicle of Higher Education*, p. A 48.

Bringle, R. (Fall 1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), 112–122.

Felten, P., & Clayton, P. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011 (128), 75–84. doi: [10.1002/tl.470](https://doi.org/10.1002/tl.470).

Jacoby, B. (Fall 1999). Partnerships for Service Learning. *New Directions for Student Services*, 199 (87), 19–35. doi: [10.1002/ss.8702](https://doi.org/10.1002/ss.8702).

Kobriy, O. (2018). Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine. *Люднознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 6/38, 208–218. doi: [10.24919/2313-2094.6/38.119519](https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119519).

Shumer, R. (2001), Service-Learning Is for Everybody. *New Directions for Higher Education*, 2001 (114), 27–34. doi: [10.1002/he.10](https://doi.org/10.1002/he.10).

References

Vintiuk, Yu. (2010). Osoblyvosti motivatsii do hromadskoi aktyvnosti u studentiv u suchasnykh umovakh [Peculiarities of students' motivation to social activity in modern conditions]. *Psykhologichne zdorovia osoby i suspilstva – Psychological health of individual and society*, 4, 236–245 [in Ukrainian].

Kin, O.M. (2016). Vytoky rozvytku hromadskoi aktyvnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Origins of the development of public activity of students of Ukrainian higher educational institutions]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 1 (LXIX), 42–47 [in Ukrainian].

Kin, O.M. (2016). Osoblyvosti hromadskoi diialnosti studentskoi molodi vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy na rubezhi XIX–XX st. [Peculiarities of public activity of student youth in higher educational institutions of Ukraine in 19–20th centuries]. *Pedahohika ta psykhohihiia – Pedagogy and psychology*, 55, 233–243. doi: [10.5281/zenodo.194899](https://doi.org/10.5281/zenodo.194899) [in Ukrainian].

Kuzminskyi, A.I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

Kurliand, Z.N. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]* (2nd ed., rev.). Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

Posokhov, S.I. (2004). Obrazy universytetskoi avtonomii v rosiiskii publi-tsystytsi druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. [Images of university autonomy in Russian journalism of the second half of the 19th and early 20th centuries]. *Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk – Kharkiv historiographical collection*, 7, 77–83 [in Ukrainian].

Blanchard, D. (n.d.). *Academic Service-Learning: The Reflection Concept*. Retrieved April 10, 2018, from <https://www.learningtogive.org/resources/academic-servicelearning-reflection-concept> [in English].

Boyer, E. (1994, March 9). Creating the New American College. *Chronicle of Higher Education*, p. A 48 [in English].

Bringle, R. (Fall 1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), 112–122 [in English].

Felten, P., & Clayton, P. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011 (128), 75–84. doi: [10.1002/tl.470](https://doi.org/10.1002/tl.470) [in English].

Jacoby, B. (Fall 1999). Partnerships for Service Learning. *New Directions for Student Services*, 199 (87), 19–35. doi: [10.1002/ss.8702](https://doi.org/10.1002/ss.8702) [in English].

Kobriy, O. (2018). Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 208–218. doi: [10.24919/2313-2094.6/38.119519](https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119519) [in English].

Shumer, R. (2001). Service-Learning Is for Everybody. *New Directions for Higher Education*, 2001 (114), 27–34. doi: [10.1002/he.10](https://doi.org/10.1002/he.10) [in English].

KLONTSAK Oresta – postgraduate student of the General and Social Pedagogy Department, Lviv Ivan Franko National University, Tugan-Baranovskogo str., 7, Lviv, 79000, Ukraine (omulyak@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1271-3932>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-8726-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140933>

To cite this article: Klontsak, O. (2018). Udoskonalennia systemy vyshchoi osvity Ukrainy u konteksti zastosuvannia amerykanskooho dosvidu orhanizatsii akademichno-hromadskoho navchannia [Improvement of Ukrainian higher education system in the context of application of the American experience of academic and public learning]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 116–129. doi: [10.24919/2313-2094.7/39.140933](https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140933) [in Ukrainian].

Article history

Received: 10 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 27 June 2018

Available online: 12 September 2018

IMPROVEMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF APPLICATION OF THE AMERICAN EXPERIENCE OF ACADEMIC AND PUBLIC LEARNING

Abstract. In the modern system of university education of the USA the educational strategy of academic and public learning is widely disseminated. According to this educational strategy students' educational and public activities are integrated aimed at proper training of future specialists, upbringing of active and conscious citizens of the nation, who are familiar with the problems of society. In Ukraine universities face a similar task – training of highly qualified specialists, involving young people into social life, developing a conscious personality with an active national and public position. Thus, the identification of progressive ideas of the application of this educational strategy in the system of university education of the USA and outlining directions and prospects for improving the content of higher education of Ukraine in accordance with the study of American experience are relevant to the current Ukrainian pedagogical theory and practice at the time of educational reforms and European integration processes.

Having analyzed the experience of organizing academic service-learning in the American Universities, we single out progressive ideas of integration of students' educational and public activities. Among them are: close cooperation between universities and public organizations; detailed elaboration of academic service-learning programs in accordance with the existing needs of society and the purpose of the content of particular discipline with the aim

of forming the professional competence of future specialists and educating conscious citizens of their state.

The article analyzes peculiarities of social activity of student youth of Ukrainian higher educational institutions in the XIX–XX centuries and today. It proposes the directions for improving the content of higher education of Ukraine according to the American experience. During the training of specialists in different fields it is appropriate to adjust the content of education according to the current challenges of society, in particular the following aspects: the transition from the theoretical level of educational services to practical, more authentic; involving future specialists into solving real problems in society; establishing partnerships between universities and public organizations; organization of students' practice as a socially significant activity; increasing the student's role in the learning process; establishing correspondence between the problems of local communities and curriculum of disciplines; improving the forms and methods of the educational process; organization of reflexive activities; improving professional skills of pedagogical staff through the development of academic mobility.

Keywords: academic and public learning, university education, educational activity, public activity, higher education of Ukraine.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff of the Department of General and Social Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, in particular Associate Professor Tetyana Ravchyna, for her assistance.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 130–144

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 130–144

УДК 378.4.091(73)

КОЗОЛУП Марія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, Львів, 79000, Україна (forys_maria@yahoo.co.uk)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5892-6696>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-7927-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.123557>

Бібліографічний опис статті: Козолуп, М. (2018). Система інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів в університетах США як педагогічна технологія. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 130–144.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.123557.

Історія статті

Одержано: 1 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 18 квітень 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

СИСТЕМА ІНТЕГРОВАНОЇ ДИСЦИПЛІНАРНО-АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Анотація. У статті подано комплексну характеристику американської університетської системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (ІДАКП), у тому числі розглянуто витoki та основні засади цієї системи комунікативної підготовки; розкрито технологічну природу системи ІДАКП, що є ієрархічною структурою, яка інтегрує низку навчальних і локальних технологій академічної комунікативної підготовки; представлено модель системи, яка включає концептуально-цільовий, організаційно-процесуальний і контрольо-результативний блоки компонентів.

Ключові слова: педагогічна технологія, педагогічна система інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів, міждисциплінарний, жанрово-базований, діяльнісний, компетентнісний підхід.

© Козолуп Марія, 2018

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань підготовки фахівців, особливо майбутніх науковців, у наш час є формування їхньої готовності до власної професійної реалізації у глобальному науково-фаховому просторі. Як зазначають Л. Оршанський та С. Івах, попри певні кроки у напрямі модернізації національної освітньої системи, українські ЗВО ще недостатньо готові до інтернаціоналізації вищої освіти (Оршанський & Івах, 2017, с. 123). Причиною цього може бути неготовність студентів, аспірантів та молодих науковців до ефективної комунікації в академічному середовищі, адже у вишах України комунікативна підготовка студентів як рідною, так і іноземними мовами досі має доволі фрагментарний характер та часто відбувається поза контекстом фахової підготовки. Натомість у закладах вищої освіти США здійснюється системна поетапна академічна, дисциплінарна та фахова комунікативна підготовка студентів, яка реалізується з допомогою комплексу навчальних технологій у рамках системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (ІДАКП).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка ефективних інтегрованих технологій комунікативної підготовки студентів є актуальною проблемою сучасної вітчизняної вищої освіти. В українській педагогічній літературі знаходимо численні праці, у яких досліджуються проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів, а також професійної комунікативної підготовки майбутніх фахівців рідною мовою. У галузі методики викладання іноземних мов слід відзначити вагому працю Н. Микитенко, присвячену технологіям формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей (Микитенко, 2011). У царині вітчизняної лінгвістики Т. Яхонтовою здійснено фундаментальне дослідження жанрів науково-академічної комунікації (Яхонтова, 2009), однак розробці методик та технологій навчання студентів усної і письмової академічної комунікації приділено недостатню увагу. Проведене у 2016 р. комплексне дослідження сучасних традицій та практик академічного письма в університетах Європи в рамках проекту COST Action IS0703, виявило, що до програм підготовки майбутніх фахівців у вишах України не включено таких дисциплін, як академічне письмо, та що внаслідок відсутності відпрацьованих методик академічної комунікативної підготовки, студентам доводиться розвивати власні академічні комунікативні навички шляхом імітації зразків текстів відповідних дисциплінарно-наукових жанрів (Kruse, Chitez, Rodriguez, & Castello, 2016, с. 269). Отже, проблема підготовки українських студентів до комунікації в науково-академічному середовищі є гострою та вимагає швидкого розв'язання. Вивчення ефективних технологій такої підготовки, що сьогодні реалізуються у прогресивних системах вищої освіти, зокрема в американській, може

прискорити процес створення дієвих вітчизняних моделей навчання, адаптованих до умов українських ЗВО.

Мета цієї статті – дати комплексну характеристику американської університетської системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів. Відповідно до мети, **завдання** дослідження полягають у тому щоб: 1) розглянути витoki інтегрованої між-дисциплінарної системи комунікативної підготовки; 2) розкрити технологічну природу системи ІДАКП; 3) створити модель цієї системи та простежити динамічну взаємодію її елементів.

Виклад основного матеріалу

1. Формування педагогічної системи ІДАКП у вищій освіті США.

Чинна сьогодні комплексна міждисциплінарна система академічної комунікативної підготовки студентів розвивалася на тлі складних соціальних, науково-філософських та освітніх процесів, що визначали розвиток американського університету в другій половині XX ст. Формування цієї системи у вищій освіті США розпочалося на початку 70-х рр. минулого століття з появою перших міждисциплінарних програм з академічного письма внаслідок дії комплексу чинників різної природи. Саме в цей період визріли сприятливі умови для трансформацій у галузі академічної комунікативної підготовки (АКП) майбутніх фахівців, які стали результатом значного поступу в теоретико-методологічних дослідженнях природи і ролі академічної комунікації, з одного боку, та сукупності соціально-політичних обставин, що мали місце в американських університетах і в суспільстві загалом, з іншого.

Завдяки теоретичним дослідженням у галузі психології, педагогіки та антропології з кінця 60-х до середини 80-х рр. XX ст., що здійснювалися на хвилі «когнітивної революції» та ідей філософії конструктивізму як американськими, так і зарубіжними, переважно британськими, науковцями Дж. Бріттоном, Дж. Брунером, Д. Грейвсом, П. Елбовим, К. Макрорі, Дж. Моффетом та ін., кардинально змінилося трактування ролі академічної комунікації у підготовці фахівця. Зокрема, письмо, яке раніше відносили до базових механічних навичок, що лише засвідчують елементарний рівень грамотності, тепер набуло статусу одного з найважливіших видів навчальної діяльності, засобу організації знань та конструювання ментальної картини реальності. Відбулася також переоцінка уявлень про навчальне середовище та взаємовідносини між його учасниками: викладач – студент, студент – студент. Строга індустріально-дисциплінарна модель підготовки студентів шляхом прямої передачі їм знань від авторитетних викладачів уступала місце моделі соціально-фахового становлення особистості, базованої на принципах застосування мови в дії та творчого самовираження у спільнотах (навчальних групах), учасники яких разом конструювали знання. Вод-

ночас активні лінгвістичні студії фахових і дисциплінарних дискурсів, що мали місце у 80-х рр. XX ст., допомогли розкрити їхню природу та специфіку, збагнути шляхи засвоєння принципів дисциплінарної риторики студентами (дисциплінарної соціалізації) і водночас оцінити педагогічне значення оволодіння жанрами дисциплінарно-фахової комунікації для формування комплексу професійних компетентностей у майбутніх фахівців. Нарешті соціальні процеси, які відбувалися в американському суспільстві у 70-х рр., зокрема його демократизація, призвели до зростання числа студентів у американських вишах та розширення їх соціальної репрезентації, наслідком чого, зі свого боку, стало тимчасове зниження загального рівня грамотності студентів. Це викликало занепокоєння академічної еліти та гостро поставило питання про необхідність пошуку нових шляхів підвищення академічної, у тому числі комунікативної культури в університетах.

Ситуація, в якій опинилася вища освіта США в останні десятиліття XX ст., вимагала переосмислення підходів до ролі та місця академічної комунікації у програмах підготовки майбутніх фахівців. Ініціаторами реформ у сфері АКП, зокрема дисциплінарно-фахової АКП у американських університетах були викладачі-ентузіасты, переважно працівники кафедр англійської мови, які провадили курси АКП у рамках базової програми підготовки майбутніх бакалаврів, але не були задоволені навчальними здобутками студентів. Розуміючи, що для оволодіння принципами риторики дисциплінарних академічних спільнот необхідна тісна співпраця із представниками цих спільнот в особі викладачів профільних кафедр, прихильники ідеї інтегрованої комунікативної підготовки студентів намагалися залучити останніх до діалогу, виносячи питання про дисциплінарно-фахову АКП студентів на міждисциплінарний форум. Перші доволі хаотичні та спонтанні спроби викладачів ЗВО створити комплексну міждисциплінарну структуру, що могла б забезпечити якісну комунікативну підготовку майбутніх фахівців, поступово набули чіткої спрямованості й переросли в рух, що охопив більшість коледжів та університетів країни (Russel, 2002, pp. 282–289).

2. Технологічна природа системи ІДАКП. Дослідження програм підготовки студентів, навчальних планів, програм навчальних дисциплін та іншої педагогічної документації американських університетів дає нам підставу констатувати, що, попри значну адміністративну та навчальну автономію закладів вищої освіти у США, сьогодні у них існує уніфікована *система інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки*, що реалізується у міждисциплінарних програмах *Communication across the curriculum program (CAC)*, *Writing across the curriculum program (WAC)*, *Programs in writing and Rhetoric* тощо.

Визначення «педагогічної технології» С. Сисоєвої як «створеної адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» (Сисоєва, 1999–2000–2001, с. 79), дає підстави вважати систему ІДАКП педагогічною технологією, адже їй властиві усі ознаки технологічності, а саме: а) *концептуальність* (наявність філософського, психологічного, дидактичного та соціально-педагогічного обґрунтування освітніх цілей); б) *системність*; в) *логічність*, *цілісність* та взаємозв'язок усіх елементів системи; г) *керованість* (можливість цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами навчання і корекції знань та вмінь); д) *відтворюваність*; е) *єдність змістової та процесуальної частин*, їх взаємозумовленість; є) *ефективність*.

Дослідниця Т. Назарова розробила модель, яка відображає систему ієрархічних взаємозв'язків понять «технологія» у педагогіці, згідно з якою «педагогічна технологія» є категорією вищого порядку, яка інтегрує у собі «начальні (дидактичні) технології», «виховні технології» та «технології управління» (Назарова, 1997, с. 22). Система ІДАКП є складною ієрархічно-організованою структурою, що інтегрує комплекс навчальних технологій АКП, які застосовуються на різних етапах підготовки бакалаврів, технологію підготовки консультантів з навчання академічної комунікації та технологію самоуправління системи. Найнижчий щабель в ієрархії технологій у рамках цієї системи займають локальні, тобто технології окремих видів діяльності, що ведуть до розв'язання конкретних дидактичних завдань, зокрема, технологія навчання письма як процесу, технологія жанрового аналізу та технологія польових досліджень.

Водночас система ІДАКП відповідає характеристикам *педагогічної системи* як впорядкованої множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдності управління, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісне явище. В. Бондаренко, М. Ланских та Ю. Бондаренко вважають, що педагогічна технологія, яка «характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, або на певному етапі освіти», є синонімічною до педагогічної системи, оскільки «до неї включено сукупність цілей, змісту, засобів та методів навчання, а також алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу» (В. Бондаренко, Ланских, & Ю. Бондаренко, 2011, с. 25). Таким

чином американська педагогічна система ІДАКП є цілісним комплексом упорядкованих структурно-функціональних елементів, які, взаємодіючи, забезпечують досягнення головної мети – формування інтегрованої фахово-академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

3. Характеристика компонентів американської університетської педагогічної системи ІДАКП. Здійснений нами аналіз структури і механізмів функціонування педагогічної системи ІДАКП з урахуванням її технологічного характеру дав змогу побудувати її модель (рис. 1), яка містить три основні блоки компонентів: *концептуально-цільовий, організаційно-процесуальний та контрольно-результативний*. Розглянемо їх детальніше.

Концептуально-цільовий блок складають *цільовий та концептуальний* компоненти. Перший передбачає *мету* і *завдання* педагогічної системи ІДАКП, а другий відображає *наукові підходи та принципи* академічної комунікативної підготовки. Мета, яку втілює у життя педагогічна система ІДАКП, спрямована на формування академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців як інтегральної частини їхнього професійного становлення.

Саме тому ця система забезпечує консолідацію сил численних підрозділів ЗВО для здійснення комплексної комунікативної підготовки впродовж усього періоду перебування студента в університеті. Виходячи із мети, провідними завданнями ІДАКП є: а) забезпечувати неперервний комунікативний досвід студентів у різних академічних ситуаціях як аспект їх професійного становлення; б) сприяти підвищенню загального інтелектуального рівня студентів, використовуючи мовлення як засіб навчання; в) плекати міждисциплінарну академічну культуру, в якій комунікація посідає належне місце; г) об'єднувати викладачів різних дисциплін у загальноуніверситетську академічну спільноту, зацікавлену в дослідженні дисциплінарних дискурсів та передачі їх традицій наступним поколінням (*Statement on WAC Principles and Practices*, 2014, р. 2).

Досягненню мети та виконанню завдань, які ставить перед собою педагогічна система ІДАКП, сприяє застосування провідних наукових підходів – *міждисциплінарного, жанрово-базованого, діяльнісного та компетентнісного* – і реалізація низки педагогічних принципів: *системності й послідовності навчання, студентоцентризму, активності та творчої самостійності студентів, єдності навчальної, наукової і практичної діяльності, співпраці*.

Провідні цілі педагогічної системи ІДАКП реалізуються завдяки **міждисциплінарному підходу** до АКП студентів, який відводить їй центральне місце у системі підготовки фахівців, залучаючи до неї не лише викладачів мови і комунікації, але й представників усіх дисциплінарних

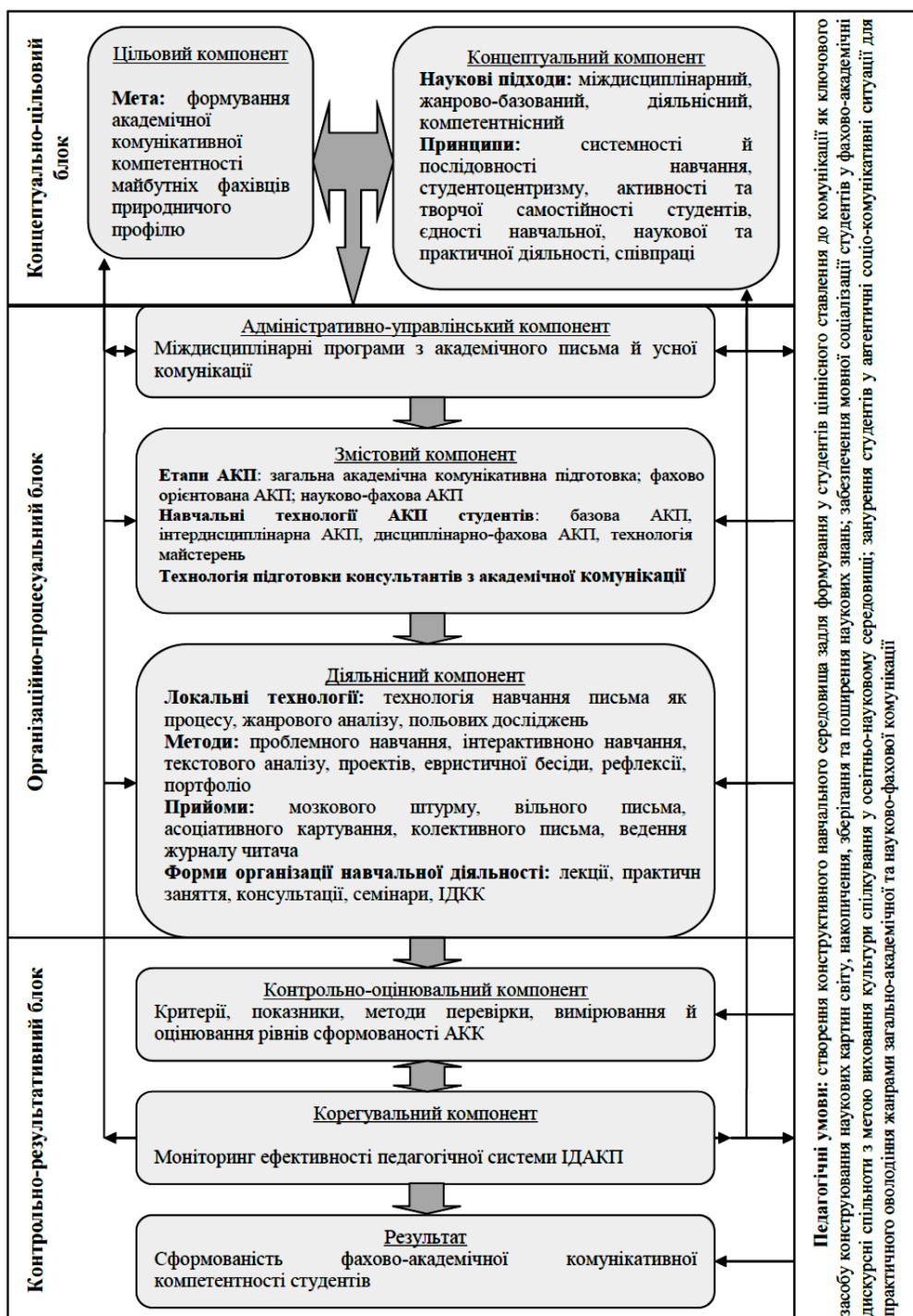


Рис. 1. Модель американської університетської педагогічної системи інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки

спільнот університету. Як вважає Г. Джейкобс, міждисциплінарний підхід передбачає таку інтерпретацію знань та проектування навчальних технологій, при яких використовуються методологічні засади і метамо-ви двох або більше дисциплін для різностороннього вивчення однієї центральної теми, розв'язання проблеми або здобуття певного досвіду (Jacobs, 1989, pp. 7–8).

Особливо ефективними для формування комплексу професійних компетентностей майбутніх фахівців є інтегровані курси дисциплін теоретичного характеру з домінуючим знаннявим компонентом (*content-based*) та дисциплін, спрямованих на розвиток практичних умінь і навичок (*skill-based*). Прикладом цього може слугувати інтеграція курсів академічного письма або риторики з різноманітними фахово-орієнтованими дисциплінами. В основі педагогічних практик, що поєднують комунікативні курси із дисциплінарними, лежить конструктивістська теорія про провідну роль мови і мовлення у процесі побудови картин світу людиною, яка знайшла свою практичну реалізацію у принципі «навчання за допомогою мовлення» (*learning through language*), втіленому на ґрунті вищої освіти США у педагогічній системі ІДАКП (Козолуп, 2014b, с. 60–61).

Жанрово-базований підхід (ЖБП) до АКП розглядає процеси комунікації, особливо дисциплінарно-фахової, у контексті відповідних мовленнєвих жанрів. ЖБП пропонує навчання жанрів як риторичних стратегій, трактуючи їх процесами, соціокультурними знаряддями та ресурсами, що виконують подвійну функцію – «локусів» матеріальної взаємодії комунікантів і засобів інтерпретації та впорядкування таких взаємодій. Оволодіння дисциплінарними жанрами забезпечує доступ до науково-фахових спільнот, відкриває шляхи наукового пізнання та ефективного функціонування у відповідних дисциплінарних культурах (Bawarshi & Reiff, 2010, pp. 208–209). ЖБП широко застосовується у навчальних технологіях АКП в американських університетах та реалізується у низці локальних навчальних технологій (напр., у технологіях жанрового аналізу та польових досліджень), адаптованих до відповідних інституційних контекстів. З його допомогою в ІДАКП ефективно розв'язуються освітні завдання в різноманітних педагогічних контекстах, зокрема при а) іншомовній підготовці майбутніх фахівців, б) навчанні основ академічного письма для першокурсників, в) навчанні дисциплінарної комунікації у рамках інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів на старших роках навчання на рівні бакалаврату, г) навчанні фахового наукового письма студентів 2-го і 3-го рівнів університетської підготовки (Козолуп, 2014а, с. 101–102).

Діяльнісний підхід до навчання бере свої витоки із прогресивної педагогіки Дж. Дьюї, який наголошував на активній ролі учня у процесі

засвоєння знань і формування умінь через безпосередню участь в усвідомленій, цілеспрямованій, соціально доцільній діяльності. Сучасний варіант діяльнісного підходу – *когнітивно-діяльнісний підхід* (КДП) розвинувся на ґрунті теорії ситуативного навчання Ж. Лаве та Е. Венґе (*situated learning theory*) (Lave & Wegner, 2003), згідно з якою знання, уміння і навички найбільш ефективно засвоюються в автентичних контекстах, тобто в ситуаціях, що підкреслюють їх релевантність. Соціальна взаємодія та співпраця учасників навчального процесу – необхідні передумови ситуативного навчання, адже завдяки їм індивіди залучаються до діяльнісних спільнот (*communities of practice*). У міру того, як початківець просувається від периферії до центру спільноти у процесі так званої «допустимої периферійної участі» (*legitimate peripheral participation*), він усе активніше залучається до культури цієї спільноти, поступово перетворюючись з новачка на експерта (Lave & Wegner, 2003, pp. 28–29). КДП широко застосовується у підготовці майбутніх фахівців в університетах США. Його принципи студентоцентризму, ситуативного навчання, колаборативізму, екстерналізації когнітивних процесів пізнання, рефлексії тощо лягли в основу низки навчальних методик, зокрема вони активно втілюються у групі методів індуктивного навчання, таких як проблемне навчання, метод проектів, кейс-метод, метод відкриттів та ін. У межах педагогічної системи ІДАКП когнітивно-діяльнісний підхід реалізується передусім у локальній технології навчання письма як процесу. У поєднанні з міждисциплінарним та жанрово-базованим підходом КДП успішно застосовується на вищих етапах АКП студентів, забезпечуючи ефективне формування у них загальнонаукових і спеціально-професійних комунікативних компетентностей.

Компетентнісний підхід спрямований на формування *академічної комунікативної компетентності* (АКК) студента, яку ми визначаємо як інтегральну якість особистості учасника академічної дискурсної спільноти, з допомогою якої він може провадити ефективну навчальну, науково-дослідницьку та науково-професійну діяльність, здійснювати обмін інформацією, думками, судженнями та міркуваннями з іншими членами академічного середовища, виконувати відповідні ролі і функції у цьому середовищі (Козолуп, 2017, с. 7). АКК інтегрує компоненти ключових, галузевих та спеціально-предметних компетентностей, що включають: навчальну, дослідницьку, інформаційну, рефлексійну, мовну, мовленнєву, дискурсивну (риторичну), соціокультурну та стратегічну компетенції. У рамках педагогічної системи ІДАКП компетентнісний підхід є провідним до формування змісту навчання; найповніше він реалізується у цільовому та результативному компонентах системи, а також у змісті її складових навчальних технологій.

Ефективному функціонуванню педагогічної системи ІДАКП сприяє виконання низки *педагогічних умов*, які забезпечують формування фахово-академічної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців завдяки:

1) створенню конструктивного навчального середовища задля формування у студентів ціннісного ставлення до комунікації як ключового засобу конструювання наукових картин світу, накопичення, зберігання та поширення наукових знань через розкриття перед студентами когнітивного потенціалу комунікації як інструмента навчання і пізнання;

2) забезпеченню мовної соціалізації студентів у фахово-академічній дискурсній спільноті з метою виховання культури спілкування в освітньо-науковому середовищі шляхом приведення студентів у безпосередній контакт із діяльнісними спільнотами за напрямом їхньої спеціалізації;

3) зануренню студентів у автентичні соціо-комунікативні ситуації для практичного оволодіння жанрами загальноакадемічної та науково-фахової комунікації через виконання реальних науково-дослідницьких проектів у дисциплінарно-фаховому контексті.

Організаційно-процесуальний блок педагогічної системи ІДАКП включає *адміністративно-управлінський, змістовий та діяльнісний* компоненти. Перший функціонує за рахунок міждисциплінарних програм з академічного письма й усної комунікації; другий втілюється у навчальних технологіях АКП студентів, які послідовно реалізуються на різних етапах комунікативної підготовки (загальної АКП, інтердисциплінарної АКП, дисциплінарно-фахової АКП, майстерень), та у технології підготовки консультантів з академічної комунікації. Діяльнісний компонент представлений у низці локальних технологій (навчання письма як процесу, жанрового аналізу, польових досліджень) та реалізується за допомогою низки методів, прийомів і технік навчання. Форми організації навчальної діяльності студентів, зокрема практичні заняття, консультації, семінари, інтегровані дисциплінарно-комунікативні курси, також є складовими діяльнісного компонента організаційно-процесуального блоку.

Контрольно-результативний блок у системі ІДАКП складають *контрольно-оцінювальний, коригувальний та результативний* компоненти. Контрольно-оцінювальний компонент формується із системи критеріїв та методів перевірки, вимірювання й оцінювання навчальних здобутків студентів у процесі їх АКП та передбачає аналіз сформованості фахово-академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Коригувальний компонент включає систему засобів моніторингу за ефективністю функціонування педагогічної системи ІДАКП та її складових навчальних технологій. Результат ефективності педагогічної системи ІДАКП проявляється у готовності студентів до професійного функціонування у науково-фаховому середовищі.

Ідея інтегрованої міждисциплінарної комунікативної підготовки міцно вкоренилася у США та поширилася за їх межі. Ще у 1981 р. виникла перша Національна мережа з координації міждисциплінарних програм з академічного письма (*National Network of WAC Programs*); а у 2005 р. вона набула міжнародного статусу (*International Network of WAC Programs*). Нині існує ціла низка міжнародних ініціатив та об'єднань, діяльність яких скерована на розв'язання різноманітних проблем навчання дисциплінарно-академічної комунікації, серед них: Європейська асоціація викладачів академічного письма (*European Association of Teachers of Academic Writing, EATAW*), Міжнародна асоціація центрів наукового письма (*International Writing Centers Association, IWCA*), Міжнародна асоціація з усної комунікації (*International Speech Communication Association, ISCA*) тощо. Усе це свідчить про те, що педагогічна система ІДАКП – ефективна та за відповідної адаптації може функціонувати у різноманітних освітніх середовищах поза межами США.

Висновки. У більшості університетів США сьогодні домінує система ІДАКП, що сформувалася наприкінці ХХ ст., і становить ієрархічно організовану педагогічну технологію, яка включає концептуально-цільовий, організаційно-процесуальний і контрольний-результативний блоки компонентів та інтегрує низку навчальних технологій нижчого порядку. Злагоджена взаємодія елементів системи забезпечує якісну неперервну академічно-фахову комунікативну підготовку студентів на усіх етапах університетської освіти.

Перспективи подальших досліджень. Різноманітні аспекти реалізації навчальних технологій-складових системи ІДАКП заслуговують більш детального розгляду і будуть висвітлені у наших наступних працях.

Література

- Бондаренко, В.В., Ланских, М.В., & Бондаренко, Ю.В. (2011). *Современные педагогические технологии как объективная потребность*. Харьков: ХНАДУ, 146 с.
- Козолуп, М.С. (2014а). Застосування жанрово-базованого підходу до академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей в університетах США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 49, 97–103.
- Козолуп, М.С. (2014б). Міждисциплінарний підхід до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничих спеціальностей в університетах США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 30, 60–63.
- Козолуп, М.С. (2017). *Технології підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль, 20 с.

- Микитенко, Н.О.** (2011). *Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю*. Тернопіль: ТНПУ, 411 с.
- Назарова, Т.С.** (1997). Педагогические технологии – новый этап эволюции? *Педагогика*, 3, 20–27.
- Оршанський, Л., & Івах, С.** (2017). Проблеми та напрями модернізації вітчизняної вищої освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 5/37, 119–128. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102617](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102617).
- Сисосва, С.** (1999–2001). Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Prace Naukowe. Pedagogika*, 8–10, 741–754. Взято 7 лютого 2018 з <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/341/?idvol=7420>.
- Яхонтова, Т.В.** (2009). *Лінгвістична генетика наукової комунікації*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 420 с.
- Bawarshi, A.S., & Reiff, M.J.** (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC, 263 p.
- Jacobs, H.H.** (1989). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 1–12). Alexandria, VA: ASDC.
- Kruse, O., Chitez, M., Rodriguez, B., & Castello, M.** (Eds.). (2016). *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Winterthur: ZHAW Zurcher Hochschule fur Angewandte Wissenschaften, 290 p. doi: [10.21256/zhaw-1056](https://doi.org/10.21256/zhaw-1056).
- Lave, J., & Wenger, E.** (2003). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 142 p.
- Russell, D.R.** (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 428 p.
- Statement on WAC Principles and Practices.* (2014). Retrieved February 10, 2018, from <http://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf>.

References

- Bondarenko, V.V., Lansikh, M.V., & Bondarenko, Iu.V.** (2011). *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii kak obektivnaia potrebnost [Modern pedagogical technologies as an objective necessity]*. Kharkov: KhNADU [in Russian].
- Kozolup, M.S.** (2014a). Zastosuvannya zhanrovo-bazovanoho pidkhodu do akademichnoi komunikativnoi pidhotovky studentiv pryrodnychikh spetsialnostei v universytetakh SShA [Applying genre-based approach to academic communication teaching to science majors at the US universities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Naukovyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical science: reality and perspectives*, 49, 97–103 [in Ukrainian].
- Kozolup, M.S.** (2014b). Mizhdystyplinarnyi pidkhid do formuvannia akademichnoi komunikativnoi kompetentsii u studentiv pryrodnychikh spetsialnostei v universytetakh SShA [Interdisciplinary approach to the development of academic communicative competency in science majors at the US universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya «Pedaho-*

- hika. Sotsialna robota» – Scientific Herald of Uzhhorod National University: Series «Pedagogy. Social Work», 30, 60–63 [in Ukrainian].*
- Kozolup, M.S.** (2017). *Tekhnolohii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychkh spetsialnostei do akademichnoi komunikatsii v universytetakh SSHA [Educational technologies of science majors preparation for academic communication in the universities of the United States]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
- Mykytenko, N.O.** (2011). *Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliiu [Technology of foreign language professional competency development in science majors]*. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
- Nazarova, T.S.** (1997). Pedagogicheskie tekhnologii – novyi etap evoliutcii? [Pedagogical technologies – a new stage of evolution?]. *Pedagogika – Pedagogika*, 3, 20–27 [in Russian].
- Orshanskyi, L., & Ivakh, S.** (2017). Problemy ta napriamy modernizatsii vitchyznianoï vyshchoi osvity [Problems and directions of the national higher education modernization]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of Pedagogy*, 5/37, 119–128. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102617](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102617) [in Ukrainian].
- Sysoieva, S.** (1999–2001). Pedahohichni tekhnolohii i profesiinyi rozvytok osobystosti [Pedagogical technologies and individual professional development]. *Prace Naukowe. Pedagogika – Scientific Works. Pedagogy*, 8–10, 741–754. Retrieved February 7, 2018, from <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/341/?idvol=7420> [in Ukrainian].
- Yakhontova, T.V.** (2009). *Linhvistychna henolohiia naukovoï komunikatsii [Linguistic genre study of academic communication]*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Bawarshi, A.S., & Reiff, M.J.** (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC [in English].
- Jacobs, H.H.** (1989). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 1–12). Alexandria, VA: ASDC [in English].
- Kruse, O., Chitez, M., Rodriguez, B., & Castello, M.** (Eds.). (2016). *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. doi: [10.21256/zhaw-1056](https://doi.org/10.21256/zhaw-1056) [in English].
- Lave, J., & Wenger, E.** (2003). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press [in English].
- Russell, D.R.** (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press [in English].
- Statement on WAC Principles and Practices.* (2014). Retrieved February 10, 2018, from <http://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf> [in English].

KOZOLUP Mariya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages for Faculty of Sciences Department, Lviv Ivan Franko National University, Universytetska str., 1, Lviv, 79000, Ukraine (forys_maria@yahoo.co.uk)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5892-6696>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-7927-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.123557>

To cite this article: Kozolup, M. (2018). Systema intehrovanoi dystsyplinarno-akademichnoi komunikatyvnoi pidhotovky studentiv v universytetakh SShA yak pedahohichna tekhnolohiia [The integral cross-curricular system of academic communicative teaching at the USA universities as an educational technology]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 130–144. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.123557 [in Ukrainian].

Article history

Received: 1 March 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 18 April 2018

Available online: 12 September 2018

THE INTEGRAL CROSS-CURRICULAR SYSTEM OF ACADEMIC COMMUNICATIVE TEACHING AT THE USA UNIVERSITIES AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Abstract. The paper aims at a complex study of American university system of academic and disciplinary-specific communicative education. Its objectives include: a) to trace the origins and foundations of the system; b) to analyze the structure of the system as an educational technology and present its model; c) to describe the main components of the system and their functional interrelations.

The modern American cross-curricular system of academic communicative teaching (CCSACT) is a complex educational and administrative structure implemented in most American colleges and universities through Communication/Writing across the Curriculum Programs (CAC/WAC); its main purpose being effective socialization of students into academic and disciplinary discourse communities through the acquisition of their language conventions (academic and disciplinary genres). The system that originated in the US higher education in early 70-ies of the XX century now comprises the following constituent components: conceptual, administrative, organizational, content, control, evaluative and corrective.

Constructivist theory about a two-fold role of communication in the educational process, particularly that of a learning tool and a means of socialization into communities of practice, is foundational to CCSACT philosophy. Its methodology rests upon four underlying approaches to teaching communication: interdisciplinary, activity-based, genre-based and competency-based ones. The interdisciplinary approach presupposes the involvement of discipli-

nary faculty as representatives of respective discourse communities into the process of communication teaching. According to the activity-based and genre-based approaches students master academic and disciplinary genres through their active use and meaningful interactions with experienced members of the respective communities in the context of disciplinary learning and research. The competency-based approach dominates communication programs goal setting and determines the ways and methods of student evaluation and assessment.

As an educational technology, CCSACT incorporates learning technologies of lower levels implemented through various writing and oral communication programs for undergraduate and graduate students as well as tutor and peer tutor development programs. The fact that cross-disciplinary system of academic communicative teaching has spread beyond higher education and crossed the national borders of the USA gaining popularity across the globe proves its high efficiency and adaptability to various educational environments.

Keywords: educational technology, cross-curricular system of academic communicative teaching, interdisciplinary, activity-based, genre-based, competency-based approach.

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the Department of Foreign Languages for Sciences of Lviv Ivan Franko National University, in particular, Prof. Natalya Mykytenko.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 145–159

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 145–159

УДК 070.46"18/19"

КРАСІНЬСКА Ізабела – доктор, Інститут журналістики та Інформації, Гуманістичний відділ, Університет імені Яна Кохановського, вул. Свєтокишска, 21Д, Кельце, 25-406, Польща (izabela.krasinska@ujk.edu.pl)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5897-9333>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140934>

Бібліографічний опис статті: Krasieńska, I. (2018). Prasa patronacka wobec problemu patologii społecznych na ziemiach polskich oraz za granicą na przełomie XIX i XX wieku. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 145–159.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140934.

Історія статті

Одержано: 13 квітня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 4 травня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

PRASA PATRONACKA WOBEC PROBLEMU PATOLOGII SPOŁECZNYCH NA ZIEMIACH POLSKICH ORAZ ZA GRANICĄ NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

ПРЕСА ПАТРОНАТУ ПРО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНИХ ПАТОЛОГІЙ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ТА ЗА КОРДОНОМ НА ЗЛАМІ XIX–XX СТОЛІТЬ

Анотація. На рубежі XIX–XX ст. виникли нові періодичні видання, так звані газети патронату. На їхніх сторінках публікувалися переважно статті, які висвітлювали дидактичні теми, а також присвячені проблемам морального виховання. Преса адресовувалася відносно однорідним соціальним групам. Їхня безсумнівна заслуга полягала в тому, що вони служили теоретичній і практичній допомозі багатьом жінкам, які прийшли переважно з сіл чи міст, в основному працювали прислугою. Зазначено, що ці видання також були адресовані сім'ям робітничого класу. Редактори часто створювали дуже корисні установи, такі як: юридичні консультації; центри працевлаштування; нічні установи; швейні зали; пральні; недільні та вечірні школи; організовували різні курси. Газети патронату були тісно пов'язані з діяльністю асоціацій, наприклад, з Польським союзом католицьких жінок або Асоціацією католицьких служителів «Святого

«Святого Зіта». Патронажна преса часто була єдиною для читачів з найменших соціальних груп. Охарактеризовано зміст першого журналу патронату – «Przyjaciel Sług» (Краків 1897–1918), «Niewiasta Polska» (Краків–Львів, 1899–1907).

У найпопулярніших періодичних виданнях часто висвітлювали причини патологізації суспільства в Польщі та за кордоном. У статті охарактеризовано заходи, спрямовані на запобігання алкоголізму та проституції, різноманітних правопорушень, включаючи злочини, що мали місце в світі та Галичині внаслідок споживання алкоголю. Через те, що згадані періодичні видання переважно присвячувалися жінкам, на їхніх сторінках багато місця відводилося висвітленню різнобічних проблем проституції. Зокрема, йшлося, що дівчатам, які приїжджали з сіл до міст у пошуках роботи, було досить небезпечно, вони часто ставали жертвами сутенерів, численних злодіїв, торгівців людьми. Преса ставила завданням надання їм допомоги. Інформація про читачів періодичних видань патрона, їхній зміст спрямовані на усунення торгівлі людьми, створення спеціальних товариств.

Ключові слова: соціальні патології, алкоголізм, проституція, преса, Галичина, XIX–XX ст.

Wprowadzenie

Określenie dotyczące patologii społecznych charakteryzuje liczne oraz różnorodne zachowania o różnych źródłach pochodzenia, w różnym stopniu rozpowszechniane i dotyczące różnych aspektów życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Te różnorodne zachowania określane mianem patologii społecznych mogą mieć charakter reliktowy i zanikający, albo występujący trwale. W dawnych czasach określano je mianem chuligaństwa. Do zjawisk patologicznych zaliczamy głównie alkoholizm, wskazać też należy na prostytucję i narkomanię (Sławik, 1994, s. 9–13). W interesującym nas okresie, czyli na przełomie XIX i XX wieku, narkomania nie była jednak uważana za groźne zjawisko zagrażające jednostce czy społeczeństwu i szerzej o niej zaczęto się wypowiadać dopiero po zakończeniu I wojny światowej. Powstawaniu patologii towarzyszyły głębokie przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe związane z intensywną urbanizacją oraz industrializacją, które dokonywały się w Europie, w tym i na ziemiach polskich, w ostatnim trzydziestolecu XIX i na początku XX stulecia.

Pod koniec lat 90 XIX wieku wyodrębniła się nowa grupa wydawnictw periodycznych, czyli pisma patronackie, stanowiące odpowiedź Kościoła katolickiego na wzrost wpływów socjalistycznych wśród robotników i chłopów. Ich celem było przede wszystkim kształtowanie poglądów odbiorców, a w dalszej kolejności dopiero zaspokajanie zainteresowań czytelnich. Na szpaltach prasy patronackiej drukowano głównie teksty o przewadze funkcji moralizatorskich i dydaktycznych. Tego typu periodyki adresowane były do

względnie jednorodnych grup społecznych i «operowały spójnym zestawem środków kształtowania poglądów czytelniczych» (Franke, 1988, s. 24–25). Pisma patronackie były ściśle powiązane z działalnością stowarzyszeniową na przykład z Polskim Związkiem Niewiast Katolickich czy Stowarzyszeniem Sług Katolickich pod wezwaniem św. Zyty (Dormus, 2010, s. 31).

Pisma patronackie służyły teoretyczną oraz praktyczną pomocą wielu kobietom, a zwłaszcza służącym, trafiały także do włościanek, żon rzemieślników oraz rodzin robotniczych. Stanowiły rodzaj elementarzy dostarczających czytelnikom podstawowej wiedzy o świecie. Ostrzegały naiwne wiejskie lub małomiasteczkowe dziewczęta, które udawały się do dużych ośrodków miejskich w poszukiwaniu pracy i łatwiejszego życia przed grozącymi im niebezpieczeństwami oraz przykrymi nieraz w skutkach konsekwencjami, chociażby ze strony oszustów czy stręczycieli. Wskazywały miejsca, gdzie poszkodowane kobiety szukać mogły opieki oraz pomocy. Dlatego przy redakcjach prasy patronackiej dość często funkcjonowały niezwykle potrzebne instytucje, między innymi: biura porad prawnych i pośrednictwa pracy, szkoły niedzielne oraz wieczorowe, noclegownie, pralnie, szwalnie, a nawet organizowano rozmaite kursy dokształcające. Większość z tych instytucji miała religijny charakter, bowiem do tego typu działalności zachęcała środowiska uprzywilejowane, a zwłaszcza duchowieństwo i inteligencję, ogłoszona 15 maja 1891 roku przez papieża Leona XIII encyklika *Rerum novarum*. Prasa patronacka stanowiła dość często jedyną lekturę dla czytelników wywodzących się z najniższych grup społecznych (Dormus, 2006, s. 76; Krasieńska, 2017, s. 11–114; Krasieńska, 2018, s. 309).

Za pierwsze czasopismo patronackie uznawany jest wychodzący w Krakowie w latach 1897–1918 «Przyjaciel Sług» (Dormus, 2006, s. 76). Do tej grupy pism zaliczyć należy także: «Niewiastę Polską» (1899–1907), «Przodownicę» (1899–1912), «Niewiastę» (1901–1914), «Pracownicę Polską» (1907–1914), «Pracownicę Katolicką» (1911–1922) czy «Kobietę Polską» (1916–1918) (Krasieńska, 2017, s. 114).

Celem artykułu jest ukazanie w jaki sposób dwa bardziej popularniejsze z grupy pism patronackich tytuły, czyli adresowany do służących «Przyjaciel Sług» i przeznaczona dla włościanek, ubogich mieszczanek oraz żon robotników i rzemieślników «Niewiasta Polska» dostrzegały problem patologii społecznych, a zwłaszcza alkoholizmu i prostytucji.

«Przyjaciel Sług» i «Niewiasta Polska» – geneza, rozwój i zawartość treściowa periodyków

Pierwszy (okazowy) numer «Przyjaciela Sług» wyszedł 12 grudnia 1897 roku w Krakowie i stanowił miesięczny samoistny wydawniczo dodatek do czasopisma «Grzmot» (1896–1898), którego twórcą był jezuicki działacz społeczny i publicysta o. Jan Badeni (1858–1899). Redakcja informowała, że

nowy miesięcznik można było prenumerować osobno lub razem z «Grzmo-tem». Od listopada 1898 roku «Przyjaciel Sług» zaczął ukazywać się jako samodzielny tytuł. Do nabycia był w redakcji, u wydawcy, jak również w kilku księgarniach katolickich na terenie Galicji. Nakład pisma wynosił 2000 egzemplarzy. W latach 1898–1917 «Przyjaciel Sług» był miesięcznikiem, a w 1918 roku został dwumiesięcznikiem (Dormus, 2006, s. 76; Dormus, 2010, s. 31; Krasieńska, 2018, s. 310; Krasieńska, 2017, s. 149). Pismo docierało do odbiorców zamieszkujących ziemie polskie wszystkich zaborów. Znało było czytelnikom i prenumeratorom z Galicji, Królestwa Polskiego, Wielkiego Księstwa Poznańskiego, Górnego Śląska, Pomorza, Warmii i Mazur. Redakcja «Przyjaciela Sług» mieściła się w Krakowie. Objętość pojedynczego numeru wynosiła 16–20 stron (Krasieńska, 2018, s. 310–311).

«Przyjaciel Sług» był organem prasowym Stowarzyszenia Sług Katolickich pod wezwaniem św. Zyty w Krakowie. Miał charakter zarówno religijny, jak i kulturalno-oświatowy. Było to czasopismo apolityczne, zajmujące się – przynajmniej początkowo – życiem codziennym żeńskiej służby domowej. Redakcja apelowała o właściwe traktowanie tej grupy zawodowej, podawała liczne wskazówki dotyczące życia, pracy i zachowania służących, udzielała im wielu porad w kwestiach zdrowotnych, gospodarskich, praktycznych czy prawnych. Przestrzegała, najczęściej młode, naiwne, wiejskie dziewczęta przed zagrożeniami, jakie niesło ze sobą życie w dużym mieście, polecała też dobrą lekturę. Na łamach pisma drukowano pogadanki umoralniające i religijne oraz artykuły historyczno-patriotyczne. Pojawiały się teksty o higienie i chorobach, sprawozdania z działalności różnych stowarzyszeń funkcjonujących w Galicji, a powstałych z myślą o służących. Drukowano wiadomości ze świata oraz z życia Kościoła katolickiego. Rozbudowany był dział korespondencji, znalazło się także miejsce na kącik humoru. Większość artykułów nie było podpisanych, dlatego należy przypuszczać, że wyszły spod pióra członków redakcji. Choć «Przyjaciel Sług» miał charakter konserwatywny i katolicki, to jego pojawienie się na rynku prasowo-wydawniczym spotkało się z pewną nieufnością ze strony pracodawców. Obawiali się bowiem, że będzie buntowało służące. Tymczasem – jak podkreślała redakcja – celem czasopisma było jedynie doprowadzenie do tego, by służące traktowane były przez chlebodawców jak «przyjaciółki domu», a nawet «przybrane dzieci», a im samym zalecano lojalność wobec państwa oraz pokorę wobec losu. «Przyjaciel Sług» ukazywał się do 1918 roku, zastąpiony przez «Głos Dziewcząt Polskich» (Dormus, 2006, s. 77; Krasieńska, 2018, s. 311; Krasieńska, 2017, s. 150).

W historii kolejnego omawianego periodyku, czyli «Niewiasty Polskiej», można wyróżnić dwa okresy, a mianowicie krakowski przypadający na lata 1899–1903 (z krótkim epizodem nowosądeckim) oraz lwowski (grudzień 1903–1907). Pierwszy numer ukazał się w Krakowie 15 października 1899

roku. «Niewiasta Polska» była miesięcznikiem. W okresie krakowskim jej redaktorem odpowiedzialnym była Katarzyna Płatek, która od 5 lutego 1899 roku pełniła też podobną funkcję w «Przyjacielu Sług». Za druk pisma odpowiadała wówczas krakowska oficyna Władysława Ludwika Anczyca i Spółki. Przy numerze drugim z 1899 roku pojawił się podtytuł określający profil i adresatów periodyku: «Pisemko dla mieszczanek i gospodyń wiejskich». Pisemko miało być wedle słów jego twórców, towarzyszką życia dla włościanek, mieszczanek, żon rzemieślników i robotników, kobiet kochających Boga, ojczyznę i rodzinę (Kraśńska, 2017, s. 115).

Należy wspomnieć też o krótkim, bo trwającym zaledwie miesiąc epizodzie, kiedy to «Niewiasta Polska» stanowiła samoistny wydawniczo dodatek do ukazującego się w Nowym Sączu czasopisma «Związek Chłopski» (1894–1908)¹. Był to jeden z bardziej znanych periodyków ludowych wychodzących w Galicji. «Związek Chłopski» miał charakter polityczny, ekonomiczny, społeczny, ludowy i katolicki. Duże zasługi dla pisma wniósł jego wydawca i jeden z redaktorów Stanisław Potoczek (1849–1919) (Kraśńska, 2017, s. 116).

Od stycznia 1900 do listopada 1903 roku «Niewiasta Polska» znowu ukazywała się jako samodzielny tytuł. Jej nakład w tym czasie wynosił 3 000 egzemplarzy. Objętość numeru wynosiła natomiast 16–20 stron. Od stycznia 1900 do grudnia 1902 roku ukazywał się też w Krakowie adresowany do najmłodszych odbiorców miesięcznik «Anioł Stróż» z podtytułem: «Przyjaciel i nauczyciel dzieci», który stanowił samoistny wydawniczo dodatek do «Niewiasty Polskiej» (Kraśńska, 2017, s. 117–118).

W okresie lwowskim «Niewiasta Polska» oraz «Anioł Stróż» były odrębnymi dodatkami do adresowanej do włościan «Gazety Niedzielnej» z podtytułem: «Pismo dla rodzin katolickich». Inicjatorem periodyku był ks. Adam Wesoliński (1867–1914), kapłan katolicki, a zarazem działacz żywo zaangażowany w sprawy społeczne, oświatowe, gospodarcze i polityczne. Gazetę wydawała Katolicka Spółka Wydawnicza we Lwowie. Ukazywała się w latach 1902–1918 z częstotliwością tygodniową. Pojedynczy numer liczył 8–14 stron. Nakład «Gazety Niedzielnej» szacuje się na 20 000–24 000 egzemplarzy, a numery świąteczne wychodziły nawet w 25 000 egzemplarzy. Od 1911 roku «Gazeta Niedzielną» ukazywała się pod wspólną redakcją z krakowskim tygodnikiem «Prawda» – organem Polskiego Centrum Ludowego, a w 1914 roku doszło nawet do jej połączenia z tym pismem. «Gazeta Niedzielną» starała się poruszać zagadnienia, które mogły zainteresować katolickich czytelników pochodzących zarówno ze wsi, jak i miast. Drukowano

¹ Dotyczy to numeru trzeciego z 17 grudnia 1899 r. Wówczas nie nastąpiły żadne znaczące zmiany w składzie redakcyjnym, również siedziba redakcji znajdowała się w Krakowie.

porady prawne, zdrowotne i gospodarskie czy artykuły o treściach historycznych (Krasińska, 2017, s. 119–120).

Przejmując «Niewiastę Polską» i przekształcając ją w samoistny wydawniczo dodatek do «Gazety Niedzielnej», ks. Wesoliński napisał, że pi-semko adresuje do kobiet, na barkach których spoczywają liczne obowiązki związane nie tylko z prowadzeniem domu czy wychowywaniem dzieci. Ówczesne kobiety musiały znać się również na uprawie roli, hodowli zwierząt gospodarskich, ptactwa domowego, a nawet na prawie oraz medycynie i tego typu wiadomości znaleźć mogły na łamach «Niewiasty Polskiej». Począwszy od grudnia 1903 roku czytelnicy «Niewiasty Polskiej» mogli ją prenumerować jedynie z «Gazetą Niedzielną». Redaktorem odpowiedzialnym był ks. Adam Wesoliński. Objętość numeru wynosiła zazwyczaj 6–8 stron. Znaczną część każdego numeru «Niewiasty Polskiej» wypełniała tematyka wiejska. Drukowano rady dla czytelniczek, na czym głównie polega dobre gospodarstwo oraz jaka powinna być dobra gospodyni. Czasopismo popierało racjonalną hodowlę zwierząt i nowoczesną agrotechnikę. Na łamach pisma propagowano wszelkiego rodzaju formy spółdzielczości (kółka rolnicze i włościańskie kasy pożyczkowo-oszczędnościowe). Twórcy miesięcznika zwracali ponadto uwagę na czystość, higienę, walkę z alkoholizmem, nikotynizmem, hazardem i prostytutką. «Niewiasta Polska» zamieszczała również artykuły historyczne oraz opowiadania i wiersze (Dormus, 2006, s. 78; Krasińska, 2017, s. 120–121; Złamańska, 2004, s. 40).

Zarówno «Przyjaciel Sług» jak i «Niewiasta Polska» miały, jak wiele podobnych im pism z grupy patronackich, protekcyjny i moralizatorski ton. Redakcje kładły nacisk na wychowanie moralne w duchu katolickim, stąd tak wiele tekstów religijnych. Miały też charakter konserwatywny. Sprzeciwiały się ruchowi feministycznemu oraz starały się utrzymać kobiety w zależności od mężczyzn i posłuszeństwie względem duchownych, pracodawców i panów we dworach (Dormus, 2006, s. 78; Krasińska, 2017, s. 121).

Te dwa omówione pokrótce periodyki łączy przede wszystkim osoba wydawczyni Adeli Dziewickiej (1858–1927). Po ukończeniu seminarium nauczycielskiego wyszła za mąż za lektora języka angielskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim – Henryka Dziewickiego. Wraz z mężem kilka lat spędziła w Anglii. Po powrocie do Krakowa zaangażowała się w pracę oświatową, społeczną i publicystyczną. Czynnie działała w Stowarzyszeniu Sług Katolickich pod wezwaniem św. Zyty w Krakowie. W 1900 roku wspólnie z jezuitą o. Włodzimierzem Ledóchowskim (1866–1942) powołali do istnienia w tym mieście Polski Związek Niewiast Katolickich, którego Dziewicka była prezesem. W 1907 roku rozpoczęła też współpracę z jezuitą i działaczem społeczno-oświatowym o. Mieczysławem Kuznowiczem (1874–1945), który od 1906 roku kierował w Krakowie Związkiem Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej pod wezwaniem św. Stanisława Kostki. To właśnie w tym

ostatnim stowarzyszeniu objawił się w pełni jej talent organizacyjny. Dziewicka zaangażowała się także w prace ruchu abstynenckiego. Za działalność na rzecz Kościoła katolickiego odznaczona została przez papieża Orderem «Pro Ecclesia et Pontifice» (Dormus, 2006, s. 77; Estreicherówna, 1948, s. 170; Krasieńska, 2017, s. 114).

Redagowania «Przyjaciela Sług» Adela Dziewicka podjęła się na polecenie jezuity o. Jana Badeniego. W pracy tej mogła liczyć na pomoc i radę ze strony innego jezuity o. Stanisława Sopucha (1869–1941). Dziewicka musiała być jednak nieformalnym (nie ujawnionym) redaktorem pisma, bowiem ani w winietach tytułowych, ani w stopkach drukarskich nie pojawia się jej nazwisko jako redaktora. Figuruje natomiast od numeru szóstego z 1898 roku jako wydawca «Przyjaciela Sług». Adela Dziewicka była też wydawcą «Niewiasty Polskiej», w czasach, kiedy pismo ukazywało się w Krakowie (Krasieńska, 2018, s. 310; Krasieńska, 2017, s. 115).

Alkoholizm

Troskę publicystów omawianych periodyków budził alkoholizm, który choć znany był już w starożytności, to popularność ugruntował w XVIII wieku; wówczas w miejsce drogiego zboża do jego produkcji zaczęto używać ziemniaków. Niepokojącym zjawiskiem w XIX stuleciu stał się wzrost spożycia alkoholu wśród włościan i robotników, czyli klas najmniej uprzywilejowanych, do których adresowane były czasopisma patronackie.

«Niewiasta Polska» donosiła czytelnikom o różnych przewinieniach, w tym zbrodniach, do których dochodziło na świecie na skutek spożywania trunków. Jak wykazały badania przeprowadzone w Belgii na 100 zbrodni 41 popełnionych zostało przez osoby pijane oraz nałogowych alkoholików. Znacznie gorzej sytuacja przedstawiała się w USA, gdzie na 100 zbrodni aż 94 popełniły osoby będące w stanie upojenia alkoholowego; w Niemczech natomiast stosunek ten wynosił 100:77. Jeżeli chodzi o samobójstwa to na przykład we Francji około 1840 roku na 13 000 osób przypadało tylko jedno samobójstwo popełnione pod wpływem alkoholu, a w końcu 1899 roku odnotowano aż 26. Nie lepiej sytuacja wyglądała w Galicji, gdzie zdaniem publicystów «Niewiasty Polskiej» do największej liczby wykroczeń, takich jak zabójstwa, samobójstwa, kradzieże czy pożary, dochodziło wśród pijanych włościan («Jak szkodliwą jest wódka», 1899, s. 35).

«Przyjaciel Sług» – zapewne ku przestrodze – zamieścił artykuł o pewnej młodej kobiecie opiekującej się dziećmi, która nie gardziła trunkami, i gdy pewnego dnia pracodawcy posłali ją po wino do piwnicy omal nie utopiła się w nim po odkręceniu kurka w beczce. Udało jej się jednak zerwać z nałogiem i: «Dziękując Bogu za ocalenie, opowiadała często [...], na jakiej drodze doszła do wstrzemięźliwości» («Tonęła w winie», 1902, s. 157). Nie wszyscy pijący alkohol mieli tak dużo szczęścia jak owa piastunka, bo na

przykład w Brukseli zmarła na skutek nadmiernego spożywania trunków służąca («W Brukseli», 1898, s. 13).

Prasa patronacka, a zwłaszcza «Niewiasta Polska» informowała też o przymusowym umieszczaniu na trzy lata do zakładów leczniczych osoby, które pod wpływem alkoholu złamały prawo i dopuściły się wykroczeń. Jako przykład podano Anglię, gdzie takie rozporządzenie obowiązywało od 1 stycznia 1899 roku. To samo prawo stosowane było tam względem osób, które będąc w stanie nietrzeźwym, w ciągu roku cztery razy zakłóciły porządek publiczny. Żałowano, że podobne przepisy nie zostały wprowadzone w Galicji («Walka przeciw pijaństwu», 1899, s. 35).

Prostytucja i handel ludźmi

Z uwagi na fakt, że omawiane periodyki czytywały głównie kobiety wiejskie oraz żeńska część służby domowej, to na ich łamach o wiele więcej miejsca niż alkoholizmowi, poświęcono innemu patologicznemu zjawisku czyli prostytucji. Zagrożone nią były zwłaszcza służące oraz dziewczęta przybywające ze wsi do miast w poszukiwaniu pracy. To one nader często – jak już zostało wspomniane – stawały się ofiarami handlarzy ludźmi, stręczycieli, sutenerów i licznych oszustów. Dlatego, zwłaszcza na łamach «Przyjaciela Sług», pisano o instytucji tak zwanej opieki dworcowej. Do jej zadań należało zapewnienie młodym i niedoświadczonym życiowo kobietom pomocy na dworcach, stacjach i w wagonach kolejowych stanowiących wówczas siedlisko stręczycieli oraz handlarzy ludźmi. Opieka dworcowa mogła – w razie zaistniałej potrzeby – wspomóc materialnie podróżujące samotnie kobiety, które stały się na przykład ofiarami złodziei czy oszustów, a nawet zapewnić im pożywienie, znaleźć nocleg, zagwarantować pracę. Organizacja opieki dworcowej radziła samotnie podróżującym, by nie ufały osobom nieznanym i domagała się, aby na dworcach kolejowych mogły być rozlepiane afisze ostrzegawcze z adresami Stowarzyszenia Opieki nad Dziewczętami oraz wskazówkami, gdzie szukać pomocy; nie zezwoliły jednak na to władze kolejowe. Znakiem rozpoznawczym członkiń z opieki dworcowej były białe-żółte opaski («Opieka sług w Bawarii», 1898, s. 3; «Stowarzyszenie opieki», 1902, s. 9–10).

Podróżującymi samotnie dziewczętami opiekowały się w Kolonii członkinie miejscowej Sodalicii Mariańskiej, które jak pisano na łamach «Przyjaciela Sług» w 1900 roku udzieliły około 200 przydatnych porad, a w 450 przypadkach skierowały kobiety do noclegowni, w tym do schroniska prowadzonego przez siostry franciszkanki, a pięć dziewcząt uratowały nawet przed tak zwanymi handlarzami żywym towarem. Za pełną poświęcenia pracę otrzymały podziękowanie od dyrekcji kolei oraz arcybiskupa Kolonii, który przyrzekł im poparcie («Trzeba opieki», 1901, s. 38–39).

Kolejnym ważnym problemem był handel żywym towarem, który kwitł we wszystkich krajach, nawet w rozwiniętych państwach Europy Zachodniej oraz w USA. Procederem tym zainteresowała się zwłaszcza redakcja «Przyjaciela Sług», gdyż to służące były grupą, która najczęściej stawała się ofiarami stręczycieli. Donoszono na przykład o węgierskich oszustach, którym udało się przez Hamburg do Stanów Zjednoczonych wywieźć jednorazowo 40 dziewcząt. Apelowano do rządzących, aby ustanowili powołanie straży granicznej w celu uniemożliwiania tych praktyk («Peszt», 1902, s. 191). W Kijowie w 1901 roku wykryto szajkę handlarzy ludźmi, którzy jako łatwy łup wybrali sobie służące oferując im lepiej płatne posady w innych miastach, a zwербowane sprzedawali «po bardzo przystępnej cenie» właścicielom domów publicznych («Handel “żywym towarem”», 1902, s. 13). Policja w Kolonii zawiadomiła nawet Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Dziewczętami z siedzibą we Fryburgu (Szwajcaria) o dwóch niebezpiecznych stręczycielkach siostrach Joannie i Sarze Benkel, których ofiarami były niedoświadczone życiowo dziewczęta («Kolonja», 1901, s. 111). Natomiast na pokładzie francuskiego parowca policja z Nowego Jorku na rozkaz konsula Francji w USA aresztowała kobietę podróżującą w towarzystwie 16-letniej dziewczyny, której obiecywała pracę w zawodzie nauczycielki, a w rzeczywistości trafić miała do domu publicznego («Handel dziewczętami», 1902, s. 47).

Bardzo owocne okazały się starania konsula rosyjskiego w Argentynie, dzięki któremu wykryto szajkę groźnych stręczycieli. Ich przestępcza działalność odbywała się w wielu miastach całego świata. Znani byli między innymi w: Genui, Cherbourgu, Kapsztadzie, Montevideo czy Rio de Janeiro. Zwербowane kobiety, mające nie więcej niż 20 lat, sprzedawali następnie na rynkach afrykańskich oraz południowoamerykańskich miast w specjalnie wydzielonych miejscach zwanych «kwartałami zagubionych» lub «ulicami krwi i łez». Ceny zależały od wieku i urody kobiety. Po roku pracy w domu publicznym kobiety takie wyrzucano bez środków do życia na ulice, gdzie stawały się żebraczkami. Jak oszacowano na łamach «Przyjaciela Sług» do samego tylko Buenos Aires trafiało z Europy rocznie około 2 000 kobiet pochodzących głównie z Galicji, Królestwa Polskiego, Rosji, Austrii, Węgier i Niemiec. Nie dziwi więc, że autor artykułu nazwał proceder handlu żywym towarem «palącą raną i hańbą ludzkości». Stręczyciele namawiając ofiary do wyjazdu do Argentyny przedstawiali im ten kraj jako dający łatwą możliwość szybkiego wzbogacenia się. Mamili je na przykład perspektywą poślubienia amerykańskiego milionera, albo sami wstępowali z nimi w fikcyjne związki małżeńskie, a następnie wywozili za granicę i sprzedawali do domów publicznych («Handel dziewczętami galicyjskimi», 1902, s. 61). Radzono, aby tym procederem zainteresowali się rządzący, policja, prokuratura i zarządy kolejowe.

Handel kobietami stanowił także poważne zagrożenie na ziemiach polskich, o czym publicyści omawianych periodyków informowali czytelników.

ników. Donoszono, że w 1898 roku przed sądem w Krakowie toczył się proces handlarzy kobietami do Turcji. Procederem tym trudnili się Żydzi, a ofiarami były dziewczęta wyznania katolickiego. Stręczycieli skazano na karę więzienia, ale ostatecznie ich uniewinniono. Redakcja «Przyjaciela Sług» obawiała się, że ich ulaskawienie nie odstraszy innych («Handlarze dziewcząt», 1899, s. 71). Mniej szczęścia do wymiaru sprawiedliwości mieli dwaj żydowscy handlarze kobietami ze Stanisławowa, którzy swe ofiary sprzedawali do Egiptu – skazano ich bowiem na trzy miesiące więzienia («Sąd w Stanisławowie», 1899, s. 55). Redakcji tego periodyku znany był też przypadek Żyda, który w podkrakowskim Podgórzu werbował dziewczęta do pracy w kapeli muzycznej, a w rzeczywistości trafiały do podrzędnych lokali rozrywkowych i gastronomicznych w różnych miastach Galicji, a do ich obowiązków należało zabawianie klientów. Ujawniono niegodziwość oszusta i niesłychaną łatwowierność dziewcząt oraz ich rodziców («W Krakowie», 1898, s. 13). W Nowym Sączu inspektor policji wytropił węgierskiego Żyda, któremu udało się zmanipulować 10 kucharek i służących oferując im dobrze płatną pracę, a w rzeczywistości trafić miały do domów rozpusty («Handlarze dziewcząt», 1902, s. 30). W Rawie Ruskiej natomiast, to oszukane dziewczęta zorientowały się, że padły ofiarą handlarza ludźmi Lejby Majera Federbuscha i zawiadomiły policję na dworcu kolejowym, w chwili gdy stręczyciel zamierzał wywieźć je do Lwowa («Rawa», 1901, s. 24). W Galicji handlem ludźmi trudniły się także żydowskie kobiety. Jedna z nich, Ryfka Kümmel posługując się fałszywymi dokumentami wywoziła zwerbowane przez siebie dziewczęta do Azji i Ameryki Południowej, gdzie trafiały do pracy w domach publicznych («Kraków», 1900, s. 190).

Redakcja «Przyjaciela Sług» uświadomiła czytelnikom fakt, że ofiarami handlu żywym towarem stawały się też kobiety z innych zaborów. Podano, że na przykład w 1901 roku sąd w Bytomiu (zabór pruski) skazał Izraela Majerowicza na trzy lata więzienia i pozbawienie praw obywatelskich za to, że zwerbowane przez siebie dziewczęta sprzedawał do domów publicznych w Europie i USA («Handel», 1901, s. 159).

Celem powstrzymania procederu handlu ludźmi niezbędne okazało się tworzenie specjalnych towarzystw. «Przyjaciel Sług» informował, że około 1900 roku w Rzymie powołano do istnienia «komitet przeciw międzynarodowemu handlowi żywym towarem» pod przewodniczącym Ludwika Luzzattiego. Stolicę Włoch na siedzibę główną tego komitetu wybrano nieprzypadkowo, bowiem: «Z portów włoskich Genui, Neapolu, Brindisi, wywożone bywają przeważnie do Południowej Ameryki, Argentyny, Brazylii, młode dziewczęta pod zwodniczymi pozorami posad kelnerek, artystek *cafés chantants*, służących itd. w rzeczy samej zaś na zgubę» («Przeciw handlowi», 1901, s. 61).

W 1902 roku Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zatwierdziło ustawę austriackiej ligii, której celem było, jak napisano na szpaltach «Przyjaciela

Sług): «zapobieżenie handlowi i wywozowi dziewcząt za granicę i obostrzenie w zakładaniu domów zepsucia». Siedziba ligii mieściła się w Wiedniu. Jej zadaniem była opieka nad samotnie podróżującymi dziewczętami, uwalnianie ofiar ze «szpon agentów», budowania dla nich domów schronień czy pomoc w znalezieniu pracy. Liga od swoich członków wymagała nieposzlakowanej opinii oraz wnoszenia na czas rocznych opłat członkowskich w kwocie 3 koron. Zarząd zwrócił się do władz Galicji, aby zechciały wesprzeć jej pracę, gdyż jak podkreślano, to właśnie z tych ziem «setkami sługi i młode dziewczęta» wywożone były za granicę do domów publicznych («Handel dziewczętami», 1902, s. 190).

Analizując treści patronackich periodyków pod kątem prostytucji, a zwłaszcza handlu żywym towarem, nasuwają się wnioski, że tym haniebnym procederem trudnili się Żydzi, a ofiarami stręczycieli i sutenerów padały młode, ubogie, często lekkomyślne kobiety wyznania katolickiego, które przybywały do miast z prowincji w poszukiwaniu lepszych warunków bytowych. Nie należy się temu dziwić, gdyż taki wizerunek Żyda (wyzyskiwacza, oszusta, krwio pijcy, lichwarza) lansowany był w ówczesnej prasie konserwatywno-katolickiej, a do tej grupy zaliczyć możemy również periodyki patronackie, a zwłaszcza ich dwa sztandarowe tytuły, czyli «Niewiastę Polską» i «Przyjaciela Sług».

Podsumowanie

Ze szpalt «Przyjaciela Sług» i «Niewiasty Polskiej» czytelnicy mogli dowiedzieć się o różnych patologicznych zjawiskach, na przykład o licznych przewinieniach, w tym zbrodniach, do których dochodziło na świecie oraz w Galicji na skutek spożywania alkoholu. Informowano o przymusowym leczeniu alkoholików w Anglii poprzez umieszczanie ich na okres trzech lat w specjalnych placówkach. Dotyczyło to zwłaszcza osób, które będąc pod wpływem alkoholu złamały prawo dopuszczając się różnych wykroczeń. Z uwagi na fakt, że omawiane periodyki czytywały głównie kobiety z niższych warstw społecznych (włościanki, robotnice, służące, żony rzemieślników), to na ich szpaltach sporo miejsca poświęcono prostytucji. Zagrożone nią były zwłaszcza służące, młode kobiety, a nawet nastoletnie dziewczęta przybywające ze wsi do miast w poszukiwaniu pracy. Kobiety z tych grup społecznych często bowiem stawały się ofiarami handlarzy ludźmi, stręczycieli, sutenerów i oszustów. Pisano o instytucji tak zwanej opieki dworcowej. Miała ona na celu zapewnienie pomocy samotnie podróżującym, młodym i niedoświadczonym życiowo kobietom na dworcach, stacjach oraz w wagonach kolejowych stanowiących siedlisko stręczycieli oraz handlarzy ludźmi. Celem powstrzymania haniebnego procederu handlu ludźmi niezbędne okazało się też tworzenie specjalnych towarzystw, o działalności których, również starano się informować czytelników patronackich periodyków.

References

Dormus, K. (2006). *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918 [Educational issues in the press of the Austrian partition in 1826–1918]*. Warszawa: Wyd. IHN PAN; Wyd. Retro-Art [in Polish].

Dormus, K. (2010). U źródeł polskiej prasy kobiecej – pierwsze redaktorki, wydawczynie, dziennikarki (ok. 1820–1914) [At the source of the Polish women's press – first editors, publishers, journalists (around 1820–1914)]. In A. Łysak, E. Zierkiewicz (Eds.), *Kobiety i mężczyźni (z) kolorowych czasopism – Women and men (from) colorful magazines*. Wrocław: ATUT [in Polish].

Estreicherówna, M. (1948). Dziewicka Adela z Jastrzębskich [Dziewicka Adela from Jastrzębska]. *Polski Słownik Biograficzny – Polish Biographical Dictionary* (Vol. 6). Kraków: Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności [in Polish].

Franke, J. (1988). Problemy polityki literackiej warszawskich czasopism kobiecych w latach 1905–1918 [Problems of literary politics of women's magazines in Warsaw in 1905–1918]. *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej – A quarterly of the History of the Polish Press*, 2, 5–33 [in Polish].

Handel [Trade]. (1901). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 10, 159 [in Polish].

Handel dziewczętami [Trade in girls]. (1902). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 3, 47 [in Polish].

Handel dziewczętami [Trade in girls]. (1902). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 12, 190 [in Polish].

Handel dziewczętami galicyjskimi [Trade of girls in Galicia]. (1902). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 4, 61 [in Polish].

Handel «żywym towarem» [Trading living Ware]. (1902). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 1, 13 [in Polish].

Handlarze dziewcząt [Girls' dealers]. (1899). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 4, 71 [in Polish].

Handlarze dziewcząt [Girls' dealers]. (1902). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 2, 30 [in Polish].

Jak szkodliwą jest wódka [How harmful is vodka]. (1899). *Niewiasta Polska – Polish Woman*, 2, 35 [in Polish].

Kolonia [Cologne city]. (1901). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 7, 111 [in Polish].

Kraków [Cracow]. (1900). *Przyjaciół Sług – The Friend of Servants*, 12, 190 [in Polish].

Krasińska, I. (2018). Edukacja zdrowotna żeńskiej służby domowej na łamach «Przyjaciół Sług» (1897–1918) [The health education of the female domestic servants in the «The Friends of Servants» (1897–1918)]. In I. Michalska, G. Michalski (Eds.), *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku – Preserve for the future. The issues of education, education and learning in the press release of the 19th and 20th centuries* (pp. 305–317). Łódź: UŁ [in Polish].

Krasińska, I. (2017). Kształcenie żeńskiej służby domowej w świetle «Przyjaciół Sług» (1897–1918) [Training female domestic servants in the light of «Friends

of Servants» (in period of 1897–1918)]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 146–155. doi: [10.24919/2313-2094.4/36.98588](https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98588) [in Polish].

Kraśńska, I. (2017). «Niewiasta Polska» (1899–1907) jako przykład pisma patronackiego – zarys monograficzny [«Polish Woman» (1899–1907) as an example of a patronage magazine – a monographic outline]. *Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie – Annual of The Scientific Library of The Polish Academy of Arts and Sciences and The Polish Academy of Science in Cracow*, 62, 113–122 [in Polish].

Opieka sług w Bawarii [Care of servants in Bawaria]. (1898). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 12, 3 [in Polish].

Peszt [Pest]. (1902). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 12, 191 [in Polish].

Przeciw handlowi żywym towarem [Against the trade of a living commodity]. (1901). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 4, 61 [in Polish].

Rawa [Rawa city]. (1901). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 2, 24 [in Polish].

Sąd w Stanisławowie [Court in Stanisławów]. (1899). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 3, 55 [in Polish].

Ślawik, K. (1994). *Patologie w III Rzeczypospolitej [Pathologies in the Third Polish Republic]*. Katowice: Wyd. Prawnicze PUP «POLBOD» [in Polish].

Stowarzyszenie opieki nad dziewczętami a dyrekcja kolei [Association for the care of girls and the management of the railway]. (1902). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 1, 9–10 [in Polish].

Tonęła w winie [She wanted to drown in wine]. (1902). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 10, 157 [in Polish].

Trzeba opieki na kolejach i dworcach [Need for care on railways and stations]. (1901). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 3, 38–39 [in Polish].

W Brukseli [In Brussels]. (1898). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 6, 13 [in Polish].

W Krakowie [In Cracow]. (1898). *Przyjaciel Sług – The Friend of Servants*, 5, 13 [in Polish].

Walka przeciw pijaństwu [Fighting with drunkenness]. (1899). *Niewiasta Polska – Polish Woman*, 2, 35 [in Polish].

Złamańska, A. (2004). Niewiasta Polska [Polish Woman]. *Biuletyn Edukacji Medialnej – Media Education Bulletin*, 1, 38–44 [in Polish].

KRASIŃSKA Izabela – Doctor, Institute of Journalism and Information, Humanities Department, Jan Kokhanovsky University, ul. Svetokrzyska, 21D, Kielce, 25-406, Poland (izabela.krasinska@ujk.edu.pl)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5897-9333>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140934>

To cite this article: Kraśńska, I. (2018). Prasa patronacka wobec problemu patologii społecznych na ziemiach polskich oraz za granicą na przełomie XIX i XX wieku [The patronage press against the problem of the social pathologies in Poland and abroad at the turn of the XIX and XX centuries]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 145–159. doi: [10.24919/2313-2094.7/39.140934](https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140934) [in Polish].

Article history*Received:* 13 April 2018*Accepted:* 10 July 2018*Received in revised form:* 4 June 2018*Available online:* 12 September 2018**THE PATRONAGE PRESS AGAINST THE PROBLEM
OF THE SOCIAL PATHOLOGIES IN POLAND AND ABROAD
AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES**

Abstract. At the turn of the XIX and XX centuries, a new group of the periodical publications appeared, i.e. the so-called the letters of the patronage. They were the response of the Catholic Church to the rise of socialist influence among the workers and the peasants. In their pages there were mainly didactic and moralizing articles. The letters of the patronage were addressed to relatively homogeneous social groups. Their undoubted merit was that they served the theoretical and practical help to many women who came mainly from the villages or the towns. They were mainly servants and villagers. The letters of the patronage were also addressed to the working-class families. Their editors often created very useful institutions, such as: legal advice offices, job placement, night shelters, sewing rooms, laundries, Sunday and evening schools, and even various courses were organized there. The letters of the patronage were closely connected with the association activity, for example with the Polish Union of the Catholic Women or the Association of the Catholic Servants under the invocation of Saint. Zyta. The patronage press was often the only one for readers from the lowest social groups. The first patron's magazine should be considered as the «Przyjaciół Sług» (Friend of the Servants) (Krakow 1897–1918). This group of letters also includes «Niewiasta Polska» (Woman of Poland) (Kraków–Lwów, 1899–1907). The aim of the article is to try to answer the question how the creators of these most popular patron's periodicals perceived the causes of the pathologization of the social life in Poland and abroad, mainly alcoholism and prostitution, and what actions were taken to prevent this undesirable phenomenon. From the columns of the periodicals the reader could, for example, learn about various offenses, including crimes that occurred in the world and in Galicia region as a result of alcohol consumption, be informed about the forced treatment of alcoholics in England by placing them for three years in special facilities. This was especially true of people who, under the influence of alcohol, broke the law and committed misdemeanors. Due to the fact that the periodicals in question were mainly devoted to rural women and the female part of the domestic ministry, there is a lot of space devoted to prostitution in their pages. In particular, the servants and girls who were coming from the villages to cities in search of work were at risk. They too often became victims of traffickers, pimps and numerous cheats. It was written about the institution of so-called railway station care.

Its tasks included providing young and inexperienced women with help at the train stations and the railway cars constituting a habitat of pimps and human traffickers, among whom the Jews predominated. In order to stop the trafficking of human beings, it became necessary to create special societies, the activities of which were also informed readers of the patron's periodicals.

Keywords: social deviations, alcoholism, prostitution, press, Galicia (region), XIX and XX centuries.

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Fanko State Pedagogical University, Prof. Chepil Mariya.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 160–171

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 160–171

УДК 377:005:34

КУЗЬМЕНКО Василь – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, ВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», вул. Покришева, 41, Херсон, 73034, Україна (kuzmenkovasiliy@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0211-5173>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-2458-2018>

КУЦЕНКО Ірина – аспірантка кафедри педагогіки й менеджменту освіти, ВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», вул. Покришева, 41, Херсон, 73034, Україна (sevilia19771@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-4101>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-9887-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.132747>

Бібліографічний опис статті: Кузьменко, В., & Куценко, І. (2018). Нормативно-правове забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку XXI століття. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 160–171.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.132747.

Історія статті

Одержано: 28 квітня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 20 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI ст.

Анотація. У статті здійснена спроба аналізу нормативно-правового забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку XXI ст. На основі ретроспективного аналізу джерел визначено, що цей час характеризується активним прийняттям низки держстандартів і нових положень, процедур організації моніторингу навчальних досягнень, а також впливом Болонського процесу та Міжнародної морської організації на формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної морської освіти. На основі аналізу нормативно-правової бази зроблена класифікація документації за такими напрямками: міжнародна документація щодо моніторингу загалом,

© Кузьменко Василь, Куценко Ірина, 2018

міжнародна документація щодо моніторингу якості морської освіти, документація щодо якості освіти України, документація щодо якості освіти вітчизняних морського закладу освіти. Виявлено, що міжнародна документація щодо моніторингу якості освіти представлена передовсім стандартами серії 9000 (ДСТУ ISO 9000:2001, ДСТУ ISO 9001:2001 та інші), які мають на меті підвищення ефективності функціонування організації. Зазначається, що однією з найбільш важливих розробок Міжнародної морської організації є Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків і несення вахти, яка визначає норми компетентності та мінімальні вимоги до навчання моряків, надає рекомендації щодо професійної підготовки морських фахівців, передбачає обов'язкові документи для роботи на судні тощо. У такому контексті елементом моніторингу навчальних досягнень студентів морських спеціальностей є оцінювання його компетентностей, які виділяються у Міжнародній конвенції з підготовки, дипломування моряків і несення вахти та Модельних курсах. Проаналізовано вітчизняну нормативно-правову базу, яка представлена Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Положенням про порядок проведення моніторингу та оцінки якості освіти тощо.

Ключові слова: морська освіта, нормативно-правова база, моніторинг навчальних досягнень, якість освіти, стандарти.

Постановка проблеми. Сьогодні одним із пріоритетних стратегічних напрямів розвитку освіти є створення національної системи моніторингу якості освіти. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна морська освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. У такому контексті моніторинг навчальних досягнень студентів морських закладів освіти стає пріоритетним питанням розвитку вітчизняної морської освіти.

Теоретико-методологічні аспекти моніторингових досліджень розглянуто у працях І. Бестужева-Лади, І. Герасимова, Т. Заславської, Ю. Левади, О. Майорова, А. Субетто. Щодо теорії і практики освітньої складової моніторингу треба зазначити, що низка вчених й практиків (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров) вважають моніторинг засобом удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою, натомість науковці (А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина) – ана-

лізують його у контексті підвищення ефективності стратегічного планування розвитку вищої професійної освіти. М. Гузаїров, І. Єлісеєв розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, натомість І. Вавілова, Л. Виноградова, Т. Макарова, Н. Нікітін – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня. Проте проблема нормативно-правового забезпечення моніторингу навчальних досягнень на початку ХХІ ст. з огляду на специфіку морських ЗВО вивчено не на достатньому рівні.

Мета статті полягає у аналізі нормативно-правового забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку ХХІ ст.

Ретроспективний аналіз джерел свідчить, що початок ХХІ ст. характеризується активним прийняттям низки держстандартів і нових положень, процедур організації моніторингу навчальних досягнень. Особливістю цього періоду можна вважати вплив Болонського процесу та Міжнародної морської організації на формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної морської освіти. Під впливом євроінтеграційних процесів і перспективи підписання країною Болонської декларації в директивних документах 2004–2007 рр. конкретизується завдання створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів ЄС. Активно формується нормативна база інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти.

У контексті нашого дослідження цікава думка дослідниці Т. Лукіної, яка зазначає, що в багатьох вітчизняних нормативних документах 2002–2005 рр. було заявлено завдання створення цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні, у цей час активно формується нормативна база, в основному, інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти випускників закладів загальної середньої освіти як складової державної системи моніторингу якості освіти. Інші заявлені елементи системи – моніторингові дослідження якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; система внутрішнього моніторингу якості вищої освіти залишаються на той час не підкріпленими нормативно (Лукіна, 2006, с. 58).

Як стверджує О. Ляшенко, для унормування процесів моніторингу вищої освіти приймається Указ Президента України від 25 вересня 2008 р. № 857/2008 «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні», в якому планувалося створення системи забезпечення зовнішньої оцінки якості вищої освіти відповідно до Європейських стандартів забезпечення якості; незалежних агенцій з моніторингу якості вищої освіти відповідно до вимог Європейського реєстру забезпечення якості освіти, розширення автономії ЗВО. У 2012 р. прийняття Національної стра-

тегії розвитку освіти в Україні стає підґрунтям введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців в Україні (Карпенко, 2017, с. 39).

Аналіз нормативно-правового забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку ХХІ ст. дав змогу класифікувати документи, що регламентують вищезначене питання (таблиця 1).

Таблиця 1

**Класифікація нормативно-правової документації
моніторингу навчальних досягнень студентів
морських закладів освіти на початку ХХІ ст.**

Міжнародна документація щодо моніторингу якості освіти загалом	Міжнародна документація щодо моніторингу якості морської освіти	Нормативно-правова документація щодо якості освіти України	Нормативно-правова документація щодо якості освіти ВНЗ (на прикладі Херсонської державної морської академії)
<ul style="list-style-type: none"> – Стандарти ISO серії 9000 (ДСТУ ISO 9000:2001, ДСТУ ISO 9001:2001 та ін.) – Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти 	<ul style="list-style-type: none"> – Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків та несення вахти – Модельні курси (Модельний курс 3.12 «Оцінка компетентності, екзамени та дипломування моряків») 	<ul style="list-style-type: none"> – Національна доктрина розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки – Про затвердження порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти 	<ul style="list-style-type: none"> – Положення про організацію освітнього процесу в Херсонській державній морській академії – Документована процедура менеджменту якості підготовки результатів заліково-екзаменаційних сесій – Положення про атестацію здобувачів вищої освіти та роботу екзаменаційної комісії у ХДМА

Розглянемо детальніше ці документи. Так, аналіз наукової літератури показав, що міжнародна документація щодо моніторингу якості освіти представлена передовсім стандартами Міжнародної організації зі стандартизації (ISO), яка запровадила національні стандарти серії 9000 як національні (ДСТУ ISO 9000:2001, ДСТУ ISO 9001:2001 та інші) для

підвищення ефективності функціонування організації, відповідно до них сучасні розвинені установи застосовують процесний підхід до системи управління якістю (Оршанський & Івах, 2017, с. 119).

Відповідно до міжнародних стандартів ISO, моніторинг складається із систем внутрішнього і зовнішнього контролю. Основу формування внутрішніх систем якості становить самооцінювання роботи навчальних закладів, органів управління ними. Базовими для систем зовнішнього оцінювання є акредитація, сертифікація навчальних закладів, аналіз виконання стандартів. Зовнішнє оцінювання, включаючи визнання дипломів і кваліфікацій, акредитація, сертифікація навчальних закладів здійснюється незалежними від навчальних закладів та органів управління ними державними або недержавними структурами (агенціями), що користуються авторитетом і повагою у роботодавців, та відповідних професійних об'єднаннях фахівців.

Важливим документом у контексті забезпечення якості освіти є «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», який виокремлює два рівні контролю за якістю освіти – внутрішній (процедури забезпечення якості у ЗВО) і зовнішній. Окремо визначається також забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості. Стандарти і рекомендації ґрунтуються на низці основних принципів внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, а саме:

- ЗВО несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується;
- інтереси суспільства щодо якості та стандартів вищої освіти мають бути захищені;
- потрібно розвивати і вдосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів на Європейському просторі вищої освіти;
- мають існувати ефективні та надійні організаційні структури, у межах яких ці академічні програми здійснюються і підтримуються;
- важливість прозорості і використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості;
- створення культури якості у ЗВО має отримати всіляку підтримку;
- необхідно розробити процеси, за допомогою яких ЗВО зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність;
- забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне з процесами забезпечення якості для підвищення ефективності роботи закладу;
- заклади вищої освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівнях («Стандарти і рекомендації», 2006, с. 5–7).

Аналіз зарубіжної літератури морського спрямування свідчить, що однією з найбільш важливих розробок Міжнародної морської організації є Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків та несення вахти, до якої були внесені поправки в 1995, 2010 рр. (ПДНВ). Ця конвенція визначає норми компетентності та мінімальні вимоги до навчання моряків, надає рекомендації щодо професійної підготовки морських фахівців, передбачає обов'язкові документи для роботи на судні тощо. Зокрема, у конвенції ПДМНВ зазначається, що «одним із ефективних способів зниження ризиків, пов'язаних з помилкою людини в процесі експлуатації морських суден, є забезпечення підтримки найвищих стандартів підготовки майбутніх морських спеціалістів та оцінювання їх компетентності» (*STCW Convention*, 2011, р. 12). У такому контексті елементом моніторингу навчальних досягнень студентів морських спеціальностей є оцінювання його компетентностей, які виділяються у Міжнародній конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (Russell, 2017). Процес професійної підготовки, яка проводиться у морських закладах освіти, повинен бути охоплений впровадженою системою управління якістю відповідно до розділу А-I/8 Кодексу ПДНВ, сертифікованою органом із сертифікації, призначеним відповідно до чинного законодавства України на виконання робіт із сертифікації систем управління якістю.

Вихідний контроль та практична демонстрація компетентності мають здійснюватися за критеріями оцінювання та процедурами, що розробляються відповідно до Модельного курсу 3.12 «Оцінка компетентності, екзамени та дипломування моряків» (*Assessment, Examination and Certification of Seafarers*) та критеріїв оцінки компетентності (*Model Course*, 2000).

Аналіз нормативно-правової документації щодо якості освіти України свідчить, що питання вітчизняного моніторингу передовсім розв'язується на нормативно-правовому рівні в межах прийняття й практичної реалізації низки урядових документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти в Україні, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002, що визначає одним з найголовніших пріоритетів якості освіти, в тому числі і морської («Стандарти і рекомендації», 2006, с. 10).

Дослідниця О. Локшина, розкриваючи українські перспективи моніторингу якості вищої освіти, зазначає, що у Національній стратегії розвитку освіти окреслені засадничі принципи та напрями забезпечення моніторингу й оцінювання якості освіти в Україні, а саме: розроблення її Концепції; проведення фундаментальних та прикладних досліджень у галузі методології педагогічних вимірювань, оцінювання результативності освітньої політики; розроблення моделі проведення моніторингу

гових досліджень для різних рівнів управління (у закладах освіти, регіонального, національного); розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати (Локшина, Лукіна, & Ляшенко, 2004, с. 37).

Аналізуючи нормативно-правове регулювання моніторингу навчальних досягнень студентів вітчизняних ЗВО, Т. Лукіна виокремлює Постанову «Про порядок проведення моніторингу та оцінки якості освіти» від 14 грудня 2011 р., яка регулює моніторинг якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів та результатів; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо); створення розгалуженої мережі регіональних центрів моніторингу якості освіти; модернізацію та оновлення системи освітньої статистики, забезпечення населення, органів управління, закладів освіти достовірною інформацією про умови і результативність функціонування освітньої галузі на різних її рівнях; оприлюднення результатів моніторингу системи освіти, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Лукіна, 2006, с. 110).

У контексті досліджуваної проблеми треба зазначити, що на початку ХХІ ст. нормативно-правова документація щодо моніторингу навчальних досягнень студентів Херсонської державної морської академії представлена Положенням про організацію освітнього процесу в Херсонській державній морській академії, Процедурою менеджменту якості підготовки результатів заліково-екзаменаційних сесій та Положенням про атестацію здобувачів вищої освіти та роботу екзаменаційної комісії у ХДМА. Так, Положення про організацію освітнього процесу у Херсонській державній морській академії (СМЯ 04-165-2015) визначає моніторинг навчальних досягнень майбутніх морських фахівців важливою складовою професійної підготовки студентів. Положення унормовує принципи організації і супроводження освітнього процесу, встановлює структуру і зміст навчальних планів, порядок організації освітнього процесу за освітніми програмами вищої освіти на засадах компетентнісного підходу з визначенням результатів навчання. Навчання студентів реалізується з позицій компетентнісного підходу і на основі модульної системи організації навчання, накопичувальної бально-рейтингової системи оцінювання досягнень студентів (Ходаковський, 2007, с. 129).

Відповідно до процедури менеджменту якості підготовки результатів заліково-екзаменаційних сесій, положення про атестацію здобувачів вищої освіти та роботу екзаменаційної комісії у ХДМА контрольні заходи є складовою системи управління якістю академії і забезпечують зворотний зв'язок в освітньому процесі. Вони визначають відповідність результатів навчання здобувачів вищої освіти вимогам, встановленим до

певного освітнього рівня, і забезпечують своєчасне коригування освітнього процесу.

Відповідно до вищезазначених нормативних документів, для моніторингу навчальних досягнень майбутніх морських фахівців у освітньому процесі академії використовуються такі види контролю: попередній (вхідний), поточний (оперативний, рубіжний), підсумковий (семестровий, атестація), відтермінований. Розглянемо їх детальніше.

Попередній контроль (нульовий, вхідний) проводиться перед вивченням нового курсу з метою визначення рівня підготовки курсантів з дисципліни. Вхідний контроль проводиться на першому занятті за завданнями, які відповідають програмам забезпечувальних дисциплін. Результати контролю аналізуються на кафедральних нарадах спільно з викладачами, які проводять ці заняття. За результатами вхідного контролю розробляються заходи з надання індивідуальної допомоги курсантам, здійснюється коригування освітнього процесу.

Поточний контроль (оперативний та рубіжний) проводиться викладачами на всіх видах аудиторних занять. Основне його завдання – перевірка рівня підготовки курсантів до виконання конкретної роботи. Основна мета – забезпечення зворотного зв'язку між викладачами та курсантами у процесі навчання, управління навчальною мотивацією курсантів. Інформація, одержана при поточному контролі, використовується як викладачем – для коригування методів і засобів навчання, так і курсантами – для планування самостійної роботи.

Оперативний поточний контроль може проводитися у формі усного опитування, комп'ютерного тестування, письмового експрес-контролю на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, за результатами якого курсант допускається до виконання лабораторної роботи, виступів під час обговорення питань на семінарських заняттях. Форми проведення поточного контролю та критерії оцінки рівня знань визначаються робочою програмою. Результати поточного контролю (поточна успішність) є основною інформацією при проведенні заліку і враховуються викладачем при визначенні підсумкової екзаменаційної оцінки з цієї дисципліни.

Рубіжний поточний контроль – це контроль знань курсантів після вивчення логічно завершеної частини навчальної програми дисципліни. Він може бути тематичним або модульним і проводитися у формі комп'ютерного тестування, виконання розрахункового завдання, курсового проекту та ін. Модульний контроль – необхідний елемент рейтингового оцінювання здобувачів вищої освіти.

Підсумковий контроль забезпечує оцінку результатів навчання курсантів певного освітнього рівня на проміжних або заключному етапах навчання. Він включає семестровий контроль і атестацію курсантів.

Відтермінований контроль, або контроль збереження знань, проводиться через деякий час після вивчення дисципліни. Цей вид контролю не впливає на результативність (оцінку навчальних досягнень) курсантів і проводиться вибірково, як правило, в інтересах зовнішнього контролю якості навчання чи внутрішнього, з метою вивчення стійкості засвоєних знань студентами.

Аналіз Процедури менеджменту якості підготовки результатів заліково-екзаменаційних сесій і Положення про атестацію здобувачів вищої освіти та роботу екзаменаційної комісії, свідчить про те, що формування освітнього середовища в Херсонській державній морській академії спрямоване не тільки на процес навчання, але й на його результат засобами моніторингових досліджень.

Таким чином, аналіз нормативно-правового забезпечення моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів свідчить, що початок ХХІ ст. характеризується активним прийняттям низки держстандартів і нових положень, процедур організації моніторингу навчальних досягнень. Особливістю цього періоду можна вважати вплив Болонського процесу та Міжнародної морської організації на формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної морської освіти. Під впливом євроінтеграційних процесів і перспективи підписання країною Болонської декларації в директивних документах 2004–2007 рр. конкретизується завдання створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів ЄС. **Перспективи подальших досліджень** вбачаються у характеристиці нормативно-правового забезпечення у другій половині ХХ ст.

Література

- Карпенко, О.** (2017). Європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 5/37, 39–41. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609).
- Локшина, О., Лукіна, Т., & Ляшенко, О.** (2004). *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 128 с.
- Лукіна, Т.** (2006). *Моніторинг якості освіти: теорія і практика*. Київ: Л. Галіцин, 128 с.
- Оршанський, Л., & Івах, С.** (2017). Проблеми та напрями модернізації вітчизняної вищої освіти. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 5/37, 118–128. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102617](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102617).
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості освіти в Європейському просторі вищої освіти.* (2006). Київ: Ленвіт, 35 с.
- Ходаковський, В.** (2007). *Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут*. Херсон: Олді-плюс, 323 с.
- Model Course 3.12. Assessment, Examination and Certification of Seafarers.* (2000). London: International Shipping Federation of London, 143 p.

- STCW Convention with the Manila Amendments*. (2011). London: International Maritime Organization, 368 p.
- Russell, P.** (2017). Maritime Education and Training (MET). In J. Carlton, P. Jukes, & Y.S. Choo (Eds.), *Encyclopedia of Maritime and Offshore Engineering*. doi: [10.1002/9781118476406.emoe048](https://doi.org/10.1002/9781118476406.emoe048) [in English].

References

- Karpenko, O.** (2017). Yevropeyskyi vymir modernizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [European dimension of the modernization of higher education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 39–41. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609) [in Ukrainian].
- Lokshyna, O., Lukina, T., & Liashenko, O.** (2004). *Monitorynh yakosti osvity: svi-tovi dosiahnennia ta ukraïnski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Lukina, T.** (2006). *Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka [Quality Education Monitoring: Theory and Practice]*. Kyiv: L. Halitsyn [in Ukrainian].
- Orshanskyi, L., & Ivakh, S.** (2017). Problemy ta napriamy modernizatsii vit-chyznianoï vyshchoi osvity [Problems and directions of the national higher education modernization]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 118–128. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102617](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102617) [in Ukrainian].
- Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti osvity v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Recommendations on Quality Assurance in the European Higher Education Area]*. (2006). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Khodakovskiy, V.** (2007). *Istoriia morskoi osvity Ukrainy. Khersonskiy derzhavnyi morskyyi instytut [History of marine education of Ukraine. Kherson State Maritime Institute]*. Kherson: Oldi-plus [in Ukrainian].
- Model Course 3.12. Assessment, Examination and Certification of Seafarers*. (2000). London: International Shipping Federation of London [in English].
- STCW Convention with the Manila Amendments*. (2011). London: International Maritime Organization [in English].
- Russell, P.** (2017). Maritime Education and Training (MET). In J. Carlton, P. Jukes, & Y.S. Choo (Eds.), *Encyclopedia of Maritime and Offshore Engineering*. doi: [10.1002/9781118476406.emoe048](https://doi.org/10.1002/9781118476406.emoe048) [in English].

KUZMENKO Vasyl – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy and Management Department, Higher Education Institution «Kherson Academy of Continuing Education», Pokrysheva str., 41, Kherson, 73034, Ukraine (kuzmenkovasiliy@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0211-5173>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-2458-2018>

KUTSENKO Irina – postgraduate student of the Pedagogy and Management Department, Higher Education Institution «Kherson Academy of Continuing Education», Pokrysheva str., 41, Kherson, 73034, Ukraine (sevilia19771@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-4101>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-9887-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.132747>

To cite this article: Kuzmenko, V., & Kutsenko, I. (2018). Normatyvno-pravove zabezpechennia monitorynhu navchalnykh dosiahnen studentiv morskyykh zakladiv osvity na pochatku XXI stolittia [Regulatory and legal framework for monitoring achievements of students of marine educational institutions in the beginning of the XXI century]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 160–171. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.132747 [in Ukrainian].

Article history

Received: 28 April 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 20 June 2018

Available online: 12 September 2018

REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR MONITORING ACHIEVEMENTS OF STUDENTS OF MARINE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Abstract. Nowadays everyone recognizes the importance of quality for any institutions. So, the maritime education and training organizations came into situation to recognize the national standards and the special maritime requirements. The article attempts to analyze the legal and regulatory framework for monitoring of maritime students' learning outcomes in the beginning of the XXI century. On the basis of a retrospective analysis it is determined that the beginning of the XXI century is characterized by the active adoption of state standards and new provisions, procedures for organizing monitoring of learning outcomes, as well as the impact of the Bologna process and the International Maritime Organization on the formation of a regulatory and legal field for monitoring maritime education. On the basis of the analysis of the legal framework the classification of documentation in the following areas was made: international monitoring documentation in general, international documentation on monitoring the quality of maritime education, documentation on the quality of education in Ukraine, documentation on the quality of education of the domestic marine educational institution. It has been revealed that the international documentation on monitoring the quality of education is presented primarily by the standards of the 9000 series (ISO 9000: 2001, ISO 9001: 2001), which are aimed at improving the efficiency of the organization, modern developed institutions apply a process approach to the management system quality. It is noted that one of the most important developments of the International Maritime Organization is the International Convention on the Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers, which defines the rules of competence and the minimum requirements for the training of seafarers, advises on the training of marine specialists, provides for compulsory docu-

ments for work on ship, etc. In this context, an element of monitoring the academic achievements of students in marine specialties is the assessment of its competencies, which are highlighted in the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers and Model Training Courses. In the context of our research, the most significant are Model Course 3.12 – Assessment, examination and certification of seafarers. The national regulatory and legal base is represented by the National Doctrine of the Education Development in Ukraine, the Regulations on the Procedure for Monitoring and Evaluation of the Education Quality, etc.

Keywords: marine education, regulatory and legal framework, monitoring of academic achievements, quality of education, standards.

Acknowledgments. Sincere thanks to the rector of the Higher Education Institution «Kherson Academy of Continuing Education», Zubko Anatoliy.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 172–184

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 172–184

УДК 373.2(438)

МАЖЕЦ Божена – доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки, Вища школа бізнесу у Домброві Гурнічей, вул. Зигмунта Сепляка, 1с, Домброва Гурніча, 41-300, Польща (bmarzec@wsb.edu.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8162-4648>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5920-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140948>

Бібліографічний опис статті: Marzec, B. (2018). Przedszkola niepubliczne a kształtowanie sieci przedszkoli w Polsce. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 172–184. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140948.*

Історія статті

Одержано: 5 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 10 травня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

PRZEDSZKOLA NIEPUBLICZNE A KSZTAŁTOWANIE SIECI PRZEDSZKOLI W POLSCE

НЕДЕРЖАВНІ ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ У ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті розкрито принципи функціонування недержавних закладів дошкільної освіти у Польщі та їх вплив на локальну мережу дошкілля. На прикладі муніципалітету Домброва Гурніча доведено, що, незважаючи на ліквідацію значної кількості дошкільних закладів на початку децентралізації освіти в Польщі, їх число збільшилося. Висвітлено нормативно-правові засади створення недержавних закладів дошкільної освіти. Недержавними дитячими установами можуть керувати юридичні особи, крім органів місцевого самоврядування, наприклад, компанії, асоціації, фонди, релігійні організації, або фізичні особи. Закон «Про систему освіти» точно регламентує умови та принципи, на підставі яких недержавний заклад дошкільної освіти може функціонувати.

Ці дошкільні заклади є організаційно незалежними від органів місцевого самоврядування. З метою задоволення освітніх потреб дітей у

віці до 6 років, ці установи можуть здійснювати підготовку до школи на основі окремих угод з місцевими органами влади.

З'ясовано, що польські дослідники (Б. Сьліверський, Г. Грабовський, Ц. Гуз, Т. Левовицький, Х. Мушинський, П. Свіняєвіч, Я. Круковська, М. Лаковська-Мадурович, Я. Лукомська) відзначають, що недержавні дошкільні установи мають значну автономію у сфері організаційних, програмних, методичних та доглядальницьких змін до позитивних аспектів реформування системи освіти. Висвітлено негативні аспекти: низький соціальний досвід у сфері самоврядування, зменшення кількості дітей, охоплених інституційною дошкільною освітою, ліквідації дошкільних установ, значне зменшення державних та місцевих бюджетів на утримання, збільшення батьківських витрат на відвідування дітей у закладах дошкільної освіти, погіршення матеріальних умов дитячих садків та зменшення заробітної плати вихователям. Розкрито найбільш важливі питання, пов'язані з діяльністю органів місцевого самоврядування у галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: мережа закладів дошкільної освіти, приватні, муніципальні заклади дошкільної освіти, виховання, шестирічки, Польща.

Aktualność problemu. Trudna sytuacja gospodarcza i finansowa w Polsce oraz małe doświadczenie społeczne w zakresie samorządności odbiło się negatywnie zwłaszcza na najniższym szczeblu edukacji – na warunkach rozwoju i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym oraz sytuacji placówek przedszkolnych. Świadczyć mógł o tym w początkowej fazie m.in. wyraźny spadek liczby dzieci objętych instytucjonalnym wychowaniem przedszkolnym, zamykanie przedszkoli, znaczny spadek wydatków państwa i samorządów lokalnych na utrzymanie przedszkoli, wzrastające obciążenia rodziców kosztami uczęszczania dzieci do placówek przedszkolnych, pogarszające się materialne warunki pracy przedszkoli oraz spadek uposażenia zatrudnionej w nich kadry pedagogicznej (Trębska, 1997, s. 40).

Stan taki, dodatkowo pogarszający się z roku na rok, budził uzasadnione zaniepokojenie i sprzeciw osób mających świadomość ogromnego znaczenia potrzeb edukacyjnych małych dzieci oraz dostrzegających szczególną rolę instytucji wspomagających rozwój dziecka – zwłaszcza przedszkoli.

Próby określenia dokonań, niedostatków i problemów tego obszaru edukacji ponawiane były wielokrotnie. Wśród licznych publikacji jakie ukazały się na ten temat, na szczególną uwagę zasługuje wydana pod koniec 1996 roku książka S. Guz «Edukacja przedszkolna w okresie przemian» (Guz, 1996). Autorka podjęła próbę ukazania problemów wychowania przedszkolnego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Przedstawiając realny obraz edukacji przedszkolnej w okresie przemian politycznych i społeczno-gospodarczych, autorka ukazała jednocześnie kierunki tych zmian oraz możliwości i sposoby rozwiązywania różnych problemów.

Celem artykułu jest przedstawienie zasad tworzenia i funkcjonowania niepublicznych przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego w Polsce oraz ich wpływ na kształtowanie lokalnych sieci przedszkoli. Pragnę pokazać, iż mimo likwidacji znaczącej liczby przedszkoli w początkowej fazie decentralizacji oświaty w Polsce, ich liczba nie zmalała, lecz wzrosła. Na poparcie tej tezy dokonana zostanie analiza danych uzyskanych z gminy Dąbrowa Górnicza.

Prezentacja podstawowego materiału. W materiałach Ministerstwa Edukacji Narodowej czytamy, że: «W pierwszym etapie reformowania systemu edukacji skoncentrowano się na najistotniejszych jej członach, takich jak: regulacje prawne; organizacja kuratoriów oświaty; infrastruktura szkolna; plany, programy i podręczniki; doskonalenie nauczycieli; (...) finansowanie reform oświaty; (...) treści postanowień Karty Nauczyciela, która motywuje i finansowo gratyfikuje efekty działań tych, którzy uczą i wychowują; monitorowanie i promocja reformy» («O reformie», 2000).

Należy podkreślić dużą popularność nowych typów przedszkoli we wszystkich regionach. Samorządowcy wyrażają się bardzo pozytywnie o wprowadzonej kilka lat temu, w 2008 r., zmianie ustawowej umożliwiającej otwieranie placówek, takich jak punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego, podkreślając, że znacznie rozszerzyły one ofertę edukacyjną w ich gminach. Ta forma placówek jest jednak szczególnie powszechna w regionach i gminach o mniejszej gęstości zaludnienia i bardziej rozproszonej zabudowie, choć nie jest to zasada pozbawiona wyjątków, albowiem punkty przedszkolne powstają także w największych miastach (Swianiewicz, Krukowska, & Lackowska-Madurowicz, 2012, s. 25–26).

Podczas gdy zdecydowana większość gmin deklaruje prowadzenie co najmniej jednego przedszkola publicznego, to uderzające są znaczne różnice odsetka gmin, w których funkcjonują przedszkola niepubliczne.

Do pozytywnych aspektów reformowania systemu edukacji B. Śliwer-ski zalicza: nadanie przedszkolom i szkołom znacznej autonomii na zachodzące w nich procesy zmian organizacyjnych, programowych, metodycznych i opiekuńczo-wychowawczych; wzrost wśród nauczycieli zainteresowania podnoszeniem kwalifikacji zawodowych w formie kształcenia, doksztalcania; zmianę form i metod doskonalenia zawodowego nauczycieli (priorytet warsztatów, gier dydaktycznych, metody projektów nad wykładami, lekcjami pokazowymi, spotkaniami z ekspertami). Zmianie uległy formy i treści jego realizacji. Już nie władze oświatowe wskazują, czego mają uczyć nauczyciele. Decydują o tym oni sami. Dzięki reformie istnieje realna szansa przywrócenia nauczycielom zaufania społecznego przez zwiększenie ich odpowiedzialności za wykonywane zadania wraz z zagwarantowaniem stałego wzrostu wynagrodzeń, odpowiedniego do wykształcenia i stopnia awansu zawodowego.

Po stronie pasywów B. Śliwerski wylicza sporo cieni reformy systemu edukacji. Wiele z nich nie jest następstwem zachodzących zmian w edukacji, lecz stanowi relikty przeszłości. Reforma systemu edukacji nie spełni pokładanych w niej nadziei i oczekiwań, jeżeli w szkołach i placówkach oświatowych będą «pracować w przeważającej mierze ci sami nauczyciele, którzy pracowali w niej przez reformą (...), a oświata będzie instrumentem gier politycznych partii realizujących swoje partykularne interesy» (Śliwerski, 2000).

Z wstępnego bilansu aktywów i pasywów reformy systemu edukacji wynika, że nie została ona w wystarczającym stopniu przygotowana w sensie koncepcyjnym, kadrowym, infrastrukturalnym i finansowym.

Zdaniem B. Śliwerskiego polepszenie warunków płacy i pracy nauczycieli stanowi «dobry moment, by z tego zawodu odeszli ludzie dysponujący wprawdzie dyplomami, ale niedouczeni, wtórni analfabeci wobec nowoczesnej pedagogiki, frustraci, «farbowane lisy» pedagogicznego postępu, cwaniacy, racjonalni sadyści, zakompleksieni nieudacznicy, przeciwnicy uczciwej, wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia. Najwyższy czas, by zerwać z nieomylnością i nietykalnością nauczycieli, ze sztucznym podtrzymywaniem autorytetu czy szacunku wobec tych spośród nich, którzy na to nie zasługują nawet w jednym procencie» (Śliwerski, 2000, s. 3). To ich ma na myśli G. Grabowski gdy pisze, że «nie dlatego pracują źle, że im się źle płaci, ale dlatego, że inaczej nie potrafią». Autor ten w otocze reformy systemu edukacji doszukuje się jedynego plusa w selekcji nauczycieli: «Jeżeli nie będzie przebiegała z dbałością o jej poziom, można liczyć na to, że w szkołach pozostaną jedynie najlepsze jednostki, oddane kształceniu nowych pokoleń (...) Nie wiadomo jednak, jakimi kryteriami będą się kierować dyrektorzy szkół» (Grabowski, 1998, s. 6).

W Polsce po roku 1989 odrodził się ruch szkół i instytucji oświatowych alternatywnych – szkół prywatnych, szkół społecznych, szkół «twórczych» oraz przedszkoli prywatnych. Fakt ten zburzył dotychczasowy «ład społeczny» i położył cień na funkcjonowanie edukacji w sposób narzucony przez system oświaty. Nasilające się procesy demokratyzacji doprowadziły do przebudowy państwa, w tym jego najważniejszej części tj. edukacji zastępując doktrynę edukacji adaptacyjnej – utrwalającej typowe dotąd modele życia społecznego, «zamrażającej» zmiany, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości – doktryną edukacji krytycznej pobudzającej do innowacji i twórczości (Lewowicki, 2002, s. 20).

Dnia 10 stycznia 2008 roku podpisano rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

«Wszystkie dzieci wymagają jak najwcześniejszego objęcia edukacją przedszkolną i lepszego przygotowania do edukacji szkolnej. Liczymy na to,

że dzięki przepisom wprowadzonym przez nowe rozporządzenie edukacja przedszkolna będzie coraz powszechniejsza» (Leśniak, 2017). Celem wprowadzonego rozporządzenia było m.in. upowszechnianie edukacji przedszkolnej.

Gminy mogły organizować różne formy wychowania przedszkolnego. Takie alternatywne placówki mogły działać krócej niż publiczne przedszkola albo funkcjonować np. tylko w niektóre dni. Musiały jednak spełniać właściwe warunki: bezpieczne i higieniczne pomieszczenia, pomoce dydaktyczne niezbędne do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub wybranej części tej podstawy.

Tego typu placówki mogły prowadzić osoby prywatne, otrzymując na każdego wychowanka dotację z budżetu gminy w wysokości nie wyższej niż 40 % kosztów ponoszonych na jedno dziecko w przedszkolu publicznym. Zamiast wymaganego w przedszkolu publicznym statutu należało przedstawić projekt organizacji wychowania.

Pomysł takiej formy edukacji był odpowiedzią na potrzeby środowisk, w których dzieci nie miały dostępu do edukacji przedszkolnej, zwłaszcza na terenach wiejskich. Dzięki alternatywnym formom dzieci wyrównywały szanse edukacyjnego startu.

Kontrowersje i protesty wywołał fakt zapisania przez Panią minister, że w grupie może być do 25 dzieci, jak w zwykłych przedszkolach. Dotąd było 15. Taki stan rzeczy wzbudził obawy, że w przyszłości inne formy wychowania przedszkolnego zdominują całodziennne przedszkola, a przecież powinny być traktowane tylko jako uzupełnienie, a nie zastępowanie dotychczasowych rozwiązań.

Zmiana ustroju w Polsce wywołała proces przekształcania gospodarki centralnie planowanej z własnością państwową w gospodarkę wolnorynkową, w której dominuje własność prywatna (Leśniak, 2017). Zgodnie z art. 82 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, osoby prawne i fizyczne mogą zakładać niepubliczne przedszkola po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, która przesyła zaświadczenie o wpisie do kuratorium oświaty i urzędu skarbowego. Przedszkola te są objęte nadzorem pedagogicznym kuratora oświaty.

Droga do założenia placówki nie jest łatwa lecz mimo to obserwujemy ogromny wzrost liczby niepublicznych przedszkoli, o czym pisano wcześniej, jak również zainteresowanie rodziców wyborem tego typu placówki. Powstające coraz częściej przedszkola niepubliczne oferują rodzicom i ich dzieciom coraz to nowe formy zajęć. Języki obce, taniec, rytmika, zajęcia teatralne, powoli stają się standardem w nowoczesnym nauczaniu przedszkolnym.

Przedszkola niepubliczne otrzymują dotację z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 75 % ustalonych w budżecie danej gminy wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach publicznych w przeliczeniu na jednego ucznia. Placówki tego typu przyczyniają się do zmniejszania kosztów

ponoszonych na prowadzenie przedszkoli. Powstałe z tego tytułu oszczędności mogą być przeznaczone na inne wydatki związane z prowadzeniem placówek oświatowych. Pomimo tych zalet dyrektorzy przedszkoli publicznych decydując się na prywatyzację swoich placówek musieli pokonać opór nauczycieli i urzędników.

Podstawowe informacje o stopniu scholaryzacji przedszkolnej, liczbie poszczególnych typów przedszkoli, miejsc przez nie zapewnianych i dzieci do nich uczęszczających zapewnia System Informacji Oświatowej (SIO). Część danych pochodzących z tego systemu jest udostępnianych także w ramach corocznie aktualizowanego BDL (Bank Danych Lokalnych) prowadzonego przez GUS. Obowiązek raportowania zasobów infrastrukturalnych, kadrowych, danych dotyczących liczby dzieci w przedszkolach poszczególnych typów, a także danych finansowych dotyczących dochodów i wydatków związanych z edukacją przedszkolną znacznie ułatwia diagnozę dostępności do tego szczebla edukacji na poziomie poszczególnych JST, a także umożliwiają analizę jej zróżnicowań przestrzennych. Bieżąca i szczegółowa ewidencja dostępności do edukacji przedszkolnej jako usługi świadczonej przez samorządy lokalne naraża jednak wielu problemów (Swianiewicz et al., 2012, s. 22).

W zakresie typów przedszkoli i rodzajów organów je prowadzących można zaobserwować zróżnicowanie, z którego wyłaniają się specyficzne cechy poszczególnych regionów. Poniżej spróbujemy wskazać najistotniejsze z nich.

W zakresie typów podmiotów prowadzących przedszkola niepubliczne udało się zaobserwować następujące prawidłowości: zróżnicowana popularność przedszkoli prowadzonych przez instytucje związane z Kościołem; zaangażowanie podmiotów prywatnych; zróżnicowanie aktywności organizacji pozarządowych na lokalnym i regionalnym rynku edukacyjnym (Swianiewicz et al., 2012, s. 26).

Liberalizacja ustawy o systemie oświaty i powiązanych z nią przepisów pozwoliła jednocześnie na rozszerzenie zakresu edukacji przedszkolnej przez wykorzystanie na potrzeby dzieci 3-, 4- i 5-letnich części pomieszczeń znajdujących się w szkołach podstawowych.

W ostatnich latach debata publiczna na temat sposobu realizacji zadania własnego samorządów, jakim jest edukacja przedszkolna, stała się żywsza niż kiedykolwiek wcześniej. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, wyraźnie wzrosły potrzeby i oczekiwania społeczne w tym zakresie. Po drugie, w mediach szeroko dyskutowano najbardziej palące dla mieszkańców problemy i zmiany związane z ofertą edukacji przedszkolnej, takie jak deficyt miejsc w przedszkolach czy zmiana sposobu naliczania opłat i wprowadzane przy tej okazji przez wiele samorządów podwyżki (Swianiewicz et al., 2012, s. 33).

Temat przedszkoli jest nieustannie poruszany w mediach, głównie pod kątem braku miejsc dla dzieci. Kiedy dawno już wyczerpały się miejsca w publicznych przedszkolach, rodzice próbują znaleźć dla swoich pociech miejsce w prywatnych placówkach, najlepiej w małej odległości od miejsca zamieszkania. W związku z czym pomysł na założenie przedszkola może okazać się bardzo dobry i dochodowy.

Zakładanie przedszkoli niepublicznych

Przedszkole jest to placówka dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcza, działająca na podstawie ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r., wpisana do ewidencji prowadzonej przez gminę, na której terenie się znajduje, realizująca podstawę programową określoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Osoby prowadzące przedszkola poza sprawowaniem opieki nad dziećmi, mają obowiązek prowadzenia zadań wychowawczych i edukacyjnych.

W Polsce istnieje możliwość założenia przedszkola przez osoby fizyczne i prawne. Nazwanie placówki «przedszkolem» niesie za sobą szereg wymogów, które stoją przed przyszłym właścicielem.

Czynność polegająca na prowadzeniu niepublicznego przedszkola co do zasady nie jest działalnością gospodarczą, a co za tym idzie – nie wymaga rejestracji w CEIDG (Centralna Ewidencja i Informacja o Działalności Gospodarczej). Natomiast jeśli chodzi o osoby prawne, które chcą założyć przedszkole – muszą zarejestrować się w Krajowym Rejestrze Sądowym.

Utworzenie przedszkola ma swoje założenia w przepisach ustawy o systemie oświaty i wymagane jest zgłoszenie takiej działalności jednostce samorządu terytorialnego jak gmina czy powiat. Jednostki z kolei wydają zaświadczenie, że przedszkole zostało wprowadzone do ewidencji i przekazują kopię kuratorowi oświaty i organowi podatkowemu. Aby dokonać rejestracji, należy przedstawić statut zgodnie z którym będzie działa placówka, przedstawić projekt organizacji wychowania przedszkolnego – w przypadku założenia innej formy wychowania przedszkolnego jak punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego.

Niezwykle ważne jest zatrudnienie wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Osoba, która będzie prowadzić taką placówkę, nie musi mieć wykształcenia kierunkowego. Kwalifikacje nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym potwierdzają:

- studia wyższe na kierunku pedagogicznym o specjalizacji wczesnoszkolnej lub przedszkolnej;
- zakład kształcenia nauczycieli w specjalności do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

Przedszkole mogą prowadzić jedynie osoby prawne lub osoby fizyczne. Przepisy jasno zakazują prowadzenie takich placówek przez spółki osobowe.

W przypadku założenia przedszkola w spółce z o.o. lub w spółce akcyjnej – należy wcześniej zarejestrować się w KRS (Krajowy Rejestr Sądowy). Osobowość prawną wśród spółek posiadają wyłącznie spółki kapitałowe, czyli spółka z o.o. i spółka akcyjna.

Założenie własnego przedszkola wcale nie należy do łatwych. Należy pamiętać przede wszystkim o tym, że przedszkole może funkcjonować jedynie jako działalność prowadzona w ewidencji oświatowej lub w formie spółki akcyjnej czy spółki z ograniczoną odpowiedzialnością. Łączy się to z szeregiem utrudnień i brakiem większości przywilejów. Jednak po przejściu wszystkich formalności – początkujący przedsiębiorcy nie żałują podjętej wcześniej decyzji, dlatego warto przemyśleć założenie własnego przedszkola. Przed uruchomieniem przedszkola, podobnie jak w przypadku innych zakładów pracy, należy spełnić szereg wymogów dotyczących zatrudnienia pracowników (Dubetz & Rofrano, 2018).

Niezależnie od wniosku o wpis placówki do ewidencji placówek oświatowych należy pamiętać o wniosku o udzielenie dotacji na rok kolejny. Zgodnie z przepisami ustawy o systemie oświaty wniosek taki należy złożyć najpóźniej do 30 września roku poprzedzającego rok na który dotacja ma być udzielona. Gmina musi bowiem ująć dotację w budżecie na rok kolejny, stąd konieczne jest powiadomienie gminy o planowanym uruchomieniu przedszkola. We wniosku takim należy podać prognozowaną liczbę dzieci, które będą uczęszczały do przedszkola.

W 1992 r. wszystkie gminy obligatoryjnie objęły na własność przedszkola i równocześnie przejęły odpowiedzialność za zarządzanie nimi. Musiały je finansować wyłącznie z dochodów własnych, bez celowego wsparcia finansowego z budżetu centralnego. Spowodowało to duże napięcia w ich budżetach. Wiele gmin, zwłaszcza gmin wiejskich, zareagowało na tę sytuację zamykając przedszkola.

Analiza przypadku

Pragnąc przeprowadzić analizę zmian zachodzących w ofercie edukacyjnej gmin w zakresie wychowania przedszkolnego zwróciłam się z prośbą do kilkunastu organów prowadzących o udostępnienie informacji na ten temat. Odpowiedzi pozytywnej udzielił mi tylko Wydział Oświaty Urzędu Miejskiego w Dąbrowie Górniczej oraz Wydział Edukacji w Siewierzu. Pozostałe organy prowadzące odmówiły tłumacząc, że wymagałoby to dodatkowych nakładów pracy, aby odtworzyć zmiany zachodzące w sieci przedszkoli na przestrzeni bez mała 30 lat. Z tego względu zmiany w sieci przedszkoli zostały przeanalizowane na przykładzie gminy Dąbrowa Górnicza, która jest zdecydowanie większa, od Siewierza.

Pierwsze zmiany zostały wprowadzone Uchwałą nr XVIII/139/91 Rady Miejskiej w Dąbrowie Górniczej z dnia 28 sierpnia 1991 r. Pierwotnie na

terenie tego miasta funkcjonowało 39 przedszkoli (tak wynika z ich numeracji). Przedszkola po przejęciu do prowadzenia przez gminę były sukcesywnie likwidowane.

Z dniem 31 sierpnia 1992 roku zostały zlikwidowane dwa przedszkola. Likwidacja była spowodowana zbyt małą liczbą dzieci («starzejące się» osiedla) oraz likwidacją zakładu pracy (przedszkole przyzakładowe).

Z dniem 31 sierpnia 1993 roku zlikwidowano kolejne przedszkole. W zamian za to od 1 września 1993 r. utworzono oddział przedszkolny w położonej nieopodal szkole podstawowej.

Z dniem 31 grudnia 1993 roku likwidacji uległy cztery przedszkola, ale we wszystkich czterech przypadkach jednocześnie utworzono oddziały przedszkolne w pobliskich szkołach podstawowych.

Kolejna likwidacja przedszkoli nastąpiła z dniem 31 sierpnia 1996 roku. Zlikwidowano wówczas trzy przedszkola, z czego w jednej ze szkół podstawowych utworzono oddziały przedszkolne.

Z dniem 31 sierpnia 1999 roku podjęto decyzję o likwidacji następnego przedszkola.

Z dniem 31 sierpnia 2002 roku zlikwidowano jedno przedszkole, ale 1 września 2002 r. inne przedszkole przejęło dokumentację, mienie i pracowników zlikwidowanego przedszkola.

Z dniem 31 sierpnia 2003 roku zlikwidowano przedszkole, ale do 31 sierpnia 2003 r. w budynku zlikwidowanego przedszkola funkcjonowały oddziały przedszkolne innego przedszkola. 1 września 2003 r. oddziały te zostały włączone do głównego budynku przedszkola.

Z dniem 31 sierpnia 2016 roku utworzono osiem zespołów szkolno-przedszkolnych. Jeden z połączenia istniejącego przedszkola ze szkołą podstawową, z pozostałe siedem poprzez założenie przedszkoli i połączenie ich z istniejącymi szkołami podstawowymi.

Z dniem 1 września 2017 roku usankcjonowano funkcjonowanie oddziałów przedszkolnych w czterech szkołach podstawowych, poprzez zmiany nazw: Szkoła Podstawowa nr ... z Oddziałami Przedszkolnymi. Założono również kolejne przedszkole i połączono go z funkcjonującą szkołą podstawową, tworząc kolejny zespół szkolno-przedszkolny.

Powstały jednak przedszkola niepubliczne. Na terenie Dąbrowy Górniczej funkcjonuje ich trzynaście. Utworzone zostały w różnym czasie od 2004 roku do 2017 roku. Szczegółowe zestawienie ewidencji przedszkoli niepublicznych na terenie Dąbrowy Górniczej uzyskano na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miejskiego w Dąbrowie Górniczej.

Z analizy powyższych danych wynika, że w wyniku modernizacji sieci przedszkoli na terenie gminy Dąbrowa Górnicza w latach 1989–2017 likwidacji uległo 9 przedszkoli publicznych. Od 1992 do 2003 roku zlikwidowano teoretycznie 13 przedszkoli. Teoretycznie, ponieważ utworzono jedno-

cześnie w pięciu szkołach podstawowych oddziały przedszkolne, a więc tak naprawdę likwidacji uległo 8 przedszkoli.

Przełomowym dla kształtowania sieci przedszkoli okazał się rok 2016, kiedy to na terenie gminy założono 7 przedszkoli publicznych. W większości przypadków przedszkola te powstały na bazie już istniejących w szkołach oddziałów przedszkolnych.

Należy pamiętać, że podczas gdy likwidowano przedszkola publiczne, powstawały w to miejsce przedszkola niepubliczne. W 2004 roku powstał oddział przedszkolny w Katolickiej Szkole Podstawowej, w 2008 roku utworzono dwa przedszkola, w 2010 – jedno, w 2011 – trzy, w 2012 – jedno, w 2013 – trzy, w 2015 – jedno i w 2017 – jedno. Bilans zmian jest taki, że w miejsce 39 przedszkoli funkcjonujących na terenie gminy Dąbrowa Górnicza w roku 1989, liczba przedszkoli wzrosła do 43 w roku 2017.

Przedszkola publiczne i niepubliczne funkcjonują najczęściej 10 godzin, a rodzic przyprowadza dziecko do godziny ustalonej w regulaminie przedszkola. «Zerówki» zaplanowane są zawsze na 5 godzin zajęć dziennie. Uczęszczanie dzieci do «zerówek» jest bezpłatne, natomiast w przedszkolach rodzice muszą ponosić odpłatność za pobyt dziecka i za wyżywienie wg zasad obowiązujących w danej placówce. Odpłatności dla przedszkoli publicznych ustalają najczęściej rady gmin i miast uwzględniając środki na utrzymanie tych przedszkoli w budżetach.

Wnioski

Ustawa o systemie oświaty stworzyła możliwość funkcjonowania dwóch rodzajów przedszkoli: publicznych i niepublicznych. Samorządy, czyli gminy lub miasta mogą prowadzić przedszkola publiczne. Przedszkola takie nazywane są: przedszkolami publicznymi lub samorządowymi. Do niedawna oznaczone były wyłącznie numerem, ale ostatnio otrzymują także nazwy. Samorządy mają obowiązek zapewnić wszystkim dzieciom 6 letnim możliwość bezpłatnego uczęszczania do oddziałów przygotowujących dzieci do szkoły. Nadzór samorządu nad przedszkolami publicznymi pełnią odpowiednie wydziały urzędów gmin czy miast najczęściej nazywane wydziałami oświaty, lub edukacji.

Przedszkola niepubliczne prowadzone mogą być przez osoby prawne inne niż samorządy np. firmy, spółki, stowarzyszenia, fundacje, organizacje religijne, albo jak jest najczęściej przez osoby fizyczne. Ich nazwy najczęściej nawiązują do bohaterów bajek, albo położenia. Ustawa o systemie oświaty precyzyjnie reguluje warunki i zasady na podstawie których może rozpocząć i zakończyć działalność przedszkole niepubliczne. Przedszkola niepubliczne są niezależne organizacyjnie od samorządów. Wiążą je z samorządem przepisy wynikające z ustawy dotyczące dofinansowania. W celu uzupełnienia

oferty edukacyjnej dla dzieci w wieku 6 lat przedszkola niepubliczne mogą prowadzić również «zerówki» na podstawie oddzielnych uzgodnień z samorządem.

References

- Dubetz, N.E., & Rofrano, F.** (2018). Pre-Kindergarten and Kindergarten Learners. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–8. doi: [10.1002/9781118784235.eelt0198](https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0198) [in English].
- Grabowski, G.** (1998a). Czym skończy się reforma szkół? [What will the school reform end with?]. *Nasz Dziennik – Our Journal*, 231, 6–7 [in Polish].
- Grabowski, G.** (1998b). Nauczyć, jak uczyć [Teach, how to do it]. *Gazeta Wyborcza – Election newspaper*, 58, 11 [in Polish].
- Guz, S.** (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian [Pre-school education in the period of changes]*. Warszawa: WSP TWP [in Polish].
- Leśniak, M.** (2017). *Wychowanie przedszkolne – moralny i prawny obowiązek władz samorządowych [Preschool education – moral and legal obligation of local government authorities]*. Retrieved February 5, 2018, from www.malopolska.edu.pl [in Polish].
- Lewowicki, T.** (2002). *Przemiany oświatowe [Educational changes]*. Warszawa: Wydawnictwo «Żak» [in Polish].
- Nowosad, I.** (2007). Opinie nauczycieli o zmianach w systemie szkolnym po reformie na tle debaty społecznej [Teachers' opinions on changes in the school system after the reform against the background of social debate]. In R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (Eds.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój – Teacher – Identity – Developement* (pp. 205–213). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej [in Polish].
- O reformie po dwóch latach [About the reform after two years]*. (2000). MEN. Warszawa. Retrieved February 8, 2018, from www.men.gov.pl [in Polish].
- Przyszczykowski, K.** (2004). Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej [Opportunities and threats of education]. In W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (Eds.), *Uniwersytet, Społeczeństwo, Edukacja – University, Society, Education* (pp. 315–323). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM [in Polish].
- Swianiewicz, P., Krukowska, J., Lackowska-Madurowicz, M., & Łukomska, J.** (2012). *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej [Preschool education. Municipal self-government policy in the field of pre-school education]*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [in Polish].
- Śliwerski, B.** (2000). O pierwszym roku reformy oświaty [About the first year of the educational reform]. *Wszystko dla Szkoły – Everything for the school*, 10, 1–6 [in Polish].
- Trębska, A.** (1997). Transformacja ustrojowa a edukacja przedszkolna [Systemic transformation and pre-school education]. *Wychowanie na co dzień – Education on a daily basis*, 7–8, 40–43 [in Polish].

MARZEC Bożena – Doctor, adiunkt of the Pedagogy Department, High School of Business in Dąbrowa Górnicza, Zygmunta Cieplaka str., 1c, Dąbrowa Górnicza, 41-300, Poland (bmarzec@wsb.edu.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8162-4648>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5920-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140948>

To cite this article: Marzec, B. (2018). Przedszkola niepubliczne a kształtowanie sieci przedszkoli w Polsce [Non-public kindergartens and development of nursery schools in Poland]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 172–184. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140948 [in Polish].

Article history

Received: 5 March 2018

Accepted: 10 July 2018

Receives in revised form: 10 May 2018

Available online: 12 September 2018

NON-PUBLIC KINDERGARTENS AND DEVELOPMENT OF NURSERY SCHOOLS IN POLAND

Abstract. The aim of this article is to present the principles of creating and functioning of private kindergartens and other forms of pre-school education in Poland and their impact on shaping local networks of kindergartens. The author points out the example of Dąbrowa Górnicza commune that despite the liquidation of a significant number of kindergartens in the initial phase of decentralization of education in Poland, their number has not decreased, but has increased. It is precisely due to the possibility of creating non-public kindergartens.

Researchers dealing with this issue, such as B. Sliverski, G. Grabovski, S. Guz, T. Levovicki, H. Mushynski, P. Svianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowich, J. Lukomska include assigning significant autonomy to kindergartens in the field of organizational, program, methodological and care-educational changes to the positive aspects of reforming the system of education. The negative aspects are: low social experience in the field of self-governance, a decrease in the number of children covered by institutional pre-school education, closing kindergartens, a significant decrease in state and local government expenditure on maintenance of kindergartens, increasing parental costs of attending children to pre-school institutions, worsening material conditions of kindergartens and decrease in the salary of the teaching staff employed in them.

The change in the system in Poland triggered the process of transforming the centrally planned economy with state property into a free market economy dominated by private ownership. In Poland after 1989, the movement of schools and alternative educational institutions, including private kindergartens, has been revived.

According to Art.82 of the Act on the education system of September 7, 1991, legal and natural persons may establish non-public kindergartens after receiving an entry in the register kept by the local government unit, which sends a certificate of entry to the school board and tax office. These kindergartens are covered by the pedagogical supervision of the school superintendent.

The conclusions presented at the end are a summary of the most important issues raised in the article, and therefore types of kindergartens, the obligation of local governments to provide all children aged 6 of free access to branches preparing children for school and payment for kindergartens.

Keywords: network of preschool establishments, private, municipal institutions for preschool education, education, children, Poland.

Acknowledgments. Sincere thanks to the staff at Department of Education of the Municipal Office in Dąbrowa Górnicza and the Education Department in Siewierz.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 185–199

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 185–199

УДК 37.013:37.016:81'243

МАКСИМУК Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна, бульвар Космонавтів, 21, Брест, 224016, Білорусь (flk@brsu.brest.by)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8163-0842>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-9760-2018>

ЛЕВОНЮК Ліля – старший викладач кафедри іноземних мов, Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна, бульвар Космонавтів, 21, Брест, 224016, Білорусь (flk@brsu.brest.by)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1560-2747>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-4500-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140936>

Бібліографічний опис статті: Maksimuk, L., & Levonyuk, L. (2018). The role of educational technologies in the process of professionally-oriented foreign languages teaching. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 185–199.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140936.

Історія статті

Одержано: 25 березня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 15 травня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

THE ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING

РОЛЬ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті висвітлено проблеми організації продуктивної навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови на немовних спеціальностях закладів вищої освіти з метою більш успішного розвитку професійних іншомовних комунікативних навичок студентів і підвищення якості мовної підготовки майбутніх фахівців. Використання ефективних освітніх технологій, індивідуалізація навчання, безперервний саморозвиток і самореалізація студентів в освітньому процесі є основою забезпечення високої якості вищої освіти.

© Maksimuk Larysa, Levonyuk Lilia, 2018

Встановлено, що вдосконалення педагогічного процесу та його компонентів безпосередньо пов'язане з інноваційною діяльністю вчителя. Одним з найважливіших компонентів педагогічного процесу є освітні технології як система форм, методів та засобів навчання, які забезпечують найбільш ефективне досягнення поставлених цілей.

Розглянуто прийоми і методи роботи з використанням таких видів діяльності, як рольова гра, проектні технології і, нарешті, комп'ютерні мультимедійні програми, які дають змогу створювати природне мовне середовище на заняттях з іноземної мови. Основним об'єктом комунікативного методу є сама мова, тобто ця техніка насамперед вчить студентів спілкуватися в ситуаціях, що відбуваються у повсякденному житті, а також у ситуаціях, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Рольова гра сприяє не лише формуванню професійної комунікативної компетенції іноземною мовою майбутніх фахівців, але й виконує освітню функцію об'єднання студентської групи. Технології проекту, як показує практичне застосування, відіграють важливу роль в організації самостійної навчальної діяльності студентів, оскільки спільна робота над проектом веде до передачі знань, стимулює незалежну виробничу діяльність, визначає та розвиває творчі здібності кожного учня. І, нарешті, використання комп'ютерних мультимедійних програм дає можливість створювати природне мовне середовище під час проведення іноземних мовних класів і тим самим здійснювати успішну продуктивну підготовку іноземної мовної діяльності.

Ключові слова: *продуктивна освітня діяльність, освітні технології, освітній процес, професійна комунікативна компетенція, самостійна діяльність, природне мовне середовище.*

Introduction. The tasks facing higher educational establishments in Belarus today require the improvement of the educational process aimed at increasing the creative potential of students' learning activities. The basis for ensuring the high quality of education is the use of effective educational technologies, the integration of the educational process and scientific activities and the involvement of students in it, the individualization of education and upbringing, the creation of a trustful environment of creative cooperation in higher educational institutions, the continuous self-development and self-realization of students.

In connection with the development of the information society and the growth of the self-educational dominant in the language education of the 21st century, the introduction of various forms of independent work of students in the educational process and the use of appropriate methods of control and self-control of knowledge is becoming an important condition for improving the quality of the training of future specialists.

The purpose of teaching a foreign language at non-linguistic faculties of the university is the formation and development of foreign-language communication skills that will ensure successful professional activity of the future specialist. In this context, the organization of classes in foreign languages should be aimed at productive educational activities that help develop cognitive abilities of an individual, allow forming students' foreign language competencies, to impart a personal meaning and significance to the learning process, and shift the emphasis from teaching to acquiring knowledge.

Analysis of recent research and publications. During historical development of pedagogy and psychology much attention has been paid to research concerning the use of latest teaching methods and techniques in the process of teaching foreign languages.

The works of A. Piechota, A. Pometun, O. Savchenko are dedicated to the introduction of innovative educational technologies. The research of V. Bezpalko, N. Kuzmina, V. Monakhov deal with the development and implementation of innovative educational technologies into the educational process. The studies of V. Bykov, G. Gurevich, N. Morse, O. Gromova and Ye. Polat focus on the informatization of the process of education. The issue of applying a role-playing game in teaching a foreign language finds wide coverage in the works of V. Krasilnikova, V. Filatova, F. Debyser, L. Johes, W. Littlewood, H. Pieno, J. Revell, D. Wilkines. The problem of activation of foreign language communication skills by using Internet technology is studied by V. Doroshenko, S. Nikolaenko, A. Spivakovsky etc. The research of scientists in the field of innovative education clearly shows that nowadays at the level of higher educational institutions special attention should be paid to the issue of innovative student-centered education with peculiar focus on skills and practices that enable lifelong learning and independent problem-solving.

The current state of higher education in Belarus, the specifics of foreign languages training motivate for active usage of the following innovative educational technologies along with traditional ones in the educational process: communication skills training technology aimed at the development of students' communicative competence that is basic to adapt to modern conditions of intercultural communication; project technology oriented on modeling of students' social interaction to perform tasks according to their professional training; information and communication technology that expands the boundaries of the educational process, increasing its practical focus, intensifying individual work, enhancing cognitive activity.

The definition of the aim and objectives of the research. The purpose of the article is to show effective ways of organizing productive educational activities in foreign language teaching at non-linguistic specialties of the university with the purpose of more successful development of students'

professional foreign language communication skills and ultimate improvement of the quality of foreign language training of future specialists.

The research outcome. One of the priority tasks in teaching a foreign language for special purposes is to develop students' independence and creativity in the process of mastering a foreign language as an ability to provide readiness for continuous language education and self-education for the purposes of intercultural interaction in various fields of activity. Effective command of a foreign language as a means to provide a specialist with the realization of the needs of professional and socio-cultural activity presupposes, above all, the ability to study independently a foreign language, to maintain and constantly replenish his/her knowledge and improve skills, develop communicative and information culture.

It is in this connection, that the independent educational activity of students, as the basis of productive language education, becomes an important component of the educational process in a foreign language teaching, a leading factor in the personal and professional development of future specialists. This requires a new approach to the study of a foreign language based on a purposeful development of independent learning activities in order to ensure the productive nature of the educational process and the development of the necessary personal qualities of the student.

Organization of the study of a foreign language on the basis of the development of productive educational activities is one of the directions of strategic innovations in language education. In line with this approach, productive educational activity in mastering a foreign language, as a means of forming the communicative foreign language competence of students, forms the basis of the pedagogical process and is an educational goal in the field of foreign languages teaching.

Researchers in the field of pedagogy attribute the improvement of the pedagogical process and its components to the basic functions of the innovative activity of the teacher. One of the most important components of pedagogical process is educational technology as a system of forms, methods and means of instruction that ensure the most effective achievement of the goals set.

Modern educational technologies that are used to form the communicative competence of students in learning another language are the most productive for creating an educational environment that provides a personality-oriented interaction of all participants in the educational process. It is obvious that using only one technology of education, no matter how perfect it is, will not create the most effective conditions for the disclosure and development of students' abilities and creativeness of a teacher (Flori, 1997). But a combined use of modern technologies of teaching foreign languages enables the teacher

to adjust any technology or its elements in accordance with the structure, functions, content, goals and objectives of training in the particular group of students.

In our opinion, the search for new pedagogical technologies is associated with the lack of positive motivation of students in learning a foreign language. Positive motivation is inadequate, because when learning a foreign language students face significant difficulties and do not learn the material because of their psychological characteristics.

Currently, more and more teachers are turning to the communicative method of learning a foreign language. The object of this method is speech itself, that is, this technique first of all teaches students to communicate. The long-term practice of teaching foreign languages proves that teaching with traditional technologies does not allow developing key, basic competencies in a particular academic discipline, so a drastic reorganization of the educational process is needed. For example, the active use of resources of the World Wide Web by the teachers significantly increased the effectiveness of self-education of teachers of a foreign language. Internet services provide access to the latest socio-cultural, linguistic-cultural and other valuable information. It is obvious that the role of the teacher is currently changing; the boundaries between him/her and the trainee are becoming transparent, which promotes cooperation. The role of the learner increases, learner participates not only in obtaining knowledge, but also in its search, development, transformation into practical skills (Gromova, 2007, p. 35).

At the present stage of learning, the communicative approach to teaching foreign languages plays an active role in the formation of adequate communication among students. Communicative method implies a great activity of students. The teacher's task in this case is involving all students of the class into conversation (Polat, 2002, p. 23). For better memorization and use of the language, all channels of perception must be loaded. The essence of the communicative method is to create real communication situations. When recreating the dialogue, the student has the opportunity to apply all the knowledge in practice that was gained before. A very important advantage of the communicative method is that it has a huge variety of exercises: role games, dialogues, and simulation of real communication are used here (Domashnev, 1983, p. 92).

Recently more and more teachers are using the project methodology in the process of teaching a foreign language as one of the modern productive creative approaches that successfully implement the main objectives of teaching a foreign language in the formation of communicative and speech skills, which are necessary for students to communicate in a foreign language. As previously stated, productive activity on acquiring a good command of a foreign language and the formation of a competent personality of the future

specialist are impossible without the organization of independent students' learning activities. One of the forms of independent work of students is just their involvement in project activities, the purpose of which is not only to obtain ready-made knowledge, but also to stimulate independent productive activity, to identify and develop the creative abilities of each student. The use of project technologies allows creating an atmosphere during a foreign language class where each student is involved in an active creative process on the basis of cooperation. Problem-searching project technologies provide optimal conditions for independent management of cognitive activity by students themselves, self-determination in the educational environment, manifestation of business activity and making responsible decisions on the main aspects of their learning activity (Pavlovich, 2006, p. 71).

Projects have different degrees of complexity and can be related to any topical issue that requires not only the involvement of knowledge in different professional subjects, but also creative thinking and research skills. It goes without saying that the topic and problems of projects should be related to the future professional activity of students (Jameson, 2013). The aim of the project is to help students not only gain certain knowledge of a foreign language, but also to promote its use in their future professional activities, both for communication and for extracting certain information from a literary source written in a foreign language.

Project technology is a set of methods, techniques and forms of organization of joint activities of students and teachers that ensure the most effective achievement of the goal and is aimed at making a creative product. The basic principles of the project activity are as follows: the connection of the project with real life; interest in project implementation of all participants; the leading role of the advisory and coordinating function of the teacher; self-organization and responsibility of project participants; the focus on the creation of a specific product; interdisciplinary nature of the projects (Bukhtiyarova, 2000, p. 108).

Work on the project is carried out according to a certain scheme. The main stages of the work are the following: preparatory work; project implementation; presentation; summarizing. The stage of preparation for the project involves choosing the topic, defining the purpose and objectives of the study, organizing the project participants (formation of working groups).

The project implementation includes acquaintance with literary sources, studying what has already been done on this issue, searching information in the global Internet, selecting and preparing materials. On the basis of primary sources, the problem is analyzed, hypotheses are put forward, theoretical and practical methods of research are chosen. The theoretical methods include: comparative analysis of literary data, brainstorming, method of control questions, synthesis of available information and ideas. Practical methods include:

observation, questioning, interviewing, testing, ratings method, experiment. At this stage, the available data are discussed, they are formalized in the form of tables, diagrams, conclusions are formulated, methods of design and presentation of the project are determined.

At the stage of presentation of the project, students present to the audience collected and processed material, demonstrating not only good command of the language and profound professional knowledge, but also a high degree of creativity.

When summing up the results of the project activity, the evaluation criteria are both the content of the project and the mastery of the speech skills necessary for its presentation. It is advisable to give students the right to self-evaluation and evaluation of projects of their group mates. Assessment can be given both by the teacher and students. The teacher evaluates speech skills, students – their work during the preparation of the project, the degree of creativity, strong and weak sides of the project. Different kinds of questionnaires for critical analysis can help students evaluate their work.

After having analyzed the experience of using this technology, we came to the conclusion that the project technology in teaching a foreign language contributes to the optimization of teaching and improves the effectiveness of the educational process, since it allows: 1) to include students in research, creative and real practical activities in the classroom and beyond; 2) to individualize the learning process by providing the students with the right to choose themselves the level of complexity of the educational material, the amount and quantity of additional material and the sources of its receiving; 3) to vary the degree of independence of students; 4) to improve communicative competence and a common culture of communication and social behavior; 5) to use modern technologies in order to collect and process information.

Another effective means of creating a motive for speaking another language is a role-playing game that facilitates the realization of an activity approach to learning a foreign language and allows the teacher to bring the verbal activity of students of a non-linguistic university closer to the realization of verbal communication.

Role-playing game is the most accurate model of communication, because the verbal and non-verbal behavior of partners is intertwined in the closest way in it. It has great motivational opportunities, for students are in a situation when there is a need to say something, ask, find out, prove. The role play assumes the strengthening of personal involvement in everything that is happening, and finally, it fosters the formation of educational cooperation and partnerships, since it involves the enrollment of a group of students who must interact in a coordinated manner, taking into account each other's reactions, helping each other.

In the structure of the role-playing game the following components are distinguished: roles, situations and role-playing actions. In the foreign theory of role-playing games, the classification developed by the sociologist W. Gerhard, according to which roles are divided into status, positional and situational, is most widely spread (Vasilyeva, 2009, p. 93).

As for role relations, in the foreign methodology they are divided into symmetric and asymmetric. With symmetric role relationships, communicants represent the same social group. Situations of such communication are aimed at developing skills to build relationships with performers of an identical role, to discuss problems within the general social context. Asymmetric relationships are observed when participants in communication are characterized by different social characteristics (W. Gerhard). Asymmetric relationships are taught to build verbal behavior in accordance with the role and status of the partner. Role relationships between participants in communication are the main parameters that determine the nature of the situation (Vasilyeva, 2009, p. 95).

The second component of the role-playing game is a situation that has a function of its organization. A number of authors (V.A. Buchbinder, I.A. Zimnyaya, A.A. Leontiev, Y.I. Passov, V.L. Skalkin) proceed from the necessity of using speech situations in the teaching of foreign languages that cause a verbal reaction of students. When creating educational and speech situations, it is necessary to take into account the circumstances of real life and the relationship of communicants. To create role-playing situations, in the course of which games are organized and conducted, drawings, description of situations, instructions are used extensively, and thorough language training is carried out while doing the exercises which have a role-playing character.

The third component of the role-playing game includes role-playing activities performed by students. By their nature, role-playing actions can be verbal and non-verbal.

The use of role-playing games in teaching professional linguistic communication to the students of non-linguistic faculties assumes: 1) creation of a game situation that reproduces the professional activity of future specialists; 2) definition of the roles needed to solve professional problems; 3) compliance with the rules of professional conduct, laid down in the role; 4) defining the logic of actions when playing a role; 5) a critical attitude towards the performance of the roles assumed; 6) inclusion by the performer of his/her own elements of role behavior; 7) withdrawal of the game beyond the limits of one professional situation; 8) concentrating the attention of participants in the game on the communicative use of language units.

We believe that role-playing games used in teaching foreign languages to students of a non-linguistic university should meet the following requirements: 1) take into account the psychological and age characteristics of stu-

dents and their interests; 2) reflect personal experience of students, as well as contribute to the expansion of the context of their future professional activities; 3) be adequate to the objectives of mastering a foreign language speech at a particular stage of learning; 4) reflect the specifics of the organization of training activities; 5) simulate professional speech communication in class.

We propose the following scheme for working on a role-playing game, which includes such basic points as explaining the situation using text, photography, drawings or diagrams, the distribution of roles, general remarks about the various roles, working with a list of necessary expressions. To create role situations, fragments of video materials are also used. According to most methodologists, in the role-playing game three stages are distinguished: preparatory, the game itself and the final one. The preparatory stage provides an introduction to the role situation, the division of participants into groups, subgroups, the distribution of roles and distribution of role cards. At the final stage, students together with their teacher organize: a) analysis of role-playing game; b) discussion on the same or similar to the role-playing game problem.

After the role play, some useful types of work are recommended. This is, first of all, a so-called delayed correction of errors. It is held the day after the role-playing game. The teacher analyzes the most common mistakes and gives students exercises for correction of them. It is important to note that the fear of making a mistake binds students' speech and contradicts the very idea of natural communication. In addition, in the modern methodology, it has become generally accepted that control should not be negative, but positive. Therefore, it is not necessary to point out what the student of a non-linguistic university does not know and what he did wrong, but what he achieved at a certain stage of training and whether he can use the language as a means of communication.

Depending on the purpose of the lesson and the level of students' preparation, role plays can be conducted in pairs, subgroups that include 3–5 students, and the whole group. Role games in pairs are the simplest form of this methodical technique. In those cases when several large groups play the game simultaneously, it is necessary to provide that one group does not interfere with the other, so that the requirements of the situation are met. The teacher approaches alternately different groups, guiding their work both in terms of content and appropriate use of language speech patterns.

The success of the game can be ensured only if the teacher is able: 1) to create an atmosphere in which there is no fear of each utterance; 2) to participate in the game, identifying him/herself with students, i.e., look at everything with their eyes; 3) to be a good professional; 4) to show the participants of the game that he/she appreciates and respects them, proving it by giving students individual tasks, trusting in independent organization of work and

holding certain fragments of the game by participants themselves; 5) to organize work in an interesting and diversified way. The role of the teacher as the organizer of the educational process is one of the most important. It is known that the success of any activity largely depends on how well it is organized, how exactly participants in the activity imagine its purpose and content.

In our opinion, the use of a role-playing game at foreign language classes allows to have a new look at the language material, revealing its various speech functions. During the role-playing game acquired knowledge is assimilated better, the opportunities for approaching the learning process to real conditions of students' future professional activities are opened.

Therefore, it can be argued that role-playing is one of the most effective ways of implementing the communicative principle in teaching a foreign language, because in role-playing games, in the conditions of joint work in the classroom, each student acquires skills not only in the foreign language field, but also social interaction skills, value orientations and qualities inherent in a future competent specialist. Role-playing games used in the educational process ensure optimal activation of students' communicative activity in class, give the learning process a communicative focus, strengthen the motivation for learning a foreign language and significantly improve the quality of mastering it.

Modeling of innovation activity and participation in it of a teacher who acts as a consultant, assistant, coordinator can be considered as the main criteria of innovative gaming technologies in the process of teaching a foreign language. Role-playing games of problem orientation, professional business games are widely used in the teaching practice of the chair of Foreign Languages of Brest State University named after A.S. Pushkin. Their main function is to provide a communicative orientation of learning, cognitive interest and modeling situations of professional activity.

In the process of the game, the dialog structure of interrelationship expands the range of teaching motivations, stimulates readiness for joint search for solutions reveals the positional advantage of one or another participant in communication. This allows everyone to «discover» for themselves that group inter-role interaction is an effective way of obtaining new emotionally colored knowledge that has value as a collective product of everyone's creative efforts. In collective search for solutions, everyone is aware of both the role of others and their own role. The creative activity of the individual in role-playing and business games is conditioned by the fact that the game allows the participants to feel their importance, especially in those cases when a student finds an original solution. There is a gradual removal of demobilizing tension, stiffness, indecision and the growth of mobilizing tensions on the basis of increasing interest in the game process. It is interest that proves to be the strongest stimulus of the participants' actions causing posi-

tive emotions, awakening the heuristic thinking. In a variety of forms of gaming, the principle of the unity of knowledge and experience in the formation and development of creative personalities is realized. The most complete and visually creative abilities of a student's personality are manifested in unexpected and atypical situations. The experience of the games shows that each group in its own way rethinks the same business/role play, gives it new facets, finds such original solutions that help the teacher improve the game, replace more accurately the reality with conditional game situations.

Thus, gaming technology is a pedagogical tool that can, on the one hand, remove the language barrier, and on the other hand, intensify the learning process, make it active, fruitful, close to the natural process of communication in a foreign language. Pair/group work is a valuable activity for students at foreign language classes, an effective teaching method that promotes student work, at the same time being fully in line with the modern methodological strategy of learning in cooperation. Thanks to educational and professional activities with the help of simulation models, it is possible to introduce all forms of communication into the training of future specialists: socially-oriented; group subject-oriented; personality-oriented communication.

As for ways to intensify professionally oriented learning of a foreign language, one of them, in our opinion, is the computerization of the educational process. In this regard, computer multimedia programs are of interest, since they solve the problem of creating a language environment and allow successful implementation of productive teaching of a foreign language speech activity.

We believe that the use of multimedia tools helps to realize a personality-oriented approach in teaching, provides individualization on the basis of the level of knowledge as well as inclinations and interests of each student. Training with the help of computers makes it possible to organize independent work of students. Working with multimedia programs not only fosters interest in learning, but also provides the opportunity to regulate learning tasks according to the degree of their difficulty, to encourage the right decisions.

Information computer technologies can be used by the teacher to solve various didactic tasks at all stages of the lesson: a) presentation of information in various forms; b) formation of general and specialized knowledge and skills of students in a foreign language; c) monitoring, evaluation and correction of learning outcomes; d) organization of individual and group education; e) management of the learning process. Electronic learning tools can be used at all stages of the learning process: in explaining new material, assimilation, repeating and controlling it. There is no doubt that the use of information technologies is a way to rationalize learning, to improve the forms and methods of control, and achieve the level of competence in the field of computer technology necessary for successful social and professional adaptation.

Consequently, the e-learning tools are an important means of teaching a foreign language. The integration of information technologies in the educational process allows students to be involved in the situation of intercultural communication, since today the global Internet network presents a wide range of opportunities for students to enter into authentic intercultural interaction with native speakers of the language they are studying.

The introduction of modern information technologies in the educational process creates prerequisites for its intensification and contributes to the improvement of the quality of teaching foreign languages, provided that the traditional and non-traditional forms of learning activity are properly synthesized, as well as the proportional correlation in the educational process of the training and controlling components is preserved (Andreev, 2001, p. 160).

The didactic possibilities of information technologies are diverse. They ensure the transition from mechanical assimilation of knowledge to the ability to acquire it independently, contribute to the development of personal qualities of future specialists. However the computer, as a technical element in the educational process, cannot replace the activity of the teacher. The individual approach of the teacher to each student is combined with effective educational influence of other students of the group in the process of forming a joint product of educational activity – knowledge, abilities and moral qualities of each person. Modern approach to learning a foreign language involves the active use of information technology in traditional teaching.

In our opinion, the use of information and communication technologies makes it possible to provide students with free access to educational resources, creates the opportunity to search, select and extract from the information flow the necessary knowledge and, consequently, makes conditions for continuous self-education and creative development of an individual.

Conclusion. Thus we can conclude that purposeful and systematic use of innovative pedagogical technologies in the educational process allows to form effectively the basic structural components of students' speech activity in a foreign language. The experience of teaching shows that the implementation of communicative tasks that ensure the communication of students among themselves in the process of discussing the information they received, helps to deepen and clarify understanding of the material, to develop their creative professional thinking, the ability to give their own assessment of information, as well as the possibility of using it in specific fields of their future professional activity.

References

Andreev, A.A. (2000). Computer and telecommunication technologies in the field of education. *Information Technologies*, 3, 155–169 [in Russian].

Aslamova, T.V. (2002). Interactive model of teaching oral foreign language communication in a non-linguistic university. *Bulletin of MSLU*, 467, 48–60 [in Russian].

Bukhtiyarova, I.N. (2000). Project method and individual programs in productive learning. *School technologies*, 2, 108–112 [in Russian].

Domashnev, A.I. (1983). *Methods of teaching English in a pedagogical university*. Moscow [in Russian].

Esnault, L. (2008). *Web-based Education and Pedagogical Technologies: Solutions for Learning Applications*. Hershey: IGI Publishing [in English].

Flori, R.E. (1997). Perspectives on the Role of Educational Technologies. *Journal of Engineering Education*, 86, 269–272. doi: [10.1002/j.2168-9830.1997.tb00294.x](https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1997.tb00294.x) [in English].

Geoff, L. (2013). A working model for intercultural learning and engagement in collaborative online language learning environments. *Intercultural education*, 24, 303–314 [in English].

Gromova, O.A. (1977). *Audiovisual method and practice of its application*. Moscow [in Russian].

Jameson, J. (2013). E-Leadership in higher education: The fifth «age». *British Journal of Educational Technology*, 44, 889–915. doi: [10.1111/bjet.12103](https://doi.org/10.1111/bjet.12103) [in English].

Kazanchyan, K.P. (2007). Role play game as a means of communicative learning. *Bulletin of MSLU*, 519, 2, 82–89 [in Russian].

Khuzhanyazova, G.Y., & Babazhanova, U.A. (2016). Innovative methods in teaching English for special purposes in a technical university. *Young Scientist*, 29.3, 43–45 [in Russian].

Pavlovich, T.S. (2006). *Methodological conditions for organizing independent work with authentic texts in a non-linguistic institution*. Polotsk [in Russian].

Polat, Ye.S. (2002). New pedagogical technologies in teaching foreign languages. *Foreign languages at school*, 1, 22–27 [in Russian].

Vasilyeva, M.A. (2009). Business games when teaching a foreign language in a non-linguistic institution of higher learning. *Bulletin of MSLU*, 567, 88–98 [in Russian].

MAKSIMUK Larysa – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, bvd. Kosmonavtov, 21, Brest, 224016, Belarus (flk@brsu.brest.by)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8163-0842>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-9760-2018>

LEVONYUK Lilia – senior lecturer of the Foreign Languages Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, bvd. Kosmonavtov, 21, Brest, 224016, Belarus (flk@brsu.brest.by)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1560-2747>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/K-4500-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140936>

To cite this article: Maksimuk, L., & Levonyuk, L. (2018). The role of educational technologies in the process of professionally-oriented foreign languages teaching. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 185–199. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140936 [in English].

Article history*Received:* 25 March 2018*Accepted:* 10 July 2018*Received in revised form:* 15 May 2018*Available online:* 12 September 2018**THE ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED
FOREIGN LANGUAGES TEACHING**

Abstract. The article is dedicated to the issues of organization of productive educational activities in foreign language teaching at non-linguistic specialties of the university with the purpose of more successful development of students' professional foreign language communication skills and ultimate improvement of the quality of foreign language training of future specialists.

It is pointed out that the improvement of the pedagogical process and its components is directly connected with the innovative activity of the teacher. One of the most important components of pedagogical process is educational technology as a system of forms, methods and means of instruction that ensure the most effective achievement of the goals set. As the article shows the use of effective educational technologies, the integration of educational process and scientific activities and the involvement of students in it, the individualization of education and upbringing, the continuous self-development and self-realization of students in educational process are the basis for ensuring a perfect quality of higher education. The article focuses on the use of different innovative educational technologies and methods in the process of foreign languages teaching, namely: communicative method, role-play game and project technologies as well as computer multimedia programs. The main object of communicative method is speech itself, that is, this technique first of all teaches students to communicate in every day situations as well as in the situations connected with their future professional activity.

A role-play game contributes not only to the formation of a professional communicative competence in a foreign language of future specialists, but also fulfills the educational function of uniting a student group. Project technologies, as the practical application proves, play an important role in the organization of independent student learning activities, since joint work on the project leads to the transfer of knowledge, stimulates independent productive activity, identifies and develops the creative abilities of each student. And, finally, the use of computer multimedia programs, gives the possibility to create a natural language environment during foreign language classes and, thereby, carry out successfully productive training of foreign language speech activity.

Thus, the practical application of the results of the conducted research allows making a conclusion that purposeful and systematic use of innovative

pedagogical technologies in the educational process helps to form the basic structural components of students' speech activity in a foreign language.

Keywords: productive educational activities, non-linguistic specialties, educational technologies, educational process, professional communicative competence, independent activity, natural language environment.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at the Foreign Languages Department of Brest State University named after A.S. Pushkin.

Funding. The author received no financial support for the research and publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 200–210

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 200–210

УДК 378.011.3-051:376

НЕВМЕРЖИЦЬКА Олена – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (nhelen750@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9911-9735>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4176-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.126018>

Бібліографічний опис статті: Невмержицька, О. (2018). Проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 200–210.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.126018.

Історія статті

Одержано: 15 квітня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 6 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті розглянуто основні форми навчання осіб з особливими освітніми потребами. Констатовано важливість інклюзії як важливої форми сучасної освіти. Вказано на проблеми, що переешкоджають розвитку інклюзивної освіти в Україні та гальмують його. Однією з них є недосконала підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності. Охарактеризовано сучасний стан підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Визначено шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: підготовка майбутніх педагогів, інклюзивне освітнє середовище, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія.

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасного суспільства є соціальна стратифікація – розшарування суспільства на основі

© Невмержицька Олена, 2018

нерівного доступу до важливих благ, за якого люди опиняються в нерівнозначних умовах для фізичного та особистісного розвитку на вікових етапах, що є сензитивними для формування морального здоров'я і соціально цінних особистісних якостей. Соціальна стратифікація може виступати причиною ризиків і суперечностей у соціалізації, породжуючи сукупність обставин, що провокують виникнення потенційних загроз для адаптації автономізації людей у соціумі (Башманова, 2011, с. 64–65).

У суспільстві зі складною стратифікаційною структурою низка соціальних груп стикається, зокрема, з обмеженим доступом до освіти. Різні стартові освітні умови мають діти з благополучних та неблагополучних чи малозабезпечених сімей, учні міських та сільських шкіл, школярі здорові та ті, що мають особливі освітні потреби. Особливу увагу звернемо на останню з названих категорій дітей, адже сьогодні проблема рівного доступу до освітніх послуг дітей з особливими освітніми потребами надзвичайно актуалізується. Зокрема, про це свідчить прийнятий у 2017 р. рамковий Закон України «Про освіту», у статті 19 якого йдеться: «1. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів... 3. Особам з особливими освітніми потребами освіти надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» («Закон України», 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах сучасних реалій стали предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, О. Дубасенюк, Т. Семенюк та О. Антонова розглядають теоретичні та історичні аспекти підготовки педагога-вихователя у практиці педагогічних навчальних закладів, зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, в також особливості впровадження у навчально-виховний процес ЗВО нових педагогічних технологій (Дубасенюк, Семенюк, & Антонова, 2003). Натомість О. Карпенко розглядає методологічні засади модернізації вищої педагогічної освіти України в контексті її інтеграції до європейського освітнього простору. Науковець зосереджує увагу на якісних змінах, що детермінуються поєднанням впливів зовнішніх та внутрішніх чинників періоду соціально-економічних реформ і переходом до демократичного суспільства (Карпенко, 2017).

Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального

закладу досліджувала З. Шевців. Учена проаналізувала роль навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки», окреслила актуальність застосування у навчальному процесі закладу вищої освіти інтерактивних технологій з метою формування у студентів навичок корекційної-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (Шевців, 2017).

Сутність, структура, критерії та показники готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти розкрила І. Демченко (2014). Дослідниця також запропонувала інструментарій для діагностики готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Незважаючи на актуальність та часткову дослідженість проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, вона потребує пошуку нових шляхів розв'язання.

Мета статті – з'ясування проблем та труднощів, що виникають у процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, задля окреслення шляхів підвищення її ефективності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освітній політиці США і Європи отримали розвиток декілька підходів до навчання осіб з особливими освітніми потребами (див., наприклад, Winzer, 2009). Це, зокрема, спеціальна освіта, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія тощо.

Підходи до навчання осіб з особливими освітніми потребами

Для отримання спеціальної освіти особами з особливими освітніми потребами створюються спеціальні умови. Мова може йти, наприклад, про заснування спеціальних навчальних закладів, у яких навчаються окремі категорії осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Традиційно це спеціальні навчально-виховні заклади для осіб з вадами слуху, зору, мовлення, інтелекту, опорно-рухового апарату, а також з комплексними порушеннями розвитку.

Мейнстримінг передбачає тимчасову інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами в колектив здорових однолітків. Наприклад, такі діти можуть спілкуватися з ровесниками у процесі проведення свят, розважальних програм тощо. Мейнстримінг може передбачати і тимчасове включення особливих учнів до класів масової школи, насамперед задля розширення можливостей для соціальних контактів, а не для досягнення освітніх цілей.

Інтеграція вимагає пристосування потреб дітей з психічними і фізичними вадами до системи освіти, яка, своєю чергою, загалом залишається незмінною, орієнтованою на усередненого учня, не пристосованою до них. Учні з обмеженими можливостями здоров'я можуть від-

відувати масову школу, проте не обов'язково навчатися разом зі здоровими ровесниками; для них можуть створюватися окремі класи.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що «ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу... Сучасна інклюзивна освіта розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями та розробляє підходи до навчання і викладання, які будуть гнучкішими за попередні» (Швед, 2015, с. 44–45).

Інклюзивна освіта сьогодні займає пріоритетне становище, адже якість людських ресурсів у суспільстві визначається не тільки і не стільки рівнем навченості, скільки накопиченим особистістю соціальним досвідом, вмінням використовувати отримані знання у різних життєвих ситуаціях тощо (Engelbrecht & Ekins, 2017). Відповідно цей тип освіти зорієнтований не лише на залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до освітнього процесу, але й на їхню соціалізацію, формування активної життєвої позиції, вміння максимально реалізувати власні можливості та досягати достатнього рівня якості життя. Натомість особи, які перебувають в умовах спеціального навчального закладу, хоча й отримують особливі умови для задоволення своїх потреб у медичних та педагогічних послугах, мають обмежені можливості для соціалізації, що в майбутньому може спричинити їхню маргіналізацію.

Більше того, інклюзивна освіта на сьогодні є даністю, адже якщо, з одного боку, її поява пов'язана зі сповіданням у суспільстві громадянських цінностей, у тому числі рівності усіх громадян, зокрема й у доступі до освіти, то з іншого – існує ще й така об'єктивна причина, як поява з кожним роком все більшої кількості дітей з певними вадами. Остання з названих причин пов'язана з великою кількістю чинників, серед яких важливу роль парадоксально відіграє розвиток медицини, фармації, медичної техніки тощо.

Сьогодні, за даними Інституту педіатрії, акушерства і гінекології Національної академії медичних наук України з вивчення стану здоров'я молоді підліткового віку (*Формування та реалізація*, 2017, с. 8), до групи здорових можна віднести лише близько 20 % підлітків. Майже 80 % учнів 9–11 класів у зв'язку з відхиленнями у стані здоров'я мають обмеження у виборі професій, у 65 % випадків вони обумовлені наявністю хронічних захворювань. 6,1 % дітей, які проживають в Україні, належать до категорії осіб з обмеженими можливостями здоров'я і потребують спеціальної (корекційної) освіти, що відповідає їхнім особливим освітнім потребам. Але, на жаль, на сьогодні у нашій країні ринок

освітніх послуг для дітей з обмеженими можливостями здоров'я надзвичайно вузький, у невеликих містах і селах діти з обмеженими можливостями найчастіше залишаються поза системою освіти з суто економічних причин.

Оцінка сучасного стану інклюзивної освіти в Україні дала змогу експертам визначити основні проблеми та бар'єри, які ускладнюють впровадження інклюзії чи перешкоджають йому. Зокрема до таких вони відносять: законодавство, фінансування, зміст освіти, доступність та пристосованість загальноосвітніх закладів, міжвідомчу співпрацю, соціально-психологічні проблеми (Швед, 2015, с. 297). Погоджуємося, що чинне законодавство є недосконалим, фінансування – недостатнім, зміст освіти часто не відповідає потребам школярів, загальноосвітні заклади за архітектурним облаштуванням є непристосованими для дітей, що мають особливі освітні потреби, міжвідомча співпраця у напрямі розвитку інклюзивного середовища відбувається мляво. Проте вважаємо, що названі причини – це наслідок більш глобальної проблеми: неготовності суспільства на ціннісному рівні толерантно сприймати і приймати осіб, які певним чином не вкладаються у загальновизнані критерії норми.

Сучасний стан підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Оскільки інклюзія передбачає створення спеціального середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, його можна створити лише за активної співпраці батьків та фахівців, що працюють у межах освітнього процесу. Натомість сьогодні значна частина труднощів у навчанні і вихованні дітей з обмеженими можливостями здоров'я пов'язана з гострим дефіцитом кваліфікованих кадрів: педагогів, психологів, вихователів та соціальних педагогів, недостатнім рівнем їхньої підготовки.

По-перше, підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного середовища ускладнюється стереотипами і забобонами, пов'язаними із роботою з особами, які мають обмежені можливості здоров'я. Саме тому важливим завданням професійної підготовки педагогів має стати додання психологічних бар'єрів та професійних стереотипів, серед яких негативні установки щодо дітей з особливими потребами, страх, що інклюзія може нашкодити іншим учасникам навчально-виховного процесу, небажання змінюватися, відсутність прагнення до самовдосконалення тощо. Зумовлено це, зокрема, тим, що багато педагогів насамперед зорієнтовані на школярів, які при опануванні навчальної програми здатні рухатися у необхідному темпі та не потребують особливих методів навчання.

По-друге, інклюзивна освіта не може бути ефективно організованою, якщо не відбудуться зміни на ціннісному рівні як самого суспільства,

так і кожного його члена. Адже допоки у суспільстві не буде толерантного ставлення до «інших» людей, не таких, як більшість, організація інклюзивного середовища буде стикатися з труднощами.

З огляду на це, вважаємо, що сьогодні потребує удосконалення підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема особливу увагу варто звернути на формування професійно-педагогічної та психологічної готовності фахівців. Професійно-педагогічна готовність має передбачати ґрунтовне знання основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, володіння педагогічними технологіями, гнучкість педагогічного мислення, готовність до професійної взаємодії, уміння враховувати індивідуально-психологічні характеристики учнів, рефлексію професійного досвіду. Натомість структуру психологічної готовності мають складати мотиваційна готовність та емоційне прийняття дітей з вадами розвитку.

Аналіз навчальних планів підготовки вчителів за різними спеціалізаціями низки закладів вищої освіти засвідчив наявність у них принаймні двох дисциплін «Основи інклюзивної освіти» та «Основи корекційної освіти», спрямованих на формування компетенцій, необхідних для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізуємо змістове наповнення цих дисциплін, що пропонується студентам Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Програма дисципліни «Основи інклюзивної освіти» обсягом від трьох до п'яти кредитів ECTS (залежно від факультету) передбачає вивчення студентами, що навчаються на рівні бакалаврату, таких тем: «Інклюзивна освіта: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи», «Міжнародна та вітчизняна законодавча база інклюзивної освіти», «Сучасний стан спеціальної освіти в Україні», «Інклюзивні школи як ефективні освітньо-виховні заклади», «Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання», «Індивідуальний навчальний план як складова курикулуму», «Сутність і завдання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами».

Натомість програма дисципліни «Основи корекційної педагогіки» (обсягом від трьох до п'яти кредитів ECTS), яка викладається на рівні магістратури як вибіркова, включає теми, спрямовані на ознайомлення з корекційною педагогікою як галуззю педагогічної науки, видами порушень психофізичного розвитку та причинами їхнього виникнення, комплексною диференційною діагностикою відхилень у психофізичному розвитку, а також особливостями розвитку, навчання і виховання особистості з різними вадами розвитку.

Очевидно, що проблематика, яка піднімається в рамках названих дисциплін, є надзвичайно важливою й актуальною, адже дає змогу студентам зрозуміти особливості дітей, які мають особливі освітні потреби

та специфіку роботи з ними. Щоправда, на наше переконання, цілісне уявлення про роботу в умовах інклюзивного освітнього середовища вони надати не можуть.

По-перше, зміст названих дисциплін не дає змоги повною мірою сформувати у студентів особистісні установки на інклюзію.

По-друге, змістове наповнення дисциплін «Основи корекційної педагогіки» та «Основи інклюзивної освіти» не дає можливості повною мірою врахувати зміст та технології роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

По-третє, засобами названих дисциплін неможливо забезпечити взаємозв'язок між теоретичною та практичною складовими, адже їх зміст надто затеоретизований, відтак за наявності ґрунтовних теоретичних знань студент часто нездатний розв'язувати професійно значущі завдання.

Шляхи удосконалення підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання

З огляду на сказане вище, можна вказати низку шляхів удосконалення професійної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Зокрема, вважаємо за доцільне введення до змісту максимальної кількості навчальних дисциплін інформації, яка дала б змогу сформувати особисте ставлення студентів до інклюзії. Це може бути інформація про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, про відомих людей з особливими потребами, які досягли життєвого успіху, статистичні дані щодо кількості осіб з особливими освітніми потребами, відомості про організацію навчання і виховання таких осіб за кордоном.

Надзвичайно важливо наповнити відповідним змістом методичні дисципліни, аби майбутні педагоги змогли ознайомитися з методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках, змодельовати фрагменти занять в умовах інклюзивного класу тощо.

Значним потенціалом може володіти позааудиторна робота. Зокрема, вважаємо, що волонтерська діяльність студентської молоді у реабілітаційних центрах, соціальних службах може забезпечити краще розуміння ними особливостей осіб з обмеженими можливостями здоров'я, їхнє сприйняття і прийняття.

Таке комплексне ознайомлення студентів з особливостями осіб з особливими освітніми потребами допоможе сформувати у них вміння обирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклю-

живного освітнього простору, а також потребу до самоосвіти з питань спільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків.

Висновки. Отже, на сучасному етапі роль та необхідність впровадження інклюзивної освіти не викликає заперечень. Однак сучасне українське суспільство не завжди готове відкинути забобони і стереотипи щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Силами системи освіти можна і потрібно впливати на формування у суспільстві толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. І вагому роль у цьому процесі має відіграти педагог. З огляду на це професійна підготовка сучасних вчителів має вдосконалюватися, зокрема й у напрямі формування готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Така підготовка має спрямовуватися на формування професійно-педагогічної та психологічної готовності фахівців, що забезпечить, з одного боку, опанування майбутніми педагогами необхідних професійних компетенцій, а з іншого – мотиваційну готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Перспективними для наступних досліджень є питання підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії за кордоном, а також механізмів модернізації сучасної вищої педагогічної освіти України з урахуванням потреб та викликів сьогодення.

Література

- Башманова, Е.Л.** (2011). *Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики*. Курск, 240 с.
- Дубасенюк, О.А., Семенюк, Т.В., & Антонова, О.Є.** (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 193 с.
- Закон України «Про освіту»*. Взято 22 березня 2018 з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Карпенко, О.** (2017). Європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 5/37*, 39–47. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609).
- Формування та реалізація державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації*. (2017). Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 100 с.
- Швед, М.** (2015). *Основи інклюзивної освіти*. Львів: Український католицький університет, 360 с.
- Шевців, З.** (2017). Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 5/37*, 269–276. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102647](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102647).

Engelbrecht, P., & Ekins, A. (2017). International perspectives on teacher education for inclusion. *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, 1. doi: [10.1002/9781118768778.ch20](https://doi.org/10.1002/9781118768778.ch20).

Winzer, M.A. (2009). *From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century*. Washington, D.C.: Gallauder University Press.

References

Bashmanova, E.L. (2011). *Sotsialnaia stratifikatsiia kak problema pedagogicheskoi teorii i praktiki [Social stratification as a problem of pedagogical theory and practice]*. Kursk [in Russian].

Dubaseniuk, O.A., Semeniuk, T.V., & Antonova, O.Ye. (2003). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Preparation of the future teacher for pedagogical activity]*. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved March 22, 2018, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Karpenko, O. (2017). Yevropeyskyi vymir modernizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [European dimension of the modernization of higher education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 39–47. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102609](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102609) [in Ukrainian].

Formuvannia ta realizatsiia derzhavnoi molodizhnoi polityky v Ukraini v umovakh detsentralizatsii [Formation and implementation of state youth policy in Ukraine in conditions of decentralization]. (2017). Ternopil: TOV «Ternohraf» [in Ukrainian].

Shved, M. (2015). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Basics of inclusive education]*. Lviv: Ukrainskyi katolytskyi universytet [in Ukrainian].

Shevtsiv, Z. (2017). Deiaki aspekty pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Some aspects of preparing a future primary school teacher to work in an inclusive environment of a general education institution]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 269–276. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102647](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102647) [in Ukrainian].

Engelbrecht, P., & Ekins, A. (2017). International perspectives on teacher education for inclusion. *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, 1. doi: [10.1002/9781118768778.ch20](https://doi.org/10.1002/9781118768778.ch20) [in English].

Winzer, M.A. (2009). *From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century*. Washington, D.C.: Gallauder University Press [in English].

NEVMERZHYTSKA Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko st., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (nhelen750@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9911-9735>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4176-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.126018>

To cite this article: Nevmerzhytska, O. (2018). Problemy pidhotovky maibutnikh pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho osvithnoho seredovyscha [Problems of preparation of future teachers for work in the conditions of inclusive educational environment]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 200–210. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.126018 [in Ukrainian].

Article history

Received: 15 April 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 6 June 2018

Available online: 12 September 2018

PROBLEMS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article analyzes the problems that arise in the process of preparing future educators for work in an inclusive educational environment. In particular, the main forms of training for people with special educational needs (special education, mainstreaming, integration, inclusion) are considered. It is stated that at the present stage the role and necessity of the introduction of inclusive education is not objectionable. However, modern Ukrainian society is not always ready to reject prejudices and stereotypes about people with disabilities. The forces of education can and should be influenced by the formation of a tolerant attitude towards people with special educational needs in society, and the teacher plays a significant role in this process. In view of this, the professional training of modern teachers should be improved, mainly in the area of preparedness for work in an inclusive educational environment.

Such training should be focused on the formation of professional, pedagogical and psychological readiness of specialists, which will ensure, on the one hand, the acquisition of the necessary professional competences by future educators, and, on the other hand, motivational readiness for work in an inclusive educational environment. The article analyzes the content of the disciplines «Fundamentals of inclusive education» and «Fundamentals of correctional pedagogy», which are offered to students of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University in order to form the competencies necessary for work in an inclusive educational environment. It is established that they can not provide a holistic view of work in the conditions of an inclusive educational environment. In view of this, a number of ways to improve the professional readiness of future teachers to work in the conditions of inclusion is proposed: an introduction to the content of a large number of educational disciplines of information that would enable students to form a personal attitude to inclusion, filling of the content of methodological disciplines, so that future teachers could get acquainted with methods of working with children with special educational needs at lessons, engagement of student youth to volunteering activities in rehabilitation centers and social services,

which will provide a better understanding of the features of people with disabilities, their perception and acceptance. Such comprehensive acquaintance of students with the peculiarities of people with special educational needs will enable them to develop the ability to choose the best ways to organize inclusive education, apply different methods of pedagogical interaction between subjects of the educational process, create an environment for correction and development in the conditions of inclusive educational space, as well as the need for self-education on issues of joint education of children with disabilities and their healthy peers.

Keywords: preparation of future teachers, inclusive educational environment, mainstreaming, integration, inclusiveness.

Acknowledgments. Sincere thanks to the teaching staff of the Drohobych City Center for Social Services for Family, Children and Youth, in particular, Oksana Matchyshyn.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 211–223

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 211–223

УДК 373.5.015.31

РАТКО Марина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, 72300, Україна (irma.zaharova2018@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9278-2155>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-5405-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.133262>

Бібліографічний опис статті: Ратко, М. (2018). Методолого-інструментальні засади виховання світоглядних уявлень старшокласників у процесі освоєння цінностей художньої культури. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 211–223. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.133262.*

Історія статті

Одержано: 3 травня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 7 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

МЕТОДОЛОГО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОСВОЄННЯ ЦІННОСТЕЙ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті висвітлюється проблема духовно-світоглядного виховання школярів у процесі освоєння мистецьких творів, які типологічно належать до різних художніх систем – класичної культури, авангарду, постмодерну. Актуальність звернення до неї зумовлена цивілізаційними зрушеннями періоду кінця Модерну і необхідністю збереження індивідуальної та національної ідентичності в умовах посилення глобального контролю над психосферою.

Концептуальна ідея дослідження полягає у необхідності аналізу та інтерпретації цінностей художньої культури відповідно до специфіки їх творення та *arte-буття* – міметизму, неміметизму, ігрової суті. Відповідно, нами визначено базові принципи виховної роботи – культуровідповідності, суб'єктності, онтологічності; сформульовано педагогічні умови забезпечення ефективності процесу виховання світоглядних уявлень учнів старших класів, які стосуються засвоєння ними інтерпрета-

тивних установок для опанування текстів з імпліцитною та з експліцитною «відкритістю» художньо-світоглядного змісту (міметичних, неміметичних та ігрових).

У дослідженні класифіковано і конкретизовано методи аналізу та інтерпретації мистецьких творів. З-поміж них: методи, які стосуються «внутрішньої» (знакової, духовно-енергетичної) сторони тексту та методи, що стосуються його «зовнішніх» зв'язків (історико-культурний, біографічний та ін.).

Нами розроблено й упроваджено алгоритми освоєння художніх творів. Для напівфігуративних візуальних мистецтв запропоновано аналітичну схему, що базується на методі напівсимволічного семіозису і передбачає визначення змістового плану тексту і характеристику плану «вираження». Для неміметичних текстів, які належать до трансцендентальної системи, розроблено алгоритм, що засновується на медитативно-асоціативному методі та методі пост-адекватності змісту.

Ключові слова: світоглядні уявлення, художня культура, міметичні і неміметичні художні тексти, методи інтерпретації.

Постановка проблеми. Пошук відповідей на одвічні – світоглядні – проблеми буття у всі часи становив фокус людської екзистенції. З особливою гостротою ці питання актуалізуються у періоди хроноклазмів – міжепохальних «зсувів», що маркують перехід від однієї соціоекономічної системи до іншої. Саме у таку епоху глобальних зрушень, аналогічну «довгому» XVI ст., ми і живемо. Цей період кінця Модерну у різних наукових дискурсах рефлектується із застосуванням лексеми пост- (постзахід, посткультура, посткапіталізм і т.п.). І, на жаль, прогнози стосовно того, що ж чекає людство за обрієм цієї постфази, в історії людської цивілізації не визначені і часом вкрай песимістичні.

Відомий історик А. Фурсов припускає, що власне цивілізація стане «короткою експонентою між двома асимптомами – Палеолітом і тому, що йде їй на зміну» (Фурсов, 2017). І водночас додає, що XXI ст. буде часом жорсткої боротьби за майбутнє, і в цій боротьбі виживуть і переможуть консолідовані системи, з єдиним ціннісним кодом, з новим адекватним реаліям знанням соціокультурних систем і проектом майбутнього, із чітким усвідомленням істинного і хибного, добра і зла, прекрасного і потворного. Отже, від того, наскільки успішно розв'язуватиметься проблема духовно-ціннісного, світоглядного самовизначення підрастаючого покоління (плеяди нової української еліти), залежатиме те, чи зможе нація в цілому протистояти глобальному контролю над психосферою і зберегти свою ідентичність, чи зможе кожна конкретна особистість «знайти свій шлях до себе» (Кримський, 2002) і самореалізуватися у світі, і взагалі чи збереже Людина як представник роду Номо

sapience почесний статус носія розуму і духовності, чи остаточно втратить «божий лик» у собі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Невичерпним потенціалом для «духовного домобудівництва особистості» (С. Кримський, 2002) володіють цінності зарубіжної та вітчизняної художньої культури. Сторінки шедеврів світової літератури, полотна майстрів живопису, кращі зразки зодчества та пластики становлять широку панораму світоглядних уявлень їх авторів і героїв. На цьому зацентовано увагу в естетико-культурологічних дослідженнях В. Бичкова, В. Бранського, В. Діденка, В. Личковаха, Л. Моревої, В. Медушевського, О. Петрової, М. Поповича, Г. Щедріної та ін. Методичні аспекти формування світоглядних уявлень шкільної молоді засобами мистецтва висвітлено у роботах О. Артюхової, Л. Смохонової, Л. Кондрацької, А. Копилової, Л. Масол, Т. Михайлової, Л. Рапацької, Л. Русакової, О. Солодовнікова та ін.

Водночас у наявних на сьогодні дослідженнях у галузі мистецької педагогіки із вищезазначеної проблематики змістова складова методики представлена здебільшого творами класичної культури (від стародавніх цивілізацій до кінця XIX ст.), проблемі експлікації світоглядних смислів різноманітних художніх напрямів та індивідуальних творчих манер митців XX – початку XXI ст. не надається належної уваги (хоча ознайомлення з ними передбачене чинними програмами шкільних культурологічних курсів «Мистецтво» та «Художня культура»); аналізуються переважно напрями і методи світоглядно-виховної роботи вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу, а її методологічне підґрунтя, педагогічні умови забезпечення ефективності цього процесу, конкретні алгоритми освоєння артефактів як класичної, так і некласичної культури допоки залишаються поза фокусом дослідницької рефлексії.

Мета статті полягає у визначенні базових концептуальних ідей і принципів виховання світоглядних уявлень старшокласників у процесі освоєння мистецьких творів, а також розробці педагогічних умов та методичного інструментарію забезпечення їх реалізації на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» (8–9 кл.) та художньої культури (10–11 кл.).

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні виходимо із *концептуальної ідеї* про те, що освоєння художніх цінностей має здійснюватися відповідно до специфіки їх творення та *arte-буття*: міметичності (в основі – переважання образно-символічного первня над духовно-енергійною та ігровою стороною), неміметизму (превалювання духовно-енергійного початку) та ігрової суті (субстрат – художні симулякри, реальні об’єкти і факти довкілля).

До кола базових *принципів* виховної роботи нами віднесено: культуровідповідності, онтологічний та принцип суб’єктності.

Принцип культуровідповідності означає, що методолого-інструментальні основи аналізу та інтерпретації художніх текстів мають бути адекватними способам їх творення, що, відповідно, передбачає різну розстановку акцентів у герменевтичному «трикутнику»: інтерпретатор (читач, слухач, глядач) – текст – «третій елемент» (соціальна дійсність, духовно-світоглядна культура, автор, художній текст).

Тлумачення імпліцитно «відкритих» (міметичних) творів має ґрунтуватися на класичній герменевтичній парадигмі, яка описану вище схему замикає на «третьому елементі» як об'єктивному джерелі змістових значень.

Для інтерпретації художніх пам'яток, що межують з міметизмом і неміметизмом, на наш погляд, базовою є некласична герменевтична традиція. Вона становить симбіоз структуралістської методології аналізу, заснованої на презумпції тексту як джерела смислів, закріплених за його мовно-структурними елементами (порядком організації тощо), та традиційної герменевтичної настанови на співвіднесення цих значень з факторами культури, авторським досвідом, аналогічними мистецькими творами.

У ситуації тлумачення експліцитно «відкритих» художніх текстів (неміметичних та ігрових) парадигмальною є постнекласична текстологія і, відповідно, пріоритет закріплюється за структурною ланкою «інтерпретатор»: трансцендентальним депсихологізованим суб'єктом (згідно з феноменологічною настановою), децентрованим «Я» (згідно з постструктуралістським імперативом). Крім того, у випадку інтерпретації ігрових творів методологічним орієнтиром можуть слугувати радикальні постулати постнекласичної текстології щодо відсутності будь-якого позатекстового гаранта значень («смерть автора», усунення «онтологічного позначника»), принципово децентрованої структури тексту (Грицанов, 2003, с. 935, 1056).

Онтологічний принцип акцентує увагу на розумінні навчально-виховного процесу як одного з модусів буття людини. Мається на увазі необхідність максимального співвіднесення процесу художньо-естетичного виховання із життям старшокласників, їх розгортання у системі найважливіших людських екзистенціальій (місце у світі, сенс буття, щастя, самореалізація, свобода тощо), здійснення як частини реальної багатобарвної життєдіяльності вихованців, організованої на високому культурному рівні.

Принцип суб'єктності передбачає, що становлення світогляду особистості має здійснюватися як процес «само-вибудовування» нею системи духовно-світоглядних значень – конструювання образу світу та людини у ньому, стратегій життєдіяльності не під тиском зовнішніх детермінант або спонтанних внутрішніх чинників, а під впливом внут-

рішніх спонукань, що впливають з усвідомленої необхідності – само-детермінації (Кримський, 2003, с. 157).

Нами визначено *педагогічні умови* забезпечення ефективності процесу виховання світоуявлень учнів старших класів. Вони стосуються засвоєння старшокласниками інтерпретативних установок для опанування текстів з імпліцитною та з експліцитною «відкритістю» художньо-світоглядного змісту (міметичних, неміметичних та ігрових).

Для першої групи творів це:

- необхідність перебування інтерпретатора «усередині» історичної традиції – усвідомлення, з одного боку, власної історичної зумовленості, а з іншого – проникнення і «вживання» в ту історичну ситуацію, у контексті якої створювався текст, погляд на нього «ізсередини» самої доби;

- уявлення про існування передрозуміння та розуміння художнього тексту, їх взаємозв'язок. Передрозуміння є попереднім «накидуванням» смислу твору в цілому, його передбаченням, чуттєвим, інтуїтивним схопленням. У передрозумінні сповна виражається суб'єктивна позиція реципієнта щодо розуміння змісту мистецької пам'ятки – його інтерпретативна свобода;

- неприпустимість перебування інтерпретатора у полоні свого передрозуміння (яке поряд з правильними судженнями може містити і помилкові), «підтягування» під нього смислу, ідеї художнього твору. «Текст не повинен бути передмовою до того, що хоче сказати інтерпретатор», – наголошує Г. Гадамер (Реале & Антисери, 1997, с. 706). Справжнє розуміння твору можливе лише на основі рішучої «перевірки» його передрозуміння, що здійснюється у процесі аналізу, узгодження із фактами інтерпретації як частин, так і цілого тексту. (Зауважимо, що ігнорування цього моменту є однією із причин невиправданої у випадку тлумачення імпліцитно «відкритих» художніх текстів ейфорії «свободоцентризму»);

- перебіг процесу розуміння у діалогічній формі. Інтерпретатору необхідно пам'ятати про власну упередженість тлумачень і бути відкритим до «іншості» тексту, чутливим до питань, які він ставить. Такий підхід передбачає постійне зіставлення свого розуміння твору з авторською позицією, співвіднесення сучасних соціокультурних традицій із контекстом тієї епохи, коли створювалася художня пам'ятка. У цьому процесі і відбувається становлення розуміння («злиття горизонтів інтерпретатора й тексту»), народження нового – особистісного смислу (Гадамер, 1988, с. 15).

Для другої групи текстів вихідними є такі установки:

- можливість врахування соціокультурної, ментальної традиції, у контексті якої створювався певний твір, «вчуття» у текст;

- положення про діалогічну форму стосунків інтерпретатора з текстом. Інтерпретація групи неміметичних arte-фактів (комунікація з «ненаративною невизначеністю полотна» (Петрова, 2004, с. 68)), як і тлумачення міметичних творів, має ґрунтуватися на принципах діалогіки. Однак, на відміну від попередньої ситуації, у цьому випадку глядач, слухач, читач отримує право бути нарівні з автором. І центр тяжіння в ході діалогу зміщується навіть у його бік – він отримує більшу інтерпретативну свободу, звільняється від суттєвих авторських обмежень (і це стосується не лише конотативних значень, але й основних – їх може бути декілька);

- занурення у художньо-енергетичні шари тексту з наступною актуалізацією духовного досвіду. Ця феноменологічна налаштованість на «надчуттєве споглядання» є нетрадиційною (і часто у педагогічних колах сприймається упереджено). Однак вона є адекватною природі багатьох творів сучасного мистецтва, зокрема абстрактного, в підтвердження чому пошлемося на слова В. Кандинського, який писав: «Пояснення саме собою не може наблизити людину до твору. Твір є нічим іншим, як забобою за допомогою «промовляючої» форми знайти форму для одкровення та духу, що його запліднює» (Кандинский, 2001, с. 254);

- уявлення про подвійне «дно» і подвійний «код» текстів. Феномен експліцитно «відкритих» текстів полягає у тому, що вони «розчакнуті» перед реципієнтом і водночас закриті, важко піддаються проникненню у них за причини складності й парадоксальності художньої мови, «конвенційного герметизму». Так, у випадку тлумачення постмодерністських творів та art-практик старшокласники часто навіть не припускають можливості існування у них певних духовно-світоглядних смислів. Ці arte-факти ззовні здаються кітчем або нісенітницею (що відповідає їх розумінню на рівні першого «дна»). Але більш глибокий аналіз засвідчує схильність їх авторів осмислювати у логіці естетичних принципів нон-класики (гри, іронії, абсурду) цілком «серйозні» – світоглядні проблеми. Із постмодерністською інтертекстуальністю пов'язане також уявлення про подвійний «код» arte-фактів, коли цитації авторських автентичних текстів мають одне (вихідне) значення, а в контексті нового цілого (нового твору) набувають іншого змісту;

- припустимість у ситуації тлумачення постмодерністських текстів трансформації діалогу в релятивну герменевтику. За такого підходу художній твір (arte-факт) перетворюється лише на привід для довільної інтерпретативної творчості реципієнта (експериментації, центрування тексту навколо множини довільно обраних семантичних вузлів); допускається вільний суб'єктивізм і винятково ігрове ставлення до смислу.

Оскільки центральним складником художньої культури є власне художній текст, рекомендуємо застосовувати на уроках мистецько-куль-

турологічних дисциплін широке коло *аналітико-інтерпретативних методів*. З-поміж них: методи, які стосуються «внутрішньої» сторони тексту (семіотичний, «напівсимволічного семіозису», пневматичний – для міметичних творів; медитативно-асоціативний і пост-адекватний – для неміметичних композицій; деконструкції, хепенінгу – для ігрових художніх явищ), методи, які стосуються «зовнішніх» зв'язків тексту (соціологічний, історико-культурний, біографічний, творчо-генетичний, порівняльний, вивчення критичної літератури – для міметичних, частково неміметичних та ігрових систем).

Дидактично доцільним вважаємо розробку та впровадження у навчально-вихованій процес широкого спектру *алгоритмів* освоєння (інтерпретації) художньо-світоглядного змісту мистецьких творів. Так, для напівфігуративних живописних полотен і графічних творів (зокрема, «Композицій» В. Кандинського) може застосовуватися аналітична схема, заснована на методі «напівсимволічного семіозису» (Силичев, 1991, с. 22–23). Увага учнів у цьому випадку зосереджується не лише на семантичному змісті художнього образу, експлікованому на основі опрацювання додаткових інформаційних джерел, а й на формальному аспекті твору. Отже, аналіз художнього тексту передбачає:

а) визначення змістового плану;

б) характеристику плану «вираження» (пластичних якостей і взаємовідношень елементів форми, гра яких також започатковує певний смисл);

в) зіставлення змісту двох планів і виведення загального смислу твору.

Зважаючи на композиційну складність тексту, припустимим є його поділ на декілька частин: у такому випадку кожна з них окремо розглядається за описаною вище схемою, а на завершальному етапі – основні смислові значення всіх частин синтезуються й виводиться загальна ідея композиції. Особливістю цього методу є також обов'язкова диференціація усього тексту на найменші структурні значущі одиниці – «форманти».

Перша процедура аналізу пов'язана з реконструкцією, по суті, відсутнього у творах цієї групи сюжету. З цією метою передбачається попереднє ознайомлення з іншими художніми цінностями автора, створеними впродовж відповідного періоду, і виявлення загальної тематики його творчості цього етапу, крізь призму якої і можна попередньо «читати» конкретний текст (це й складає момент «передрозуміння», оскільки безпосереднє споглядання напівфігуративної композиції у невідготовленого школяра зазвичай викликає розгубленість). Далі художній текст членується на фігуративні (змістові) «форманти», що своїми абрисами нагадують (хоч і віддалено) реальні об'єкти, і пластичні «форманти», що виконують роль декоративних зв'язок або відсилають до абстрактних понять (добро, зло тощо). Орієнтиром при цьому можуть слугувати

інші фігуративні й нефігуративні твори автора. Розшифровується семантика першої групи «формантів», і на основі цих значень конструюється загальна ідея змістового плану тексту (притім це здійснюється й інтуїтивним шляхом, і за допомогою порівняльного аналізу з іншими творами автора цього періоду, насамперед фігуративними, через вивчення авторського епістолярного та наукового доробку, загальнокультурного контексту епохи).

Далі текст диференціюється на хроматичні й лінійні фігури («форманти»). Розкриваються їхні ознаки (наприклад, у хроматичних фігурах конкретний колір, ступінь його насиченості, якість), а також різні типи взаємовідношень між фігурами: кольорові (у тому числі враховуються особливості кольорових поєднань у національній традиції); лінійні (естетичні) опозиції – прямий/кривий, кутовий/округлий; просторові – положення верх/низ тощо, напрямки руху; взаємовідношення кольорових і лінійних фігур (так звані «рисунки»). Після закінчення цих аналітичних процедур зіставляється значення змістового плану та плану вираження, виявляється рівень їхньої взаємовідповідності. Відбувається взаємодоповнення значень двох планів та визначення загального художньо-світоглядного смислу композиції.

Для художніх творів, які належать до підгрупи експліцитно «відкритих» неміметичних текстів, пропонуємо застосовувати алгоритми, що ґрунтуються на медитативно-асоціативному методі проникнення у їхній зміст.

Зі свого боку, пам'ятки неміметичного українського мистецтва, за класифікацією О. Петрової, розподіляємо в межах двох світоглядних систем: трансцендентальної і формотворчої (Петрова, 2004, с. 68).

Зокрема, митці-«трансценденталісти» припускають існування так званих трансцендентних духовно-естетичних полів і розглядають мистецький твір як провідник до вищого, духовного (Бога), «вікно у Всесвіт» (або, за словами В. Кандинського, він має виражати об'єктивно наявне духовне (Кандинский, 1992, с. 84)). Абетковими в цьому плані є квадрати К. Малевича, живописні полотна Т. Сільваші, О. Животкова, М. Кривенка, В. Сада, медитативні композиції В. Сильвестрова, О. Щетинського та ін. Ознайомлення з ними та осягнення їх ненаративного змісту може практикуватися за таким алгоритмом:

Налаштування на сприймання: зосередження уваги старшокласників на особливостях художнього мислення конкретного митця (поняттях «творчий автоматизм», «заум», «знаковість»), а також налаштування їх на входження до ірраціональних і дивних (а для більшості учнів не бачених і не знаних досі) художніх світів «на рівні «одкровення», що не потребує тлумачення у термінах світу» і яке «можна лише прийняти як субстанцію дива і свята» (Петрова, 2004, с. 66).

Медитативне занурення у художньо-енергетичні шари пам'ятки. Старшокласники одразу налаштовуються на концентрацію чуттів і Духа під час ознайомлення з твором: практикується тривале, зосереджене й напружене споглядання, вчуття, вслуховування у живописну матерію, недиференційований звуковий потік чи напівтишу, завдяки чому досягається ефект занурення, заглиблення в індивідуально-ірраціональні авторські світи.

Вихід за межі «Его». Зазначений процес не переривається наративізацією відчутого та збагненого, і старшокласникам надається можливість пережити внутрішній акт переходу (або духовного прориву) з реального в надреальний простір, в інший, трансцендентний вимір – у світ божественного, в космос, або в якісь інші незнані духовні світи чи в безодню НІЩО. Це вищий рівень медитації; стан, коли, за виразом П'єра Адо, «наш інтелект вже не спрямований на нас самих» (*Artist of Ukraine*, 2001, с. 115) (і досягнути його спроможні лише окремі старшокласники, як правило, ті, хто має попередній досвід трансцендування, або ж духовно «чутливі» юні люди). Виходячи у цей вимір, юнаки й дівчата відчують потоки духовної енергії, дзен-буддистську тишу – зливаються з тим духовним світом, репрезентантом і провідником якого є конкретний твір.

У ситуації ознайомлення з медитативною музикою як часовим видом мистецтва немає сенсу говорити й про драматургію, адже пристрасті, конфлікти, зіставлення відсутні – час припиняється, звучання апелює до станів, виходу в Космос. Отже, освоюючи неміметичні композиції, реципієнт рухається у межах циклу: S (суб'єкт) – O (твір) – S – Абсолют.

Прозрівання духовно-світоглядних смислів та їх особистісне привласнення. Становлення художньо-світоглядного смислу твору в цьому випадку здійснюється переважно інтуїтивно. Освоєння духовно-світоглядного змісту (ідей) тексту, відбувається не в ході виконання процедур аналізу, а у процесі їх поступового «прозрівання», бачення «внутрішнім зором» – у результаті раптового інтуїтивного осяяння (цей кульмінаційний момент творчо-пізнавального акту С. Кримський іменує «трансценденцією софійності» (Кримський, 2003, с. 79)). «Умоосязний» метод може доповнюватися елементами семіотичного аналізу (у такий спосіб відбувається розкодування наявних у творі знаків). На цій стадії визначається і стиль, жанр твору (але пов'язані з цим раціональні процедури здійснюються самостійно, не вголос, а «про себе», щоб не порушити ауру трансцендентного).

Пост-адекватність змісту. Зміст неміметичного мистецтва в основному апофатичний (невизначний). Більша його частина не піддається опису у вербально-оповідній формі. І все ж для фіксації духовно-смилових значень ненаративних композицій пропонуємо застосовувати нетрадиційний метод вербалізації досвіду медитативно-асоціативного про-

никнення у художній текст, уведений до естетико-культурологічного обігу В. Бичковим, – *Пост-адекватії*. Як зазначає дослідник, пост-адекватії – це своєрідні «вербальні симулякри» того, що не піддається словесному опису за своєю суттю (Бычков, 2003, с. 347). Вони передбачають комплексну актуалізацію різних способів вербалізації змісту художнього твору: традиційних оповідного, формально-логічного (у такий спосіб вербалізується семантичне значення знаків, почасти власне ставлення до твору); створення учнями поетичних образів (це може бути й римована проза, і, за бажанням старшокласників, інші види сучасного віршування – верлібр, білий вірш тощо); асоціативних рядів (створення яких передбачає активне підключення асоціативного механізму, уяви); потоку свідомості. Під впливом абстрактних композицій старшокласники можуть створювати і власні живописні образи, в яких знаходять відображення їхні особистісні світоуявлення.

Висновки. Проблема світоглядного самовизначення тісно пов'язана з конституюванням ціннісно-смислового універсуму особистості, розкриттям трансперсональних основ буття. Ідеальний образ належного і бажаного світу, переконливі уявлення про сенс існування слугують кожній людині надійним дороговказом шляху до реалізації особистих мрій і сподівань, звершення власної суспільної місії. У межах цього дослідження нами визначено принципи, педагогічні умови, методи виховання світоглядних уявлень старшокласників у процесі вивчення мистецьких творів на уроках культурознавчих дисциплін. Розроблена педагогічна система базується на ключовій концептуальній ідеї щодо освоєння художніх цінностей відповідно до специфіки їх творення та артебуття (міметичності, неміметизму, ігрової суті) та реалізується у процесі застосування алгоритмів аналізу художніх творів, які базуються, зокрема, на методах «напівсимволічного семіозису», медитативно-асоціативного занурення в текст та пост-адекватій змісту.

Перспективи дослідження обраної проблеми можуть бути пов'язані із подальшим обґрунтуванням методологічних засад інтерпретації творів сучасного мистецтва та розробки алгоритмів освоєння неміметичних (формотворчих) та ігрових художніх систем.

Література

- Artists of Ukraine. XX художників України (кінець сторіччя)*. (2007). Київ, 221 с.
- Бычков, В.В.** (Ред.). (2003). *Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века*. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 607 с.
- Гадамер, Г.Г.** (1988). *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс, 704 с.
- Грицанов, А.А.** (Сост. и ред.). (2003). *Новейший философский словарь*. Минск: Книжный дом, 1280 с.

- Кандинский, В.В.** (2001). *Избранные труды по теории искусства* (Т. 1–2; Т. 1). Москва: Гилея, 390 с.
- Кандинский, В.** (1992). *О духовном в искусстве*. Москва: Архимед, 110 с.
- Кримський, С.Б.** (2003). *Запити філософських смислів*. Київ: Вид. ПАРАПАН, 240 с.
- Кримський, С.** (2002). *Принципи духовності XXI століття*. Взято 9 квітня 2018 з <http://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/sergiy-krimskiy-principi-duhovnosti>.
- Петрова, О.М.** (2004). *Мистецтвознавчі рефлексії: Історія, теорія та критика образотворчого мистецтва 70-х років XX ст. – початку XXI ст.* Київ: Вид. дім «КМ Академія», 400 с.
- Реале, Дж., & Антисери, Д.** (1994). *Западная философия от истоков до наших дней. Т. 4: От романтизма до наших дней*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 880 с.
- Русакова, Л.** (2014). Інтегративна методологія у сучасній художній освіті. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 29/3, 170–178.
- Силичев, Д.А.** (1991). *Семиотика и искусство. Анализ западных концепций*. Москва: Знание, 64 с.
- Фурсов, А.** (2017). *Наступают новые тёмные века*. Взято 15 квітня 2018 з <http://www.russia.post.su/archives>.

References

- Artists of Ukraine. XX khudozhnykiv Ukrainy (kinets storichchia) [Artists of Ukraine. XX artists of Ukraine]*. (2007). Kyiv [in Ukraine].
- Bychkov, V.V.** (2003). *Leksikon nonklassiki. Khudozhestvenno-esteticheskaia kultura XX veka [Lexicon of non-classical. Artistic and aesthetic culture of the 20th century]*. Moscow: «Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia» (ROSSPEN) [in Russian].
- Gadamer, G.G.** (1988). *Istina i metod. Osnovy filosofskoi germenевtiki [Truth and method. The basis of the philosophical hermeneutic]*. Moscow: Progress [in Russian].
- Gritcanov, A.A.** (Comp. & Ed.). (2003). *Noveishii filosofskii slovar [The newest philosophical dictionary]*. Minsk: Knizhnyi dom [in Russian].
- Kandinskii, V.V.** (2001). *Izbrannye trudy po teorii iskusstva [Selected works on the theory of art]* (Vols. 1–2; Vol. 1). Moscow: Gileia [in Russian].
- Kandinskii, V.V.** (1992). *O dukhovnom v iskusstve [About the spiritual in art]*. Moscow: Arkhimed [in Russian].
- Krymskiy, S.B.** (2003). *Zapyty filosofskikh smysliv [The inquiries of philosophical meanings]*. Kyiv: PARAPAN [in Ukrainian].
- Krymskiy, S.B.** (2002). *Pryntsypy dukhovnosti XXI stolittia [The principles of spirituality of the 21th century]*. Retrieved April 9, 2018, from <http://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/sergiy-krimskiy-principi-duhovnosti> [in Ukrainian].
- Petrova, O.M.** (2004). *Mystetstvoznachchi refleksii: Istoriia, teoriia ta krytyka obrazotvorchoho mystetstva 70-kh rokiv XX st. – pochatku XXI st. [Art Reflections: history, theory and critique of fine art of the 70's of the 20th century – the*

beginning of the 21st century]. Kyiv: Vydavnychiy dim «KM Akademiia» [in Ukrainian].

Reale, Dzh., & Antiseri, D. (1997). *Zapadnaia filosofiia ot istokov do nashikh dnei. Vol. 4: Ot romantizma do nashikh dnei* [Western philosophy from the sources to present days. Vol. 4: From romanticism to our days]. Saint Petersburg: TOO TK «Petroplis» [in Russian].

Rusakova, L. (2014). *Intehrativna metodolohiia u suchasni khudozhnii osviti* [The Integrative Methodology in Contemporary Art Education]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 29/3, 170–178 [in Ukrainian].

Silichev, D.A. (1991). *Semiotika i iskusstvo. Analiz zapadnykh kontseptcii* [Semiotics and art. Analysis of Western concepts]. Moscow: Znanie [in Russian].

Fursov, A. (2017). *Nastupaiut novye temnye veka* [The new dark ages are coming]. Retrieved April 15, 2018, from: <http://www.russiapost.su/archives> [in Russian].

RATKO Maryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Theory and Methodology of Music Education and Choreography Department, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Hetmanska str., 20, Melitopol, 72300, Ukraine (irma.zaharova2018@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9278-2155>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/L-5405-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.133262>

To cite this article: Ratko, M. (2018). Metodoloho-instrumentalni zasady vykhovannia svitohliadnykh uiaвлення starshoklasnykiv u protsesi osvoiennia tsinnosti khudozhnoi kultury [Methodological and instrumental principles of the senior school students' worldview formation in the process of development values of art and culture]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 211–223. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.133262 [in Ukrainian].

Article history

Received: 3 May 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 7 June 2018

Available online: 12 September 2018

METHODOLOGICAL AND INSTRUMENTAL PRINCIPLES OF THE SENIOR SCHOOL STUDENTS' WORLDVIEW FORMATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT VALUES OF ART AND CULTURE

Abstract. The article covers the problem of spiritual and ideological upbringing of pupils in the process of comprehension of artistic works that typologically belong to the different artistic systems – classical culture, avant-garde, postmodern. The urgency of an appeal to this problem is conditioned by civilization shifts of the period of the end of the Modern Age and the necessity to preserve an individual and national identity in conditions of a strengthening global control over the psycho-sphere.

The conceptual idea of the research consists in the necessity of analysis and interpretation of the values of artistic culture in accordance with the specifics of their creation and arte-being – mimetism, immetism, playing essence. Accordingly, we have identified the basic principles of educational work – cultural conformity, subjectivity, ontological principle; the pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of the process of upbringing of the senior pupils' worldview which concerning the assimilation of their interpretive directives for the comprehension of texts with implicit and explicit «openness» of artistic and ideological content (mimetic, non-mimetic and playing essence) are formulated.

In this study the methods of analysis and interpretation of artistic works are specified and classified. Among them are the methods that relate to an «inner» side of a text (semiotic, semi-symbolic semiosis, pneumatic – for the mimetic works; meditative-associative and post-adequacy – for the non-mimic compositions; deconstruction, happening – for the playing artistic phenomena); the methods related to «external» links of a text (sociological, historical-cultural, biographical, creative-genetic, comparative, study of critical literature – for the mimetic, partially non-mimetic and playing systems).

We have developed and implemented the algorithms for mastering the works of art and the schemes of analysis in particular. Thus, for the semi-figurative visual arts the analytical scheme based on the semi-symbolic semiosis method is proposed; this scheme involves the definition of the plan of a text's content, the description of the plan of «expression», the comparison of the content of the two plans and the derivation of the general meaning of the work. For the non-mimetic texts belonging to the transcendental system, the algorithm is developed that includes: emphasizing the attention of senior pupils on the peculiarities of the creative method of artists; the setting for entry to irrational artistic worlds at the level of a «revelation»; immersion in the text; the experience of an internal act of the transition to spiritual «world»; post-adequacy of a content (both in verbal and visual forms).

Keywords: worldview ideas, art and culture, mimetic and non-mimetic artistic texts, methods of the interpretation.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Vernadsky National Library of Ukraine, in particular Inna Matviyenko for her assistance.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 7/39 (2018), 224–236

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 7/39 (2018), 224–236

УДК 37.011.3

СОКОЛ Мар'яна – кандидат філологічних дисциплін, Тернопільський державний медичний університет, вул. Качали, 1/41, Тернопіль, 46000, Україна (maryanasokol@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3876-026X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/G-4104-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140938>

Бібліографічний опис статті: Sokol, M. (2018). The conceptual analysis of the concept «education». *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, 224–236.* doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140938.

Історія статті

Одержано: 16 квітня 2018

Подано до редакції: 10 липня 2018

Прорецензовано: 8 червня 2018

Доступ он-лайн: 12 вересня 2018

THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «EDUCATION»

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ВИХОВАННЯ»

Анотація. Стаття присвячена проблемі понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Обґрунтовано теоретико-методичні засади процесу становлення і розвитку поняття «навчання» у педагогіці. Проаналізовано стан означеної проблеми тенденціями розвитку зарубіжної педагогіки та науковим доробком вітчизняних учених. Визначено концептуальні характеристики експлікації цього конституента. Розкрито її структуру та історичні особливості дефініції поняття «навчання» у процесі складних і суперечливих обставин становлення української державності. Проаналізовано зміну його змісту, охарактеризовано педагогічні явища і терміни, що лежали в основі цього поняття; уведено до наукового обігу невідомі та маловідомі факти, джерела і документи. Проаналізовано основні подібності та відмінності експлікації поняття «навчання». Охарактеризовано особливості формування поняття «навчання» у філософії, психології, соціології та педагогіці.

На основі системного історико-педагогічного аналізу виявлено закономірності розвитку поняття «навчання» зазначеного періоду, визначе-

но та охарактеризовано основні тенденції тлумачення його змісту у процесі еволюції освітніх систем, проаналізовано трансформацію понятійно-категорійного апарату досліджуваного періоду, з огляду на використання цього досвіду у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Упорядкування понятійно-категорійного апарату пов'язано зі структуризацією та систематизацією науково-педагогічних знань. У процесі наукового дослідження маємо тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять, що скорельовані на розробку моделі наукового знання у предметній площині дослідження системи основних педагогічних понять.

Ключові слова: поняття, понятійний аналіз, експлікація, педагогіка, навчання, понятійна система.

Introduction. The conceptual system appears as a dynamic unity of the basic components that can function, transform under the influence of historical, political, economic, socio-pedagogical, socio-cultural factors of society development, preserving its essence and, at the same time, changing the content and formal features. The need to study the system of basic pedagogical concepts mainly the concept «education» is due to the growing role of the conceptual-categorical apparatus, as scientific and pedagogical knowledge as a product of culture and its interaction with the social, informational environment is in constant development. This process is closely linked to the evolution of pedagogical concept «education», with conceptualization, rethinking and filling with new meanings, the desire to integrate national terminological systems.

The status of science conceptual-terminological apparatus reflects the degree of its theory development reveals the interconnection of objects and the variety of cognitive situations that arise in the process of teaching and person education. It also allows clearly outlining the subject of the study and, consequently, building its consistent concept. The operation of concepts is a prerequisite for the study and construction of theoretical models, awareness of the processes of teaching, education and training in dynamics and perspective. In our opinion, the precise system of concepts, explication of «education» creates a conceptual-categorical apparatus of pedagogical science.

Analysis of recent research and publications. Difficulties in organizing, systematizing and interpreting concepts existed since the beginning of pedagogical science. Those problems have been raised on the pages of pedagogical editions, in monographs and thesis. It is worth noting that S.V. Goncharenko for the first time in pedagogical science tried to systematize the conceptual system. «Ukrainian Pedagogical Dictionary» is a scientific and reference publication, the main volume of which are pedagogical concepts, terms, concepts, categories, theories, etc. In addition, the author included the concepts related not only to pedagogy but to other sciences such as: philosophy, psychology,

logic, medicine, physiology, computer science, etc. The advantage of this research and reference publication is that the author introducing the definition of the constituents of the conceptual categorical apparatus, which belong to other branches of scientific knowledge, reveals only their pedagogical content, but does not go into other details (Honcharenko, 1997).

The article of O.E. Antonova «Basic knowledge in pedagogy: formation, development, technology of formation» is based on the studies of national and foreign scientists and the results of content analysis. This research provides a history of the formation and development of basic pedagogical knowledge and argues that the main form of scientific and pedagogical knowledge is basic pedagogical concepts.

Y.V. Honcharuk in his research «Pedagogical Terminology System: Problems and Ways of Their Solving» states that the systematization of conceptual system of Ukrainian pedagogical science are important in order to enter the international educational space, which is determined not only by the barrier of the national languages, but also by the differences in national and foreign conceptual categorical apparatus and explication of concepts (Honcharuk, 2005, p. 71).

V.I. Luhovyi in «The problem of the conceptual-categorical apparatus of pedagogical science» defines that, «unfortunately, in pedagogy there is a sharp lack of systemic theories, while empirical conclusions predominate. Formation of the system of concepts and categories of pedagogical science is a fundamental problem of its development» (Luhovyi, 2007, p. 134). Thus, in the last three decades several attempts have been made to construct a clear and logical classification of the system of pedagogical knowledge. However, by this time there has not been created a single common system of pedagogical knowledge that could be used in the process of general pedagogical preparation of students.

The definition of the aim and objectives of the research – to outline the conceptual analysis of the concept «education».

Certainly, the operation of the conceptual-categorical apparatus is the necessary condition for studying and constructing both theoretical models and comprehension of the processes of practical teaching and education that allows more clearly define the subject of pedagogical research, build its consistent concept, and adequately interpret the results of pedagogical observations and measurements. We think that unclear definition of one or another concept creates a «blurred» interpretation of events and processes of pedagogical reality, and leads to misunderstandings in scientific circles. Taking into account that the «concept» is a «logical idea of general essential properties, connections and relations of objects or phenomena of objective reality» (Voyshvillo, 2017, p. 183), therefore researchers in the field of terminology argue that «it is customary to follow the requirement (principle) of concepts uniqueness

(according to which each of them should have only one meaning), when constructing a conceptual terminology apparatus of any science» (Polonskiy, 2004, p. 4). Consequently, the notion that is chosen to refer to an object (process) in the language of science should not be used to refer to another in the same language. We agree with scientist reasoning that «the broader set of features, the narrower the class of objects satisfying these features, and vice versa, the narrower the meaning of the concept, the wider its scope; this obvious circumstance is often referred to as the law of inverse relationship» (LeVine, 2000, p. 22). Let's add that the formation of this or that concept is a complex and long process of scientific research. After all, the concepts accumulate; concentrate the latest achievements of science and social practice (Kotzee). The source material for the formation of concepts serves the sensory images of the surrounding reality, which are perceived and clearly presented by the recipient. This process is carried out as a result of abstraction and generalization of any aspect of these sensory images. We define concepts as special, different contents of thoughts.

It should be noted that a number of conditions affect the formation of scientific concepts. First of all, this is a separation and generalization of significant signs that are separate from the other external, non-essential features. The second condition of the concept content must be taken into consideration in such form that can be used in the following mental processes, but the goal will be in creating a clear amount of signs of this concept that is, the process of its formation ends with verbal formulation. Despite the fact that «the formation of the concept relies on verbal structure of thinking, so at the moment of concept appearance we have only the process of its origin and it may not have the proper word for it» (Kicheva, 2004, p. 9). Therefore, the process of formation and development of the conceptual-terminological apparatus of any science is rather closely connected with the process of formation and development of the very scientific knowledge. So, the formation of the concept – is a complex dialectical process, which is carried out by using such methods as comparison, analysis, synthesis, abstraction, idealization, generalization, experiment, etc.

A number of scientific studies are devoted to terminological problems of pedagogy. For example, G. Shchedrovitsky noted that «the real processes, bodies, or phenomena being investigated form one or another concept, constitute the object of thought. The content of the concepts never exhausts all the properties of objects, remaining always relatively limited and one-sided. It is through «the development of a community of practice, it is constantly changing, as a result of a change in the content of concepts is changing their structure» (Shchedrovitskiy, 1995, p. 577). In addition, another scientist believes that the scientific concepts «reflect the essential and necessary signs, and

the words and symbols (formulas), which express them, are scientific terms» (Ushakov, 2005, p. 347).

Note that the logic of the «concept» is an integral element of the judgment (subject, predicate) or syllogism. Because, there are concepts in the broad and narrow sense, as well as separately allocate scientific concepts. The first formally distinguish common (similar) signs the general subjects of universal phenomena fix them in words. Concepts in the narrow sense belong to a certain branch of science; clearly define the main features of an object, phenomenon, process or an object (Bøyum, 2010). In general, scientific concepts are characterized by essential and necessary signs of a single object, object, phenomenon or process, and words and expressions (formulas) expressing them are scientific terms. We add that the totality of generalized, reflected, in the concept of objects is called the volume concept, and a set of essential features, which summarize and allocate objects in the concept – its content.

It should be noted that in logic there are different types of definition of «concept» as a form of thinking. Here are some definitions of the term «concept»: the concept is «an integral set of judgments, that is, thoughts, which somewhat argue about the distinguishing features of the object being investigated, the core of which is the judgment of the most and at the same time, the essential features of an object» (M. Kondakov). The concept is «a form of thinking, which is the result of the generalization and allocation of objects of a certain class on the general and specific features of them» (A. Konversky). «The concept is an idea that captures the signs of objects and phenomena that are displayed in it, which make it possible to distinguish between these objects and phenomena from adjacent to them» (D. Gorsky). «The concept is a thoughtful reflection in the form of the direct unity of general, essential features of objects» (I. Chupakin). Summing up, the above definition of the concept reflects the essence of the concept as a form of thinking. However, each determination or definition of a particular concept in science, generally, is incomplete or unclear.

From the point of view of the history of philosophy we have two opposing lines concerning the theory of concepts: materialistic believes that the concept is objective in its content, while the idealist states that the concept is an imaginary entity that arises spontaneously, is completely independent of the objective reality. The philosopher I. Kant believed that any concept is «a general idea of what is common to many objects, and therefore, an idea that can be contained in various objects» (Kant, 2013, p. 154). But according to G. Hegel's «notion» is a «synonym of a true understanding of the essence of the case, and not just the expression of any general, any similarity objects contemplation. In the concept reveals the true nature of things, but does not mention its similarity to other things, and it should find its expression not only the abstract community and a feature of its object» (Gaym, 2006, p. 63).

Analyzing the psychological-pedagogical literature, we can cite several definitions of the term «concept». «The concept is a form of thinking, which displays items in their general and essential features» (M. Toftul). «The concept is an idea that, by pointing out a certain sign, distinguishes itself from the universe and generalizes objects that are characteristic of this class in the class» (I.V. Khomenko). «The concept is a form of thinking, which shows significant signs of single-element class or a class of related objects» (A. Hetmanova). «The concept as a form (kind of) thought, or as a mental formation, is the result of the generalization of the objects of a certain class and the thoughtful allocation of this class in a certain totality of the general objects of this class – and a set of distinctive signs for them» (E. Voyshvillo). «The concept is an idea that captures the signs of objects and phenomena that are displayed in it that make it possible to distinguish between these objects and phenomena from adjacent to them» (D. Gorsky). «The concept is a form of thinking, which is the result of the generalization and allocation of objects of a certain class on the general and specific features of them» (A. Konversky).

We conclude that all of the above definitions are very similar, but some of them reflect the concept as an idea, but the concept is first of all a word for a certain class of phenomena or objects therefore, it is quite difficult to find a suitable concept for a certain class of phenomena or subjects, which, on the one hand, would cover the process construction, and on the other hand – was consistent with established norms and traditions, adopted both in social, teaching and linguistic practice.

Consequently, the majority of professionals in relation to the requirements for the concepts adhere to the theory of uniqueness «in terms of the rules of the conceptual-terminology apparatus it is inadmissible to give the general technical or general scientific concept in the field terminology of any other meaning than that which it possesses in the corresponding discipline. The vague interpretations of the pedagogical concept does not improve the quality of learning, not making the order to scientific circulation, and only complicate and confuse the language pedagogy for teachers» (Polonskiy, 2004, p. 21). Noteworthy is I. Kicheva's research devoted to the analysis and systematization of the modern conceptual terminology apparatus of pedagogy: «the process of entering the author's concept into a broad scientific circle depends on many factors, including the factor of popularity of the concept in the pedagogical community, and the factor functionality of the new concept» (Kicheva, 2004, p. 39). We think that quite accurately about pedagogical polysemy, in her study is noted that «the ambiguity of concepts can be due to the functionalities and is associated with elements of the communicative situation, in particular, with the level of competence communicants. At the same time, this ambiguity in terminology may be due to the possibility of different conceptual comprehension of the same phenomenon. However, it is precisely

about ambiguity, and not about some kind of contextual variability of a special type, since different understandings of one or another phenomenon, first, are similar to each other and, secondly, do not exclude each other in general contexts» (Kicheva, 2004, p. 57).

It is worth to add, that in the work «Meaning and value data» by G. Shchedrovitsky the theoretical distinction and contrasting concepts are examined, author draws attention to the fact that «the thought of the researcher is polarized and how it focuses in two different points – on the object, fixed in knowledge, and on the concept that sets the scheme of knowledge and is realized in it» (Shchedrovitskiy, 1995, p. 187). At the same time, according to the scientist, there is a «paradoxical situation, that is, the contradiction between the two knowledge of one and the same object causes the researcher to refer concepts on the basis of which were obtained this knowledge and transform them so as to relieve and overcome committed to investigate» (Shchedrovitskiy, 1995, p. 188). Thus, we face the main problem of systematization of pedagogical concepts that is the task to correct their determination in science, which is in constant development, and, as is typical for pedagogy, is under the influence of technology oriented society.

In our opinion, a conceptual analysis of the concept of «education» is associated with difficulty the difficulties of an exploratory nature. Note that even the Greek philosopher Aristotle first attempted to theoretically comprehend the problems of the theory and practice of education «cannot be left unclear that in general is education and how it should be carried out. In modern pedagogical science, there is a disagreement about the practice of education. Not everyone agrees with the fact that young people should be educated in order to develop their integrity in them, and for the sake of achieving a better life; also did not find out the purpose of education – whether it is the development of mental abilities, or moral qualities» (Akvinskyi, 2003, p. 437). We can add that many key pedagogical concepts do not have clear boundaries, generally accepted content and use. After all, «true science is knowledge, which includes information about the methods and limits of knowledge» (Carr, 2002, p. 137). I. Kant (as Aristotle before him) defined pedagogy as a science of education, including «care and education» (Kant, 2013, p. 449, 456) and then the author gives an ambiguous interpretation of the concept of «two human inventions can be considered the most difficult, namely, the art of managing and the art of education, and yet there are still differences, even in relation to their ideas» (Kant, 2013, p. 450). However, one cannot avoid the fact that over the centuries the concept «education» has changed and adjusted several times. After all, before the reforms of Peter I, the upbringing meant «feeding, growing», because this word was related to the word «food».

In particular, V. Dal in its « Dictionary» provides an interpretation of the notion «education» as: «care for the material and moral needs of the in-

fant to age; education in the lowest sense, cultivation (the plant), feeding and dressing; in the highest sense of learning and teach what you need for life ...» (Dal, 1863, p. 67). *Therefore, by definition of F. Brockhaus and I. Efron in «Encyclopedia dictionary» (as amended 1892) the concept of «education» – is «intended to influence an adult child or youth, which aims to bring it to the given independence, people needed to fulfill its destiny of man on earth» (Brokhauz & Yefron, 1892, p. 237). Interesting is the fact that S. Ozhegov in the «Dictionary» defines «education» as «skills behavior of instilled family, school environment that can appear in public life» (Ozhegov & Shvedova, 1992).*

Indisputable is the fact that «education» is a general and eternal category; it is the basis of social reproduction of generations' natural needs and aspirations that prepare future generations for life and social activities. The successful resolution of this problem is to consider the genesis of concept «education» formation taking into consideration its long history, different manifestations and interpretations. In English, the term «education» means education activities and a science of education, although English dictionary sometimes gives one more word for this concept – «pedagogy». It is noteworthy that the American educational dictionaries do not cover the term «pedagogy» because is absorbed by the concept «education». In the absence of a clear separation of conceptual and categorical apparatus, we have the following derivative notions: «aesthetic education», «character education», «Christian education», «cultural education», «health education», «moral education» (Sokol, 2017). In Ukrainian language «education» is derived from the word «chovati» – hide, grow, because the Ukrainian folk pedagogy used this term in the meaning «to protect (hide) child from danger» and then began to mean «grown children, teach the rules of good behavior». Later, it became closely associated with the concept «teaching» and often used as equivalent.

In psychology «education» is «the activity of transferring new-generation social and historical experience; systematic and purposeful influence on the consciousness and human behavior in order to form certain settings, concepts, principles, value orientations that provide conditions for its development, preparation for social life and work» (Newman, 2011, p. 467). Thus, the sociological analysis of the concept «education» includes three basic aspects of the transmission of socio-historical experience to the next generations; the processes of socialization of the individual in the main spheres of public life and understanding of education as a 'process of purposeful, systematic formation of personality in accordance with the normative models within the society» (Polonskiy, 2004, p. 44).

So, modern pedagogy (as science and practice), which seeks to justify theoretically and practically implement the increase of the impact factor of education in development of the person objectively replenishes its conceptual and terminological apparatus with the current deeply interconnected concepts.

Their correct understanding and practical application will enable to increase the efficiency in the implementation of its generic mission in the continuous socio-cultural development of a person throughout life by teaching, provided with high-quality educational outcomes and competitive concepts and qualifications of each person in conditions of globalization and European integration.

The process of formation and development of concepts and terminology of any science is closely associated with the process of formation and development of scientific knowledge. The integration of a concept in pedagogy is a complex and lengthy process of scientific investigation. Indeed, the latest achievements of science, social practice are accumulated and concentrated in terms. The starting material for the formation of concepts serve as sensory images of reality perceived and clearly serves the recipient. This process is carried out by abstraction and generalization of any of these parties' sensory images and understanding them as a special, independent content of thought. As a conversion tool practice, pedagogical integration can eliminate duplication, that optimize the teaching process, lead to the creation of new objects (concepts, theories, educational systems, new courses, activities, change of environment, new models, technologies, teaching tools). The integration of conceptual and categorical apparatus of pedagogy is a purpose for association (synthesis) certain pedagogical concepts into independent educational purpose system which has the aim to ensure the integrity of knowledge and skills.

The integration of pedagogical concepts allows recipients to open new opportunities, to master generalizations cumulative knowledge that freed them from the one-sided development and will improve the conditions for full formation of each individual. Preparation of conceptual and categorical apparatus is connected with structuring and systematizing the scientific pedagogical knowledge. In the process of scientific investigation thesaurus knowledge modeling, identification and classification of basic notions, that are correlated to develop a model of scientific knowledge in the subject plane study of basic educational concepts, takes place. The elaboration of the conceptual apparatus with application of foreign sources lead to better theoretical analysis of the problem of conceptual and categorical determination of pedagogical science apparatus, and thus for further experimental work.

Conclusions. Therefore, we may sum up that the problem of specification of major pedagogical concepts is actualized with the gradual consolidation of individual oriented education, result approach to training, qualification measurement of human development, rapid technologizing educational activities. We performed a comparative analysis of basic notions in different countries and we have concluded that scientists speak different languages, in fact, this phenomenon is often observed within the same country. In functional aspect, the issues of concepts are important for evaluation of specialist's professional competence. The skills in scientific research, free and cor-

rect handling of individual concepts are the evidence of professionalism, ability and willingness to scientific and educational activities.

Taking into account all the above mentioned definition of the concept «education», concluded that education is a system of purposeful actions aimed at the comprehensive development of personality (physical, spiritual, and social), the development of specific skills necessary for the life of the individual (safe existence, interaction in society), the incorporation of those or other foundations (values, self, etc.), that are necessary for further independent functioning and development, including for the full potential of the individual. Let us summarize, the wrong (or inaccurate) understanding of the concept sometimes leads to wrong conclusions, and then these inferences affect the behavior of the teacher and, ultimately, the results of educational process. In our opinion, the ordering of conceptual-categorical apparatus is connected with the structuring and systematization of scientific and pedagogical knowledge. In the process of scientific research, the thesaurus modeling of knowledge takes place. The definition and classification of basic concepts are correlated to the development of a model of scientific knowledge in the subject research sphere of main pedagogical concepts. Thus, the use of «blurred» concepts in the practical activities of the teacher generates «visibility of knowledge» professional vocabulary, that is, in the end forms a conceptual field in which different participants in communication understand the same concepts in the form differently, or invest them in other content.

References

- Akvinskyi, T.** (2003). *Komentari do Aristotelevoi «Polityky»* [Comments to Aristotle's «Politics»]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
- Bøyum, S.** (2010). The concept of philosophical education. *Educational Theory*, 60, 543–559. doi: [10.1111/j.1741-5446.2010.00376.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00376.x) [in English].
- Brokhauz, F.A., & Yefron, I.A.** (1892). *Entsiklopedicheskii slovar* [Encyclopedia dictionary] (Vols. 1–82). Moskva: SPb. [in Russian].
- Carr, D.** (2002). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge Falmer [in English].
- Gaym, R.** (2006). *Gegel i ego vremia. Lektcii o pervonachalnom vznikenii, razvitii, sushchnosti i dostoinstve filosofii Gegelia* [Gegel and his time. Lectures about the beginning, development and philosophy of Hegel]. Moskva [in Russian].
- Honcharenko, S.U.** (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Honcharuk, Yu.V.** (2005). Pedahohichna terminosystema: problemy ta shliakhy yii rozviazannia [Pedagogical terminology system: problems and ways of its solution]. *Naukovi pratsi – Scientific works*, 112 (9), 71. Mykolaiv [in Ukrainian].
- James, W.** (2002). *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). New York: Macmillan Reference [in English].

Kant, I. (2013). *Über Pädagogik [Pedagogy]*. Königsberg: ALG [in German].

Kicheva, I.V. (2004). *Obogashchenie pedagogicheskoi terminologii v 90-e gg. XX veka [The enrichment of pedagogical terminology in the 90-th of XX cent]*. Piatigorsk: Izd-vo PGLU [in Russian].

LeVine, R. (2000). *Educational Priorities and Strategies*. Washington: D.C.PRESS [in English].

Luhovyi, V.I. (2007). Problema poniatiino-katehorialnoho aparatu pedahohichnoi nauky [The problem of the conceptual-categorical apparatus of pedagogical science]. *Pedahohika i psykhologhiia nauky v Ukraini. T. I: Teoriia ta istoriia pedahohiky – Pedagogics and Psychology of Science in Ukraine. Vol. I: Theory and History of Pedagogy* (p. 134). Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].

Newman, B., & Newman, Ph. (2011). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Cengage Learning. New York: Publisher [in English].

Ozhegov, S.I., & Shvedova, N.Yu. (1992). *Tolkovy slovar russkogo iazyka (A–D) [Explanation dictionary of Russian language (A–D)]*. Moskva: Az. [in Russian].

Polonskiy, V.M. (2004). *Metodologicheskie printcipy razrabotki poniatiino-terminologicheskogo apparata pedagogiki [Methodological principles of conceptual and terminological apparatus of pedagogy]*. Retrieved March 19, 2018, from http://www.jeducation.ru/4_2004/55.html [in Russian].

Shchedrovitskiy, G.P. (1995). *O nekotorykh momentakh v razvitii ponatii. [About some moments of concepts' development]*. Moskva: Shkola kulturnoi politiki [in Russian].

Sokol, M.O. (2016). «Paradyhma», «kontseptsii», «kontsept», «termin», «poniattia» yak osnovni skladovi pedahohichnoi terminologii [«Paradigm», «conception», «concept», «term», «notion» as major components of pedagogical terminology]. *Mezhdunarodnoe periodicheskoe nauchnoe izdanie «Nauchnyi vzgliad v budushchee» – International Periodical Scientific Edition «Scientific Outlook for the Future»*, 7 (4), 4–7. Odessa: KUPRIENKO SV. doi: [10.21893/2415-7538-2016-04-7-019](https://doi.org/10.21893/2415-7538-2016-04-7-019) [in Ukrainian].

Sokol, M.O. (2017). Determinatsiia poniat «liudyna–indyvid–osobystist» u radianskyi period [The determination of concepts «person–individual–personality» in soviet period]. *ScienceRise: Pedagogical Education*. Kharkiv: NVP PP «Tekhnologichnyi tsentr. doi: [10.15587/2519-4984.2017.105543](https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.105543) [in Ukrainian].

Titova, E.V. (2010). *Terminologicheskii analiz kak metod i zadacha issledovaniia [Terminological analyses as a method and task of the research]*. Retrieved March 25, 2018, from <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm/> [in Russian].

Ushakov, E.V. (2005). *Vvedenie v filosofiiu i metodologiiu nauki [Introduction into philosophy and science's methodology]*. Moskva: Ekzamen [in Russian].

Voyshvillo, E.K. (2017). *Poniatie [The concept]*. Moskva: MGU [in Russian].

Vykhreshch, A.V. (2009). Intehratsiia ukrainskoi osvity v yevropeyskyi osvitnii prostir [The integration of Ukrainian education into European educational space]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu – Scientific bulletin of Chernivtsi University*. Chernivtsi: TsNPU [in Ukrainian].

SOKOL Mariana – Candidate of Philology, Ternopil State Medical University, Kachaly str., 1/41, Teropil, 46000, Ukraine (maryanasokol@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3876-026X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/G-4104-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140938>

To cite this article: Sokol, M. (2018). The conceptual analysis of the concept «education». *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 7/39, 224–236. doi: 10.24919/2313-2094.7/39.140938 [in English].

Article history

Received: 16 April 2018

Accepted: 10 July 2018

Received in revised form: 8 Juny 2018

Available online: 12 September 2018

THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «EDUCATION»

Abstract. The problem of conceptual analysis of the concept «education» is analyzed in the article. It explores the meaning of conceptual-categorical apparatus of pedagogical science. The problem of notions' explication is one of the priorities of teaching pedagogy. Notions explanation is a necessary condition for learning and building theoretical models, understanding the processes of education and training in the dynamics and perspective. The aim of the article is to explain the concept «education» and the basic problems of conceptual-categorical apparatus determination. The main similarities and differences of concept «education» interpretation are analyzed. The formation peculiarities of the concept «education» in philosophy, psychology, sociology and pedagogy are characterized. It is emphasized that the formation of a conceptual system is in constant development and it follows the cyclic spiral of social evolution. The positively-progressive nature of development process of pedagogical conceptual-categorical apparatus is associated not only with the change of the empirical industry, its vision in a different perspective, but also with the introduction of new elements in it, the further improvement of scientific and pedagogical concepts as tools for pedagogy conceptualization.

The need to study the system of basic pedagogical concepts is due to the growing role of the conceptual-categorical apparatus in order to study the historical-pedagogical process. Scientific and pedagogical knowledge as a product of culture and its interaction with the social, natural, informational environment is always in constant development, which imitates the cyclic spiral of social evolution. It develops in two ways: firstly, evolutionary, as the perception and development of knowledge of previous generations in national pedagogical cultures; and secondly, it is jump-free and discrete. In the pedagogical science there are transformations of a global scale, which form a unified system of concepts due to a special type of human activity, that is, professional activity on the exchange of conceptual elements of the international

educational system, which can take place only in the form of communications – simple or complex, informational and many other components.

The operation of concepts is a prerequisite for the study and construction of theoretical models, as well as for the study of educational processes in dynamics and prospects. We believe that the very understandable system of concepts creates a conceptual-categorical apparatus of pedagogical science. The study of the historical features of the system of pedagogical concepts in the history of the development of pedagogical science will positively influence the decision of the pedagogical problem of systematization of knowledge about the conceptual-categorical apparatus and will improve the intellectual level of society.

Keywords: concept, conceptual analysis, explication, pedagogy, education, conceptual system.

Acknowledgments. Sincere thanks to my scientific supervisor – Head of the department of Psychological and Pedagogical Sciences professor Anatoliy Vykhreshch.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

В И М О Г И

«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 наукометричних 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), CrossRef, Index Copernicus (ICV 2016: 54,59); виходить **2 рази на рік** (квітень, вересень).

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, номер **ORCID** (<http://orcid.org/>), номер **ResearcherID** (<http://www.researcherid.com/>).

3. Основна частина статті повинна відповідати вимогам Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій і обов'язково містити такі структурні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень (аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор); виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття; визначення мети та завдань дослідження; результати досліджень (виклад основного матеріалу дослідження); висновки (висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок цього питання); подяка (тим, хто надавав допомогу під час дослідження, напр., установам, організаціям, фондам, окремим працівникам та ін.); фінансування дослідження; список літератури – за **міжнародним бібліографічним стандартом АРА** (<http://www.apastyle.org/>) – за абеткою (кирилиця, потім – латинка); у тексті – [5, с. 100]. Транслітерація списку усіх використаних джерел (<http://www.slovnnyk.ua/services/translit.php>), після них у круглих дужках подається англomовний переклад назви. Обов'язкове використання 2–3 джерел з номером DOI.

4. Анотація: українською мовою (**500–700 символів з пробілами**). До анотації додаються **5–7 ключових слів**.

5. Реферат статті та її назва англійською мовою (**2 500–3 000 символів**).

6. Рекомендація кафедри установи або рецензія доктора наук для авторів без наукових ступенів.

7. Статтю, заповнену заявку і договір надсилати на платформу (<http://lssp.ddpu.drohobych.net/user/register>).

8. Контактна інформація: e-mail: kafpedag@gmail.com; ДДПУ ім. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна.

AUTHOR GUIDELINES

Human Studies. Series of «Pedagogy» is included in the list of scientific professional editions of Ministry of Education and Science of Ukraine (MES Order № 1021 of 07 October, 2015), Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Research Bib – Academic resource index, Cite Factor – Academic Scientific Journals Indexing, Journal Impact Factor, Advanced Science Index, Crossref, Index Copernicus (ICV 2016: 54,59).

Journal languages: Ukrainian, English, Polish, Russian.

Periodicity – biannual (April, September).

The article submitted to the collection should correspond to its subject and the current state of science, be literally worked out. The author of the article is responsible for the authenticity of the material presented, for the possession of this material to him personally, for the correct citation of the sources and references to them.

1. Articles should be **12–15 pages** long and typewritten (one digital and two printed copies) using Microsoft Office Word 95 or newer version, font – Times New Roman, font size – 14 pt, line spacing – 1,5 pt.

2. The author should have **ORCID** (<http://orcid.org/>), **ResearcherID** (<http://www.researcherid.com/>).

3. Articles should have an established **structure**. The body text should comply with the requirements of the Ministry of Education and Science Qualifying Board for professional journals and publications and contain the following elements: the statement of the problem; the analysis of recent research; the definition of the aim and objectives of the research; the research outcome (summary of the basic research material with exhaustive justification of scientific results); conclusions (research findings and perspectives); acknowledgments; funding. References should be presented in **APA style** (<http://www.apastyle.org/>), in the alphabetical order (first Cyrillic, then Latin). Definitely the transliteration of the list of references is given at the end of the article.

4. The article should have the **Ukrainian abstract (500–600 characters). 5–7 Key words**.

5. The article should be followed by a one-page **abstract in English (2,500–3,000 characters)**.

6. **Recommendation** of the institution department or a review of the doctor of sciences for authors without scientific degrees.

7. The article, the application form and the contract should be sent to the platform (<http://lssp.ddpu.drohobych.net/user/register>).

8. **Contact information:** E-mail: kafpedag@gmail.com; Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Серія «Педагогіка»

ВИПУСК 7/39 (2018)

Головний редактор ***Ірина Невмержицька***

Технічний редактор ***Ольга Лужецька***

Коректор ***Олександр Голубєв***

Здано до набору 27.06.2018 р. Підписано до друку 05.07.2018 р.
Формат 70x100/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 15,00. Зам. 199.

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

Сайт: <http://lssp.ddpu.drohobych.net/>

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

**DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

HUMAN STUDIES

**A COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES
OF THE DROHOBYCH IVAN FRANKO
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series of «Pedagogy»

ISSUE 7/39 (2018)

Production Editor *Iryna Nevmerzhytska*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Corrector *Aleksandr Golubev*

Submitted for type-setting on 27.06.2018. Signed for printing on 05.07.2018 p.
Format 70x100/16. Offset printing. Type: Times. Circularion up to 300 copies.
Accounting and publishing sheet 15,00. Order 199.

Editorial office address:

82100, Drohobych, Lviv region, Ivan Franko, 24
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Тел./факс: + 38 03 244 21282

e-mail: kafpedag@gmail.com

Website: <http://lssp.ddpu.drohobych.net/>