

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



ISSN 2313-2094

Lúdinoznavčí studii. Pedagogika

e-ISSN 2413-2039

Lúdinoznavčí studii. Seriâ Pedagogika

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

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

Серія «Педагогіка»

Випуск 6/38 (2018)

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2018

УДК 009+1+371
Л 93

ISSN 2313-2094
Lûdinoznavčî studii. Pedagogika
e-ISSN 2413-2039
Lûdinoznavčî studii. Seria 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 № 2 від 8 лютого 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).

Свідчення 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 рецензент, а рецензент – анонімний автор) 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 6/38 (2018). – 376 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

Lúdinoznavčí studii. Pedagogika

e-ISSN 2413-2039

Lúdinoznavčí studii. Seriâ Pedagogika

HUMAN STUDIES

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

Series of «Pedagogy»

Issue 6/38 (2018)

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

UDC 009+1+371
L 93

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

Recommended for printing and distributing via Internet
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(8 February 2018, Minutes № 2)

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 6/38 (2018)**. – 376 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. Ushynskij 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 Mikhailo 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

Ashytok Nadiya. Methodological approaches to studying educational work with children.....	15
Безсонова Ольга. Типологічні характеристики до портрета педагога-наставника молодих вихователів.....	26
Бірук Наталія. Педагог-дослідник: окреслення дефініції та особливості діяльності.....	38
Буклов Юрій. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді як педагогічна проблема.....	49
Бхіндер Наталія. Методологічна основа дослідження професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія.....	60
Wierzejska Joanna. New research areas and research problems in labor pedagogy.....	74
Vovk Yuriy, Vovk Liliya. The structure of the gender culture of junior schoolchildren.....	84
Воронова Надія. Духовність як професійна якість майбутнього фахівця-культуролога.....	96
Галян Олена. Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності.....	105
Демченко Олена. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей у проблемному полі педагогіки вищої школи.....	116

Демчук Татьяна, Ковальчук Татьяна. Теоретические основания модели формирования готовности студента к здоровьесозидающей деятельности.....	131
Дснічсва Ольга. Індивідуалізація та диференціація навчання у процесі розвитку особистості у навчальних закладах Австрії.....	145
Жуковський Василь, Галецький Сергій. Особливості сучасного дистанційного навчання: потенціал та нові можливості використання.....	154
Karpenko Oresta. Social and educational child custody initiatives in Poland (historical and pedagogical aspects).....	166
Коберник Олександр. Виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей.....	179
Kobylanska Liliia, Matiihuk Kvitoslava. Peculiarities of teaching English as a foreign language in the process of professional preparation of future specialists by means of independent learning.....	193
Kobriy Olha. Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine.....	208
Кузьма Ірина. Формування морально-етичних цінностей дітей старшого дошкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти.....	219
Мельник Наталія. Підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському контексті: досвід країн Західної Європи.....	229
Могорита Віктор. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання.....	244
Orshanskyi Leonid, Kotyk Iryna. European values as landmarks for Ukrainian students.....	255

Rogozińska Katarzyna. Aksjologiczny wymiar edukacji muzycznej w kształceniu studentów.....	267
Stetsko Iryna, Yurczyszyn Tetiana. Teoretyczne uzasadnienie organizacyjnie-pedagogicznych warunków wychowania altruistycznego.....	277
Стеченко Олена, Линовицька Олеся. Формування особистості педагога вищої медичної школи в умовах євроінтеграції.....	291
Таможська Ірина. Наукові відрядження приват-доцентів дореволюційних університетів України до закладів вищої освіти та освітніх установ Західної Європи.....	307
Ткачов Артем. Формування ціннісних орієнтацій обдарованих учнів підліткового віку в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін.....	319
Федорович Анна. Українська іграшка як засіб відображення народних знань про дитину на початку ХХ ст.....	328
Цветаєва Олена, Знанецька Олена. Фонетичні складності англійської мови у студентів немовних спеціальностей.....	340
Сhepil Mariya. I. Fylypchak's creative output in the modern educational system.....	352
Віталій Ярема. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.....	362

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 12–14

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 12–14

CONTENTS

Ashytok Nadiya. Methodological approaches to studying educational work with children.....	15
Bessonova Olga. Typological characteristics to the portrait of the teacher-tutor of the young educators.....	26
Biruk Nataliya. Teacher-researcher: description of the definition and features of activity.....	38
Buklov Yuriy. National and patriotic education of secondary school students as a pedagogical problem.....	49
Bhinder Nataliya. Methodological fundamentals of investigation of professional training of border guards in the Republic of India.....	60
Wierzejska Joanna. New research areas and research problems in labor pedagogy.....	74
Vovk Yuriy, Vovk Liliya. The structure of the gender culture of junior schoolchildren.....	84
Voronova Nadiya. Spirituality as a professional quality of the future specialist-culturologist.....	96
Halian Olena. Specific character of interdisciplinary interaction in the interpretation of the personality's agency as a pedagogical reality.....	105
Demchenko Olena. Training future preschool teachers for the development of children's social aptitude: higher education pedagogy perspective.....	116

Demchuk Tetyana, Kovalchuk Tetyana. Theoretical foundations of the students' readiness formation model for health-strengthening activities.....	131
Dienichieva Olena. Individualization and differentiation of learning in the process of personality development in different educational establishments (schools and universities) of Austria.....	145
Zhukovsky Vasyl, Galetsky Sergey. Features of modern distance education: potential and new use of opportunity.....	154
Karpenko Oresta. Social and educational child custody initiatives in Poland (historical and pedagogical aspects).....	166
Kobernyk Olexander. Educating a value attitude to other people in secondary school students.....	179
Kobylanska Liliia, Matiichuk Kvitoslava. Peculiarities of teaching English as a foreign language in the process of professional preparation of future specialists by means of independent learning.....	193
Kobriy Olha. Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine.....	208
Kuzma Iryna. Formation of moral and ethical values of senior preschool children in the process of realization of media education.....	219
Melnyk Nataliya. Approaches to preschool teachers' professional training in the European context: experience of Western European countries.....	229
Mohoryta Viktor. Didactic possibilities of the modern school history textbook in the organization of the learning process.....	244
Orshanskyi Leonid, Kotyk Iryna. European values as landmarks for Ukrainian students.....	255

Rogozińska Katarzyna. Axiological dimension of music education in the schooling of students.....	267
Stetsko Iryna, Yurchyshyn Tetiana. Theoretical foundations of organizational and pedagogical conditions of altruistic education.....	277
Stechenko Olena, Lynovytska Olesia. Formation of the personality of the teacher of higher medical school in the conditions of European integration.....	291
Tamozhska Iryna. Scientific trips of privatdozents of pre-revolutionary universities in Ukraine to higher educational establishments of Western Europe.....	307
Tkachov Artem. Forming value orientations of gifted adolescent schoolchildren in the process of studying social science disciplines.....	319
Fedorovych Anna. Ukrainian toy as means of reflection of folk knowledge about child at the beginning of the 20 th century.....	328
Tsvietaieva Olena, Znanetska Olena. Phonetic difficulties of the English language for students of non-linguistic specialties.....	340
Chepil Mariya. I. Fylypchak's creative output in the modern educational system.....	352
Yarema Vitaliy. Criteria, indicators and levels of readiness of the future marine corps officers for tutoring activity.....	362

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 15–25

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 15–25

УДК 087.5:821.161.2

АШИТОК Надія – доктор філософських наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (ashytyni@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7447-5840>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-6076-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119508>

Бібліографічний опис статті: Ashytok, N. (2018). Methodological approaches to studying educational work with children. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 15–25.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119508.

Історія статті

Одержано: 21 серпня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Процеженовано: 23 жовтня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Анотація. Вибір концепції (підходу, парадигми) є важливим чинником виховання. Розкрито антропологічний, аксіологічний та культурологічний підходи, зв'язок між ними. Досліджено особливості роботи педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах згаданих підходів.

Вивчення феномену виховання на основі різних підходів сприяє більш ґрунтовному його дослідженню. Аналіз методологічних підходів до вивчення виховання дітей виявив взаємозв'язок між культурою, аксіологією і антропологією. Доведено, що сформувані духовно-культурні цінності у дітей можна лише за умови одночасного застосування аксіологічного, культурологічного й антропологічного підходів і шляхом підвищення значущості виховної практики. Доцільність організації виховного процесу на засадах поєднання цих підходів зумовлена тим, що культурологічний контекст визначає змістовну основу і напрями педагогічного пошуку при

розв'язанні завдань особистісного розвитку дітей, антропологічний – враховує особливості дітей як біосоціальних істот, а ціннісний – забезпечує гуманістичну спрямованість їхнього становлення.

Проаналізовано шляхи вдосконалення виховного процесу на методологічній антропологічній, аксіологічній та культурологічній основах.

Висвітлено основні принципи освіти в Україні: рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей та ін. Зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані настановами та особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших чеснот; виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій і звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни та ін.

Ключові слова: *гуманістично-ціннісні орієнтації, виховання, антропологічний, аксіологічний та культурологічний підходи, гуманістична парадигма.*

Introduction. The formation of a post-industrial society at the beginning of the 21st century with global problems which have brought mankind to the brink of survival has changed the views on the world, on the place and role of a person in it, on education. In these conditions, the world community is reorientated to a model of steady development aimed at solving global problems in order to preserve a person as a species. Solving global problems in a post-industrial society depends directly on what kind of person will be brought up. The success of the solution to the problem of education is associated with the introduction of the humanistic paradigm. In the context of understanding this paradigm, comprehension of the educational process becomes significant as equal for all children, including children with special needs. This is stated, in particular, in the Law «On Education», which proclaims: «The basic principles of education in Ukraine are: accessibility for every citizen to all forms and types of educational services provided by the state, including accessibility for people with special educational needs to educational services, in particular inclusive education at the place of their residence; equality for each person in the full realization of his/her abilities, talents, full development; humanism, democracy, priority of universal human values» («About education», 2017). Nowadays the search for methodological approaches to comprehend the education of all categories of children remains actual.

H. Avdiants, O. Vlasenko, T. Hrabovska, V. Yefimov, L. Muzychko, V. Nalyvaiko, O. Okseniuk, V. Pavlov, M. Rokych, O. Savchenko, S. Shumylo

and others dedicated their works to the studies of the process of education. O. Kobrii (2014), O. Nevmerzhytska (2015), M. Chepil (2008) and others have focused their studies on the ways to improve education and upbringing. The issues of the modernization of domestic education for children with special needs have been analysed by S. Parsons, L. Platt (2017), A. Shaw (2017), M. Törmänen, C. Roebbers (2017), A. Siddiqua, M. Janus (2017) and others.

The effectiveness of the educational process is determined, first of all, by the validity of the methodology for solving problems, that is, the search for approaches, principles, methods. Practice without theory is blind. However, the study of the methodology of education is not always given due attention. That is why the **purpose** of the article is to study the approaches to the education of children.

Discussion. Important approaches to the study of education include anthropological, culturological and axiological ones.

Philosophical foundations of the anthropological approach were laid down in the scientific theory of I. Kant, who believed that education was inherent in human nature, since every child needed education the same way as he/she realized other vital demands (Kant, 1966, pp. 349–587). Anthropological ideas were reflected in the works of J.A. Comenius, J. Locke, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi and others, who developed the principle of conformity to nature and noted the necessity for free and natural development of a child. K.D. Ushynskiy gave proofs of the anthropological approach for the first time. In his understanding, this approach meant systematic use of the information of all sciences concerning a person and consideration of this knowledge when organizing the pedagogical process. The statement of the researcher «if pedagogy wants to educate a person in all respects, it should first of all perceive him/her also in all respects» (Ushinskiy, 2004) remains actual today. Afterwards, the contribution to the development of anthropological pedagogy was made by B.H. Ananiev, B.F. Lomov, L.V. Zankov, F.H. Jacobi, M. Montessori and others.

From the standpoint of the anthropological approach education is treated both as a natural duty of a person, and as a specifically human way of life, and as a socially significant special activity. Proceeding from this, modern educators prove the possibility of education by the fact that it corresponds to human nature, its main distinctive features. Indeed, only a person is capable of self-examination, self-observation, self-esteem, self-control, without which the educational process is impossible. As a social being, a person is concerned with the attitude of other people towards him/her. It matters to a person whether he/she is approved, accused or indifferent to the people who are important to him/her, whether he/she is accepted by the community, or adopted by the society in accordance with its norms and requirements. As an incomplete being, a

person is ready for change and self-change, self-improvement (Maksakova, 2001, pp. 45–46).

In the context of the anthropological approach, it is noted that a child with special needs is the same person as the other. Within this approach, a new understanding of the concepts «disabled person», «child with developmental disorders» is formed. Today, all these definitions give way to the new one – «children with special needs». The search for the definition is explained by the fact that the phenomenon of «insufficiency» or «disability» involves the loss or lack of physical and mental ability. However, the ability to learn does not depend on the state of individual organs, but on the child's psychological functionality. Of course, not every person with disability is able to master the program of a secondary school on an equal footing with other children, but the one who is able to do this must attend a general education school in which a child will receive proper support.

The education of children with special needs takes place with the same purpose as for other children – with the aim of their inclusion into the system of social relations through the assimilation of their behavioral patterns, social norms and values. It may be argued that the education of children with special needs should take place in a peculiar way, different from this process for other children. However, this is a false idea. L. Vyhotskyi, denying the expediency of special education for children with disabilities, wrote that the «formula» of the traditional special pedagogy of defective childhood, according to which «blind, deaf and demented children can not be measured by the same measure as normal children, should be replaced by the opposite. To blind and deaf-and-dumb children, from the psychological and pedagogical point of view, it is necessary and possible to approach with the same measure as to normal» (Vygotskiy, 2014). People with different psychophysical abilities are members of the same society, and therefore the content of their education should not be different. There can be only differences in the ways to achieve the goal. It is advisable to take into account the possibilities of children for the organization of education on the anthropological basis.

Also important is the culturological approach, because the meaning of education is the involvement of pupils in culture. The basis of this approach lies in the principle of culture conformity. This principle was first proved by A. Disterveg in his article «On the Conformity of Nature and Culture in Education» (1832). The mechanism of action of this principle was formulated by him as following: «Any state of the culture of the people is the basis, it is something present and real, from which the further state develops. Therefore, the degree of culture we are currently in, demands us to act according to it, if only we want to achieve positive results» (Disterveg, 1998). Afterwards, the culturological approach was proved by S. Hessen on the basis of scientific researches by H. Rickert (Gessen, 1995, p. 200). The methodological basis of

education in the context of culture have been described in the works of M.M. Bakhtin, V.S. Bibler, Ye.V. Bondarevskaja, A.P. Valitskaia, M.H. Vokhrysheva, M.S. Kahan, N.B. Krylov, L.M. Mosolova, V.M. Rosin, Kh.H. Tkhapsoiev and others.

From the standpoint of a culturological approach, the process of education is a cultural process by its nature if one considers culture not simply as a set of material and spiritual values produced by a person, but as an activity which results in the same set of values, and the person himself as the most important value, activity, which transforms the treasure of human history into the inner treasure of a pupil.

In the context of the culturological approach education as one of the varieties of socialization should contribute to the formation of an individual. In our opinion the terminological phrase «socialization of personality» is beside the point. After all, it implies that personality seems to exist even before his/her «socialization». «In fact», E. Ilenkov wrote convincingly, «the personality is not socialized, but the natural body of the newborn, which still has to become a personality in the process of this socialization, that is, a person must still arise. And the act of birth does not coincide neither in time nor in essence with the act of birth of a human» (Ilenkov, 2013). Being born, a person has only the opportunity to become a human. The human child appears to be the least adapted in comparison with the representatives of the animal world, but this very biological non-adaptability opens up possibilities for the adoption of social experience. In order to become a person, only biological heredity is not enough, social heredity is required. This «heredity» is gained in the process of education, which can be interpreted as transforming the biological individual into a social being through the absorption of the culture of society.

When organizing an educational process on a culturological basis it is important to take into account the child's age characteristics, and the degree of his/her physical and mental development. In this case, the characteristics not only of psychophysical level, but also spiritual and moral levels of formation are determinative, as it is evident, in particular, from work experience with blind and deaf children. B.M. Bim-Bad noted that due to such experience we receive answers to the deep secrets of the formation and perfection of a person with different psychophysical possibilities. The development of blind and deaf people occurs as if during a slow motion movie, which allows to study every stage of this process. One can ensure that mastering the skills of self-service is absolutely necessary for humanization, it is as if the acquaintance of a new inhabitant of the Earth with the laws of the physical world. Then there is an acquaintance with the rules of courtesy, which are concentrated on the historical experience of human interaction. The child manages the art of being pleasant to the environment with tremendous speed and magic power. Next, a variety of sign systems will be taught to blind and deaf children. Let

us say, children are taught alphabet letters (dactylology), and visual alphabet, and writing by Braille for the blind. Now the child has caught up with spiritual, mental development of a usual child. The more sign systems a person uses in a dialogue with the cultural world, the more stereoscopic is his/her outlook, the more developed he/she is. With the help of science methods of teaching culture, it is possible to help the blind and deaf children to reach the level of a talent. They should be given the opportunity to have a full life. The experience of correctional pedagogy reveals gigantic reserves of human possibilities. And it reveals the role of different layers of culture in humanization (Bim-Bad, 2015).

The axiological dimensions of education have attracted attention of scientists looking for ways to improve pedagogical practice aimed at the formation of values in the context of social and personal development in their interconnection, which is caused by the ability of values to be an integrative basis for both an individual and society. The value for a person is the one which defines the purpose of his/her activity, forms him/her as an individuality. On the other hand, values carry out regulatory functions in the social environment. These functions play a decisive role in the life of a person, since the system of values is the basis of his/her existence, as practical activity becomes valuable only in the society, and only in such way a person can live as a human (Dashutin & Mykhalchenko, 2001, p. 201).

Nowadays, the idea of a value-oriented approach is associated with the embodiment of the educational humanistic paradigm in which the main value is a person. Within this paradigm, it is important to distinguish humanistic values, which are understood, in particular, by H. Avdiants and V. Nalyvai-ko (2010) as «a system of ideological orientations defining that a person treats himself, another person, society and the natural environment as the highest value, he is able to choose the good as opposed to the evil and to realize the systematic implementation of humanistic activity» (p. 213).

Unity of values for healthy children and disabled children is indisputable. The methodology and practice of analysing modern educational paradigms with an emphasis on the role of axiological (value) factors for all categories of children is embodied in the National Doctrine of Education Development, the Laws of Ukraine on Education. In particular, the «National Doctrine on the Development of Education in the 21st Century» refers to the necessity for a continuous updating of the content of education and the organization of educational process in accordance with democratic values, the education of a generation of people capable of creating and developing values of national culture and civil society. One of the priorities of the state policy in the development of education is recognition of the formation of national and universal values. The document states that education directed to the formation of national values, at the same time, promotes the acquisition of the weal-

thy world culture by representatives of the younger generation, and the education of respect for the peoples of the world («The National Doctrine», 2002). The Law of Ukraine «On Education» states that the purpose of education is the full development of a person as an individual and the highest value of the society, the development of his/her talents, mental and physical abilities, the education of high moral qualities, the formation of citizens capable of conscious social choice. The basic principles of education in Ukraine are the equality of the conditions of each person for the full realization of his/her abilities, talents and full development; humanism, democracy, priority of universal spiritual values, etc. It is stated in this document that pedagogical and scientific-pedagogical workers are obliged, by means of instructions and personal example, to establish respect for the principles of universal morality: truth, justice, devotion, patriotism, humanity, kindness, restraint, diligence, moderation, and other virtues; to form respect among children and youth for parents, women, elderly people, folk traditions and customs, national, historical, cultural values of Ukraine, its state and social structure, careful attitude to the historical, cultural and natural environment of the country, etc. («About education», 2017).

Conclusions. Studying of the phenomenon of education on the basis of different approaches contributes to a more thorough research. The analysis of methodological approaches to the study of the education of children has revealed the relationship between culture, axiology and anthropology. Indeed, the formation of spiritual and cultural values in children can only be conditional on the simultaneous application of axiological, culturological and anthropological approaches and by increasing the importance of educational practice. The expediency of organizing the educational process on the basis of the combination of these approaches is due to the fact that the cultural context determines the content basis and directions of pedagogical search in solving problems of personal development of children, anthropological approach takes into account the peculiarities of children as bio-social creatures, and the value approach ensures the humanistic orientation of their formation.

References

- Avdiants, H., & Nalyvaiko, V.** (2010). Vychovannia humanistychnykh tsinnosti v uchniv pochatkovykh klasiv: suchasnyi stan problemy [The upbringing of humanistic values in elementary school students: the current state of the problem]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, LII (1), 208–217 [in Ukrainian].
- Bim-Bad, B.M.** (2015). *Pedagogicheskaya antropologiya? Eto prosto! [Pedagogical anthropology? It's simple!]*. Retrieved from http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=567 [in Russian].
- Vygotskiy, L.S.** (2014). K psikhologii i pedagogike detskoy defektivnosti [Towards the psychology and pedagogy of child defectiveness]. *Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii – Reading books by age and pedagogical*

- psychologists. Retrieved from www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia06.html [in Russian].
- Gessen, S.I.** (1995). *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]*. Moscow: Shkola-Press [in Russian].
- Dashutin, H.P., & Mykhalchenko, M.I.** (2001). *Ukrainskyi eksperyment na terezakh humanizmu [Ukrainian experiment on the scales of humanism]*. Kyiv: Parlamentske vyd. [in Ukrainian].
- Disterveg, A.** (1998). *O prirodoosobraznosti i kulturosoobraznosti v obuchenii [On the appropriateness and culturality of learning]*. Retrieved from http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm [in Russian].
- Ilenkov, E.V.** (2013). *Chto zhe takoe lichnost? [What is personality?]*. Retrieved from http://philosophy.pp.net.ua/publ/ehv_ilenkov_chto_zhe_takoe_lichnost [in Russian].
- Kant, I.** (1996). Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya [Anthropology from a pragmatic point of view]. *Kant i sobranie sochineniya – Kant and Collected works*, 6, 349–587. Moscow: Nauka [in Russian].
- Kobrii, O.** (2014). Tendentsii udoskonalennia zmistu vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [Trends in improving the content of higher pedagogical education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 29 (2), 112–121 [in Ukrainian].
- Maksakova, V.I.** (2001). *Pedagogicheskaya antropologiya [Pedagogical anthropology]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [The National Doctrine of the Development of Ukrainian Education in the 21st Century]*. (2002). Retrieved from <file:///C:/Documents%20Downloads/natsionalna%20doktryna.pdf> [in Ukrainian].
- Nevmerzhytska, O.** (2015). Vykhovnyi ideal: evoliutsiia ta suchasne traktuvannia [Educational ideal: evolution and modern interpretation]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika – Human Studies. Pedagogy*, 1/31, 219–230 [in Ukrainian].
- Pro osvitu – Osvita. UA [About education – Education. UA]*. (2017). Retrieved from <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231> [in Ukrainian].
- Ushinskiy, K.D.** (2004). *Chelovek kak predmet vospitaniya [Man as an object of education]*. Retrieved from <http://studentdream.narod.ru/ushi1.htm> [in Russian].
- Chepil, M.** (2008). Teoretychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia do vykhovnoi roboty z uchniamy [Theoretical principles of training future teacher for educational work with students]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 17, 4–14 [in Ukrainian].
- Parsons, S., & Platt, L.** (2017). The early academic progress of children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 43, 466–485. doi: 10.1002/berj.3276 [in English].
- Siddiqua, A., & Janus, M.** (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43, 566–576. doi: 10.1111/cch.12443 [in English].
- Shaw, A.** (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44, 292–312. doi: 10.1111/1467-8578.12181 [in English].

Törmänen, M., & Roebbers, C. (2017). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/1471-3802.12395 [in English].

Література

Авдіянци, Г., & Наливайко, В. (2010). Виховання гуманістичних цінностей в учнів початкових класів: сучасний стан проблеми. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, *LII* (I), 208–217.

Бим-Бад, Б.М. (2015). *Педагогическая антропология? Это просто!* Взято з http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=567.

Выготский, Л.С. (2014). К психологии и педагогике детской дефективности. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Взято з www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia06.html.

Гессен, С.И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 448 с.

Дашутін, Г.П., & Михальченко, М.І. (2001). *Український експеримент на терезах гуманізму*. Київ: Парламентське вид-во, 335 с.

Дистервег, А. (1998). *О природосообразности и культуросообразности в обучении*. Взято з http://jorigami.ru/_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm.

Ильенков, Э.В. (2013). *Что же такое личность?* Взято з http://philosophy.pp.net.ua/publ/ehv_ilenkov_что_же_такое_lichnost.

Кант, И. (1966). Антропология с прагматической точки зрения. *Кант и собрание сочинения*, *6*, 349–587.

Кобрій, О. (2014). Тенденції удосконалення змісту вищої педагогічної освіти України. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, *29* (2), 112–121.

Максакова, В.И. (2001). *Педагогическая антропология*. Москва: Академия, 74 с.
Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. (2002). Взято з <file:///C:/Documents%20Downloads/natsionalna%20doktryna.pdf>.

Невмержицька, О. (2015). Виховний ідеал: еволюція та сучасне трактування. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*, *1/31*, 219–230.

Про освіту – Освіта. UA. (2017). Взято з <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231>.

Ушинский, К.Д. (2004). Человек как предмет воспитания. Взято з studentdream.narod.ru/ushin1.htm.

Чепіль, М. (2008). Теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи з учнями. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, *17*, 4–14.

Parsons, S., & Platt, L. (2017). The early academic progress of children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, *43*, 466–485. doi: 10.1002/berj.3276.

Siddiqua, A., & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, *43*, 566–576. doi: 10.1111/cch.12443.

- Shaw, A.** (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44, 292–312. doi: 10.1111/1467-8578.12181.
- Törmänen, M., & Roebbers, C.** (2017). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/1471-3802.12395.

ASHY TOK Nadiya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (ashytzni@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7447-5840>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-6076-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119508>

To cite this article: Ashytok, N. (2018). Methodological approaches to studying educational work with children. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 15–25. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119508 [in English].

Article history

Received: 21 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 23 October 2017

Available online: 5 April 2018

METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN

Abstract. The choice of concept (approach, paradigm) is an important factor in education. This choice is associated with a review of the goals and principles of the development of children in the modern world. A successful selection of approaches facilitates the search for effective innovative technologies for the upbringing and education of children. The author believes that such approaches include anthropological, culturological and axiological approaches.

The article is devoted to review of these approaches in the modern scientific literature. It indicates a close link between the anthropological, axiological and culturological approaches. The article analyzes the ways of improving the educational process in the implementation of various forms of teaching on the methodological basis of anthropological, axiological and culturological approaches.

The author pays special attention to the study of the problem of the formation of moral values and moral ideals of children. The moral education of children is analyzed on the basis of the mentioned methodological approaches.

The author considers the peculiarities of the work of teachers working with children with special educational needs. The article analyzes important modern problems necessary for educating people with special educational

needs in Ukraine on the basis of anthropological, culturological and axiological approaches. It is noted that these tasks are solved in the context of the search for ways of developing a national education system that should be formed in accordance with modern processes of integration and globalization with a view to transforming the country into a post-industrial civilization, which will ensure the stable movement and development of Ukraine in the 21st century as well as the integration of the national education system into the European and the world of learning space.

Keywords: child, education, upbringing, anthropological, axiological and culturological approaches, humanistic paradigm.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, in particular to Maryana Kekosh, for her linguistic assistance.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from the Department of Education of Executive Bodies of Drohobych City Council permitted this research completion.

УДК 378.016

БЕЗСОНОВА Ольга – науковий кореспондент лабораторії дошкільної освіти, Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060, Україна (74bessonov@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-3029>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4330-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119533>

Бібліографічний опис статті: Безсонова, О. (2018). Типологічні характеристики до портрета педагога-наставника молодих вихователів. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 26–37.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119533.

Історія статті

Одержано: 30 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 28 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДО ПОРТРЕТА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА МОЛОДИХ ВИХОВАТЕЛІВ

Анотація. Передавання молодим педагогам знань, навичок і досвіду відіграє важливу роль у забезпеченні ефективності функціонування сучасних закладів освіти, сприяючи якісній реалізації їх завдань та функцій. Саме педагог-наставник забезпечує професійний розвиток молодих педагогів в умовах робочого місця. У статті розглянуто структурні складові особистості педагога-наставника, які визначають ефективне здійснення наставницької діяльності, на основі чого було побудовано особистісно-професійний портрет педагога-наставника.

Ключові слова: портрет наставника, наставник, якості особистості, професійно-значущі якості особистості, професійні цінності, авторитет педагога.

Постановка проблеми. Підвищення якості педагогічних кадрів, забезпечення їх здатності впливати на ефективність функціонування сучасних закладів освіти є пріоритетними напрямками вдосконалення вітчизняної системи освіти. Відтак особливим попитом на ринку освітніх послуг користуються висококваліфіковані і відповідальні педагоги, яким при-

таманні мобільність, динамізм, конструктивність, самостійність і виваженість у прийнятті рішень. На сучасному етапі саме педагог-наставник має можливість забезпечити професійний розвиток молодих педагогів в умовах ЗДО, що дає можливість у найкоротші терміни забезпечити передавання досвідченим співробітником знань і навичок вперше прийнятому на посаду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема наставництва належить до числа не дуже активно досліджуваної останнім часом. З педагогічної точки зору розглядають зарубіжні науковці: Й. Пуріар, Т. Кеттлер, А. Рінн (Puryear, Kettler, & Rinn, 2017). Проте є окремі дослідження з психології особистості, що становлять науковий базис.

З повагою ставиться до всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи просування та розвиток в освітньому середовищі ціннісно-смислових орієнтирів: базових загальнолюдських цінностей добра, любові, свободи, гідності, міжнаціональної злагоди, толерантності й терпимості (Koch, 2018, с. 75). Так, Е. Шпрангер (Spranger, 1914) виділяє шість типів особистості, на основі шести універсальних ціннісних орієнтацій: теоретична (цінність – у розкритті істини); економічна (користь та вигода); естетична (гармонія); соціальна (любов і визнання людей); політична (влада); релігійна (Бог). К. Хорні (1993) головним принципом визначив ставлення до спілкування з іншими людьми: «Відданий тип», «Агресивний тип», «Відчужений тип».

Е. Фромм виділяє п'ять типів особистості, ґрунтуючись на уявленні про існування у людини п'яти унікальних екзистенціальних потреб: потреби у встановленні зв'язків (альтруїзмі); потреби в подоланні (творення); потреби в коренях (відчувати себе частиною світу); потреби в ідентичності (відчувати себе самим собою); потреби в системі поглядів і відданості (раціоналізм і посвячення себе тому, в чому полягає сенс життя) (Фромм, 1992). К.Г. Юнг (1995), визначаючи дві установки особистості (екстраверсія та інтроверсія) і чотири психічні функції (мислення, почуття, відчуття, інтуїція), виокремлює вісім основних типів індивідуальності, які дають можливість зіставляти індивідуально-психологічні особливості особистості зі схильністю до певної професії. В. Норахідзе головним критерієм виділив співвідношення поведінки і внутрішніх мотивів: гармонійна особистість не має конфліктів між поведінкою і внутрішніми мотивами.

У контексті нашого дослідження певний інтерес може становити типологія творчої особистості, запропонована В. Андреєвим (1988): теоретик-логік, теоретик-інтуїтивіст, практик, організатор, ініціатор. В. Сорока-Росинський (1991) вважав, що існує дві групи педагогів: ті, що володіють індивідуальністю, «породою» особистості та «безпородні». Породистих вчителів він поділяв на таких представників: учителі-теоретисти, педагоги-реалісти, педагоги-утилітаристи, педагоги-артисти, інтуїтивісти.

Януш Корчак визначив такі типи вихователів: вихователь-тиран, честолюбний вихователь, розумний вихователь. Є. Рогов наводить приклади таких типів особистості учителя, як «організатор», «раціоналіст-наочник», «комунікатор», «інтелігент». В. Кан-Калик запропонував типологію на основі індивідуально-типологічних характеристик педагогів-новаторів: «лідер» (М. Щетинін), «генератор» (В. Шаталов), «ентузіаст» (І. Волков) – «дослідник» (Є. Ільїн).

На підставі проведеного теоретичного дослідження ми бачимо, що деякі вчені для розділення педагогів на певні групи користувалися одним фактором або критерієм (ціль, цінності, спосіб діяльності) або двома (К.Г. Юнг – психічні функції та установки особистості), що не дає можливості чітко визначити психологічний портрет наставника та спрогнозувати його взаємодію з молодим педагогом в умовах ЗДО. На жаль, питання типологізації особистостей педагогів-наставників молодих педагогів в умовах ЗДО залишилося невизначеним.

Мета статті – окреслити типологічні характеристики до портрета педагога-наставника; визначити специфіку типологічних особливостей педагога-наставника, проаналізувати складові елементи, які забезпечать сталий професійний розвиток молодих педагогів, сприятимуть налагодженню взаємних контактів між досвідченими та молодими педагогами, визначити переваги й ризики від впливу певних типів наставників на молодих педагогів, а також спрогнозувати, яку користь отримає молодий педагог від взаємодії з певним типом наставника.

На підставі проведеної теоретичної розвідки розробили власну матричну схему класифікування характеристик педагогів-наставників (табл. 1). В основу побудови таблиці покладено принцип домінування. Як ми вже визначилися у попередніх дослідженнях, у структурі особистості наставника можна виділити такі складові: мотиваційну, особистісну, когнітивно-діяльнісну та рефлексивну.

Далі ми виявили певні закономірності, які викладемо у таких послідовних взаємозв'язках та взаємозалежностях: розуміємо, що всі складові не можуть бути розвиненими однаковою мірою, тож ту з них що розвинена сильніше, ми назвали домінуючою складовою особистості наставника; відповідно до домінуючої складової, виділяємо і домінуючу функцію, яку наставник буде виконувати якнайкраще; ця функція буде доречною на певному етапі розвитку молодого педагога; далі визначаємо спрямованість особистості наставника (для себе або для інших) і отримуємо певні типи особистостей наставника.

На підставі проведеного теоретичного та діагностичного дослідження нами виділені такі типи особистості педагогів-наставників, які отримали умовні назви: «Вічна дитина», «Велике серце (гуманіст)», «Світлий

Таблиця 1

Матрична схема класифікування характеристик педагогів-наставників

Домінуючий структурний компонент портрета особистості педагога-наставника	Домінантна функція	Етапи професійного розвитку молодого педагога	Тип наставника (в залежності від домінантної складової особистості наставника)	
			Спрямованість на себе, для себе	Спрямованість на інших, для інших
Особистісний	психо-терапевтична	1) ознайомчий	вічна дитина	велике серце
Мотиваційний	стимулююча	2) пошуково-інформаційний	диктатор	радник
Когнітивно-діяльнісний	унаочнення способу дій	3) моделюючо-конструктивний	маніпулятор	золоті руки
Методичний	консультативно-рефлексивна	4) стабілізаційно-інтерпретаційний	шукач	світлий розум

розум (аналітик, критик)», «Золоті руки (майстер, талант)», «Ізаківі рукавиці (диктатор)», «Шукач», «Радник», «Маніпулятор». Сучасні дослідники велику увагу надають особистісно орієнтованому підходу у педагогічній взаємодії наставника та молодого педагога, виділяють провідні якості педагога-наставника, менеджера освіти. Так, О. Никитенко (2013) виокремлює здатність приймати відповідальні рішення, комунікабельність, готовність до співпраці; Є. Маторін (2014) – стратегічне мислення, вольові та організаторські якості, що допомагає у визначенні індивідуально-типологічних характеристик педагога-наставника.

Індивідуально-типологічні характеристики педагогів-наставників

1. «Вічна дитина». Характеризується як оптимістичний, бадьорий, активний, легко ставиться до життя, імпульсивний, з високим рівнем домагань, кмітливий і дотепний у розмові. Зазвичай виявляють товариськість, підвищену самостійність, схильність до пустошів, недостатнє відчуття дистанції. Наділений даром емоційного співчуття – емпатії. Любить компанії, вечірки, емоційне спілкування. Докладає багато зусиль для захисту дітей від несприятливих природних чинників та негативного впливу соціального середовища. Зазначає, що сутність його діяльності полягає у тому, щоб допомогти дітям подолати перешкоди, орієнтуючись на реальні та потенційні можливості й здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій. У спілкуванні природний і емоційний, гнучко змінює позиції у різних життєвих ситуаціях. Притаманні переважання позитивної оцінки, щирість, такт. Не ставить себе вище за дітей, колег, вловлює фальш і невідповідність між словами і реальною поведінкою людей. Спільно з підопічним, відповідно до його інтересів та запитів, виз-

начає мету, можливості та шляхи подолання перешкод (проблем), допомагає самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, житті.

2. «Велике серце (гуманіст)». У педагога розвинені загальнолюдські та моральні якості особистості: турботливість, уважність, тривожність, вихованість, витримка і самовладання, гуманність, дисциплінованість, доброта, доброзичливість, любов до дітей, відповідальність, чуйність. Має високий рівень емпатії, спрямованість до розуміння іншої людини, виражену соціальну інтуїцію, вміння поставити себе на місце вихованця, емоційно відгукнутись на його проблеми. Не може висловити правду в очі, позаяк свідомо не здатний заподіяти іншому біль. Головним мотивом діяльності є створення сприятливої доброзичливої, атмосфери довіри та співтворчості. Істинна педагогічна спрямованість виявляється в інтересі до своїх протеже, до творчості, пов'язаної з вихованням у них людських якостей, що забезпечать їм подальший саморозвиток засобами самоорганізації, самоконтролю. Свої стосунки з дітьми, батьками, колегами будує на основі вищих духовних цінностей (діти – посланці миру, дар Божий). З повагою ставиться до всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи просування та розвиток в освітньому середовищі ціннісно-смыслових орієнтирів: базових загальнолюдських цінностей добра, любові, свободи, гідності, міжнаціональної злагоди, толерантності й терпимості. Легко прощаючи недоліки іншим, він часто сам іде на примирення в конфліктах, першим робить крок до зближення. Читає багато духовної, філософської літератури, переосмислює свій досвід. З усіма підтримує рівні, доброзичливі відносини. Не накопичує у собі зла, вибачає своїх кривдників і недоброзичливців. Орієнтація бачити навколишніх тільки в «кращому світлі» призводить до того, що може не помічати явних недоліків, обманюватися у поясненні вчинків. Його слова не розходяться зі справами, прагне ідеальних рішень. Йому важко керувати іншими людьми – необхідність командувати, віддавати наказ, обмежувати в правах викликає внутрішній протест.

3. «Світлий розум (аналітик, критик)». Педагог характеризується умінням орієнтуватися у джерелах, літературі, посиленням інтересом до науки, пізнавальними потребами, стимулюванням самоосвіти і саморозвитку; наявністю критичного, творчого мислення, умінь діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, відстоювати власну думку, високо розвинені загальні розумові здібності. Гнучкий щодо змін, не очікує ворожості, терплячий, не прагне виправляти помилки інших. Особистість до кінця відстоює свої ідеї, схильний до самостійних дій, не боїться відповідальності, мало залежить від думки навколишніх. Користується авторитетом, спокійний, діловитий, відповідальний, легко мириться, не прагне конкурувати. Головним мотивом діяльності є стійкий інтерес до освіт-

нього процесу, потреба використовувати набуті знання. Головні в його житті інтелектуальні цінності: істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації. Об'єктивний і різкий у судженнях та принципових оцінках. Ігнорує правила або вказівки, які його не влаштовують. Погано розбирається у почуттях людей, упертий у відносинах. Добре застосовує ідеї на практиці на основі їх аналізу і оцінки для розв'язання конкретних проблем; уміє передбачати їх наслідки, визначати пріоритетні кроки; здійснює формально-логічний дедуктивний підхід, шукаючи кращий варіант, віддає перевагу теорії моделей і формул, науковим рішенням, а не досвіду. Вміє збирати інформацію, виявляти проблеми, бачити ситуацію з різних сторін; завдяки гарній уяві є генератором ідей. Мислить дуже незалежно, розібравшись у проблемі, висуває принципово нові рішення. Добре розвинені аналітичні вміння – розчленовувати педагогічні явища на складові (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); правильно діагностувати педагогічне явище, аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців, знаходити основну педагогічну задачу (проблему) і способи її оптимального розв'язання задля досягнення мети, визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням.

4. «Золоті руки (майстер, талант)». Педагога можна схарактеризувати як наполегливу, відповідальну, обов'язкову, емоційно дисципліновану, сумлінну, точну й акуратну в роботі людину. Учитель такого складу надмірно любить порядок, дуже пунктуальний і вимагає таких самих якостей від інших. У будь-якому виді роботи прагне насамперед виділити чіткі орієнтири, на які і буде згодом орієнтуватися, ігноруючи всі інші моменти (при цьому може помилятися у значущості факторів). Добре працює руками, має технологічний склад розуму, ощадливий у поведженні з матеріальними ресурсами: перш ніж взятися за справу, продумує кілька варіантів досягнення бажаного результату і зупиняється на найбільш економічному. Перевіряючи нові ідеї на практиці, вміє витягти з них максимум користі; шукає найбільш складні і захопливі справи. Відповідально ставиться до доручень, у житті усього домагається сам, не розраховуючи на допомогу інших. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, неемоційністю, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Воліє все розпланувати заздалегідь, вірить у силу практичного досвіду та практичного втілення, схильний до пошуку «ідеальних рецептів», здатних урегулювати будь-яку суперечність. Надмірно захоплюється зовнішньою стороною, формою, віддаючи їй пріоритет перед змістом. Сам вивчає свій предмет до скрупульозності і вимагає такого ж детального знання від інших.

5. «Ізаківі рукавиці (диктатор)». Характеризується такими особистісними якостями, як відповідальність, співробітництво, владність, лідерство. Він схожий на тирана, який постійно підкреслює свою силу, все на світі знає і вважає себе зразком доброчесності. Спрямовує свою енергію, впевненість і гострий розум на досягнення запланованих цілей. Представники цього типу є прихильниками суворого порядку і налагодженої системи, все, що не вписується у неї, відкидають як нелогічне. Урівноважений і виконавчий сам, того ж вимагає від інших. Поважає субординацію. Не бере до уваги особистих симпатій, коли йдеться про справу. Якщо пояснення і попередження не допомагають, використовує натиск та інші силові методи управління. Уміє дотискати противника, заганняючи його в кут. Враховує закони й інструкції, особисті речі тримає у порядку. Головною рушійною силою є наявність у людини потреби в самоповазі й у схваленні іншими людьми, в соціальному престижі та владі. Якщо щось його зацікавить, він, приділяючи достатньо часу і ресурсів, може добитися будь-якої мети. Він вважає, що наставник має дати відповідь на будь-яке запитання і з будь-якого приводу мати свою єдино «правильну» точку зору. У спілкуванні зі знайомими та колегами ввічливий і чемний, але відкидає панібратство у стосунках. Уміє справити враження інтелігентної і вихованої людини. Проте в близьких відносинах змінюється у бік більшої жорсткості. У наставницькій взаємодії з підопічними може визначати конкретні завдання щодо навчання та виховання, розвивати їхню ініціативу в плануванні спільної роботи, розподіляти завдання і доручення, керувати процесом діяльності. Бороться проти недисциплінованості, порушень норм і правил. Сам демонструє приклад зібраності й організованості, однак на інших у нього не вистачає сил. Критичний в оцінці результатів своєї і чужої роботи. Вибравши певну тактику поведінки, може наполегливо йти до кінця, ігноруючи той факт, що змінювані обставини вимагають іншого способу реагування.

6. «Шукач». Основною особливістю педагога-наставника цього типу є розвинений творчий потенціал, а саме – здатність особистості помічати та формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань, уміння проникнути у проблему. Шукачі, як правило, мрійники. Для них мрії цілком реально втілити. Байдужість навколишніх до його задуму сприймається ним у край болісно. Головним мотивом діяльності є досягнення мрії та творчий процес, який його супроводжує. Головні в його житті творчі цінності: мрія, творчість, удосконалення професійно-творчих здібностей, постійне творче самовдосконалення педагога, цінність інновації. Представники цього типу проявляють у різних областях інтелектуальної творчості феноменальні здібності, генеруючи ідеї, висловлюючи гіпотези; керуються

принципом корисності і практичності, стараючись усе доводити до досконалості. Намагається робити те, що краще за нього не зробить ніхто, а ось займатися звичайною рутинною роботою може лінуватися, не любить працювати задарма; нетерпимий до виконання роботи звичайними методами, він постійно вишукує нові методи, нові проекти, нові заняття, нестандартні процедури; володіє здатністю ігнорувати стандарти, традиції, авторитети. Те, що зроблено, завжди здається йому малозначним порівняно з перспективами, що відкриваються, від яких відмовитися неможливо, а вичерпати – не можна. Його поведінка часто незрозуміла навколишнім, позаяк багато рішень він приймає інтуїтивно. Вміє створювати ситуації очікування і передчуття новизни в кожному кроці на шляху до більш складного та глибокого знання через розв'язування захопливих, проблемних тематичних завдань. Важливим елементом цієї діяльності є також уміння надихнути вихованців на роботу, вносити в неї елементи романтики і творчості, здійснювати тактовний контроль за її виконанням.

7. «Радник». Така людина розумна, прямо висловлює свої думки, відкрито виражає почуття, від чого з нею легко спілкуватися, володіє прекрасною інтуїцією стосовно людей і легко здогадується, чого вони домагаються. Легкий і доброзичливий у спілкуванні. Розуміє, з ким і на якій дистанції треба спілкуватися, хоча і не завжди її витримує. Знає, що треба робити, щоб підтримувати в колективі сприятливу психологічну атмосферу. Проявивши ініціативу, прагне знайти людей, які забезпечать впровадження його ідей без його участі. Характеризується здатністю до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів, володіє педагогічним тактом, що визначає стиль поведінки вчителя, виступає ініціатором відкритих контактів, відгукується на ініціативу інших, обмінюється інформацією, уважно вислуховуючи іншого. Чітко знає, що правильно, а що ні, що потрібно, а що марно. Вміє захочувати і надихати людей, радить іншим, як знайти вихід зі складних життєвих ситуацій, легкий і доброзичливий у спілкуванні. Для людей, яким симпатизує, може зробити більше, ніж від нього очікують. Характеризується розвиненістю комунікативно-організаторського потенціалу, який вибудовується на позитивному ставленні до людей (комунікабельність, товариськість, соціальна сміливість, уміння управляти людьми, вихованість, вимогливість, об'єктивність, великодушність, обов'язковість, доброзичливість та інтерес до людей, організаторські здібності) і до самого себе (нервово-психічна витривалість, працездатність, енергійність, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, самоконцепція, самооцінка, самокритичність, упевненість у собі, самоактуалізація, планування індивідуальної роботи з метою подолання наявних недоліків в їхній поведінці, стимулювання активності).

8. «Маніпулятор». Рішуча людина, здатна чинити силовий тиск, якщо того вимагає ситуація. Налаштований на перемогу будь-якою ці-

ною. Що більше перешкод трапляється на шляху, то активніше наступає. Перекоаний у своїй правоті, вміє знайти найслабше місце у супротивника. Люди цього типу егоцентричні за натурою, на першому місці «Я – сам», і лише потім – всі інші. Вони самі можуть цього не помічати і реалізовувати кращий для себе характер відносин (самоствердження за рахунок інших). Завжди знайде спосіб, як звернути на себе увагу. У хвилини розслаблення любить посумувати, покаржитися, що його не розуміють. Головним мотивом діяльності є прагнення поваги, авторитету, визнання, задовольняючи основну потребу у владі над іншими людьми. Характеризується прагненням постійно перебувати у центрі уваги колег. Основні в його житті такі цінності, як повага та влада. Вміє зав'язати корисні знайомства і користуватися ними. Швидко вловлює, хто сильний, а хто слабкий, на кого можна натиснути, а кого краще не чіпати. Командує тими, хто менш рішучий і менш упевнений у собі. Вміє сказати людині те, що від нього хочуть почути. Легко робить компліменти. Мириться з людьми так само легко, як і свариться з ними. Особливо обтяжує перспектива опинитися «непоміченим» у колективі. Якщо не вдається зайняти високе місце у формальній системі відносин, прагне до неформального лідерства, заради якого може стати в різку опозицію до начальства. Не схильний звертати особливу увагу на біди і проблеми навколишніх. Здатний прикрашати дійсність, свавільно поводитися з фактами або навіть придумувати їм своєрідну інтерпретацію, якщо не знає, як відповісти на запитання підопічних. Не любить визнавати помилки. Любить наводити себе, своє життя, свої успіхи як позитивні приклади, грати ролі героїв, «виграшних» в очах оточення. Схильний до своєрідного «авантюризму» може: гарантувати більше, ніж насправді виконати (роздавати обіцянки, не думаючи, як буде виконувати).

Висновки. На підставі проведеного вивчення питання типологізації педагогів-наставників виділено вісім груп типологічних характеристик наставників: «Вічна дитина», «Велике серце», «Світлий розум», «Золоті руки», «Ізаккові рукавиці», «Шукач», «Радник», «Маніпулятор». Кожен з них має як переваги, так і недоліки. Для кожного молодого педагога підійде свій тип педагога-наставника залежно від таких чинників: тип самого молодого педагога, на якому етапі професійного розвитку перебуває педагог, якої професійної допомоги потребує (домінуюча функція, яку виконує наставник). У подальших своїх дослідженнях ми приділимо увагу з'ясуванню типологічних особливостей самих молодих педагогів.

Література

- Андреев, В.И. (1988). *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Изд. Казанского Унив., 228 с.
- Кан-Калик, В.А., & Никандров, Н.Д. (1987). *Педагогическое творчество учителя*. Москва: Педагогика, 159 с.

- Маторін, Є.** (2014). Про базовий компонент професійної компетентності менеджера освіти. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 29 (3), 96–104.*
- Никитенко, О.** (2013). Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 27, 33–45.*
- Сорока-Росинский, В.Н.** (1991). *Педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, 239 с.
- Фромм, Э.** (1992). *Душа человека.* Москва: Республика, 430 с.
- Хорни, К.** (1993). *Невротическая личность нашего времени. Самоанализ.* Москва: Прогресс, 186 с.
- Юнг, К.Т.** (1995). *Психологические типы.* СПб.: Ювента, 719 с.
- Koch, A.** (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society, 32, 73–83.* doi: 10.1111/chso.12225.
- Puryear, J., Kettler, T., & Rinn, A.** (2017). Relating Personality and Creativity: Considering What and How We Measure. *The Journal of Creative Behavior.* doi: 10.1002/jocb.174.
- Spranger, E.** (1914). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* Halle: Niemeyer, 466 s.

References

- Andreev, V.I.** (1988). *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti [Dialectics of education and self-education of a creative personality].* Kazan: Izd. Kazanskoho Univ. [in Russian].
- Kan-Kalik, V.A., & Nikandrov, N.D.** (1987). *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchatelya [Pedagogical creativity of the teacher].* Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Matorin, E.** (2014). Pro bazovyi komponent profesiinoi kompetentnosti menedzhera osvity [About the basic component of professional competence of education Manager]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 29 (3), 96–104 [in Ukrainian].*
- Nikitenko, O.** (2013). Profesiino-osobystisni yakosti yak osnova vykhovannia maibutnix uchyteliv [Professional and personal qualities as a basis of education for future teachers]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 27, 33–45 [in Ukrainian].*
- Soroka-Rosinskiy, V.N.** (1991). *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works].* Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Fromm, E.** (1992). *Dusha cheloveka [The Soul of man].* Moscow: Respublika [in Russian].
- Khorni, K.** (1993). *Nevroticheskaya lichnost nashego vremeni. Samoanaliz [The Neurotic personality of our time. Introspection].* Moscow: Progress [in Russian].
- Yung, K.G.** (1995). *Psichologicheskieskie tipy [Psychological types].* Saint Petersburg: Yuventa [in Russian].
- Koch, A.** (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society, 32, 73–83.* doi: 10.1111/chso.12225 [in English].

- Puryear, J., Kettler, T., & Rinn, A.** (2017). Relating Personality and Creativity: Considering What and How We Measure. *The Journal of Creative Behavior*. doi: 10.1002/jocb.174 [in English].
- Spranger, E.** (1914). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit [Life forms. Humanities Psychology and Ethics of Personality]*. Halle: Niemeyer [in German].

BESSONOVA Olga – scientific correspondent of Preschool Education Laboratory, Institute for Education Problems, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, M. Berlynskyj str., 9, Kyiv, 04060, Ukraine (74bessonov@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-3029>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4330-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119533>

To cite this article: Bessonova, O. (2018). Typologichni kharakterystyky do portreta pedahoha-nastavnyka molodykh vykhovateliv [Typological characteristics to the portrait of the teacher-tutor of the young educators]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 26–37. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119533 [in Ukrainian].

Article history

Received: 30 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 28 December 2017

Available online: 5 April 2018

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS TO THE PORTRAIT OF THE TEACHER-TUTOR OF THE YOUNG EDUCATORS

Abstract. The transfer of knowledge, skills and experience to young educators plays an important role in the efficiency of the functioning of modern institutions of education, ensuring the quality of their tasks and functions. Therefore, there is a special demand in the market of educational services for highly qualified and responsible teachers which are characterized by mobility, dynamism, constructiveness, self-reliance and prudence in decision-making. At the modern stage the teacher-mentor is able to provide professional development of young teachers in the conditions of kindergarten. The teacher-mentor ensures the professional development of young teachers under the conditions of the workplace. The article deals with the structural components of the personality of the teacher-mentor (individual-typological characteristics, motivational component, competent and reflexive), that determine effective realization of mentoring activity. The parts of elements, which provide sustainable professional development of young teachers, will contribute to establishment of mutual contacts between experienced and young teachers. The advantages and risks of interaction and influence of certain types of mentors on young teachers are defined and the projected benefit which a young teacher receives from interaction with a certain type of mentor. Based on the

selection of the dominant component of the mentor's personality and the leading function, the following eight types of mentor's personalities were allocated: humanist, dictator, analyst, skillful fingers, manipulator, eternal child, counselor and seeker. Each of these types has both advantages and disadvantages. Every young teacher has his own corresponding type of a teacher-mentor, depending on the following factors: the type of the young teacher, at what stage of professional development is a young teacher, what professional support is needed (the dominant function performed by the mentor).

Keywords: mentor, mentor's portrait, personality qualities, professionally-significant personal qualities, professional values, teacher's authority.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at preschool establishments «Meridian», «Horizont» and «Zarnytsia» in Kyiv, in particular Prokhnitska Eleonora, Pavlova Iryna and Grygorovych Mariya, for their assistance.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 38–48

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 38–48

УДК 378:371.13

БІРУК Наталія – аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, 10000, Україна (shcherbakova_n@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3013-2015>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4146-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119575>

Бібліографічний опис статті: Бірук, Н. (2018). Педагог-дослідник: окреслення дефініції та особливості діяльності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 38–48.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119575.

Історія статті

Одержано: 6 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 14 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ПЕДАГОГ-ДОСЛІДНИК: ОКРЕСЛЕННЯ ДЕФІНІЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано вживання дефініції «педагог-дослідник» і складність її однозначного тлумачення. Розглянуто проблему одночасного поєднання педагогічної та дослідницької діяльності у шкільному середовищі. Акцентована увага на наукових підходах, на які має опиратися педагог вищої школи у своїй професійній діяльності для досягнення позитивних результатів. На основі аналізу наукових джерел описано рівні втілення педагогом дослідницьких проектів. Проведений діагностувальний етап експериментальної роботи серед представників українських науково-педагогічних шкіл дав змогу виокремити професійні, дослідницькі й особистісні групи характеристик педагога-дослідника. Усі категорії досліджуваних зійшлися на думці, що основними характерними рисами педагога-дослідника є креативність, професіоналізм і готовність до самовдосконалення, що і допомогло авторів сформулювати визначення категорії «педагог-дослідник» та з'ясувати ефективні показники його професійної діяльності.

Ключові слова: педагог-дослідник, наукові підходи, рівні дослідницької діяльності, характерні риси педагога-дослідника, професійно-творчий розвиток.

© Бірук Наталія, 2018

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. характеризується стрімкими процесами реформування системи освіти України та інформатизації всіх її ланок, що спонукає вчителя/педагога до постійного професійного й особистісного вдосконалення, мотивує до здійснення пошукової та дослідницької діяльності відповідно до вимог часу. Влада та суспільство мають розуміти, що на сьогодні педагог – це центральна фігура у модернізації освіти та реформуванні освітнього процесу, і враховувати це при розробці нормативно-правового забезпечення, яке викликало б бажання творчо і результативно працювати, постійно прагнути до професійного та духовного зростання.

Зі свого боку, і педагог для ефективного здійснення професійної діяльності має постійно досліджувати освітні зміни та продукувати нові альтернативні й прогресивні ідеї навчання і виховання підростаючого покоління. На сьогодні успішний педагог – це педагог-дослідник, педагог-лідер, педагог нової формації – духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, компетентний фахівець, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, постійно прагне до самовдосконалення і саморозвитку, стимулюючи до цього своїх учнів та студентів, який навчає молодих людей системного мислення, методів пізнання та самоорганізації, допомагає розкрити власний потенціал, стимулює й активно використовує творчі можливості кожної особистості («Педагог – це дослідник», 2013).

Сучасний педагог у своїй професійній діяльності для досягнення позитивних результатів має опиратися на низку наукових підходів, зокрема особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний і технологічний. Особистісно орієнтований підхід передбачає пріоритет суб'єкта навчання, необхідність «відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на головне – особистість». Відповідно до компетентнісного підходу, у професійній діяльності педагога потрібно насамперед змістити акценти з пасивного засвоєння готових теоретичних знань на практичне набуття умінь і необхідних навичок, на формування здатності творчо і прагматично діяти, приймати дивергентне рішення. Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою гармонійного розвитку особистості, що зумовлює необхідність його реалізації в педагогічній практиці, чим цей підхід тісно пов'язаний з особистісним. Технологічний підхід орієнтує широко застосовувати інноваційні інформаційно-комунікаційні технології (електронного, дистанційного та мобільного навчання), а також здійснювати неперервну самоосвіту (Городиська, 2015, с. 107–108). Ефективна та плідна реалізація зазначених підходів можлива лише за умови проведення педагогом постійної ґрунтовної дослідницької роботи.

Педагогічна наука в переважній більшості при аналізі різних аспектів педагогічної діяльності оперує поняттями «вчитель», «педагог», «викладач», «дослідник», «науковець». Словосполучення *педагог-дослідник* маловживане та не має чіткого однозначного тлумачення. Необхідність його обґрунтування зумовлюється вимогами швидкоплинних освітніх змін, в яких, як зазначалося вище, педагогічна діяльність має все більше набувати дослідницького характеру.

Аналіз останніх досліджень. Про дослідництво як невід’ємну складову педагогічної діяльності різного рівня йдеться у роботах Н. Гомелі, І. Єрмакової, Г. Кловак, Т. Койчевої, Н. Кушнарєнко, В. Морозова, О. Отич, Н. Поліхун, О. Пехоти, Л. Сущенко, В. Шейка та багатьох інших науковців. Категорією «педагог-дослідник» у своїх дослідженнях оперують Г. Кловак, Н. Копачова, О. Пехота та інші.

На думку В. Загвязінського, бути педагогом-дослідником – вміти знаходити нове у педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв’язки й закономірності (Загвязинский, 1980, с. 10).

О. Кучерявий позиціонує педагога-дослідника як випускника класичного університету освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (Кучерявий, 2011, с. 19).

М. Скрипник та Є. Чернишовою складено навчальну програму з підготовки педагогів-дослідників – аспірантів, здобувачів та науково-педагогічних працівників з планування, організації та узагальнення дослідницько-експериментальної роботи в сучасній школі (Ануфрієва, Гузій, Регейло та ін., 2014, с. 123–155).

Педагог-дослідник – це педагог нової формації, творча особистість, професіонал, для якого характерними ознаками є сучасне науково-педагогічне мислення, висока духовність, інтелігентність, оптимізм, постійна готовність до самоосвіти, саморозвитку (Girardet, 2017; Lassila, 2017, с. 488).

Мета статті – окреслення дефініції «педагог-дослідник» на основі аналізу наукової літератури та власних досліджень, враховуючи особливості його діяльності.

Виклад основного матеріалу. Серед вчителів побутує думка про складність одночасного поєднання педагогічної та дослідницької діяльності як провідної, на їх погляд, варто виділити лише одну з них. Розглянемо цю проблему з різних позицій.

Якщо базовою у діяльності шкільного вчителя виступає дослідницька діяльність, то він приходить до школи та починає працювати учителем, реалізуючи при цьому конкретне дослідницьке завдання. Наприклад, завершуючи роботу над кандидатською або докторською дисертацією, багато дослідників працюють викладачами в тих освітніх установах, які потім представляються ними у відповідних дисертаційних дослідженнях. Робота в школі учителем й одночасно з цим проведення дос-

ліджень, можуть характеризувати цю позицію ззовні як позицію педагога-дослідника. Але саме існування такої позиції в школі в цьому випадку має тимчасовий та непринциповий для навчального закладу характер. Школа виступає для такого дослідника насамперед майданчиком для збору необхідного йому емпіричного матеріалу.

Якщо базовою обирається педагогічна діяльність, то педагог, перебуваючи у школі і займаючись нормативною для нього педагогічною роботою, водночас потрапляє у специфічні умови, за яких змушений додатково проводити дослідження.

У випадку, коли вчитель працює в школі, орієнтований на створення нової освітньої моделі або розробку нових технологій переносу уже сформованих культурних освітніх систем в іншу ситуацію, то у своїй педагогічній діяльності він не може використовувати вже визначені й розроблені знання. І якщо вчитель хоче працювати саме в цій школі, то він займається дослідницькою діяльністю (певна річ, має володіти при цьому всіма необхідними навичками дослідницької культури). Ця дослідницька діяльність, зі свого боку, допомагає йому здійснювати щоденну педагогічну роботу. Таким чином, позиція педагога-дослідника виникає у цьому варіанті міркування як феномен інноваційної школи і фактично стає обов'язковою для всіх педагогів, хоча і має власну специфіку в школах проектної або дослідницької орієнтації.

У школах проектної орієнтації педагог-дослідник проводить свої дослідження (локальні) досить автономно та розгортає їх на власному предметному матеріалі. Ці дослідження проводяться не тільки на різних навчальних предметах, але й у різних вікових групах учнів і допомагають реалізовувати загальну для всієї інноваційної школи проектну ідею. Наукові студії різних педагогів можуть бути зовсім не пов'язаними один з одним і обговорюватися тільки щодо загального проекту школи.

У школах-лабораторіях (школах дослідницької орієнтації) педагоги-дослідники, крім локальних, проводять так звані рамкові дослідження. У цьому випадку всі вони спрямовані на подолання деякої загальної проблеми, незалежно від того, в якій віковій групі і на якому предметному матеріалі вони розгортаються. Дослідження різних педагогів обов'язково пов'язані між собою («Педагог-дослідник як суб'єкт», 2005).

На нашу думку, незалежно від того, представником якої освітньої ланки є педагог, його діяльність має бути передовсім спрямованою на набуття учнями/студентами/слухачами необхідних знань, умінь та навичок, відповідно до предмету викладання, проте ефективність професійної діяльності можлива лише за умови постійного відбору, оновлення, удосконалення інформації у ході науково-дослідницького аналізу.

На думку Г. Кловак (2003), В. Борисова (1997), Н. Кузьміної, М. Кухарева (1976), дослідницьку діяльність педагога здійснюють на трьох

основних рівнях: емпірично-інтуїтивному (здійснення дослідницької діяльності, спираючись на власний практичний досвід), дослідницько-логічному (дослідницька педагогічна діяльність, постановка мети для розв'язання дослідницьких педагогічних завдань є функцією осмисленого і проаналізованого досвіду) та незначна кількість вчителів володіють науково-інтуїтивним рівнем здійснення дослідження (структура дослідницької педагогічної діяльності є синтезом наукового знання, досвіду освоєння методик, інтуїції, уміння бачити процес цілісно, знаходити правильні рішення в умовах неповної інформації).

Суб'єкти нашого дослідження – це представники сучасних українських науково-педагогічних шкіл (аспіранти педагогічних спеціальностей, кандидати та доктори педагогічних наук – з дослідницької позиції і вчителі шкіл, колегіумів, викладачі закладів вищої освіти – з професійної). Нами було проведено опитування серед цих категорій науковців (для з'ясування сучасного трактування досліджуваної категорії з точки зору самих педагогів-дослідників, педагогів-практиків), і виявлено, що зміст поняття «педагог-дослідник» охоплює декілька груп характеристик: професійні, дослідницькі та особистісні (див. рис. 1).



Рис. 1. Професійна, дослідницька та особистісна складові категорії «педагог-дослідник»

Охарактеризуємо деякі із представлених блоків детальніше.

Професійна складова діяльності полягає у тому, що педагог-дослідник:

– досяг високого рівня педагогічної майстерності, здатний інформувати педагогічний колектив про нові напрями розвитку освіти, педагогічні ідеї, наукові досягнення, займатися експериментальною та науковою роботою, готувати публікації, відкриті уроки та позакласні заходи,

здійснювати керівництво творчими групами, школами передового досвіду, педагогічними майстернями та студіями тощо;

– результати власного наукового пошуку впроваджує в освітню діяльність; розробляє нову освітню модель або здійснює перенесення вже наявної культурної освітньої системи в нову ситуацію; розв'язує єдину для установи проблему, але на своєму специфічному навчальному матеріалі з урахуванням вікових особливостей аудиторії;

– сам займається науково-дослідницькою роботою, професійно володіє науковими засобами і залучає учнів/студентів/слухачів до розвитку їх інтересу, до науково-дослідницької діяльності через написання рефератів, дипломних та курсових робіт, проведення творчих проектів, участь в МАН тощо;

– співпрацює з ученими та педагогами-новаторами для ознайомлення з актуальними проблемами педагогіки, передовим педагогічним досвідом, інноваційними технологіями; з повагою ставиться до переконань своїх опонентів; має системне мислення, що виявляється у цілісному сприйнятті різних педагогічних явищ, здатності встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, визначати перспективи свого подальшого професійного та особистісного розвитку;

– поєднує роботу у педагогічній галузі з науково-дослідницькою діяльністю, будуючи свою роботу на принципах креативності та постійного самовдосконалення; володіє вмінням практичного використання методики педагогічного дослідження.

Як *науковець*, педагог-дослідник відрізняється такими особливостями:

– має педагогічну освіту та здійснює наукові пошуки у сфері удосконалення методичних, технологічних, інноваційних педагогічних досліджень щодо реалізації освітніх послуг;

– займається науковою та практико-орієнтованою дослідницькою діяльністю; орієнтує свою професійну діяльність на отримання не лише професійного, але й дослідницького продукту, розробляє та впроваджує нові наукові ідеї, методики і т.д.; вміє знаходити нове у педагогічній діяльності/педагогічних явищах, виявляти у них невідомі зв'язки й закономірності;

– перебуває у постійному науковому пошуку, виокремлює суперечності у процесах, фактах, явищах, вимірює все, що можна виміряти, пропонує розглядати вже відоме з іншої теоретичної, методологічної та методичної позиції; впроваджує в освітній процес сучасні досягнення науки з метою його вдосконалення;

– здійснює формальну (виконання дисертаційного дослідження, завдань дослідницько-експериментальних проектів регіонального чи всеукраїнського рівня) або неформальну (альтернативні методичні знахідки,

розвідки у процесі виконання завдань професійної діяльності) інноваційну діяльність;

– володіє всіма необхідними навичками дослідницької культури, навичками наукового аналізу освітнього простору, системою знань і вмінь щодо дослідницької роботи;

– володіє умінням узагальнювати, систематизувати, робити висновки та обґрунтовувати їх; здатний до постійного експериментування з новими ідеями, технологіями тощо; вміє аналізувати нагромаджений науковий досвід в освітній сфері та перевіряти його валідність у певних умовах; перевіряти достовірність висловлених суджень, наукових положень; прагне до вдосконалення новизни і системи дослідження загалом;

– використовує досвід минулого, новаторські ідеї сьогодення та власні ідеї науково впроваджує у дослідницьку роботу; використовує не лише загальновідомі постулати, але й бажає та може доповнити наукову думку власними дослідженнями, висновками, відкриттями;

– володіє сучасним науково-педагогічним, критичним, інноваційним мисленням, може пристосовуватися до швидких змін у суспільстві, постійно підвищує рівень своїх знань (відвідує семінари, конференції).

Усі категорії досліджуваних науковців вважають, що педагог-дослідник, це передовсім педагог, творча особистість і професіонал, креативний та готовий до самоосвіти і саморозвитку.

Цікавою є думка респондентів – докторів педагогічних наук, які стверджують: якщо викладач працює у закладі вищої освіти, що створює нову освітню модель або розробляє нові технології переносу сформованих культурних освітніх систем в іншу ситуацію, то у своїй педагогічній діяльності він не може використовувати вже визначені й розроблені знання. Він володіє всіма необхідними навичками дослідницької культури, займається дослідницькою діяльністю, що, зі свого боку, допомагає йому здійснювати щоденну педагогічну роботу.

На основі отриманих даних нами сформульовано визначення поняття «педагог-дослідник» як високодуховного, інтелігентного професіонала, що досяг високого рівня педагогічної майстерності, має сучасне науково-педагогічне мислення, створює свій науковий доробок у ході педагогічної діяльності, орієнтує свою професійну діяльність на отримання не лише професійного, але й дослідницького продукту, готовий до самоосвіти та саморозвитку.

З проведеного дослідження випливає, що *педагог-дослідник* – це духовно зрілий, креативний, компетентний фахівець, здатний до самоосвіти та саморозвитку, здійснює одночасно педагогічну і дослідницьку діяльність, при цьому педагогічна є основою для проведення дослідницької.

Висновки. Сучасна система освіти потребує компетентного педагога, орієнтованого і вмотивованого на цілеспрямоване, зосереджене, ефективне та випереджувальне виконання професійних обов'язків, невід'ємною рисою якого є прагнення до постійного самовдосконалення шляхом науково-дослідницьких розвідок.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо дослідження творчої складової діяльності педагогічних працівників та виокремлення показників професійно-творчого розвитку педагога-дослідника, зокрема: обґрунтування нових форм і методів навчання, розробку технологій та моделей якісного навчання, підготовку навчально-методичного забезпечення у вигляді підручників та посібників, визнання результатів досліджень за показником Індексу цитувань, здобуття кваліфікаційних категорій, педагогічних звань, наукових ступенів та вчених звань, започаткування науково-педагогічної школи тощо.

Література

- Борисов, В.В.** (1997). *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 22 с.
- Городиська, В.** (2015). Інновації в освітній діяльності вищої школи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 31, 107–118.
- Загвязинский, В.И.** (1980). *Учитель как исследователь.* Москва: Знание, 96 с.
- Кловак, Г.Т.** (2003). *Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи.* Взято з http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/5/visnuk_2.pdf.
- Кузьмина, Н.В., & Кухарев, Н.В.** (1976). *Психологическая структура деятельности учителя.* Гомель: Гомельский государственный университет, 57 с.
- Кучерявий, О.** (2011). Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті. *Рідна школа*, 4–5, 19–26.
- Педагог – це дослідник, лідер, креативна особистість.* (2013). Взято з <http://shpetivka.com.ua/blogs/pedahoh-tse-doslidnyk-lider-kreatyvna-osobystist.html>.
- Педагог-дослідник як суб'єкт інноваційної школи.* (2005). Взято з <http://ru.osvita.ua/school/method/1419/>.
- Ануфрієва, О.Л., Гузій, Н.В., Регейло, І.Ю. та ін.** (2014). *Підготовка науково-педагогічних працівників, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти: навчальні плани і програми дисциплін.* Київ, 195 с.
- Творча особистість педагога.* (2017). Взято з <http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/7792-tvorcha-osobistist-pedagoga>.
- Girardet, C.** (2017). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*. doi: 10.1002/rev3.3104.

Lassila, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43, 486–504. doi:10.1002/berj.3280.

References

Borysov, V.V. (1997). *Formuvannia hotovnosti vchytelia do doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti v umovakh poetapnoi pidhotovky studentiv pedahohichnogo vuzu [Formation of teacher's readiness for pedagogical research activity in terms of gradual training of students of pedagogical educational establishments]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Horodyska, V. (2015). Innovatsii v osvittii diialnosti vyshchoi shkoly [Innovation in the educational activity of higher education]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 31, 107–118 [in Ukrainian].

Zagvyazinskiy, V.I. (1980). *Uchitel kak issledovatel [Teacher as a researcher]*. Moscow: Znanie [in Russian].

Klovak, H.T. (2003). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia-doslidnyka yak pedahohichna problema suchasnoi shkoly [Training of the future teacher-researcher as a pedagogical problem of the modern school]*. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/5/visnuk_2.pdf [in Ukrainian].

Kuzmina, N.V., & Kukharev, N.V. (1976). *Psikhologicheskaya struktura deyatelnosti uchitelya [Psychological structure of teacher's activity]*. Gomel: Gomelskiy Gosudarstvennyy universitet [in Russian].

Kucheriavii, O. (2011). Kontseptsii pidhotovky pedahoha-doslidnyka v klasychnomu universyteti [The concept of training of a teacher-researcher in the classical university]. *Ridna shkola – Native school*, 4–5, 19–26 [in Ukrainian].

Pedahoh – tse doslidnyk, lider, kreatyvna osobystist [The teacher is a researcher, a leader and a creative personality]. (2013). Retrieved from <http://shepetivka.com.ua/blogs/pedahoh-tse-doslidnyk-lider-kreatyvna-osobystist.html> [in Ukrainian].

Pedahoh-doslidnyk yak subiekt innovatsiinoi shkoly [Teacher-researcher as a subject of innovation school]. (2005). Retrieved from <http://ru.osvita.ua/school/method/1419/> [in Ukrainian].

Anufriieva, O.L., Huzii, N.V., Reheilo, I.Yu., & et al. (2014). *Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv, aspirantiv ta zdobuvachiv: modernizatsiia protsesu navchannia v systemi pisliadyplomnoi osvity: navchalni plany i prohramy dystsyplin [Professional training of teachers-researchers, graduate students and applicants: modernization of the process of training in the system of postgraduate education]*. Kyiv [in Ukrainian].

Tvorcha osobystist pedahoha [The creative personality of the teacher]. (2017). Retrieved from <http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/7792-tvorcha-osobystist-pedagoga> [in Ukrainian].

Girardet, C. (2017). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*. doi: 10.1002/rev3.3104 [in English].

Lassila, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43, 486–504. doi:10.1002/berj.3280 [in English].

BIRUK Nataliya – post-graduate student of Pedagogy Department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, 10000, Ukraine (shcherbakova_n@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3013-2015>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4146-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119575>

To cite this article: Biruk, N. (2018). Pedahoh-doslidnyk: okreslennia defynitsii ta osoblyvosti diialnosti [Teacher-researcher: description of the definition and features of activity]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 38–48. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119575 [in Ukrainian].

Article history

Received: 6 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 14 January 2018

Available online: 5 April 2018

TEACHER-RESEARCHER: DESCRIPTION OF THE DEFINITION AND FEATURES OF ACTIVITY

Abstract. The article considers the complexity of interpretation for the «teacher-researcher» concept, which describes a professional that has become a key figure in the process of reforming the Ukrainian educational system. The emphasis is put on the scientific approach, which forms the basis the teacher should rely on in his/her professional activities to achieve positive results. The author analyzes the activity of a school teacher from the point of view of the prioritized pedagogical or research activity platform. On the basis of analysis of scientific sources, the levels of implementation of research projects by the teacher (empirical-intuitive, research-logical and scientific-intuitive) are described.

On the basis of the analysis of the results of the diagnostic phase of experimental work, conducted among representatives of Ukrainian scientific and pedagogical schools (graduate students of pedagogical specialties, PhDs and doctors of pedagogical sciences on the one hand and teachers of schools, colleges, university teachers of same levels of accreditation on the other) the professional, research and personal groups of the characteristics of the teacher-researcher are distinguished and briefly analyzed. All categories of participants agree that the main characteristics of the teacher-researcher are: creativity, professionalism and readiness for self-improvement.

Conducted research makes it possible to conclude, that the teacher-researcher is a spiritually-mature, creative, competent specialist capable of self-education and self-development, which carries out simultaneous pedago-

gical and research activities, while pedagogical side serves as a platform for research and experiment.

The indicator of effective professional and research activity is the professional development of the teacher-researcher, and one of its highest manifestations is the launch of a scientific school, substantiation of teaching methods, preparation of textbooks, manuals of a new generation, development of technologies of high quality education.

Keywords: teacher-researcher, scientific approaches, levels of research activity, characteristic features of the teacher-researcher, professional and creative development.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Pedagogy Department of Zhytomyr Ivan Franko State University, in particular Prof. Olena Antonova, for her assistance.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 49–59

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 49–59

УДК 376/6/09

БУКЛОВ Юрій – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (yuramykb@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4455-813X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-3973-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121484>

Бібліографічний опис статті: Буклов, Ю. (2018). Національно-патріотичне виховання учнівської молоді як педагогічна проблема. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 49–59.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121484.

Історія статті

Одержано: 18 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 13 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті проаналізовано особливості національно-патріотичного виховання, спрямованого насамперед на формування патріотизму та національної самосвідомості особистості. Водночас воно спирається на культурно-історичний досвід народу, його звичаї, традиції та багатовікову мудрість, духовність. Доведено, що ціннісне ставлення школярів до Батьківщини, суспільства, до себе та праці визначає їхній зв'язок зі своїм народом, державою і соціумом, особистісну гармонію і самоутвердження, розвинену потребу в трудовій і громадській активності на благо України.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, національна ідея, патріотизм, національна свідомість, учнівська молодь.

Постановка проблеми. На сучасному етапі національно-духовного відродження України, розвитку демократичних процесів важливого значення набуває виховання у дітей та молоді патріотизму, активної громадянської позиції, відданості справі зміцнення державності. З огляду на

це, національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів, що зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, і закладає підвалини для формування національної свідомості підростаючих поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, відповідальності тощо.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді національно-патріотичне виховання визначається як «комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» («Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді», 2015).

Очевидно, що таке виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечуючи збагачення інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми національно-патріотичного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували корифеї української педагогіки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); сучасні науковці (О. Вишневський (Вишневський, Кобрій, & Чепіль, 2001), М. Євтух, П. Кононенко, В. Кузь, М. Стельмахович, Б. Ступарик (1995а, 1995b), М. Чепіль (2013), К. Чорна (2013) та ін.); психологи (І. Бех (2016), Д. Ельконін, І. Кон та ін.); мистецтвознавці та фольклористи (Д. Антонович, Б. Грінченко, М. Лисенко, Ф. Колесса та ін.).

Дослідники одностайні у тому, що важливими завданнями закладів освіти є створення сприятливих умов для якісного засвоєння учнівською молоддю цінностей національної культури, пошуки нових педагогічних умов, ефективних технологій, спрямованих на формування національної самосвідомості підростаючих поколінь (Hand, 2011; Prencipe & Helwig, 2002).

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті, **метою** якої є обґрунтування особливостей національно-патріотичного виховання школярів як одного із провідних у системі сучасного українського виховання.

Виклад основного матеріалу. Справжнє виховання не може існувати в «чистому» вигляді поза традиційною культурою конкретної нації. Видатні педагоги світу неодноразово визнавали, що виховання дитини завжди має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбуватися через ознайомлення з традиціями інших народів. Виховання має бути глибоко пройняте національним духом. Дух нації народжується з появою самої людської спільноти, етносу. Він допомагає вижити національній мові, оберігає національну культуру, підтримує традицію, є основою національної самосвідомості людини і національного виховання.

Таким чином, національна система виховання – це історично визначена і складена самими народом система поглядів, уявлень, переконань, ідеалів, традицій та інших форм соціальної практики, що забезпечують ефективність виховання.

Науковці стверджують, що суспільство (народ) не може існувати, якщо не окреслено науково вивірених основних ідеологічних установок, котрі б вели його до єдиної мети. Однак ця ідея мусить бути не нав'язаною ззовні, а виробленою самим народом. Вона полягає у тому, що кожен народ, нація, етнос у процесі розвитку виробили історично зумовлену ідеологію, яка своїм корінням сягає сивої давнини і ідеями якої пройняті всі сфери життєдіяльності народу. Національна ідеологія є ідейним багатством нації, системою філософських, політичних, правових, економічних, моральних, естетичних і релігійних ідей, поглядів, принципів, ідеалів, які відповідають прагненню, інтересам, потребам нації, суверенітету її держави (Вишневський та ін., 2001, с. 110).

Стрижень сучасної системи національно-патріотичного виховання становить національна ідея, яка відіграє роль об'єднувального, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, громадянина своєї держави («Концепція національно-патріотичного виховання», 2015).

Складовими змісту національної ідеї є національна окремішність, національна самосвідомість, мова, культура, ментальність, воля до здійснення національної мети і, врешті, держава. За своєю суттю вона (ідея) – це відображення глибинного рівня національної свідомості народу, сукупність його ціннісних орієнтацій, визначаючи водночас напрям мислення нації, її здатність відчувати і діяти згідно із загальнонародними інтересами. Наголосимо, що зміст національної ідеї постійно збагачується, конкретизується, наповнюється новим розумінням поточних і перспективних цілей, визначенням пріоритетів, засобів та шляхів досягнення поставленої мети.

Погоджуємося із твердженням Б. Ступарика у тому, що національна ідея як своєрідне вираження духовного стану народу, його менталі-

тету формується під впливом традицій, культури, всього середовища буття людини і водночас сама впливає на них як джерело культурно-історичної динаміки нації, потужний внутрішній каталізатор її відродження і вищий прояв свідомості.

Науковець вважає, що національну ідею можна зреалізувати тільки тоді, коли буде забезпечена духовна єдність поколінь, наступність національної культури. Саме тому «...українська національна ідея мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їхню кров» (Ступарик, 1995а, с. 40). З огляду на це «...виховання державотворчих рис, об'єднання всіх українців в одну спільноту, що пройнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом, мусить стати головним завданням школи, держави та всіх громадських установ і організацій» (Ступарик, 1995b, с. 3).

Як зазначає М. Чепіль, саме патріотизм наповнює свідомість особистості позитивними мотивами, потребами, прагненнями, установками, ціннісними орієнтирами, інтересами, ідеалами, які стають високоефективними рушіями її навчання, розвитку, виховання. Патріотизм виконує потужну розвивальну функцію у формуванні особистості, є атрибутом одвічного прагнення людини до свободи, істини, вічності. Людина-патріот завжди діє на благо сучасного і майбутнього свого народу, всього людства, підіймаючись до рівня вселюдського світосприймання та діяльності (Чепіль, 2013, с. 39). Тобто основу патріотизму становить відданість ідеалам справедливості, честі, свободи, правди. Саме патріотичне почуття відзначається соціально позитивним змістом, має морально ціннісне навантаження, спричиняє розвивальний ефект у свідомості, а також може конструктивно впливати на систему особистості загалом.

Важливою умовою формування патріотичних почуттів та національної свідомості, як стверджує Т. Поніманська (2006), є їхня моральна спрямованість. Навички моральної поведінки – невід'ємна складова розвитку особистості, а також передумова національно-патріотичного виховання, оскільки визначають її вчинки, зумовлюють ставлення до довкілля, дорослих, однолітків. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

І. Бех зазначає, що виховання патріотизму пов'язане з найчутливішою сферою особистості – духовністю, а також гуманізмом, соціальною справедливістю, турботою, взаємоповагою. Неможливо відокремити патріотизм від національних святинь, національної свідомості й самосвідомості, шанобливого ставлення до національної культури та толерантного ставлення до надбань інших народів. Загалом причетність до всіх аспектів життя суспільства й відповідна турбота мають бути визначальними у становленні особистості патріота-громадянина. З огляду на це

педагог повинен створювати відповідні ситуації для формування у вихованців діяльнісного ставлення до всього того, що об'єднане поняттям «національні скарби», зокрема до національних свят і традицій, до етнічного роду, який створив націю і обстоював її високі ідеали.

Патріотизм, на думку вченого, – це особливе безумовне й високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до своїх народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Безумовність означає, що почуття патріотизму не може ґрунтуватися на зовнішньому підкріпленні у формі певних заохочень чи осуджень. Воно саме в собі має спонукальну потенцію до відповідного діяння, є самозначущим. Як високосмислове почуття-цінність, патріотизм не пов'язаний зі звичайними буттєвими потребами і прагненнями, а лише з вершинними життєвизначальними орієнтирами особистості (Бех, 2016).

Отже, можемо констатувати, що патріотизм – це любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної держави, готовність і вміння захищати її, мужність і самовідданість, пошана звичаїв і культури інших країн і народів, прагнення до співпраці з ними.

Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання зберігати її характерні особливості, культурні надбання та захищати інтереси своєї громади, народу загалом. Історичне джерело патріотизму – це формування прив'язаності до віри в Бога, в традиціях своїх предків, землі свого народження, рідної мови, народних традицій та культури. Це складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного життя кожної особистості.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється у її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, реальній поведінці та вчинках. Це моральний аспект життя, що виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а й у повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству (Чорна, 2013, с. 65). Як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, патріотизм діалектично пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною й емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею.

На думку О. Вишневського, патріотичне почуття містить «почуття належності до своєї самостійної держави – України, повагу до історії свого народу, до своєї культури, мови, любов до рідної природи, неприязнь до всього українського, віру в світлу долю нашої держави...» (Вишневський та ін., 2001, с. 115). Учений виокремлює три різновиди патріотизму: етнічний – ґрунтується на почутті власної причетності до свого

народу, на любові до рідної культури, до власної історії; територіальний – в основі якого лежить почуття любові до того місця на землі, місцевості, ландшафту, клімату, де людина народилася; та державницький, що має об'єднувальну силу, базується на державній ідеології й пов'язується з поняттям громадянськості. Дослідник зазначає: «...якщо природним прагненням будь-якої держави є виховання в людині почуття громадянськості, то для нас першорядне, життєве значення має прищеплення молоді любові до України як життєвої домінанти» (Вишневський та ін., 2001, с. 116).

У розвитку національної самосвідомості дітей та молоді О. Вишневський виділяє три етапи: формування раннього етнічного самоусвідомлення, яке розпочинається в родині шляхом передачі традицій, звичаїв та обрядів; національно-політичне самоусвідомлення, що відбувається під впливом усвідомлення соціального життя, вивчення історії та культури. Молода людина починає замислюватися над долею своєї нації, у неї формується почуття поваги до рідної країни, національної гідності; державницько-патріотичне самоусвідомлення, що є передумовою успішного становлення державницького патріотизму через почуття причетності до своєї нації і розбудови власної державності (Вишневський та ін., 2001, с. 117–118).

Одним із найважливіших утворень у структурі національної самосвідомості особистості, як стверджує Д. Ведмеденко, є ціннісні орієнтації, які виступають своєрідним орієнтиром і регулятором поведінки та діяльності особистості, критерієм у визначенні ставлення учнів до матеріальних і духовних цінностей свого народу: «Ціннісні складові в структурі національно-культурної самосвідомості визначають внутрішні детермінанти вчинків, є орієнтирами цілеспрямованих осмислених дій людини, одним із найважливіших утворень у структурі національної свідомості й самосвідомості» (Ведмеденко & Осовська, 2016, с. 41). Ефективність формування національної самосвідомості досягається вихованням не поодиноких цінностей, а їх системного поєднання. Вважаємо, що лише за умов послідовного виконання завдань усіх етапів формування національної свідомості та самосвідомості особистість спроможна опанувати національні цінності та національну культуру, стати громадянином-патріотом Української держави.

В основі сутнісної характеристики формування національної самосвідомості учнівської молоді І. Шкільною визначено критерії як міру сформованості відповідних знань, патріотичних переконань, інтересів і потреб, життєвої активності, що виражається через її ставлення до Батьківщини, суспільства, самих себе і праці. Визначені критерії і показники дають можливість не лише констатувати особливості процесу виховання, а й активно впливати на нього:

– когнітивний критерій визначає ціннісне ставлення до Батьківщини, національну ідентифікацію, розуміння та усвідомлення свого місця і ролі в житті України, повага до державних атрибутів та традицій українського народу, знання своїх прав і обов'язків, відображених у законах України, знання основних державних інституцій і принципів демократії;

– процесуально-діяльнісний критерій характеризує активну участь у житті школи, органах самоврядування, толерантне ставлення до представників різних культур, віросповідань, готовність відстоювати інтереси України і протистояти антиукраїнській ідеології, відстоювати свої права і свою громадянську позицію;

– ціннісно-смысловий критерій містить прояв інтересу до історії і культурно-духовної спадщини українського народу, його мови, традицій, звичаїв і моралі, інтерес до життя в країні та роботу над собою;

– рефлексивний критерій відображає основні мотиви національної гідності в учнівській молоді (гуманістичні, егоїстичні, конформістські), які впливають на вибір стратегії поведінки, самосприйняття та саморегуляції поведінки, усвідомлення себе громадянином і патріотом України (Шкільна, 2016, с. 47–48).

Виховання патріотизму та національної самосвідомості школярів, як стверджує І. Шкільна, спрямоване на формування ціннісного ставлення до Батьківщини, суспільства, до себе самого та праці, що визначає їхній зв'язок зі своїм народом, державою і соціумом, особистісну гармонію і самоутвердження, розвинену потребу в трудовій і громадській активності на благо України.

Ціннісне ставлення до Батьківщини визначає рівень національної гідності та патріотизму, розуміння учнями своєї приналежності до держави та національної ідентифікації, знання процесів державотворення, повагу до державних атрибутів, утвердження етнонаціональних традицій нашого народу, плекання національних цінностей тощо.

Ціннісне ставлення до суспільства проявляється через пізнавальну діяльність патріотичного характеру, конкретним проявом якої є інтерес до життя народу України, його історії, демократичних і політичних змін, наявність знань про свій рід, сім'ю, народ, рідний край, про національне життя та активна суспільно-громадська практика, постійна особистісна життєва активність.

Ціннісне ставлення до себе складають турбота про безпеку власного здоров'я і життєдіяльності, готовність до самовдосконалення та виховання самоповаги, оволодіння життєвими компетенціями гідної і порядної особистості тощо.

Ціннісне ставлення до праці – це прояв у школярів відповідальності, самостійності, ініціативності, наполегливості, участь в активній

трудої діяльності, усвідомлення причетності до природи і використання природних багатств, розуміння ролі праці в житті людини і господарюванні в країні (Шкільна, 2016, с. 48).

Висновки. Отже, національно-патріотичне виховання спрямоване насамперед на формування патріотизму та національної самосвідомості особистості. Водночас воно спирається на культурно-історичний досвід народу, його звичаї, традиції та багатовікову мудрість, духовність. Національне (патріотичне) розвивається у людині впродовж усього життя. Патріотизм сприяє утвердженню національної гідності, залученню до практичних справ розбудови державності, формуванню почуття гордості за свою Батьківщину.

Українська система виховання не може бути схожою на інші, вона оригінальна і самобутня, мусить базуватися на своєму ґрунті. Єдиним підґрунтям для побудови національної системи виховання є національна культура, яка об'єднує звичаї, традиції, мистецтво, релігію, на основі яких формується національна свідомість народу.

Перспективними напрямками майбутніх досліджень вважаємо аналіз форм і методів національно-патріотичного виховання учнівської молоді у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи.

Література

- Бех, І.** (2016). Виховуємо патріотизм як почуття і цінність. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 6, 4–8.
- Ведмеденко, Д.В., & Осовська, О.П.** (2016). Формування національно-культурної самосвідомості як основи духовно-морального розвитку учнів. *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді у сучасному освітньому просторі України на засадах етнопедагогіки: матеріали Всеукр. наук.-прак. інтернет-конф.* (с. 40–43). Івано-Франківськ: Місто НВ.
- Вишневський, О.І., Кобрій, О.М., & Чепіль, М.М.** (2001). *Теоретичні основи педагогіки*. Дрогобич: Відродження, 268 с.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді.* (Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641). Взято з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
- Поніманська, Т.** (2006). *Дошкільна педагогіка*. Київ: Академвидав, 456 с.
- Ступарик, Б.** (1995а). Національно-виховні традиції галицьких гімназій. *Система національного виховання як фактор цілісного розвитку особистості: актуальні проблеми та історичний досвід* (с. 38–40). Івано-Франківськ.
- Ступарик, Б.** (1995б). До питання про мету національного виховання. *Джерела*, 4, 3–10.
- Чепіль, М.** (2013). Теоретико-методологічні аспекти патріотичного виховання. *Проблеми українського національного виховання* (с. 34–43). Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка.

- Чорна, К.І.** (2013). Основні пріоритети виховання громадянина-патріота в умовах української державності. Н. Скотна, М. Чепіль (Ред.), *Проблеми українського національного виховання* (с. 63–73). Дрогобич.
- Шкільна, І.М.** (2016). Вікові особливості старших підлітків у вихованні національної гідності як вияву моральної свідомості. *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді у сучасному освітньому просторі України на засадах етнопедагогіки: матеріали Всеукр. наук.-прак. інтернет-конф.* (с. 43–49). Івано-Франківськ: Місто НВ.
- Hand, M.** (2011). Should We Promote Patriotism in Schools? *Political Studies*, 59, 328–347. doi: 10.1111/j.1467-9248.2010.00855.x.
- Prencipe, A., & Helwig, C.** (2002). The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts. *Child Development*, 73, 841–856. doi: 10.1111/1467-8624.00442.

References

- Bekh, I.** (2016). Vychovuiemo patriotyzm yak pochuttia i tsinnist [Cultivating patriotism as a feeling and value]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodist of a preschool institution*, 6, 4–8 [in Ukrainian].
- Vedmedenko, D.V., & Osovska, O.P.** (2016). Formuvannya natsionalno-kulturnoi samosvidomosti yak osnovy dukhovno-moralnoho rozvytku uchniv [Formation of national-cultural self-consciousness as the basis of spiritual and moral development of students]. *Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi u suchasnomu osvithnomu prostori Ukrainy na zasadakh etnopedahohiky: materialy Vseukr. nauk.-prak. internet-konf. – National patriotic upbringing of children and youth in the modern educational space of Ukraine on the principles of ethnopädagogy: Proceedings of the Allukr. sciences. internet conf.* (pp. 40–43). Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O.I., Kobrii, O.M., & Chepil, M.M.** (2001). *Teoretychni osnovy pedahohiky [Theoretical foundations of pedagogy]*. Drohobych: Vidrozhennia [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi [Concept of national-patriotic education of children and youth]*. (Annex to the order of the Ukrainian Ministry of Education and Science from 16.06.2015 r. № 641). Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ [in Ukrainian].
- Ponimanska, T.** (2006). *Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Stuparyk, B.** (1995). Natsionalno-vykhovni tradytsii halytskykh himnazii [National-educational traditions of Galician gymnasia]. *Systema natsionalnoho vykhovannia yak faktor tsilisnoho rozvytku osobystosti: aktualni problemy ta istorychnyi dosvid – The system of national education as a factor for the holistic development of the individual: actual problems and historical experience* (pp. 38–40). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Stuparyk, B.** (1995). Do pytannia pro metu natsionalnoho vykhovannia [The question of the goal of national education]. *Dzherela – Sources*, 4, 3–10 [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2013). Teoretyko-metodolohichni aspekty patriotychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological aspects of patriotic education]. *Problemy*

- ukrainskoho natsionalnoho vykhovannia – Problems of Ukrainian National Education* (pp. 34–43). Drohobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Chorna, K.I.** (2013). Osnovni priorytety vykhovannia hromadianyna-patriota v umovakh ukrainskoi derzhavnosti [The main priorities of education of a citizen-patriot in the conditions of Ukrainian statehood]. In N. Skotna, M. Chepil (Eds.), *Problemy ukrainskoho natsionalnoho vykhovannia – Problems of Ukrainian national education* (pp. 63–73). Drohobych [in Ukrainian].
- Shkilna, I.M.** (2016). Vikovi osoblyvosti starshykh pidlitkiv u vykhovanni natsionalnoi hidnosti yak vyjavu moralnoi svidomosti [Age features of older teenagers in the education of national dignity as a manifestation of moral consciousness]. *Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi u suchasnomu osvithnomu prostori Ukrainy na zasadakh etnopedahohiky: materialy Vseukr. nauk.-prak. internet-konf. – National patriotic upbringing of children and youth in the modern educational space of Ukraine on the principles of ethnopedagogy: Proceedings of the Allukr. sciences. internet conf.* (pp. 43–49). Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].
- Hand, M.** (2011). Should We Promote Patriotism in Schools? *Political Studies*, 59, 328–347. doi: 10.1111/j.1467-9248.2010.00855.x [in English].
- Prencipe, A., & Helwig, C.** (2002). The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts. *Child Development*, 73, 841–856. doi: 10.1111/1467-8624.00442 [in English].

BUKLOV Yuriy – Postgraduate Student of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (yuramykb@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4455-813X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-3973-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121484>

To cite this article: Buklov, Yu. Nationalno-patriotychne vychovannia uchnivskoi molodi yak pedahohichna problema [National and patriotic education of secondary school students as a pedagogical problem]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 49–59. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121484 [in Ukrainian].

Article history

Received: 18 September 2017

Accepted: 15 February 2015

Received in revised form: 13 November 2017

Available online: 5 April 2018

NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article analyzes the peculiarities of national-patriotic education, aimed primarily at the formation of patriotism and national self-consciousness of the individual. At the same time, it relies on the cultural and historical experience of the people, its customs, traditions and centuries-old wisdom, spirituality.

Patriotism develops in a person throughout his life. Patriotism promotes the establishment of national dignity, the involvement in the practical development of statehood, the formation of a sense of pride for the Motherland. The emphasis on the Ukrainian system of education, which cannot be similar to others, is original and must be made up on its own land. The only ground for building a national system of education is a national culture that combines imprisonment, traditions, art, religion, on the basis of which the national consciousness of the people is formed. It is proved that the value relation to a society manifests itself through the cognitive activity of the patriotic nature, the concrete manifestation of which is an interest in the life of the peoples of Ukraine, its history, democratic and political changes, the availability of knowledge about one's family, people, native land, national life and active social and public practice, constant personal life activity. Valuable attitude towards oneself is the concern for the safety of own health and life, readiness for self-rehabilitation and self-esteem education, mastering the vital competencies of a decent personality, etc.

The content of the «national idea» concept is revealed, which is the core of the modern system of national-patriotic education, and plays the role of a unifying, consolidating factor in social development, aimed at developing a person's vital position, becoming a person as a citizen of his state. The components of the content of the national idea (national identity, language, culture, mentality, the will to realize the national goal and, finally, the state) are characterized. It is imperative that the content of the national idea should be constantly enriched, specified, filled with a new understanding of current and future goals, defined priorities, means and ways to achieve this goal.

It is proved that value attitude of schoolchildren to the Motherland, society, to themselves and work determines their connection with their people, state and society, personal harmony and self-affirmation, developed demand for labor and public activity for the good of Ukraine.

Keywords: national-patriotic education, national idea, patriotism, national consciousness, secondary school students.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff at Preschool, Secondary, Vocational Education, Social Protection and Educational Work Institutions of the Department of Education and Science of Lviv Regional State Administration, in particular Halyna Yavorska.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from International Yaroslav Mudryi Educational Foundation permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 60–73

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 60–73

УДК 378.095

***БХІНДЕР Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, вул. Шевченка, 46, Хмельницький, 29000, Україна (berestetskanat@ukr.net)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-3015>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4142-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119509>

Бібліографічний опис статті: Бхіндер, Н. (2018). Методологічна основа дослідження професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 60–73.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119509.

Історія статті

Одержано: 24 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 27 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

***Анотація.** У статті детально проаналізовано методологічну основу професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Особливу увагу надано методологічним підходам до професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія, а саме: компетентнісному, системному, особистісно-діяльнісному, андрагогічному та етноаксіологічному. Крім того, описано особливості та складові визначених методологічних підходів, а також специфіку їх імплементації у процесі професійної підготовки фахівців прикордонних відомств.*

***Ключові слова:** методологія, професійна підготовка, прикордонники, компетентність, системний підхід, андрагогіка, етноаксіологія, особистісно-діяльнісний підхід.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка – основа кожного суспільства, оскільки спрямовує майбутніх фахівців до якісного викона-

ння дій, передбачених обраною професією. Методологія педагогічного дослідження – система методів розв’язання педагогічної проблеми. Саме тому важливо на основі вивчення теоретичної системи поглядів, аналізу наукових джерел, системи цінностей та наукових припущень серед багатьох методологічних підходів вибрати ті, які стосуються педагогічного дослідження професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи педагогічного дослідження у Республіці Індія вивчали С. Котхарі, С. Раджасекар, П. Філомінатхан, В. Чіннатхамбі, К. Сампатх, А. Панеерселвам та ін. Крім того, багато робіт присвячено методологічним підходам до професійної підготовки фахівців, а саме: компетентнісному (В. Чоухан, С. Срівастава, А. Кумар, Р. Манна, А. Сінгх, П. Шарма та ін.); системному (М. Гірджар, К. Муртхі, М. Ранганатх); особистісно-діяльнісному (Д. Авастхі, М. Дікс, П. Харіхаран, К. Лал, С. Оінам); андрагогічному (Дж. Хенсчеке, С. Капур, Дж. Гуго, Дж. Хаугой); етноаксіологічному (Д. Вадекар).

Багато досліджень щодо професійної підготовки прикордонників в зарубіжних країнах обмежуються країнами-членами ЄС чи НАТО, але можна стверджувати, що проблема вивчення досвіду підготовки прикордонників в Республіці Індія незаслужено залишається поза увагою українських дослідників (Jones, 2009). Ми вважаємо, що схожість загроз на українському та індійському кордонах, статус країни, що розвивається, відсутність статусу члена військового блоку, прикордонні конфлікти дають нам підставу для висновку, що існує потреба вивчення професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія з метою творчого впровадження окремих елементів.

Мета статті – проаналізувати методологічну основу професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія, вичленити методологічні підходи та описати особливості їх імплементації у процесі підготовки фахівців прикордонних відомств.

Виклад основного матеріалу. Методологія – це система правил і способів організації та здійснення діяльності – як теоретичної, так і практичної (Kothari, 2004, с. 8). С. Раджасекар, П. Філомінатхан, В. Чіннатхамбі зазначають, що методологія – це система методів розв’язання проблеми та наука, яка вивчає, як здійснювати діяльність, а також наука про методи для отримання знання. Методами називають різні процедури, схеми й алгоритми, які використовуються під час здійснення діяльності (Rajasekar, Philominathan, & Chinnathambi, 2013, с. 5).

Методологічний підхід до наукового дослідження є методологічною організацією наукової діяльності, вивчення об’єкта дослідження, а також окреслення його стратегії для розкриття наукової проблеми. Тому у методології педагогіки підхід застосовується для розв’язання теоретич-

них і практичних проблем, а у ході нашого дослідження методологічні підходи дають змогу вичленувати проблеми професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, визначити стратегії їх урегулювання, проаналізувати всю сукупність важливих проблем та спрогнозувати об'єктивний і правильний науковий результат.

З урахуванням аналізу визначень поняття методологічного підходу в організації та здійсненні педагогічного дослідження професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія можна окреслити його роль, а саме – забезпечити методологічні основи пізнання й аналізу об'єктів, що вивчаються. Необхідно зазначити, що кожен методологічний підхід – новий спосіб вивчення явища, але не універсальний. Педагогічне дослідження професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія – складне явище, яке обумовлює необхідність застосування сукупності підходів для окреслення повної картини проблеми, що вивчається. Під час здійснення педагогічного дослідження важливим є вибір методологічних підходів, які й складають його основу.

Компетентнісний підхід. Н. Шах, Ч. Десай, Дж. Джорвекар та ін. визначають компетентність фахівця як його здатність до професійної діяльності та зазначають, що вона охоплює чотири компоненти: знання, навички, цінності та установки (Shah, Desai, Jorwekar, Bayal, & Singh, 2016). Р. Манна, А. Сінгх, П. Шарма вважають, що компетентність містить знання, придатність, вміння, навички і ставлення до професійної діяльності, зазначаючи, що результуючий елемент компетентності фахівця – здійснення професійної діяльності. Залежно від рівня професійної компетентності ефективність може бути низькою, помірною чи високою (Manna, Singh, & Sharma, 2016). Формування компетентності відбувається шляхом набуття під час навчання суми компетенцій, що дають змогу забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні (Ashyok, 2016, с. 6).

Ш. Саркар, Н. Шах, Ч. Десай, Дж. Джорвекар стверджують, що компетентнісний підхід – це спрямованість процесу професійної підготовки на формування та розвиток фахових компетентностей (знань, умінь, навичок, установок, тощо), необхідних для виконання професійної діяльності (Sarkar, 2013, с. 22). На основі аналізу наукових джерел (Chouhan & Srivastava, 2014, с. 4) компетентнісний підхід імплементується у п'ять кроків: 1) визначення організаційних цілей, індивідуальних та відомчих потреб, перспектив розвитку відомства; 2) визначення специфічної компетентності для фахівців прикордонного відомства; 3) діагностика компетентності (рівень, який потрібно сформувати, та рівень, який є на теперішній час у тих, хто навчається); 4) етап формування компетентності, власне організація професійної підготовки; 5) демонстрація та застосування компетентності.

В. Чоухан та С. Срівастава зазначають, що існує три моделі імплементації компетентнісного підходу під час професійної підготовки фахівців, а саме: однократна, «безрозмірна» та «численна». Однократна модель стосується підготовки фахівця до здійснення конкретної діяльності. Для її реалізації особі необхідно 10 – 20 навичок чи рис, які формують під час професійної підготовки. «Безрозмірна» модель означає, що у ході підготовки фахівця формують універсальні базові компетентності для виконання різних видів службової діяльності. «Численна» модель створює велику кількість спеціальних компетентностей, які можуть відрізнятися одна від одної, а після завершення процесу підготовки фахівець буде готовий виконувати різні види службової діяльності та обіймати різні посади (Chouhan & Srivastava, 2014). Залежно від мети відомства та потреб у процесі підготовки прикордонників в Республіці Індія можуть застосуватися усі три моделі компетентнісного підходу.

Системний підхід. К. Муртхі, М. Ранганатх зазначають, що системний підхід стосується аналізу процесу підготовки як цілісної системи з точки зору взаємодії усіх його підсистем. Процес професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія можна розглядати як генералізовану холістичну систему, де «вхідними елементами» є ті, хто навчаються, цілі підготовки та ресурси навчального процесу, а результатом завдяки діяльності викладача є підготовлений фахівець відомства, якість підготовки та рівень професіоналізації (Murthy & Ranganath, 1979), тому системний підхід – специфічна стратегія чи набір методів для розв'язання певної проблеми, а саме підготовки фахівця.

М. Гірідхар вважає, що системний підхід характеризується такими властивостями: 1) визначенням меж системи та її середовища; 2) окресленням цілей всієї системи; 3) систему слід розробити так, щоб досягнути чітко поставлених цілей, оптимально враховуючи взаємозв'язки підсистем системи та системи з середовищем; 4) для управління системою має бути розроблений план відповідних дій (Giridhar, 1994).

Як переконані К. Сампатх, А. Панеерсельвам та С. Сантханам, що системний підхід до навчання – раціональний та ефективний метод розв'язання проблеми підготовки майбутнього фахівця. Оскільки професійна підготовка – це процес, який має цілісну форму та складається з багатьох компонентів, то її метою можна вважати застосування усіх частин для досягнення мети – підготовки фахівця (Sampath, Panneerselvam, & Santhanam, 2008). Системний підхід концентрується на аналізі та плануванні процесу підготовки загалом, а не на його окремих частинах, а під час застосування системного підходу викладачеві слід враховувати всі аспекти та змінні елементи підготовки для забезпечення ефективності усієї системи. При цьому системний підхід забезпечує холістичний погляд на проблему професійної підготовки прикордонників і розглядає її

як інваріантний етап неперервної освіти, а також забезпечує єдність і цілісність всіх складових компонентів змісту і процесу професійної підготовки.

Як вказує П. Сарангані, складовими процесу професійної підготовки є: мета, навчальні цілі, стратегія підготовки, методи її імплементації та оцінки (Sarangani, 2014). Процедурні частини імплементації системного підходу до професійної підготовки виділяє М. Гіридхар (Giridhar, 1994). Це – 1) визначення навчальних та поведінкових цілей; 2) визначення функцій, які орієнтовані на досягнення цих цілей; 3) визначення характеристик того, хто навчається, та опис вимог до нього; 4) вибір відповідних методів; 5) аналіз досвіду використання практики системного підходу до професійної підготовки; 6) вибір відповідних матеріалів, засобів, створення середовища та інструментів для підготовки того, хто навчається; 7) діяльність викладача; 8) імплементація навчальної програми; 9) тестування та оцінювання результату підготовки; 10) аналіз та визначення, чи немає необхідності підвищити ефективність системи для вдосконалення процесу підготовки.

Особистісно-діяльнісний підхід. На думку С. Оінам, особистісно-діяльнісний підхід охоплює культуру та особливості певного навчального закладу, а також спосіб організації освітнього процесу в ньому. Основними характеристиками цього підходу є заохочення спілкування тих, хто навчається, з викладачами, які, зі свого боку, мають сприймати їх як рівноправних учасників процесу підготовки, а також формування вмінь, необхідних майбутньому фахівцеві (Oinam, 2017). Д. Авастхі зазначає, що особистісно-діяльнісний підхід – форма спільного навчання, коли учень вчиться за рахунок свого досвіду і використовує досвід інших учнів у групі (Awasthi, 2014). На думку П. Харіхарана, особистісно-діяльнісний підхід є процесом, який об'єднує когнітивний та емоційний складові, середовище і досвід для отримання нових знань, умінь та навичок, підвищення їх рівня та корекції (Hariharan, 2010, с. 18).

Особистісно-діяльнісний підхід можна визначити як підхід до підготовки, що передбачає застосування різних видів навчальної діяльності, які підходять для специфічних дисциплін, а також залучення студентів з урахуванням їх потреб та попереднього досвіду. К. Лал зазначає, що особистісно-діяльнісний підхід забезпечує можливість для того, хто навчається, вибирати та взаємодіяти, а також орієнтується на креативну, активну роботу студентів, формування практичних навичок, стимулює інтерес до навчання (Lal, 2014).

На основі аналізу праць (Hariharan, 2010; Lal, 2014; Oinam, 2017) можемо зробити висновки, що особистісно-діяльнісний підхід характеризується такими особливостями: 1) акцент на активному навчанні; 2) підвищена відповідальність з боку того, хто навчається; 3) усвідомлення

тим, хто навчається, своєї автономії; 4) взаємозалежність між викладачем та студентом; 5) взаємоповага у відносинах викладач – студент; 6) зворотний зв'язок між викладачем та студентом.

Як стверджує М. Дікс, військова освіта має свій певний стиль, який характеризується традиційними підходами, але останнім часом розвиток освітніх технологій отримав відображення і під час професійної підготовки військових фахівців (Dix, 2012), тому можна зробити висновок, що спроби імплементації особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки військових в Республіці Індії, у тому числі прикордонників, за останні десятиліття мали позитивні результати. Так, рекомендації педагогів стосуються того, щоб під час проведення занять використовувати підходи, які орієнтуються на особистість того, хто навчається, його потреби, а також застосовувати активні методи навчання для підвищення ефективності професійної підготовки. М. Дікс вважає, що важливою межею у військовій освіті є відносини викладача та студента (Dix, 2012), адже, незважаючи на статутні відносини у військовому колективі, стосунки між учасниками навчального процесу мають бути суб'єкт-суб'єктними. Вимогами імплементації особистісно-діяльнісного підходу є заохочувати: діяльність усіх студентів; їх співпрацю; активне навчання; зворотний зв'язок; партнерські відносини викладача та студента; різноманітність видів роботи; формування практичних навичок.

Андрагогічний підхід. Сьогодні дорослому належить головна роль у процесі підготовки, оскільки він має свої яскраво виражені специфічні особливості, які радикально відрізняють його від недорослого учня. Крім того, динамічний розвиток технологій змушує фахівців, які уже здобули освіту, час від часу проходити курс перепідготовки. А це означає, що андрагогічний підхід широко імплементується у процесі професійної підготовки фахівців, у тому числі сектора безпеки (Каруг, 2015). Цей підхід є актуальним для індійських відомчих навчальних закладів, оскільки середній вік курсанта в Республіці Індія 21 – 27 років, і він вступає на військову службу після завершення цивільного навчального закладу.

Визначення, згідно з яким андрагогіка – це наукова дисципліна, яка займається проблемами дотичними до професійної підготовки та навчанням дорослих в усіх його проявах, формального та неформального, організованого чи самокерованого, запропонував Д. Савіцевік (Henschke, 2008). Дж. Гуго висунув твердження, що андрагогіка є навчанням дорослих, і нерозривно пов'язував її з розвитком культури та виконанням професійних ролей та завдань, сімейними обов'язками, соціальними та громадськими функціями тих, хто навчається, а також з їхнім дозвіллям (Каруг, 2015). Дж. Хаугой визначає андрагогіку як можливість застосування гнучкого вільного уроку для незалежних студентів, які можуть кон-

тролювати власне навчання та мають бажання продовжувати процес підготовки (Henschke, 2008).

Професійна підготовка прикордонників у Республіці Індія в рамках імплементації андрагогічного підходу поділяється на інституційну (формальну), неформальну та вільну. Інституційна – відбувається в навчальних закладах згідно з державною програмою впродовж визначеного терміну, і є державною системою підготовки фахівців. Неформальна підготовка здійснюється в центрах підготовки під керівництвом офіцера у формі тренінгів чи короткотермінових курсів. Вільна підготовка триває впродовж усього життя людини і означає здобуття необхідних знань, умінь, навичок у контексті життєвого досвіду. Вільна підготовка передбачає соціалізацію, поєднання усіх засобів впливу на прикордонника: професійного середовища, культурних заходів, спілкування з колегами тощо (Карун, 2015).

Сучасні аспекти підготовки фахівців прикордонних відомств базуються на провідних положеннях андрагогічного підходу, а саме: 1) головна роль в організації підготовки, формуванні професійних вмінь та навичок належить самому фахівцю; 2) підготовка має враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, відповідати його потребам та потребам відомства, а також одночасно розвивати їх; 3) у процесі професійної підготовки необхідно опиратися на прагнення до саморозвитку тих, хто навчаються; 4) професійна підготовка – це спільна діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає (Карун, 2015).

До викладача, який навчає дорослих людей, висувають низку вимог з точки зору того, що він повинен виконувати певні функції, а саме: 1) консультує з питань пошуку джерел, засобів, форм і методів навчання; 2) організовує ефективну взаємодію всіх учасників процесу підготовки; 3) підтримує тих, хто навчається, у їхньому бажанні навчатися; 4) створює комфортні умови для співпраці.

Андрагогіка складається зі стратегій навчання, які фокусуються на дорослих. Вона часто інтерпретується як процес залучення дорослих до навчального досвіду. Відповідно до андрагогічного підходу, той, хто навчається, поглиблює професійні знання та навички за допомогою керованої інтеракції, яка сприяє розвитку афективного компонента навчання, а саме – мотивації досягнення максимального потенціалу. Навчальні стратегії фокусуються на навчанні дорослих з наставником, який заохочує, забезпечує доступ студенту до необхідних навчальних матеріалів та стримує від нав'язливої взаємодії. Навчання у процесі імплементації андрагогічного підходу є самокерованим здобуттям знань та навичок, їх розвитком та інтеграцією. Той, хто навчається, адаптує попередні знання до нового досвіду з іншими, та до середовища, де ці знання та навички формуються (Карун, 2015).

Дж. Хенсчке описує шість припущень, на яких базується концепція андрагогіки, а саме: 1) дорослі повинні знати, чому вони повинні щось вчити; 2) дорослі повинні мати глибоку потребу до самонавчання; 3) дорослі мають більший досвід у порівнянні з молодшими студентами; 4) готовність дорослих навчатися тісно пов'язана з їхніми потребами знати чи вміти щось у сфері професійної діяльності; 5) дорослі долучаються до процесу навчання з чітким баченням цілей навчання та маючи орієнтацію на виконання завдання; 6) дорослі більше мотивовані внутрішньо (Henschke, 2008).

Такі особливості андрагогічного підходу до професійної підготовки окреслює С. Капур: 1) дорослі дійсно мотивовані та самокеровані; 2) дорослі приносять свій досвід (у тому числі помилки) і свої знання в процес підготовки; 3) дорослих слід залучати в планування та оцінювання своїх досягнень; 4) дорослі орієнтовані на ціль, а отже, і більш зацікавлені в процесі підготовки; 5) дорослі практичні; 6) дорослим подобається, коли їх поважають (Капур, 2015).

На основі аналізу літератури (Henschke, 2008) можемо розширити цей список: 7) програми підготовки для дорослих слід адаптувати відповідно до віку тих, хто навчається; 8) дорослих потрібно заохочувати орієнтуватися на особистий та професійний розвиток; 9) узгодженість навчання з індивідуальними потребами; 10) курс має бути послідовним, актуальним та відповідати професійній діяльності тих, хто навчається; 11) створення сприятливого навчального середовища; 12) прогресія від: «знайомого – до незнайомого», «простого – до складного», «конкретного – до абстрактного»; 13) розуміння соціокультурного походження тих, хто навчається; 14) заохочення дорослих до висловлювання з приводу своїх точок зору; 15) забезпечення негайного зворотного зв'язку щодо досягнень тих, хто навчається.

Навчання дорослих полегшується за умови, якщо: той, хто навчається, представляє та інтерпретує власний досвід, а всі зміни визнаються ним самим; викладач може послабити контроль за процесом підготовки та плануванням діяльності, за певних обставин можна приймати рішення спільно зі студентами; навчальні завдання не вимагають фіналізації, правильної відповіді чи припинення дебатів; усі завдання, які використовуються для дорослих, мають виражати толерантність до непевності, несумісності та прийняття рішення. Доросла людина приймає рішення навчатися, коли їй допомагають це робити, а також коли вона сама оцінює свій рівень та переконується, що потрібне його підвищення.

Імплементация андрагогічного підходу відбувається відповідно до таких етапів, як: 1) створення навчального середовища; 2) діагностика потреб і того, хто навчається, і відомства чи організації; 3) процес планування підготовки; 4) проведення підготовки; 5) оцінювання досягнень

тих, хто навчається. У ході імплементації андрагогічного підходу увага має бути зосереджена на: використанні активних та експериментальних методів навчання, практичному застосуванні отриманих знань, вмій і навичок, заохоченні студентів навчатися, використовуючи власний досвід, формуванні готовності навчатися (Карун, 2015).

Етноаксіологічний підхід. Етноаксіологічний підхід стосується визнання того факту, що професійну підготовку необхідно здійснювати, враховуючи філософські концепції, національні традиції і менталітет народу, його культуру та звичаї. Незважаючи на те, що прикордонник є членом військового колективу, він живе в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу та релігії, тому процес професійної підготовки має спиратися на філософські погляди, історично-культурні традиції і звичаї. Етноаксіологічний підхід дає змогу імплементувати вивчення явищ з точки зору реалізації можливостей задоволення потреби того, хто навчається, та розв'язати завдання гуманізації процесу підготовки, адже аксіологія розглядає людину як найвищу цінність суспільства й мету його розвитку. Етноаксіологічний підхід охоплює окреслення ролі моральних, естетичних, історико-культурних, філософських, соціоекономічних та інших цінностей, які характеризують особистість військового та забезпечують усвідомлене виконання ним службових обов'язків.

У Республіці Індія проживає багато різних національностей та етнічних груп, тому застосування етноаксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівців є дійсно доречним. У звіті Комітету Центральної дорадчої ради з питань освіти Міністерства людських ресурсів Республіки Індія (2005) зазначається, що суспільство стурбоване зниженням рівня моральних цінностей та проявами нетолерантності серед громад, каст та етнічних груп, які творять індійську націю («Integration of Culture Education», 2005). Комісія визначає оволодіння естетичною і культурною сприйнятливістю, усвідомлення існування багатьох форм мистецтва, багатьох релігій та поваги до історично-культурних традицій. Обов'язковим є: підвищення культурної свідомості серед тих, хто навчається; вивчення основ традиційного, народного, класичного та сучасного мистецтва у ході професійної підготовки; допомога студентам навчитися цінувати світове образотворче мистецтво, музику і літературу.

Більшість тих, хто навчається, не мають достатнього розуміння значення історично-культурного надбання, а це призводить до появи комплексів, упереджень та проявів нетолерантності. Завдання навчального закладу – підготувати майбутнього фахівця ставитися неупереджено до представників усіх груп у країні та поважати їх традиції. Особливо це стосується військових, які зобов'язані захищати усіх без винятку громадян, а упередження може негативно вплинути на якість виконання служ-

бових обов'язків. Крім того, здебільшого військовий колектив складається з представників різних національностей, релігій та каст, що і обумовлює важливість імплементації етноаксіологічного підходу.

Д. Вадекар стверджує, що професійну підготовку в Республіці Індія слід будувати у двох напрямках: з одного боку, необхідно навчати студентів поважати традиції та звичаї країни, а з іншого – впроваджувати сучасні західні універсальні цінності для гармонізації суспільства і для взаємодії на міжнародній арені. Тому на основі аналізу наукових джерел (Vadekar, 2002) ми можемо зробити висновок, що в рамках імплементації етноаксіологічного підходу до професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія з метою уникнення міжкастової, міжкультурної, міжрелігійної та міжфілософської конфронтації і конфліктів визначено та впроваджено три групи цінностей: 1) інтелектуально-споглядальні (знання, логіка, доказовість знань, інтелектуальна свобода, а також чуттєве сприйняття та інтуїція); 2) соціокультурні (толерантність, гуманізм, космополітизм, забезпечення гармонійного спільного проживання багатьох народів в одній країні, збереження традицій та звичаїв, міжкультурна та міжрелігійна інтеграція, гармонізація суспільства); 3) морально-духовні (універсальні цінності, обумовлені різноманіттям релігій та віросповідань у країні, а також виокремити патріотизм, відданість і чесність).

Імплементація цього підходу в системі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія забезпечує фахівців прикордонних відомств знаннями, ціннісними установками та вмінням виконувати службові обов'язки в динамічних суспільних умовах, а також сприяє становленню у тих, хто навчається, систем цінностей, які відповідають їхнім індивідуальним потребам, стимулюючи набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, а також створення оптимальних умов для самовдосконалення та професійного зростання.

Варто зауважити, що усвідомлення тим, хто навчається, цінності професійної дійсності, а у секторі безпеки – це безпека громадян, недоторканість державних кордонів, протидія правопорушенням, формує особливе та відповідальне ставлення до своєї професійної діяльності. Ціннісне ставлення до професії прикордонника є результатом осмислення отриманих знань, умінь і навичок. Зацікавлене ставлення до навчання, освоєння специфіки професії позитивно позначаються на психологічному стані того, хто навчається, і сприяють розвитку мотивації у процесі професійної підготовки. Ціннісне самовизначення прикордонника як результат реалізації етноаксіологічного підходу забезпечує його орієнтацію у світі цінностей професії, історико-культурних традицій, в сьогоденні та майбутньому. Саме тому етноаксіологічний підхід у процесі професійної підготовки фахівців прикордонних відомств можна назвати вищим проявом освіченості і професійної компетентності.

Висновки. Таким чином, методологічну основу дослідження професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія складають методологічні підходи, а саме: компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний, андрагогічний і етноаксіологічний. Варто зазначити, що жоден з них не є універсальним, і лише їх поєднання забезпечує досягнення мети – якісну підготовку фахівця прикордонного відомства.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому планується дослідити принципи професійної підготовки прикордонників.

References

- Ashytok, N.** (2016). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiya profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Competence approach as a methodology of professional training in higher school]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 3/35, 4–10 [in Ukrainian].
- Awasthi, D.** (2014). Activity Based Learning Methodology Can Bring Improvement in Quality of Education in India. *Global Journal for Research Analysis*, 3 (8), 75–76 [in English].
- Chouhan, V.S., & Srivastava, S.** (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling – A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 16 (1), 14–22 [in English].
- Kumar, A. (Ed.)**. (2008). *Competency based Human Resource Management for the Indian Civil Service: Implementation Toolkit*. New Delhi: Ministry of Personnel, Public Grievances & Pensions Department of Personnel & Training Training Division [in English].
- Dix, M.** (2012). *Putting Student-Centered Education in Context*. Arlington: National Institute for Student-Centered Education [in English].
- Gauthier, C., & Dembele, M.** (2005). Quality of teaching and quality of education: a review of research findings. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, The Quality Imperativ*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641e.pdf> [in English].
- Giridhar, M.** (1994). *Systems approach to management education in India a study with special reference to university business schools*. Sri Krishnadevaraya University [in English].
- Hariharan, P.** (2010). *Effectiveness of Activity-Based Learning Methodology for Elementary School Education: Paper Submitted for National Child Rights Research Fellowship*. Coimbatore [in English].
- Henschke, J.A.** (2008). A Global Perspective on Andragogy: an update. In M. Boucouvalas (Ed.), *Proceedings of the Commission on International Adult Education: American Association for Adult and Continuing Education Conference* (pp. 43–94) [in English].
- Jones, R.** (2009). Geopolitical boundary narratives, the global war on terror and border fencing in India. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 34, 290–304. doi: 10.1111/j.1475-5661.2009.00350.x [in English].
- Integration of Culture Education in the School Curriculum: A Report. (2005). *Committee of Central Advisory Board of Education Ministry of Human Resource*

- Development Government of India*. Retrieved from http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Culture.pdf [in English].
- Kapur, S.** (2015). Understanding the Characteristics of an Adult Learner. *Jamia Journal of Education*, 1, 111–112 [in English].
- Kothari, C.R.** (2004). *Research Methodology: Method and Techniques*. New Delhi: New Age International (P) Ltd. [in English].
- Lal, K.** (2014). Teachers' Understanding of Child Centered Approach and Its Implementation. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5 (2), 159–164 [in English].
- Manna, R., Singh, A., & Sharma, P.** (2016). Does Training Need Analysis Help to Minimize Competency Gap: An Investigation. *Amity Journal of Training and Development*, 1 (1), 109–131 [in English].
- Murthy, K.K., & Ranganath, M.V.** (1979). Systems Approach To Technological Education. Proceedings of the IFAC Conference, Cairo, Arab Republic of Egypt, 26–29 November 1977. *International Federation of Automatic Control*, 1 (14), 145–155 [in English].
- Oinam, S.** (2017). Student-Centered Approach to Teaching and Learning in Higher Education for Quality Enhancement. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22 (6), 27–30 [in English].
- Parveen, Sh., & Sarikwal, L.** (2014). Managing organizational competence through transfer of training: A study of small and medium enterprises in India. *International Journal of Business Management & Research*, 4 (6), 5–20 [in English].
- Rajasekar, S., Philominathan, P., & Chinnathambi, V.** (2013). *Research Methodology*. Retrieved from <https://arxiv.org/pdf/physics/0601009.pdf> [in English].
- Sampath, K., Panneerselvam, A., & Santhanam, S.** (2008). *Introduction to Educational Technology*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited [in English].
- Sarangapani, P.M.** (2014). *Knowledge, curricula, and teaching methods: the case of India*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Retrieved from <http://ries.revues.org/3851> [in English].
- Sarkar, S.** (2013). Competency based Training Need Assessment: Approach in Indian companies. *Organizacija*, 46 (6), 253–263 [in English].
- Shah, N., Desai, Ch., Jorwekar, G., Bayal, D., & Singh, T.** (2016). Competency-based medical education: an overview and application in pharmacology. *Indian Journal of Pharmacology*, 48 (1), 5–9 [in English].
- Vadekar, D.D.** (2002). The Indian Traditional Values and Their Indications for education in India in the Modern Age of Science and Technology. *Indian Philosophical Quarterly*, XXIX (2&3), 117–132 [in English].

BHINDER Nataliya – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Translation Studies Department, National Bohdan Khmelnytskyi Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Shevchenko str., 46, Khmelnytskyi, 29000, Ukraine (berestetskanat@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-3015>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4142-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119509>

To cite this article: Bhinder, N. (2018). Metodolohichna osnova doslidzhennia profesiinoi pidhotovky prykordonnykiv v Respublitsi Indiiia [Methodological fundamentals of investigation of professional training of border guards in the Republic of India]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 60–73. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119509 [in Ukrainian].

Article history

Received: 24 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 27 December 2017

Available online: 5 April 2018

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF INVESTIGATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA

Abstract. The topicality of our research is stipulated by the similarity of threats at the Ukrainian and Indian borders, status of developing countries and non-member states of military alliance, existence of border disputes. It allows us to come to the conclusion that there is a need to study professional training of border guards in the Republic of India to implement creatively some of its elements.

The research aims to analyze methodological fundamentals of professional training of border guards in the Republic of India, to outline methodological approaches and to describe the peculiarities of their implementation within the process of training of specialists of border guard agencies.

Thus, the author explains the notions of «methodology», «approach», and «methodological approach». On the basis of scientific sources there have been selected five methodological approaches to investigation of professional training of border guards in the Republic of India: competence-based, systems, person- and activity-oriented, andragogical and ethnoaxiological.

Competence-based approach means the orientation of professional training towards formation and development of professional competences (knowledge, capabilities, skills, attitudes, etc.) which are necessary for professional activity. Systems approach concerns the analysis of professional training as integral generalized holistic system from the point of view of interaction of all its subsystems. Person and activity oriented approach is the approach to training including application of various types of learning activity which are suitable for specific subjects and taking into consideration the students' needs and preliminary experience. Andragogical approach means training and retraining of adults. Ethnoaxiological approach concerns the fact that in the process of professional training it is necessary to consider philosophical concepts, national traditions and customs as well as inculcated in cadets universal values common to all mankind.

It is necessary to admit that these approaches are not universal and in order to achieve the goal they should be used in combination. We are planning to further investigate the principles of professional training of border guards.

Keywords: methodology, professional training, border guards, competence, systems approach, andragogy, ethnoaxiology, person and activity oriented approach.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Translation Studies Department of National Bohdan Khmelnytskyi Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, in particular Valentyna Haponova.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 74–83

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 74–83

УДК 37.01

ВЄЖЕЙСЬКА Йоанна – доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки праці та андрагогіки, Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, вул. Наротовіча, 12, Люблін, 20040, Польща (joannawierzejska@interia.eu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6578-3339>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/C-6698-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.123464>

Бібліографічний опис статті: Wierzejska, J. (2018). New research areas and research problems in labor pedagogy. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 74–83. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.123464.*

Історія статті

Одержано: 21 серпня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 17 жовтня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

NEW RESEARCH AREAS AND RESEARCH PROBLEMS IN LABOR PEDAGOGY

НОВІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Анотація. У статті розглянуто професійну педагогіку як наукову субдисципліну, яка має предмет дослідницьких інтересів, конкретну термінологію, методологію наукових досліджень. З'ясовано принципи і методи вивчення сфери професійної підготовки майбутніх спеціалістів, функціонування людей у середовищі та умов їх професійного розвитку. Визначено, що процес ідентифікації дослідницьких напрямів професійної педагогіки у Польщі розпочався у 1970-х рр. Основоположником польської професійної педагогіки є Т.У. Новацький, який обґрунтував взаємозв'язок «людина – освіта – праця» як фундамент нової наукової субдисципліни, визначаючи при цьому десять напрямів досліджень, які зосереджують увагу на інтересах освіти, пов'язаних з трудовою діяльністю: світоглядні проблеми, професійна освіта, зміст освіти, теорія і методика виховання, теоретичні основи методологічних досліджень, професійна орієнтація, професійна підготовка, дидактика, інфраструктура, управління, педевтологія.

Актуальні проблеми досліджень професійної педагогіки зумовлені вільним ринком, а також такими супутніми негативними явищами, як проблеми безробіття, трудоголізм, професійне вигорання тощо. Вирішальне значення з точки зору функціонування людини в професійному середовищі має проблема професійної кар'єри, яка довгий час була переважно мозаїчною кар'єрою, а не лінійною. Дуже складною галуззю для досліджень, пов'язаних з професійною діяльністю в галузі освіти, є проблеми професійної міграції.

Акцентовано увагу на широкому спектрі дослідницьких питань, пов'язаних з функціонуванням людини в екстремальних умовах праці. Такі професії, як: солдат, поліцейський, пожежник, рятувальник, аквалангіст та ін. вимагають особливих і вимогливих особистостей, фізичних задатків, навичок та різних компетенцій. Нагального дослідження потребує функціонування людини в екстремальних умовах праці, пов'язаних з ними небезпек, кар'єрного росту та можливого використання навичок і досвіду в персоніфікації.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна педагогіка, наукові дослідження, нові напрями досліджень, професійна підготовка.

The role of work in human life

Since time immemorial human work has encouraged reflection. Human work is universal, since it is present in all cultures and civilizations, but it also has a historical dimension due to its presence at all stages of human development and its individual and social value. The individual dimension means that work enables a person to enrich their personality, develop skills and talents, satisfy various needs, and derive pleasure from creation and success. Work may, then, have the autotelic value (value found in itself) and instrumental value that serves to satisfy other needs (for instance material, social, prestige-related, moral and creative) (Bera & Wierzejska, 2015). Sometimes, however, it may be a nuisance and an unpleasant duty that can lead to destruction of an individual (Bartnik, 1991). There are also people who do not find any value in work and live at other's expense. As far as work's social dimension is concerned, a person contributes to the development of a given community through the creation of various goods (material and non-material) and the improvement of the economic conditions, or in other words through objective values important for interpersonal relations and social life (Bera & Wierzejska, 2015).

The phenomenon of human work has been explored in different studies and scientific analyses. It has been particularly important for the philosophy of work, sociology of work, psychology of work, praxeology, economy, organization and management, occupational medicine, as well as labor pedagogy discussed in this article (Bogaj, 2007; Furmanek, 2006; Kwiatkowski, 2010; Bera, 2012; Szlosek, 2015).

The importance and role of work in the life of individuals and societies, as well as dynamic changes in the work processes concerning especially the matter and form, have provoked changes in the fields of interest and scientific explorations of other scientific disciplines interested in human work (Beck-Dudley, 2018, p. 167). At the same time it is difficult to imagine the development of scientific investigations in the field of labor pedagogy without referring to the studies in other related fields. Therefore, the approach to work and research into work make this field an interdisciplinary one. Some researchers consider this interdisciplinary character to be an opportunity for the development of work pedagogy and a chance to implement the already-developed theories, they also see it as an impulse for the field's development (Kwiatkowski, 2010; Furmanek, 2006; Bera, 2012); others believe it proves the dispersion of research efforts undertaken by labor pedagogues (Jeruszka, 2010) and stagnation in the development of its methodology, and consequently loss of its identity (Gerlach, 2006). Yet another group claims that the socio-economic transformations are not really reflected in the pedagogy's conceptual system (Szlosek, 2007). In his theoretical analyses, F. Szlosek arrives at a conclusion that as long as labor pedagogy fails to define the areas of research that reflect contemporary conditions and to mark the most crucial points on this map, it will remain far from the theoretical ideal (Szlosek, 2015, p. 96).

Different conceptions of research areas of labor pedagogy

When in 1970s Tadeusz W. Nowacki, the father of labor pedagogy, attempted to define the subject area of this new discipline of pedagogy, he focused primarily on the relation between a person, education and work. Consequently, he determined the scope of interest that included education, work at school and at home, as well as career counseling and guidance, training, employee's functioning in various professional contexts, and their pursuit of different forms of professional development, for instance lifelong learning whose aim was to excel in one's profession. It was undoubtedly a successful attempt to define the importance of work in an individual's lifelong development. Since then, our socio-economic life has changed significantly affecting also the ten traditional research fields defined in 1970s: teleology, knowledge of professions, selection and organization of teaching content, upbringing, theoretical bases for methodologies, career counseling, further training and professional development, equipment-related issues (infrastructure), guidance, and pedeutology (Nowacki, 1978). In the 1990s, the growing importance of market economy led to some serious content-related transformation of the research areas and significant modifications in the aims of vocational education. As emphasized by S.M. Kwiatkowski, it was reflected in the correlation of research with the stages of education as well as career with pre-vocational training, vocational education and professional development (Kwiatkowski, 2010, p. 23).

There appeared also alternative systems of defining labor pedagogy research areas, including S. Kaczor's circles of labor pedagogy. Kaczor focused on the following fields: a) philosophical foundations of work at the beginning of the 21st century; b) terminology concerning general and vocational education; c) guidance and counseling, especially career-oriented; d) learning in order to act – the importance of skills in one's activities; e) learning in order to cooperate; f) people in the world of work; g) labor pedagogy as a social science; h) multidimensional and multilevel personal approach to individuals in the work process; i) labor pedagogy and andragogy; j) teachers in formal and out of school vocational education; k) education economics and labor pedagogy, as well as labor pedagogy in the European Union – new approach (Kaczor, 2003).

Other interesting conceptions regarding the identification of research areas of labor pedagogy have been offered by Z. Wiatrowski (1980), R. Gerlach (2006) and Z. Furmanek (2010).

R. Gerlach acknowledged that the radical change in the economic and political situation in the country requires the adoption of a completely fresh perspective in order to define new areas of labor pedagogy. He considered the following issues to be of interest for the labor pedagogues: a) human work and its place in the system of values; b) professional career; c) the process of guidance and career counseling and the new rules for career counseling; d) general technical education; e) relationship between pro-vocational education and vocational education; f) directions of the scientific, engineering, and technological development; g) condition of vocational education; h) recognition and comparability of diplomas and certificates; i) relationship between general and vocational education; j) aims, content and the methods employed to teach democracy, peace and tolerance; k) organizational and economic conditions for adult vocational education; l) careers of vocational institution graduates and their performance on the labor market; m) humanization of work regarding the technological transformations; n) competence of vocational education teachers; o) education in higher educational institutions treated as vocational training centers; p) comparative studies on the development of work pedagogy in various countries; r) the profile of a labor pedagogue (Gerlach, 2006, pp. 115–123).

The suggestions offered above differ in their scope; some can be defined as complete research areas, others, whose scope is more narrow, constitute research problems that can be successfully placed in a given field of labor pedagogy. Relevant at this point seems Szlosek's statement that once new research problems are defined, it will indicate directions of further development of labor pedagogy as a domain of knowledge with practical applications (Szlosek, 2015, p. 73).

The integration processes in Europe have stimulated the development of labor pedagogy; various research projects and activities have been undertaken to make Polish diplomas recognized and comparable abroad. Also changes in

the system of vocational education invigorated labor pedagogues. S.M. Kwiatkowski believes that it generated interest in the new or barely recognized issues, such as: vocational education theory, measurement of effectiveness of vocational education and integration of theory and practice, studies into the standards of professional qualifications, module-based education, as well as the relationship between vocational education and the European labor market. Also important have been the issues of life-long learning, knowledge of professions, career counseling, problems of general technical education, professional qualifications, educational reform, work as value, as well as terminology (Kwiatkowski, 2010, pp. 26–28). Consequently, taking into account market transformations and the accompanying processes, the author has successfully divided research areas into following groups: a) knowledge of professions; b) career counseling; c) professional qualification standards (norms); d) lifelong learning (Kwiatkowski, 2010, pp. 16–19).

Labor pedagogy research areas as seen by T.W. Nowacki

In one of his last publications, Tadeusz W. Nowacki, the father of Polish labor pedagogy acknowledged the conceptions of new research areas formed by other labor pedagogues and suggested adding the following areas to the ten previously-established: a) career guidance; b) occupational health and safety; c) labor migration; d) professional careers, self-creation and personality types. T. Nowacki suggested also that more attention should be paid to occupational pathology (Nowacki, 2010, p. 28).

It occurs that some of these fields, including **career orientation**, or to be more precise, career guidance, have been developing dynamically for some time now. Numerous studies, including works by W. Rachalska, K. Lelińska, Z. Wołek, M. Piorunek, and A. Rózański, attest to this development. Also significant are the studies in the field of engineering and medicine connected with the occupational health and safety; particularly important contribution to the development of these complex issues was made by D. Koradecka (Nowacki, 2010, p. 27).

Recently, the problems related to the **free market** and the accompanying negative phenomena, such as **unemployment**, have intensified. It has been reflected in the publications by, among others, S.M. Kwiatkowski, U. Jeruszka and A. Bogaja. These problems have been also investigated from other scientific perspectives. It seems fully justified that labor pedagogues regularly analyze the relationship between the employees' personal resources and unemployment that hinders their development possibilities. Moreover, human work has been losing its mass character owing to technological advancement – the amount of time than one needs to devote to work has been decreasing. Therefore J. Sztumski's (2010) question whether we should discuss work pedagogy or rather unemployment pedagogy seems extremely relevant. Another

issue that has been growing in importance is free time and its rational use in the process of individual's development.

There are also numerous studies offering different perspectives on the issue of professional careers which are becoming increasingly less linear but require from the employees to explore different professional contexts, and not only change their jobs but oftentimes to re-qualify. Also the predictability of careers has decreased and this aspect has been discussed by, among others, M. Piorunek, A. Bańka, Cybal-Michalska, and E. Sarzyńska-Mazurek.

Free access to the European labor market has presented the researchers with other research problems, including: labor migration, chances for pursuing career on an international level, opportunities and barriers to functioning in a new social and professional environment, and issues of acculturation, children's education etc. According to T.W. Nowacki, when labor pedagogues started exploring the issue of **labor migration**, they have boldly entered a new, complex territory, and hence discovered a brand new branch of labor pedagogy. From the pedagogical point of view, scientific discussion about the challenges that education faces regarding labor migration of young adults is of utmost importance, especially since migration figures are not slowing down, only the country of destination changes. This issue has been discussed not only in various interesting studies, including R. Bera's, W. Danielewicz's, M. Korczyński's, but also in doctoral dissertations, for instance by B. Możdżan, S. Zgórska, R. Franczak, G. Konieczny, P. Zielińska, M. Cabak, M. Kalkowska, K. Nowosad.

Another topic that has grown in importance is the pathology in the workplace: mobbing, workaholism that is destructive to a person totally absorbed in their work, as well as overworking that results from the employees' attempt to meet excessive expectations of their employers, which, in turn, leads to burnout. A labor pedagogue cannot overlook the issue of mobbing; although its negative consequences are of psychological and medical nature, the reasons for bullying can be found in interpersonal relations, work management, and generally low culture of a given organization. Moreover, overwork and professional burnout have their roots in prolonged stress, whose causes are not only subjective, that is resulting from excessive motivation and difficulties in attaining goals, but above all are related to the work environment and its social and organizational dimensions (Sanchez-Gelabert, Figueroa, & Elias, 2017). The publications that may be of interest include works by A. Bańka, W. Furmanek, J. Kirenko, and T. Zubrzycka-Maciąg. Finally, the topic that has recently received considerable attention is the issue of work slavery, that is the infringement of basic rules and labor rights. This issue has been dealt with by, among others, P. Stańczyk and R. Tomaszewska-Lipiec.

A person in extreme working conditions – a new challenge

I would like to direct the reader's attention to a broad spectrum of research issues related to a **person's functioning in extreme working conditions**. The group in question includes people working in hostile conditions, unfavorable to one's survival, but who nevertheless fulfill their role and organizational aims while preserving the sense of importance of the performed roles. Extreme environment has never been and will never be a natural place for human existence. The groups that work in such conditions include members of uniformed public service, military pilots, divers, firefighters, mountain rescue personnel, policemen, etc. The research problems that can be posed regarding this group are legion and they include psychophysical predispositions and motivation behind given career path, professional training and further development of competence, professional functioning and the possible dangers, career development, and prospects of using skills and experience in other social and professional roles outside of uniformed public service.

We can, therefore, identify another relevant area regarding labor pedagogy, a unique field of research offering both cognitive and practical aspects. Wide research areas do not pose a threat to the pedagogy's identity but, in my opinion, attest to its vitality and offer prospects for its further development. Labor pedagogues should follow new emerging social and professional problems and explore them in their scientific endeavors, which will undoubtedly stimulate the development of this subdiscipline of pedagogy.

References

- Bartnik, Cz.** (1991). *Praca jako wartość humanistyczna [Work as a humanistic value]*. Lublin: s.n. [in Polish].
- Beck-Dudley, C.** (2018). The Future of Work, Business Education, and the Role of AACSB. *Journal of Legal Studies Education*, 35, 165–170. doi: 10.1111/jlse.12073 [in English].
- Bera, R.** (2012). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna [A sense of professional responsibility of persons migrating in order to earn money. Pedagogical perspective]*. Lublin: Wyd. UMCS [in Polish].
- Bera, R., & Wierzejska, J.** (2015). Praca jako wartość w życiu człowieka [Work as a value in human life]. *Edukacja dla współczesności. Zbiór prac naukowych – Education for the present. A collection of scientific works, 1*. Kijów: NAPN [in Polish].
- Bogaj, A.** (2007). Kształcenie przedzawodowe [Pre-vocational education]. In S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (Eds.), *Pedagogika pracy – Work education*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne [in Polish].
- Furmanek, W.** (2006). *Zarys humanistycznej teorii pracy [Outline of the humanistic theory of work]*. Warszawa: IBE [in Polish].
- Furmanek, W.** (2010). Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy [Subject of research in the contemporary work education]. *Szkoła – Zawód – Praca – School – Occupation – Work, 1* [in Polish].

- Gerlach, R.** (2006). Nowe obszary badań w pedagogice pracy [New areas of research in work education]. In Z. Wiatrowski (Ed.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej – Work education and andragogy in the European and global constellation* (pp. 115–123). Włocławek: Lega. Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego [in Polish].
- Jeruszka, U.** (2010). Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy [Theories in the field of (but not exclusively) work education]. In R. Gerlach (Ed.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłość – Work education in the perspective of a discourse about the future*. Bydgoszcz: Wyd. UKW [in Polish].
- Kaczor, S.** (2003). O potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy [On the need to study the areas of work education]. In Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (Eds.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej – Work education in the context of the European integration*. Warszawa: Wyd. WSP TWP [in Polish].
- Kwiatkowski, S.M.** (2010). Popyt na pracę w warunkach kryzysu gospodarczego [Demand for work in the conditions of economic crisis]. *Szkoła – Zawód – Praca – School – Occupation – Work*, 1, 16–28 [in Polish].
- Nowacki, T.W.** (2010). Wybrane problemy pedagogiki pracy – między diagnozą i prognozą [Selected issues of work education – between a diagnosis and prognosis]. In R. Gerlach (Ed.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości – Work education in the perspective of a discourse about the future* (pp. 27–28). Bydgoszcz: Wyd. UKW [in Polish].
- Nowacki, T.W.** (1978). Wstęp do metodologii pedagogiki pracy [Introduction to methodology of work education]. In T.W. Nowacki (Ed.), *Metodologia pedagogiki pracy – Methodology of work education*. Warszawa: Instytut Kształcenia Zawodowego [in Polish].
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M.** (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52, 232–245. doi: 10.1111/ejed.12212 [in English].
- Szlosek, F.** (2007). Procedury badań w pedagogice pracy [Research procedures in work education]. In F. Szlosek (Ed.), *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu). Eksperyment i obserwacja w badaniach pedagogicznych – Research – maturing – development (on the way to a doctoral dissertation). Experiment and observation in pedagogical studies*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy [in Polish].
- Szlosek, F.** (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych [Identity of work education in the context of systemic changes]* (pp. 73, 96). Warszawa – Radom: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy [in Polish].
- Sztumski, J.** (2010). Pedagogika pracy – czy pedagogika bezrobocia? [Work education – or unemployment education?]. In R. Gerlach (Ed.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości – Work education in the perspective of a discourse about the future*. Bydgoszcz: Wyd. UKW [in Polish].

Wiatrowski, Z. (1980). *Pedagogika pracy w zarysie [Work education in outline]*. Bydgoszcz: WSP [in Polish].

WIERZEJSKA Joanna – PhD of Pedagogical Sciences., associate professor of Work Pedagogy and Andragogy Department, Marie Curie-Skłodowska University in Lublin, Narutowicza str., 12, Lublin, 20040, Poland (joannawierzejska@interia.eu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6578-3339>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/C-6698-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.123464>

To cite this article: Wierzejska, J. (2018). New research areas and research problems in labor pedagogy. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 74–83. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.123464 [in English].

Article history

Received: 21 August 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 17 October 2017

Available online: 5 April 2018

NEW RESEARCH AREAS AND RESEARCH PROBLEMS IN LABOR PEDAGOGY

Abstract. Work education, like any scientific sub-discipline, has its own subject of research interests, specific terminology and methodology of scientific studies. In the 1970-s, a Polish educationist Tadeusz W. Nowacki, regarded as the founder of the Polish work education, indicated the relationship «man-education-work» as a foundation of the new scientific sub-discipline, thus defining the ten research areas which constitute the focus of education interests relating to work: teleological issues, vocational education, selection and arrangement of the content of education, issues of upbringing, theoretical foundations of methodological studies, vocational orientation, professional development and training, issues of equipment (infrastructure), issues of management and pedeutology.

Since that time, a lot of contemporary scientists have attempted to «update» those research areas pointing out a need to undertake new studies due to the continuous social and economic transformations (comp. S.M. Kwiatkowski, 2010; S. Kaczor, 2003; R. Gerlach, 2003).

Presently there have appeared urgent issues arising from the free market as well as the accompanying negative phenomena, such as the problem of unemployment, workaholism, mobbing or occupational burnout.

An issue that is crucial from the point of view of human functioning in the working environment is the problem of professional careers which – for a long time – have been mostly mosaic-like careers rather than the linear ones.

Also, the issues of professional migrations, which constitute a very complex area for studies relating to the work education, cannot be overlooked in the paper.

This article also attempts to draw attention to a wide spectrum of research issues associated with human functioning in extreme working conditions. Such professions as: a soldier, policemen, fireman, lifeguard, scuba diver, etc. require in their assumptions a specific and demanding personality and physical predispositions, skills and different competencies while maintaining a sense of meaning of the professional functions performed. There appear here a lot of research problems relating, for example, to psychophysical predispositions and motivation to choose a certain profession, professional preparation and further improvement of competencies, professional functioning and associated hazards, career development and possible use of skills and experience in performing other social and professional functions outside the disposable groups.

Keywords: human work, labor pedagogy, new research areas.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Work Pedagogy and Andragogy Department of Marie Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland), in particular Prof. Ryszard Bera, and Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, in particular, Prof. Larysa Lukyanova.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Pedagogy Institute of Marie Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland) permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 84–95

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 84–95

УДК 37.04

ВОВК Юрій – кандидат економічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (yurijvovk@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7613-8159>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4148-2018>

ВОВК Лілія – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (vovk.liliya.90@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3098-8078>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4099-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121429>

Бібліографічний опис статті: Vovk, Yu., Vovk, L. (2018). The structure of the gender culture of junior schoolchildren. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 84–95. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121429.*

Історія статті

Одержано: 7 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Процеженовано: 14 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

THE STRUCTURE OF THE GENDER CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

СТРУКТУРА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Розглянуто процес формування гендерної культури у молодшому шкільному віці; виявлено особливості структури гендерної культури на різних вікових етапах, досліджено взаємини дівчат і хлопців цього віку; визначено критерії когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів гендерної культури; виділено три рівні сформованості гендерної культури в учнів початкових класів.

Формування гендерної культури молодших школярів у розвитку особистості дитини є одночасно процесом соціальним та індивідуальним. З одного боку – це набуття знань про гендерні ролі, засвоєння статево-

рольових норм, правил поведінки, прийнятих у соціальному довіллі, а з іншого – процес розвитку сутнісного «Я» дитини, усвідомлення власної гендерної ідентичності, розвиток маскулінності/фемінності та вміння застосовувати різні типи поведінки. Доведено, що цей процес багатограний, суперечливий, динамічний. Незважаючи на сталість природної диференціації статей, спонтанну сегрегацію дівчат і хлопців, відповідно до якої специфіка кожної статі стає очевидною (хлопці – сильні, хоробрі тощо, дівчатка – красиві, добрі тощо), виховання гендерної культури вимагає від кожного хлопця і дівчини молодшого шкільного віку внутрішнього напруження, осмислення індивідуальних гендерних особливостей, свого жіночого/чоловічого образу «Я».

Аналіз наукових підходів до визначення показників гендерної культури показав, що, незалежно від особливостей кожного дослідження, в основу критеріїв та показників гендерної культури покладено вимір когнітивної, ціннісної та поведінкової сфер у контексті гендерних проблем.

Структуру гендерної культури молодших школярів представлено трьома компонентами: когнітивним, критеріями якого є сформовані гендерні знання та уявлення; емоційно-ціннісним, критерій якого відображає сформоване ціннісне ставлення до своєї та протилежної статі; поведінковим, критеріями якого є вміння та навички дотримуватися гендерної рівності та чуйності у взаєминах. На основі розроблених критеріїв та їх показників визначено три рівні (високий, середній, низький) сформованості гендерної культури молодших школярів.

Ключові слова: *гендерні цінності, молодший шкільний вік, гендерне виховання, структура гендерної культури, вміння та навички міжгендерної взаємодії, компоненти гендерної культури.*

The formulation of the problem. At present the special attention is paid to the process of gender culture formation, caused by many reasons, among which can be mentioned such as acceleration, poor awareness of juveniles with sex development, leveling of moral values etc. Besides there are contradictions between the requirements for gender upbringing and inability of several social institutions to perform educational functions. That's why the problem of personality's gender culture formation is extremely important nowadays.

Gender culture formation of younger pupils during educational activity at primary school we regard as a process of harmonization of gender relations between girls and boys as representatives of male and female constituent parts of society, which have equal possibilities of self-realization, self-expression, self-assertion, performing of social and educational roles, despite different physiological, psychological and individual peculiarities. The actuality of our investigation is caused first of all by potential possibilities of general schools as to gender upbringing of pupils and their insufficient use at educational process.

The Analysis of the Latest Investigations and Publications. As we talk about junior school age, when the need for self-assertion as of the sex

representative is being formed in the process of interaction, the basis for moral orientations of gender socialization is built, spontaneous engagement into a system of gender values takes place, the basis for accumulation of such knowledge as equality, parity, uniformity, formation of gender competitiveness of boys and girls is formed – we regard it necessary to use theoretical and practical aspects of gender culture formation, which were investigated by V. Kravets, O. Kikinedzhi, T. Hovorun, O. Ilyina, S. Vykhор, T. Buturlym. The scientific investigation of gender culture has shown, that the specificity of gender culture formation of a younger pupil lies in age and psycho-physiological peculiarities (Jacobsen, de Mello, Kochhann, & Fonseca, 2017, p. 408). The social role of a pupil, which is mastered by child, can be characterized by flexibility of sex and role behaviour, that approaches it to androgynous one (Allison & Ralston, 2017). That's why junior school age is the most sensational in the context of the egalitarian gender representations formation based on their practical, intellectual and spiritual comprehension.

The aim of the article – on the basis of psychological and pedagogical sources' analysis to reveal the structure of elementary school students' gender culture.

In our investigation we based on the understanding that the formation of gender culture of junior students at child's personality development is simultaneously social and individual process. On the one hand – it is gaining of knowledge about gender roles, mastering of sex-role norms, rules of conduct accepted in the social environment, and on the other hand – it is a process of child's self-concept development, realization of gender identity, development of masculinity/femininity and ability to use different types of conduct. This process is multifaceted, contradictory and dynamic. Despite stability of natural differentiation of sexes, spontaneous segregation of girls and boys, according to which specificity of each gender is obvious (boys are strong, brave etc., girls are beautiful, kind etc.), upbringing of gender culture demands inner strain from each boy and girl of junior school age, their comprehension of individual gender characteristics and their feminine/ masculine self-concept (Molano & Jones, 2017, p. 14).

We may judge about the level of gender culture by the levels of its structural components formation.

In several investigations the characteristics of gender culture's structure at different age stages is presented. In the structure of the gender culture of older teenagers S. Vykhор distinguishes:

– a cognitive component, which is determined by the focus on sexual identity formation of the person on the basis of a self-concept as a representative of a particular sex representative, of gender roles content and modern gender stereotypes, of feminine and masculine peculiarities;

- an emotional-value component – recognition of the priority of universal values and equal possibilities for people of different genders, orientation on partner interaction and egalitarian marriage;
- a behavioral component – causes the realization of the learned models of gender roles implementation in their own lives through the training of appropriate actions in atypical for this gender activities, training in expressions of respect for another gender and adequate interpersonal communication (Vyhor, 2006, p. 26).

On the basis of pupils-teenagers' gender culture formation V. Baydala suggests such structural components:

- a cognitive one, which means presence of correct ideas about physiological, psychological and social-role peculiarities of a man and of a woman, about his/her own gender role, about rules of gender-role behaviour in the society;
- an emotional-value component, which can be characterized by formation of humanistic gender attitudes, positive feelings caused by the fact of realization of own destination as of a biological and social creature;
- an individual-behavioral component as capability to elaborate own gender-role behavior in accordance with the gender expectations of the society, a demonstration of the desire to improve interaction with representatives of both sexes on the basis of the expression of mutual respect and tolerance (Baidala, 2013, pp. 6–7).

A. Dorokhina (2006) emphasizes the fact that gender culture involves the formation of ideas about the life destination of men and women, the disclosure of male and female physiological, psychological characteristics. And the establishment of the correct relationship between a boy and a girl is supposed to be the criterion for determining the level of gender culture formation.

The analysis of scientific approaches to gender culture indicators establishing has shown that regardless peculiarities of each investigation the basis for criteria and indicators of gender culture is formed by dimension of cognitive, value and behavioral spheres in the context of gender issues.

So, according to the theoretical principles of gender upbringing, in our research we have distinguished generally accepted components of gender culture: **cognitive**, **emotional-value** and **behavioral**. But the criteria and indicators of different levels of junior pupils' gender culture formation have been developed according to the subject of our investigation.

The gender culture of junior pupils we define as a subjectively defined system of values, gender knowledge, gender-role norms of behavior that promote the realization of different gender pupils' abilities as equal social entities, form gender qualities of the individual, determine the choice of the correct strategy of pupils' gender identity.

The cognitive component at forming of the investigated characteristic is important. As O. Kikinezhdi (2013) writes: «the way to gender culture is laid

through gender apprehension (awareness)». L. Stolyarchuk concludes that the gender culture formation is performed not through educational disciplines mastering, but through the understanding of the surrounding world. It is essential for the child to understand the organization of mutual relations between people of different genders, especially at solving definite problems (Stolyarchuk, 1999, p. 56). That's why the more the child knows about gender roles of men and women, cultural and moral norms, rules, the more consciously he treats himself and others, the more flexible he is evaluating and perception of gender stereotypes. Taking into account the foregoing, we have determined that the criterion of the cognitive component is gender knowledge and its representation.

Values are one of the most important elements of culture, that's why the emotional-value component occupies an important place in the structure of gender culture. This component reveals the perception of own gender-appropriate self-concept, evaluation of peculiarities, «advantages and disadvantages» of sexes as a standard in constructing gender identity/self-identity. V. Kravets supposes that the formation of a generalized self-esteem of girls and boys is the core of personality at junior school age. The gender self-concept arises as a result of the organization of value-semantic coordinates related to the realization and experience of oneself as a boy/girl into a single system of representations and self-adaptations. Treating of men and women and their evaluation form so-called benchmark at gender self-concept constructing (Kravets, 2011, p. 135).

The investigation of relations' formation between girls and boys show, that in the light of gender representations, they evaluate behavior and actions of each other. L. Bozhovych indicates, that «emotional-value relations are the first thing, which the child learns from important adult people and it influences his/her actions in the space of future social relations» (Kikinezhdі, 2013, p. 112). That is why everything that can be qualified as «a value» should be included in to the child's life through the content, forms of gender upbringing, providing emotional regulation (concern, emotional affinity, trust) of relations with the people of the opposite sex, forming the system of value orientations, needs, motives of the child of junior school age.

So, we determine *gender values* as the criterion of *the emotional-value component*. Mastering of gender culture values enables realization of self-concept, building of harmonious relations, egalitarian relations with the opposite sex representatives.

The third, behavioral component of gender culture contains schemes, rules, norms, standards, models of behaviour, which junior pupils demonstrate. V. Mukhina notes, that junior pupils not only realize their belonging to a definite gender, but also aspire to establish themselves as women or men (Muntian, 2004, p. 14). In school group children master the skills of interaction with

people who are with them at one hierarchical level, work out and fix patterns of relationships with their own and with the opposite sex.

Gender behaviour expresses the system of attitudes in external reaction of personality through the «gender display» (diversity of displays (manifestations) connected with the norms of male and female actions and interactions suggested by the society) (Shevchenko, 2013, p. 254). The behavioral component represents the compliance of the child's behavior to the norms, values and rules of intergender communication and interaction, the ability to realize and to implement the gained gender knowledge through the establishment of tolerant, coherent, gender-neutral interaction stereotypes. This provides the basis to determine the abilities and skills of intergender interaction as the criterion of the **behavioral component**.

So, the content of gender culture means the mastering of gender knowledge, the formation of an adequate emotional evaluation of one's own and of the opposite sex, building effective interpersonal communication and interaction, as well as awareness of the relevant moral norms and rules to be followed. So, the components of gender culture are interrelated and interdependent. It may be concluded that the structure of junior pupils' gender culture has formed proper gender knowledge and ideas, values and skills of interaction.

In accordance with the above-mentioned components and criteria, the indicators of gender culture formation of younger schoolchildren have been developed.

For the criterion «*gender knowledge and ideas*» we have chosen: awareness of gender roles; understanding of the equality of genders; the ability to perceive a variety of gender manifestations. The criterion «*gender values*» is revealed through such **indicators**: self-perception, integrity of self-concept by gender; notion about «ideal female» and «ideal male» characteristics; orientation to gender convergence (gender convergence is the phenomenon opposite to gender segregation, the desire of two opposing sexes to participate in joint activities, communication, friendship, etc.) (Bendas, 2008, p. 87).

We have chosen such **indicators** of abilities and skills of gender interaction: self-identification according to masculine and feminine types; formation of skills of tolerant, equal interaction; orientation to partner, egalitarian relations. The mentioned structural components, criteria and indicators of junior pupils' gender culture have given the basis to distinguish three levels of formation of investigated personality's characteristics and to evaluate them.

The high level is characterized by the fact that gender knowledge and ideas correspond to egalitarian principles, the differentiation of gender roles according gender features is absent. Junior pupils can adequately realize themselves as representatives of particular sex, show their positive treatment to peers of the opposite sex. Emotional-value judgements are based on egalitarian value attitudes. Pupils know the rules of gender interaction on parity

principles and keep to them in their everyday life. Besides their skills of equal and compliant attitudes to each other have been formed.

The schematic representation of the structure of junior pupils' gender culture is shown in Fig. 1.

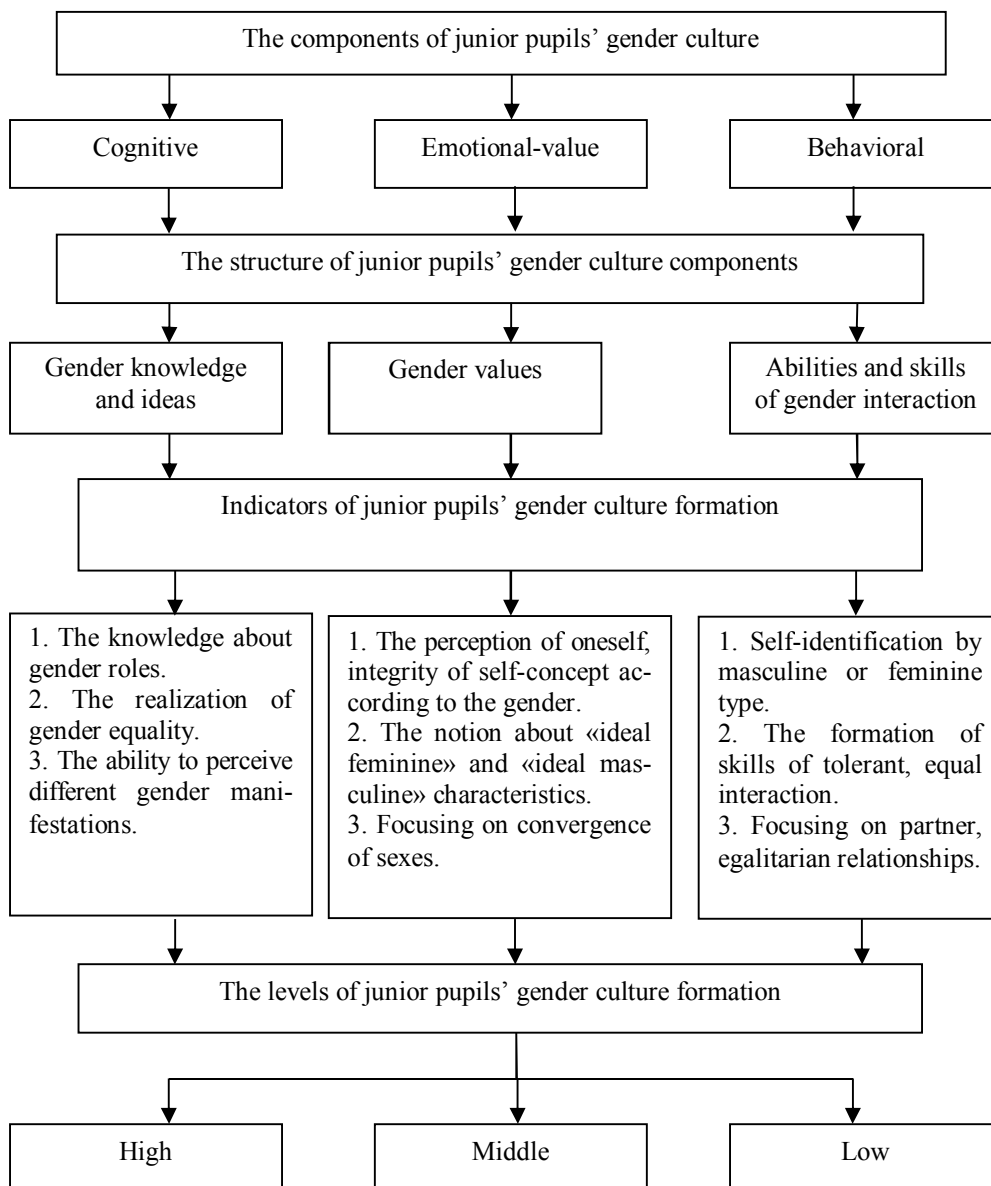


Fig. 1. The Structure of junior schoolpupils' gender culture

The middle level is characterized by presence of idea about equality of sexes at gender roles performing, but it has not been completely formed at

consciousness of junior pupils. They treat themselves positively, but emotional positive interest to their peers of the opposite sex is expressed situationally. The character of the behaviour partially corresponds to the principles of gender equality. The pupils know the rules of partner interaction, but their motivation to their keeping is unstable.

The low level can be characterized by stereotype gender knowledge and ideas of junior pupils. Such pupils differentiate gender roles, which are unproprioate to egalitarian principles of sex equality. The system of gender values is based on stereotype gender standards according to which junior pupils estimate their peers of the opposite sex. Their bahaviour can be characterized by stereotype gender manifestations. The skills of equal and compliant interaction are not formed.

Conclusions. We have presented the structure of junior pupils' gender culture by three components: a cognitive one, which has such criterea as formation of gender knowledge and ideas; an emotional-value component, which has such criterea as formed value treatment to his/her own sex and to the opposite sex; a behavioral component, which has such criterea as abilities and skills of keeping to principles of gender equality and sensitivity in mutual relations. On the basis of the developed criterea and their indicators we have established three levels (a high one, a middle one and a low one) of junior pupils' gender culture formation. The suggested criterea, indicators and levels of their formation make it possible to diagnose gender culture formation of primary school children.

It is necessary to carry out further investigation of pedagogical technologies and methods of pupils' gender culture formation at the educational process of primary school.

References

- Baidala, V.V.** (2013). Realizatsiia tekhnolohii pidhotovky maibutnikh uchyteliv do vykhovannia hendernoi kultury uchniv pidlitkovoho viku [Implementation of technology for the training of future teachers for the education of the gender culture of adolescent students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Scientific Collection Taras Shevchenko National University*, 5 (264), part I, 6–7 [in Ukrainian].
- Bendas, T.V.** (2008). *Gendernaya psikhologiya [Gender Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Bozhovich, L.S.** (1968). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Moskva [in Russian].
- Vyhor, S.T.** (2006). *Henderne vykhovannia uchniv starshoho pidlitkovoho ta rannioho yunatskoho viku [Gender education of students of senior teenage and early adolescence]*. (Candidate's thesis). Ternopil: Ternop. nats. ped. un-t imeni V. Hnatiuka [in Ukrainian].

- Dorokhina, A.V.** (2006). Problemy formirovaniya gendernoy kultury i obrazovaniya v sovremennom obshchestve [Problems of the formation of gender culture and education in modern society]. *Sotsialnye nauki: opyt i problemy podgotovki spetsialistov sotsialnoy raboty: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (11–12 apr. 2006 g.) – *Social sciences: experience and problems of training specialists in social work: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference* (2006, April 11–12) (Issue 1). Retrieved from <http://do.teleclinica.ru/206949> [in Russian].
- Kikinezhdi, O.** (2013). Henderno-osvitni tekhnologii yak psikhologo-pedahohichniyi suprovid statevoi sotsializatsii osobystosti [Gender and educational technologies as psychological and pedagogical support of sexual socialization of the person]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal. Osvita rehionu – Ukrainian scientific journal. Education of the region*, 3. Retrieved from <http://social-science.com.ua/article/1117> [in Ukrainian].
- Kravets, V.P.** (2011). *Henderna sotsializatsiia molodshykh shkolariv [Gender socialization of junior schoolchildren]*. Ternopil [in Ukrainian].
- Muntian, I.S.** (2004). *Hendernyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv*. (Extended abstract of candidate's thesis). Odesa [in Ukrainian].
- Stolyarchuk, L.I.** (1999). *Polorolevaya sotsializatsiya shkolnikov: teoriya i praktika vospitaniya [Gender socialization of schoolchildren: theory and practice of education]*. Volgograd: Peremena [in Russian].
- Shevchenko, A.M.** (2013). Pedahohichni osnovy hendernoho vykhovannia v molodshykh shkolariv [Pedagogical basis of gender education in the young school students]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the person: methodology, theory and practice*, 1 (54), 249–258 [in Ukrainian].
- Allison, R., & Ralston, M.** (2017). Gender, Anticipated Family Formation, and Graduate School Expectations Among Undergraduates. *Sociol Forum*. doi: 10.1111/sof.12400 [in English].
- Jacobsen, G., de Mello, C., Kochhann, R., & Fonseca, R.** (2017). Executive Functions in School-age Children: Influence of Age, Gender, School Type and Parental Education. *Appl. Cognit. Psychol.*, 31, 404–413. doi: 10.1002/acp.3338 [in English].
- Molano, A., Jones, S.** (2017). Social centrality and aggressive behavior in the elementary school: Gender segregation, social structure, and psychological factors. *Soc. Dev.*, 00, 1–16. doi: 10.1111/sode.12267 [in English].
- Zięba, B.** (2017). Metodą wychowawczą sprzyjającą właściwej socjalizacji [Educational method focused on appropriate socialization]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 118–125 [in Polish].

Література

- Байдала, В.В.** (2013). Реалізація технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 5 (264), ч. I, 6–7.
- Бендас, Т.В.** (2008). *Гендерная психология*. СПб.: Питер, 431 с.

- Божович, Л.С.** (1968). *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва, 212 с.
- Вихор, С.Т.** (2006). *Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 264 с.
- Дорохина, А.В.** (2006). Проблемы формирования гендерной культуры и образования в современном обществе. *Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции* (11–12 апр. 2006 г.) (Вып. 1). Взято з <http://do.teleclinica.ru/206949/>.
- Кікінежді, О.** (2013). Гендерно-освітні технології як психолого-педагогічний супровід статевої соціалізації особистості. *Український науковий журнал. Освіта регіону*, 3. Взято з social-science.com.ua/article/1117.
- Кравець, В.П., Говорун, Т.В., & Кікінежді, О.М.** (2011). *Гендерна соціалізація молодших школярів*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 192 с.
- Мунтян, І.С.** (2004). *Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Одеса, 23 с.
- Столярчук, Л.И.** (1999). *Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания*. Волгоград: Перемена, 275 с.
- Шевченко, А.М.** (2013). Педагогічні основи гендерного виховання в молодших школярів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (54), 249–258.
- Allison, R., & Ralston, M.** (2017). Gender, Anticipated Family Formation, and Graduate School Expectations Among Undergraduates. *Sociol Forum*. doi: 10.1111/socf.12400.
- Jacobsen, G., de Mello, C., Kochhann, R., & Fonseca, R.** (2017). Executive Functions in School-age Children: Influence of Age, Gender, School Type and Parental Education. *Appl. Cognit. Psychol.*, 31, 404–413. doi: 10.1002/acp.3338.
- Molano, A., & Jones, S.** (2017). Social centrality and aggressive behavior in the elementary school: Gender segregation, social structure, and psychological factors. *Soc. Dev.*, 00, 1–16. doi: 10.1111/sode.12267.
- Zięba, B.** (2017). Metodą wychowawczą sprzyjającą właściwej socjalizacji. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 118–125.

VOVK Yuriy – PhD of Economic sciences, associate professor, Vice-rector of scientific and pedagogical work, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (yuriyvovk@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7613-8159>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4148-2018>

VOVK Liliya – PhD of Pedagogical Sciences, Lecture of General Pedagogy and Preshool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (vovk.lilia.90@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3098-8078>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4099-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121429>

To cite this article: Vovk, Yu., Vovk, L. (2018). The structure of the gender culture of junior schoolchildren. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 84–95. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121429 [in English].

Article history

Received: 7 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 14 November 2017

Available online: 5 April 2018

THE STRUCTURE OF THE GENDER CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article analyzes the process of formation of gender culture in elementary school age; elicits the features of the structure of gender culture of different age groups; studies the mutual relations between girls and boys of this age; determines the criteria of cognitive, emotional and behavioral components of gender culture and distinguishes three levels of formation of gender culture in elementary school students.

Particular attention is paid to the process of formation of gender culture, predefined by many reasons, including acceleration, poor awareness of minors in relation to sexual development, leveling of moral values etc. There are also contradictions between the requirements in gender education and the failure of a large number of social institutions to perform educational functions. Thus, the problem of formation of the personality's gender culture is extremely important today.

The formation of the gender culture of junior schoolchildren in elementary school is regarded as a process of harmonizing gender relations between girls and boys as the representatives of the male and female components of society, that are equal in the possibilities of self-realization, self-expression, self-assertion, fulfillment of social and educational roles, regardless of various physiological, psychological and individual peculiarities. The relevance of our research is primarily due to the potential of secondary schools for the gender education of elementary school students and their inadequate use in the educational process.

Consequently, the structure of the gender culture of junior schoolchildren is represented by three components: cognitive, the criteria of which are the formed gender knowledge and awareness; emotional and value, the criterion of which reflects the formed value relation to its own and the opposite sex; behavioral, the criteria of which are skills and abilities to adhere to gender equality and responsiveness in relationships. Based on the developed criteria and their indicators, three levels (high, average, low) of the gender culture of younger students have been determined.

Summing up, we note that the defined criteria, indicators and levels of their formation make it possible to diagnose the formation of a gender culture

of junior pupils. Further research is required regarding the study of pedagogical technologies and methods of formation of gender culture in the educational process of elementary school.

Keywords: gender values, midchildhood, gender education, structure of gender culture, intergenerational interaction skills and competences, components of gender culture.

Declaration of Conflicting Interests. The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff at Charitable Foundation «Caritas», Sambir-Drohobych Eparchy, the UGCC with special thanks to Priest Ihor Kozankevych, and Drohobych secondary schools № 1, № 2, № 16, in particular to their directors – Olha Luzhetska, Larysa Pankevych, Volodymyr Kraichyk.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 96–104

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 96–104

УДК 378.147:004.032.6:373.3.011-051:78

ВОРОНОВА Надія – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології, естетики та історії, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна (voronova.ns@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7957-1655>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4808-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119510>

Бібліографічний опис статті: Воронова, Н. (2018). Духовність як професійна якість майбутнього фахівця-культуролога. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 96–104.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119510.

Історія статті

Одержано: 10 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 12 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-КУЛЬТУРОЛОГА

Анотація. У статті розглянуто феномен духовності як професійної риси майбутнього фахівця з культурології. Зосереджена увага на змісті поняття «духовність», здійснена його кореляції з особистісно-професійними якостями майбутнього фахівця-культуролога. Обґрунтовано духовність як процес сходження особистості до власного «Я» у багатовимірній системі суспільних відносин, без якої неможлива продуктивна соціально-культурна діяльність. Виявлено вплив інформатизації та глобалізації суспільства на формування культурних феноменів Постмодерну і трансформацію культури й духовності.

Ключові слова: духовність, професійні якості, фахівець-культуролог, особистість, інформатизація, глобалізація.

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. породили нові культурні феномени: глобалізацію, інформаційно-комп'ютерну революцію, і на цій основі віртуалізацію життя взагалі та освітнього простору зокрема. Глобалізація як загальносвітовий процес інтеграції освіт-

ніх, економічних, фінансових, соціокультурних аспектів життєдіяльності країн світу не лише відкриває нові можливості для професійно-педагогічного розвитку, але й трансформує культуру, спосіб життя людей, систему цінностей і настанов, що визначають систему професійної підготовки майбутніх культурологів новітніми засобами. Становлення Інтернет-суспільства супроводжується повсюдною інформатизацією та розширенням меж навчального середовища від традиційного, міжособистісного до штучного, дистанційного, що змінює не лише механізми професійної підготовки, а й особистісні якості майбутнього фахівця.

На жаль, культурологічна освіта перебуває на периферії сучасних педагогічних досліджень. Між тим, її формування має для майбутнього культуролога не тільки особистісно-індивідуальне, але й суспільне, громадянське значення. «Сучасні розвинені суспільства характеризуються зростанням культурного розмаїття, зумовленого, зокрема, припливом економічних і політичних мігрантів» (Новаковська, 2017, с. 186). Лише морально високий, духовно багатий, естетично розвинений фахівець здатен виховати ці якості у своїх учнях, навчити їх розрізнити красу та потворність в усіх аспектах їхньої діяльності, долучитися до творчості за зразками української та світової культури. Такий культуролог не тільки прагне навчити вибудовувати своє життя, спираючись на глибинне розуміння законів мистецтва й краси, але й здійснює важливу прагматичну функцію – допомагає учневі підвищувати свій соціальний капітал у суспільстві XXI ст., у структурі якого важливе місце займають не так фахові знання, як світоглядні орієнтації його носіїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі справедливо йдеться про необхідність і процеси формування тих чи тих професійно-орієнтованих якостей особистої культури майбутніх фахівців. Так, з'ясовуються: професійна культура майбутнього вчителя (Ф. Аліпханова, Є. Козирєва, М. Ситникова, М. Щербань); технологічна культура учителя (В. Баженов); інформаційна культура спеціаліста (Н. Гендіна, А. Григор'єв, С. Каракозов, Є. Кондракова, С. Конюшенко, Л. Лазарева, Є. Хмара, І. Швердін); методологічна культура (В. Дармограй, П. Кабанов, А. Ходусов); розвиток творчої індивідуальності (І. Росквас) світоглядна культура (Н. Ольхова), діагностична культура (А. Іванов), дослідницька культура (Л. Каїрова); управлінська культура учителя (М. Кононенко); корпоративна культура, екологічна культура (Л. Морозова); психологічна культура (Н. Певзнер); моральна культура (В. Подрезов); загальна культура фахівця (Й. Магон (Mahon, 2017); проектна культура (С. Туркан, В. Тімпе-Лаугхлін, С. Папгеоргіо (Turkan, Timpe-Laughlin, & Papageorgiou, 2017); культура професійного мислення студентів педагогічного вишу (С. Маккей (McKay, 2018); економічна культура студентської молоді (А. Глухова), культура навчальної діяльності (В. Крайник) та ін.

Для усіх зазначених досліджень характерне тлумачення особистості в певній культурі, а не культури в особистості. Зміщення акцентів украї необхідно для професійної підготовки майбутніх культурологів, адже вони, власне, й будуть презентувати собою «людину культури». Адже реальністю є те, що нинішнє українське суспільство досить помітно втрачає інтерес до духовності, культури й мистецтва у відповідь на складні соціально-економічні виклики, загострення суперечностей розбудови української культури та державності, в результаті чого в суспільстві подальшого значення набувають ресентиментні та нігілістичні настрої. До того ж, соціальна нестабільність хронологічно збіглася з активними процесами модернізації української освіти, яка, хоча й має яскраво виражену спрямованість на зростання якості, проте не позбавлена великої кількості суперечностей, зокрема, щодо розуміння потенціалу гуманітарних дисциплін у процесах підготовки фахівців, що відповідним чином впливає на гуманітарні спеціальності загалом.

Мета статті – культурологічна рецепція духовності як професійної якості майбутнього фахівця-культуролога. Реалізація поставленої мети передбачає послідовне розв'язання таких завдань: актуалізація змісту поняття «духовність» та здійснення його кореляції з особистісно-професійними якостями майбутнього фахівця-культуролога; виявлення впливу інформатизації та глобалізації суспільства на формування культурних феноменів Постмодерну і трансформацію культури й духовності майбутнього фахівця-культуролога.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науковій літературі не існує єдиного підходу до дослідження феномену духовності. Саме поняття «духовність» вкоренилося у науковій думці в середині ХІХ ст. Безпосередньо феномен духовності розглядався з часів Античності, здебільшого його витоків вбачалися у мистецтві та красі, а його осмисленням займалися філософи (Аристотель, Платон, Сократ). Епоха Середньовіччя додала релігійного забарвлення до змісту цього поняття, надавши йому однієї спонукальної мети – прагнення наблизитися до Бога (Аврелій Августин, Фома Аквінський). В епоху Відродження духовність розглядали з позицій гідності людини, її морального розвитку (Л. Валла, Дж. Манетті, П. дела Мірандола). У Новий час «духовність» розглядалася з точки зору наукового, теоретичного знання і подекуди ототожнювалася зі свідомістю, особливостями внутрішнього «Я» (Р. Декарт, Г.-В. Ляйбніц, Б. Спіноза). ХІХ ст. додало до змісту цього поняття специфічних рис. Розмаїття значень варіюється від прояву свідомості та самосвідомості (Г. Гегель), прагнення до єдності сутнісних сил (Ф. Шеллінг) до становлення особистості як істоти суспільної (К. Маркс, Ф. Енгельс). У ХХ ст. духовність розглядалася як спрямованість на пошук духовних ресурсів, які забезпечували б цілісність та автономність внутрішнього світу людини (А. Ка-

мю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс). У ХХІ ст. проблема формування духовності посідає визначальне місце, і вже навіть на державному рівні їй почали надавати увагу, створюючи певні державні програми та закони. Сучасний український філософ С. Кримський (2000) зазначає: «Духовність – це засіб переводити універсум зовнішнього світу, буття у внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорсткої залежності від ситуації, що постійно змінюється. Духовність, зрештою, приводить до свого роду смислової космогонії, об'єднуючи образ світу з моральними законами особистості» (с. 57).

Дослідження духовності як професійної якості майбутнього фахівця-культуролога дає змогу розтлумачити її як процес сходження особистості до власного «Я» шляхом самоосмислення, самовдосконалення, саморозвитку в процесі професійної підготовки; духовність постає як найвищий особистісний та професійний рівень розвитку у багатовимірній системі освітнього простору та суспільних відносин. Це особливий спосіб розвитку майбутнього магістра культурології у соціальному інформаційному просторі. Не претендуючи на остаточне вирішення, зазначимо, що духовність як професійна якість фахівця-культуролога, допомагає співвіднести своє життя з абсолютними цінностями, актуалізувати духовні сили особистості на основі інформації, яка сприймається, та творчо інтерпретувати її. Адже, як зазначає І. Росквас (2017): «Задля того, щоб у студента відбувався індивідуально-творчий розвиток, він має не лише запам'ятовувати та механічно сприймати інформацію, а й творчо її інтерпретувати, оригінально перетворювати, формувати особистісне ставлення до неї, оцінювати значення й ефективність переконань» (с. 242).

Культурологічна рецепція духовності як професійної якості майбутнього магістра культурології зумовлює використання філософсько-антропологічного, соціокультурного та культурно-історичного підходів. Філософсько-антропологічний підхід дає підставу розглядати духовність як особливий феномен особистості. Внаслідок цього можна простежити, які саме чинники впливають на формування професійних якостей фахівця-культуролога, і як вони передусім визначають духовність. Культурно-історичний підхід виявляє сутність та механізми впливу духовності на формування майбутнього магістра культурології у постсучасності. Соціокультурна природа духовності допомагає проаналізувати й виявити її структуру та функції, вкорінені в культурі сучасного суспільства.

Так, особистість протягом історії людства розглядалася з різних точок зору: як пов'язана з іншими людьми система відносин; як діяльна, матеріально-предметна істота; як носій певної культури; як «вінець природи»; як довершене творіння Бога тощо. Проте, незважаючи на багатогранність та різноманітність функцій, виявів, проявів, характеристик,

якими наділяється людина, фундаментально-основоположною її якістю є духовність, що має універсальний характер.

Протягом історичного розвитку роль духовності відбивалася у різних аспектах: у формі інтеріоризації, через мистецтво, віру, творчість, самоідентифікацію, свободу, екзистенцію. В епоху Постмодерну духовність визнається однією з визначальних якостей людини взагалі, та професійна зокрема. Аналіз факторів становлення особистості показав, що саме духовність є провідним з них у формуванні гуманістичного типу людини, умовою її розкриття і реалізації у професійній діяльності.

Культурологічна рецепція дає можливість комплексно проаналізувати становлення духовності як професійної якості фахівця-культуролога. Виділимо основні функції культурологічної рецепції, що впливають на формування професійних якостей: аксіологічна, інструментальна, мотиваційна, прогностична, смислова, конверсійна, критична. Запропонуємо структурні компоненти культурологічної рецепції: регулятивний, репрезентативний, формотворчий, рефлексивний, оцінювальний, розвивальний, ціннісний, змістовний, моделювальний.

З'ясуємо особливості культури Постмодерну, на основі яких формуються нові культурні феномени у контексті глобалізації та інформатизації суспільства, що мають безпосередній вплив на становлення духовності як професійної якості фахівця-культуролога. Постмодерн почався разом із виникненням постіндустріальної цивілізації (Х. Кюнг і В. Вельш, Л. Дротянко, П. Козловський). До культурних феноменів постсучасності, що безпосередньо впливають на становлення духовності як професійної якості, можна віднести не тільки новітні феномени, що стали витвором саме цієї епохи, але й ті явища, що вже були відомими й раніше, та саме в епоху Постмодерну набули масштабних розмахів і долучилися до феноменів культури: віртуалізація, персоніфікація, ризомність світу, інформаційна розірваність, інформаційна завершеність, гіпервіртуалізація, стрімкі зміни темпоральності життєвого світу людини, зокрема віртуального, поява «людини-знаку», інформаційна циркуляція і замкнутість, віртуальний ескапізм, споживацтво – головна цінність життя, моральний релятивізм. Більшість культурних феноменів Постмодерну можуть призвести до девальвації духовних цінностей, їх підміни. І. Підласий дотримується думки про те, що світ став бездуховним, що суспільство перебуває у духовній кризі. Внаслідок цього люди все більше відходять від духовності й ставатимуть все більше бездуховними, або псевдодуховними. Є тільки один шлях – духовне оновлення (Підласий, 2004, с. 3). Виникає загроза втратити власний вектор спрямованості. Формуються такі риси фахівця-культуролога: знеособленість, багатоваріативність, нестійка система уявлень та ставлень, зміни якої швидкоплинні, а підвалини – мінливі.

На перший погляд, складається враження, що новітні феномени культури мають негативний характер, проте науковий прогрес, поліпшення якості життя, доступність інформації та інформаційна розірваність ведуть до легшого оволодіння знаннями та швидкого їх застосування. Так, наприклад, одним з основних навчальних інтернет-ресурсів є вебквест (webquest), що передбачає проведення проекту за участю всіх студентів, які висловлюють свою думку, роблять висновки та дають відповідь на загальне запитання дискусійного характеру (Smith & Baber, 2005). Вебквести спонукають майбутніх фахівців до аналізу, творчості, критичного мислення, спільної роботи у групах (Moeller & McNulty, 2006, с. 66). Глобалізація певною мірою веде до полікультурності. Гіпертолерантність і рівноправність на нинішньому етапі існування людства призвели до того, що проблема цінності життя постає чи не найважливішою. Плюральність і фрагментарність збільшують свободу вибору особистості в процесі формування професійних якостей культуролога, оскільки цінності інших культур стають більш доступними, що передусім збагачують особистість. Важко стверджувати остаточно, до яких змін у професійних якостях фахівця-культуролога призведуть новітні культурні феномени. Можна лише окреслити тенденції такого розвитку, а в які тони вони будуть забарвлені – негативні чи позитивні – можна буде говорити лише після того, як сформується основні риси духовності людини XXI ст.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Культурологічна рецепція духовності як професійної якості майбутнього фахівця-культуролога сприяла виявленню складових елементів цього феномену, його особливостей у різні епохи, де провідну роль відігравали творчість, відповідальність, віра та ін. Духовність як професійну якість майбутнього магістра культурології слід розуміти як процес сходження особистості до власного «Я» у багатовимірній системі суспільних відносин. Духовність виступає професійною якістю фахівця-культуролога, без якої неможлива продуктивна соціально-культурна діяльність. Вона допомагає співвіднести своє життя з абсолютними цінностями, актуалізувати духовні сутнісні сили. Це здатність працівника культурно-освітнього закладу усвідомлювати своє місце у житті, розуміти необхідність постійного самовдосконалення, саморозвитку, потреби жити у гармонії із собою і навколишнім світом, впроваджуючи означені цінності у професійній діяльності.

В епоху Постмодерну духовність виявляється основоположною якістю професійної діяльності майбутнього фахівця-культуролога, здатного оптимально ефективно діяти в сучасному світі. Зміни, що виникають в культурі епохи Постмодерну, зокрема інформатизація та глобалізація, вимагають самостійних відповідальних особистостей. А сформуватися такий спеціаліст може тільки розвиваючи власну духовність. Остання, як професійна якість магістра культурології, удосконалюється тільки за розви-

нутої індивідуальної свідомості. Саме духовність забезпечує постійне прагнення фахівця-культуролога до удосконалення, до пошуків нових знань, до духовного зростання, що приведе до поліпшення соціокультурної діяльності. Найсуттєвішими явищами, що безпосередньо впливають на духовність особистості, є гіпервіртуалізація, розмивання кордонів між реальним і віртуальним світами, надшвидкісні зміни темпоральності буття, створення невідомих раніше засобів маніпулювання людьми, інформаційна розірваність та завершеність, інформаційна циркуляція, відступництво та ескапізм, гіперперсоналізація, споживацтво як надцінність.

Усі зазначені феномени призводять не лише до перегляду чинної системи цінностей, але й до девальвації справжніх духовних цінностей. З одного боку, це створює умови для формування нових якостей фахівця, що здатний відповісти викликам сучасності. З іншого – така розгалужена мережа стає важко контрольованою, а плинність схем та сценаріїв, якими може користуватися майбутній культуролог, спричиняє розмивання культури, розрізненість визначень духовних орієнтирів, що може призвести не до саморозвитку на шляху до духовності, а до псевдодуховності, антикультурності, антиморальності. Проте епоха Постмодерну тільки формується, тому будь-які прогнози щодо розвитку професійних якостей фахівця, його духовності та культури можуть стати результатом подальших ґрунтовних досліджень.

Література

- Крымский, С.Б.** (2000). *Философия как путь человечности и надежды*. Киев: Курс, 308 с.
- Новаковська, І.** (2017). Міжкультурна освіта як пріоритетне завдання сучасної освіти. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 4/36*, 186–196.
- Підласий, І.** (2004). Повернення душі. *Духовність особистості, методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*, 3, 3–17.
- Росквас, І.** (2017). Психолого-педагогічні чинники розвитку творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 4/36*, 239–248.
- Mahon, J.** (2017). Intercultural and Multicultural Education. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1–9. doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0183.
- McKay, S.** (2018). Globalization, English Language Teaching, and Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0705.
- Moeller, A.J., & McNulty, A.** (2006). *WebQuests, teacher preparation and language learning: theory into practice*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=teachlearnfacpub>.
- Smith, D.G., & Baber, E.** (2005). *Teaching English with Information technology*. London: Modern English Publishing Ltd., 181 p.

Turkan, S., Timpe-Laughlin, V., & Papageorgiou, S. (2017). An Exploratory Study of Teaching Tasks in English as a Foreign Language Education. *ETS Research Report Series*, 1–16. doi: 10.1002/ets2.12188.

References

- Krymskiy, S.B.** (2000). *Filosofiya kak put chelovechnosti i nadezhdy [Philosophy as a way of humanity and hope]*. Kiev: Kurs [in Russian].
- Novakovska, I.** (2017). Mizhkulturna osvita yak priorityetne zavdannia suchasnoi osvity [Intercultural education as a priority of modern education]. *Liudynoznavchi studii. Pedagogika – Human Studies. Pedagogy*, 4/36, 186–196 [in Ukrainian].
- Pidlasyi, I.** (2004). Povnennia dushi [The return of the soul]. *Dukhovnist osobystosti, metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3, 3–17 [in Ukrainian].
- Roskvas, I.** (2017). Psykholoho-pedahohichni chynnyky rozvytku tvorchoi individualnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv [Psychological-pedagogical factors of development of creative individuality of future skilled workers]. *Liudynoznavchi studii. Pedagogika – Human Studies. Pedagogy*, 4/36, 239–248 [in Ukrainian].
- Mahon, J.** (2017). Intercultural and Multicultural Education. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1–9. doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0183 [in English].
- McKay, S.** (2018). Globalization, English Language Teaching, and Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0705 [in English].
- Moeller, A.J., & McNulty, A.** (2006). *WebQuests, teacher preparation and language learning: theory into practice*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=teachlearnfacpub> [in English].
- Smith, D.G., & Baber, E.** (2005). *Teaching English with Information technology*. London: Modern English Publishing Ltd. [in English].
- Turkan, S., Timpe-Laughlin, V., Papageorgiou, S.** (2017). An Exploratory Study of Teaching Tasks in English as a Foreign Language Education. *ETS Research Report Series*, 1–16. doi: 10.1002/ets2.12188 [in English].

VORONOVA Nadiya – PhD of Philosophical Sciences, associate professor of Culturology, Aesthetics and History Department, Donbas State Pedagogical University, H. Batiuk str., 19, Sloviansk, 84116, Ukraine (voronova.ns@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7957-1655>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4808-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119510>

To cite this article: Voronova, N. (2018). Dukhovnist yak profesiina yakist maibutnoho fakhivtsia-kulturoloha [Spirituality as a professional quality of the future specialist-culturologist]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 96–104. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119510 [in Ukrainian].

Article history

Received: 10 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 12 January 2018

Available online: 5 April 2018

SPIRITUALITY AS A PROFESSIONAL QUALITY OF THE FUTURE SPECIALIST-CULTUROLOGIST

Abstract. The article considers the phenomenon of spirituality as a professional trait of the future specialist-culturologist. The main attention is paid to the formation of the professional qualities of the master of cultural studies as the process of the person's ascent to spirituality. The meaning of «spirituality» becomes clearer. It is shown that spirituality as the quality of a professional expert in cultural studies is a mixture of constructive and destructive elements, characterized by manifestations of polarizations. The main goal of future is cultural improvement and generated spirituality.

The article identifies the place of culture in the formation of the spirituality of the individual in the context of the cultural development of society. In particular, it is shown that the culture of the individual throughout the development of mankind was not formed instantly. The emergence of culture becomes possible only with a developed consciousness. In the context of the cultural development of society, culture is a complex and has gone through several stages: formation, development, transformation. In its most advanced form it acts as a foundation for the perfection of the individual on the path of spirituality. Integration of Ukraine into the modern globalized world, changes occurring in the country during the transition period become like an avalanche. Moreover, experts-culturologists face a task to build themselves as a personality and to build such professional, social and cultural activity that would determine the peculiarities of mutual influence of individual culture and culture of society.

Informatization and globalization of society influence the formation of new cultural phenomena of Postmodernism – a specialist in spirituality. Today, we observe devaluation of true spiritual values. Spirituality of the transformed culture in the postmodern era is not a holistic process, but an extensive system where, according to the situation, a person can use a certain type of culture. Culture, identity loses its homogeneity and is characterized by manifestations of polarizations. However, the postmodern epoch is only being formed, so any predictions regarding the development of the professional qualities of a specialist, his spirituality and culture can be the result of further thorough research.

Keywords: spirituality, professional quality, specialist cultural studies, identity, informatization, globalization.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Vernadsky National Library of Ukraine, in particular Inna Matviienko for her assistance.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 105–115

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 105–115

УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091) «19»

ГАЛЯН Олена – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (halyane@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-9369-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119516>

Бібліографічний опис статті: Галян, О. (2018). Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 105–115.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119516.

Історія статті

Одержано: 12 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 20 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

СПЕЦИФІКА ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОЇ СПІВДІЇ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано важливість співдії різних галузей знання у поясненні феноменів, які на етапі постнекласичної науки потребують переосмислення, зокрема суб'єктності. Визначено, що інтердисциплінарний підхід до наукового аналізу педагогічної реальності розширює межі розуміння сутності суб'єктності школяра, асимілюючи нові дискурси, та уможливорює її розуміння у між-, інтер-, крос- та трансдисциплінарному підходах. З цією метою проаналізовано внесок істориків, культурологів, філософів, психологів і соціологів у дослідження суб'єктності особистості. Конкретизовано зміст суб'єктності школяра як педагогічного феномену.

Ключові слова: суб'єктність особистості, міждисциплінарність, інтердисциплінарна співдія, полінауковість, цілісність наукового знання, системність, педагогічна реальність.

Постановка проблеми. Викликом сучасній науці стали кризові явища, які засвідчують необхідність зміни методологічних підходів до розгляду традиційно-проблемних аспектів у конкретній галузі знання. Особливо в ситуації, коли власні теорії, моделі, методи більше не відповідають запитам практики. Їхнє переосмислення з опертям на здобутки в інших сферах пізнання створює перспективу розв'язання суперечливих тенденцій та щоразу більше орієнтує на інтеграцію окремих наук задля подолання труднощів. Вихід за традиційні межі, на думку О. Федорової (2014), і знаходження іншої наукової дисципліни, здатної задовольнити нові потреби, засвідчує «зародження міждисциплінарності» (с. 22). Підтвердженням цього факту є й погляд на основні риси сучасного етапу розвитку науки, де в міждисциплінарному дискурсі переважає постнекласичний погляд на досліджувані феномени, серед яких – унікальні суб'єкти, здатні до саморозвитку. Однак дійсна міждисциплінарність – це складний процес пізнання й осмислення іншої наукової реальності та визначення способу її використання для розв'язання актуальних завдань галузі. З огляду на сказане акцентуємо увагу на інтердисциплінарній співдії, яка може відбуватися без порушення меж своєї дисципліни завдяки привнесенню нових методів, теоретичних побудов, моделей, інтерпретаційних стратегій тощо. У цьому випадку інтеграція розширює теоретико-методологічні засади пізнання досліджуваних феноменів та уможливорює їхнє розуміння з опертям на нові схеми мислєдїяльностї й методологування.

Одним з аспектів інтердисциплінарності є питання тезаурусу. Формуючи низку основних понять, кожна наука надїляє їх статусом категорій, які стають систематизатором знання та орієнтиром наукового пошуку. Вони об'єднують різні наукові теорії (концепції) та можуть мати множинність інтерпретації їхнього змісту. Запозичення, заміна, співіснування окремих понять визначає смислове предметне поле дослідження та цілісність наукового знання, його системність і відповідний рівень розвитку, а отже, можливість конструктивного наукового комунікування.

Спільне використання значної кількості наукових категорій вказує на їхню значущість у розкритті підходів до пояснення й розуміння конкретної сфери дійсності. Завдання кожної науки – не тільки окреслити статус її основних категорій, але й визначити ті когнітивні елементи, які позначають їхні сутнісні характеристики. Вважаємо, що синтез знань, полінауковість, між-, крос- та трансдисциплінарність – це те, чого не вистачає сучасній педагогіці. Водночас підтримуємо позицію П. Копніна (1968) в цьому питанні, адже йдеться не про «об'єднання наявних систем у дещо єдине, не своєрідне сумування знань, що досягається різними науками в деяких об'єктах...», а прагнення в процесі взаємозв'язку запозичити один в одного й самі методи, і мову, щоби використати їх для свого

об'єкта» (с. 31). Однак це не виключає «формування загальнонаукової метамови, міждисциплінарного дискурсу, у центрі уваги якого постала проблема суб'єкта» (Аршинов & Лепский, 2010, с. 57).

Інтердисциплінарний підхід у площині наукового аналізу педагогічної реальності розширює межі пізнання сутності досліджуваних явищ, асимілюючи нові дискурси. Їх використання у дослідницькому процесі забезпечує розвивальний потенціал теорії і практики навчання, виховання й розвитку особистості. Адже в єдиному фокусі постають різні аспекти методології педагогіки, особливості й умови організації педагогічного впливу, сутнісні характеристики суб'єктів освітнього процесу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграційні процеси позначаються на організаційних, методичних та змістових аспектах освітньої ситуації (Є. Солодова, П. Єфімов), системі її наукового обґрунтування (О. Вознюк, В. Онищенко (2014), К. Кюнінгс, К. Бовілл, П. Воолнер (Könings, Bovill, & Woolner, 2017) та ін. Глобалізаційні тенденції, що детермінують використання міждисциплінарного підходу до аналізу досліджуваних реальностей, стають не тільки викликом нового етапу розвитку наукових галузей (Н. Дмитренко, О. Снопкова (2015)), але й відкривають перспективи для створення синтезних, комплексних підходів, теорій та концепцій (Frodeman, Klein, & Mitcham, 2010). Не винятком є й історико-педагогічне знання. На думку Н. Дічек (2014), історія педагогіки «завжди була і є не тільки історією науки..., але й історією ідей (теорії, відкриття, закономірності, методи) та їхнього практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду й масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій, а тому передбачає інтердисциплінарність...» (с. 68).

У традиції історико-педагогічних досліджень педагогічну реальність прийнято розглядати крізь призму широкої системи її детермінант, передумов, умов і чинників. Саме тому особлива увага в них надається світоглядним орієнтаціям, що характерні для конкретної історичної епохи, адже саме вони визначали педагогічні погляди сучасників та сприяли їх трансформації; суспільно-політичним обставинам, що впливали на розуміння ролі освіти в державотвірних процесах; соціально-економічним стратегіям, що визначали вимоги підготовки підростаючого покоління до життєздійснення в умовах домінуючої системи виробництва. Однак не тільки аналіз філософського, політологічного й економічного підґрунтя педагогічної реальності визначав системність перетворень, новацій чи логічних поступальних змін у розвитку педагогічної науки й організації педагогічної практики. ХХ ст., наприклад, стало періодом появи нових галузей науки, у межах яких може бути збагачений і переосмислений аналіз освітніх процесів (Онищенко, 2014). Постановка цього науково-дослідницького завдання вбачається нами доволі актуальною.

Мета статті – розкрити детермінованість наукового пошуку у сфері педагогіки суб'єктності інтердисциплінарним підходом, що значно поглиблює осмислення суб'єктності сутності школяра та сприяє цілісному баченню його позиції у педагогічній співдії.

Виклад основного матеріалу. Традиційно ретроспектива педагогічних реалій активно презентується у дослідженнях *істориків*, де водночас з аналізом етапу розвитку держави, суспільно-політичних процесів, що відбувалися в конкретну історичну епоху, представлено й тогочасну освітню політику (Н. Агафонова, О. Бардаш, В. Борисов, О. Ситніков, Т. Шаравара та ін.). Історичні факти, офіційні документи, науковий дискурс, проведені й опубліковані наукові розвідки становлять історіографічну базу для опису освітньої ситуації та відкривають перспективи для глибшого аналізу ролі історичних процесів і внеску видатних постатей у розвиток педагогічної науки й практики як репрезентанти історичних обставин.

Екстраполюючи історико-суспільний досвід у площину дослідження освітніх трансформацій, науковці отримують можливість досягнення подвійної суб'єктності: суб'єктності людини та суб'єктності культурно-історичної ситуації, у якій вона перебуває. Це, на думку А. Пелипенка (2013), розкриває взаємозв'язок частин єдиної системи, адже історія – це шлях діалектичного взаємовизначення та взаємостановлення людини й культури. Отже, історичний контекст дослідницького пошуку в цій ситуації, на нашу думку, неможливо інтерпретувати поза *культурологічним*. Адже «історична культура» (Л. Нагорна (2014)) стає чинником формування образу минулого як поєднання історичного знання й колективної пам'яті соціумів. Водночас в історичному пізнанні відтворено механізм прийняття історичних ідей та їх привнесення у ментальний і вербальний досвід суспільства, з одного боку, та перетворення в мотиваційний стимул, з іншого.

Методологічне підґрунтя для висвітлення основних позицій у формуванні педагогічного знання забезпечується *філософським смисловим полем*. З огляду на це осмислення педагогічних реалій відбувається з урахуванням історичних типів філософії, наукової раціональності, самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі (Н. Скотна) та, крім гносеологічного підходу, спричиняє потребу в онтологічному й феноменологічному аналізі досліджуваної педагогічної проблематики (М. Боритко, Є. Шиянов, С. Бобришов). З погляду В. Онищенко (2014), «педагогіка як наука й мистецтво концентрує в собі взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя – пізнання» (с. 7). Зокрема, ним обґрунтовано, що всі фундаментальні педагогічні теорії (педагогічна антропологія, педагогічна психологія,

педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія й педагогічна акмеологія) синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології.

Поява комплексних дослідницьких праць, у яких крізь призму філософських проблем розглядаються важливі аспекти становлення особистості, чинники, що його детермінують, інтерпретаційні підходи, у яких зрефлексовано суб'єкту сутність людини (в сучасному тлумаченні), – результат нового рівня усвідомлення людинознавчої проблематики для її апробації у практиці розробки освітньої політики. На цьому аспекті наголошує Н. Скотна, обґрунтовуючи доцільність в осмисленні цивілізаційного контексту самоідентифікації, самовизначення й самореалізації особистості. Орієнтуючись на підвалини української ментальності та її якісно новий рівень в умовах сьогодення, авторка визнає актуальність саморозвитку індивідуальності як пріоритетний напрям національної системи виховання та стрижневу компоненту особистісного становлення (Скотна, 2005, с. 168–170). Світоглядні уявлення, ціннісна поліфонія, форми освіти, ідеологічні уподобання, філософія і стиль життя – усе це стає для сучасної людини предметом вибору як можливість і необхідність, а отже, і змістом навчальної і виховної стратегії навчальних закладів. Саме тому виникає потреба у філософській методології розуміння особистості, яка живе та самореалізується в соціумі, готова до активної участі у реформуванні українського суспільства, бачить перспективність свого існування. А філософія забезпечує осмислення педагогічних реалій у контексті формування підростаючої особистості, її самотворення у системі освітньої діяльності, гуманітаризацію та гуманізацію освітнього процесу, формування нової педагогічної теорії. Широкий спектр досліджень у межах філософії освіти засвідчує актуальність філософського обґрунтування та висвітлення методологічних засад удосконалення освітнього середовища, покликаного сприяти становленню особистості у всій різноманітності її суб'єктних проявів.

Розроблення основних концептуальних засад організації педагогічного процесу неможливе без опори на *психологічне знання*. Воно уможливорює розкриття закономірних відношень, внутрішніх механізмів засвоєння соціокультурного досвіду та пов'язаних із цим змін в інтелектуальному й особистісному розвитку суб'єктів освітнього процесу, забезпечення оптимального розвивального ефекту педагогічних впливів, наближення педагогічного процесу до індивідуальних особливостей школярів і педагогів, створення сприятливих умов для розкриття їхнього розумового, творчого потенціалу, формування ціннісного ставлення до себе та інших у процесі освоєння та перетворення дійсності, розвиток їхньої суб'єктності тощо.

Зазначимо, що розгляд педагогічного процесу з позиції суб'єктного підходу став можливим завдяки ґрунтовному загальнометодологічному аналізу особистості в проявах її суб'єктності. Такий контекст був заактуалізований наприкінці ХХ ст. логікою розвитку наукового пізнання та соціокультурними викликами. Тогочасна соціальна дійсність і соціальні практики гнучко відреагували на прийняття й утвердження «людського в людині» (як філософської доктрини) та його роль в організації її буття, активного життєздійснення й самотворення, визначивши суб'єктність як динамічну структурну організацію суб'єкта (Д. Мещеряков), його атрибутивну властивість, де «статика суб'єкта продовжується динамікою суб'єктності» (Карпенко, 2006, с. 158). Рефлексія її змісту визначила пріоритетність дослідження потреби та здатності людини екстеріоризувати власну потенційну та інтенціональну сутність у різних сферах життя.

Інтерес *соціологів* до педагогічної реальності пов'язаний з емпіричними дослідженнями проблем освіти, її якості (С. Щудло), ролі школи в життєздійсненні особистості, відносинам між школярами та педагогами, а також у педагогічній спільноті. Актуальним повсякчас залишається вивчення ефектів впливу домінуючої моделі культури на світосприймання школярів, можливості школи й системи освіти реагувати на виклики часу тощо. Водночас освітній дискурс соціології відображає й суб'єктнісний контекст (О. Злобіна, Л. Сокур'янська, Я. Фаріна та ін.).

Отже, осмислення освітніх процесів крізь призму різних сфер наукового знання забезпечило поступ педагогічної науки та практики, що на сучасному етапі пов'язаний з особистісно орієнтованим контекстом і активним дослідженням феномену суб'єктності як міждисциплінарної категорії. Зокрема, водночас із використанням понять «суб'єкт», «суб'єктна позиція», «суб'єкт-суб'єктна співдія» у *педагогічних дослідженнях*, услід за філософськими та психологічними, постав науковий феномен «суб'єктність» (А. Бойко, Я. Кодлюк, Т. Ольхова, О. Савченко, Л. Хурло, В. Ягупов та ін.). Його застосування пов'язане з необхідністю виокремлення нового статусу особистості та уявлень про детермінованість її проявів. Отже, категорія «суб'єктність» у педагогічних розвідках з'явилася завдяки необхідності аналізу позиції школяра в системі гуманізованої педагогічної взаємодії та висвітлення осучасненого погляду на його роль у процесі освоєння та перетворення дійсності. Зауважимо, що сучасна педагогічна наука і практика спрямовані не на конкуренцію та протиставлення психологічного й педагогічного контекстів дослідження педагогічного процесу, а на активне привнесення та використання наукових категорій із метою посилення методологічних основ цих наук.

Перші ґрунтовні дослідження суб'єктності в статусі педагогічної категорії опубліковані наприкінці 80 – початку 90-х рр. ХХ ст., насамперед у польській науковій школі (В. Zacinski, А. Gurycka (1989), S. Rucin-

ski та ін.). Хоча в дослідженні Л. Хурло згадується праця I. Matiaszkowej «Podmiotowość w nauczaniu i wychowaniu, albo wspólny udział i odpowiedzialność», що датується 1958 р.

На жаль, в авторів вітчизняних педагогічних енциклопедичних видань та словників термін «суб'єктність» свого тлумачення ще не отримав. Однак він міститься у довідковій літературі дослідників-педагогів пострадянського простору, де широко й етапно презентує соціально-цінну якість особистості, що позначає «здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їхню відповідність задуму, корегувати цілі тощо» (Коджаспирова & Коджаспиров, 2005, с. 329).

Термінологічно «суб'єктність» – нове поняття для вітчизняного освітнього простору, але змістовно воно тривалий час було предметом педагогічних досліджень. Семантично близьким у цьому розумінні був конструкт «активна життєва позиція». З огляду на це вивчення суб'єктності набуває особливого значення, адже категорійно-поняттєво презентовано в різних наукових концептах. Йдеться про людиноцентризм (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); дитиноцентризм (П. Блонський, О. Вишневський, О. Квас (2016), Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.); особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання й розвитку (А. Алексюк, І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, І. Зязюн, І. Якиманська та ін.); гуманістичну (В. Сухомлинський та ін.) та цілісно-гуманітарну педагогічні парадигми. На їх основі будувалося вивчення позиції школяра в навчанні та вихованні. Зокрема, чітко диференційованим стало розуміння того факту, що учень є об'єктом викладання та суб'єктом учіння. У цій дихотомічності функцій педагогічного процесу виявилася складність розуміння тих аспектів співдії у системі «вчитель – учень», які, з одного боку, характеризують формально-рольовий контекст педагогічного процесу, а з іншого – вказують на потребу залучення учня до процесу учіння, де й виявляється його суб'єктність. Водночас і гуманістично-орієнтовані теорії та системи виховання у засадничих постулатах вказували на пріоритетність допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурній ідентифікації, соціалізації та життєвому самовизначенні (Скотна, 2005), тим самим окреслюючи антропологічний вимір цивілізації ХХІ ст. Тому гуманізм у вихованні, завдяки ціннісному ставленню до вихованця, спрямовувався на створення умов, завдяки яким відбувається саморозвиток особистості школяра, особистісне зростання та становлення його як суб'єкта власного духовного життя. А це, своєю чергою, загострило питання про зміст освіти і виховання, а також ті форми роботи, які забезпечують усвідомлене особистісне ставлення школяра до всього, що супроводжує його сходження до смислів та формування адекватної життєвої позиції.

Висновки. Як методологічний орієнтир сучасної педагогічної науки, феномен суб'єктності потребує створення системи знань про його зміст з оперттям на філософсько-психологічне осмислення суб'єктної сутності особистості та означених особливостей розгляду особистості в умовах освітньо-виховного процесу. Як емпірична реальність, він набув статусу наукової категорії та семантично визначив дослідницьку площину його аналізу. Насамперед – це людиновимірний контекст розкриття змістових, рівневих і функціональних проявів особистості в інтердисциплінарному дискурсі, до якого долучилася й педагогічна наука. Зауважимо, що усвідомлення соціально-педагогічних наслідків тривалого домінування безсуб'єктної парадигми в освіті спричинилося до розширення її категорійного поля у межах суб'єктного підходу. Йдеться про використання поняття «суб'єктність» для пояснення важливої здатності школяра – бути активним учасником педагогічної співдії, виявляючи власну ініціативно-творчу природу на засадах самостійної усвідомленої активності. Адже соціалізуючись, він не тільки пізнає навколишній світ, але й інтерпретує його відповідно до власного бачення, виявляє індивідуально-значуще ставлення до нього, видозмінює дійсність та самого себе.

Перспективу дослідження вбачаємо в розкритті атрибутивних ознак та практико-орієнтованих конструктів суб'єктності особистості школяра.

Література

- Аршинов, В.И., & Лепский, В.Е.** (2010). Субъектность в контексте этапов развития науки (от классической к постнеклассической науке). *Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке* (с. 52–58).
- Дічек, Н.П.** (2014). Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 2, 67–75.
- Карпенко, З.С.** (2006). Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* (с. 157–177).
- Квас, О.** (2016). Проблема формування образу дитинства в соціально-гуманітарних дослідженнях. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 2/34*, 91–100.
- Коджаспирова, Г.М., & Коджаспиров, А.Ю.** (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ», 448 с.
- Копнин, П.В.** (1968). *Логические основы науки*. Киев: Наукова думка, 284 с.
- Нагорна, Л.П.** (2014). *Історична культура: концепт, інформаційний ресурс, рефлексивний потенціал*. Київ: ПІННД, 382 с.
- Онищенко, В.Д.** (2014). *Фундаментальні педагогічні теорії*. Львів: Норма, 356 с.
- Пелипенко, А.А.** (2013). *Двойная субъектность истории*. Взято з <http://apelipenko.ru>.
- Скотна, Н.В.** (2005). *Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії*. Львів: Українські технології, 384 с.

- Снопкова, Е.И.** (2015). Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. *Интеграция образования*, 19 (1), 111–117.
- Федорова, О.В.** (2014). А и Б сидели на трубе, или междисциплинарность когнитивных исследований. *Логос*, 1, 19–34.
- Frodeman, R., Klein, T.J., & Mitcham, C.** (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 600 p.
- Gurycka, A.** (Ed.). (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 215 s.
- Könings, K., Bovill, C., & Woolner, P.** (2017). Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education. *European Journal of Education*, 52, 306–317. doi: 10.1111/ejed.12230.

References

- Arshinov, V.I., & Lepskiy, V.E.** (2010). Subyektnost v kontekste etapov razvitiya nauki (ot klassicheskoy k postneklassicheskoy nauke) [Agency in the context of the stages of the development of science (from classical to post-non-classical science)]. *Problema sborki subyektov v postneklassicheskoy nauke – The problem of assembling subjects in post-nonclassical science* (pp. 52–58) [in Russian].
- Dichek, N.P.** (2014). Metodolohichni aspekty modernizatsii vitchyznianskykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Methodological aspects of modernization of national historical and pedagogical researches]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 67–75 [in Ukrainian].
- Karpenko, Z.S.** (2006). Kartohrafiia intehralnoi subiektnosti: post-postmodernistskyi proekt [Cartography of integral agency: post-postmodern project], *Liudyna. Subiekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii – Human. Subject. Action: philosophical and psychological studies* (pp. 157–177) [in Ukrainian].
- Kvas, O.** (2016). Problema formuvannia obrazu dytynstva v sotsialno-humanitarnykh doslidzhenniakh [Problem of childhood image formation in social-humanitarian researches]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 2/34, 91–100 [in Ukrainian].
- Kodzhaspirova, G.M., & Kodzhaspirov, A.Yu.** (2005). *Slovar po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]*. Moskva: IKTs «MarT» [in Russian].
- Kopnin, P.V.** (1968). *Logicheskie osnovy nauki [The logical foundations of science]*. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Nahorna, L.P.** (2014). *Istorychna kultura: kontsept, informatsiyni resurs, refleksyvnyi potentsial [Historical culture: concept, information resource, reflexive potential]*. Kyiv: IPIiND [in Ukrainian].
- Onyshchenko, V.D.** (2014). *Fundamentalni pedahohichni teorii [Fundamental pedagogical theories]*. Lviv: Norma [in Ukrainian].
- Pelipenko, A.A.** (2013). *Dvoynaya subyektnost istorii [Double agency of history]*. Retrieved from <http://apelipenko.ru> [in Russian].
- Skotna, N.V.** (2005). *Osoba v rozkolotii tsyvilizatsii: osvita, svitohliad, dii [A person in a split civilization: education, world outlook, actions]*. Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].

- Snopkova, E.I.** (2015). Aktualnost mezhdistsiplinarnogo podkhoda v pedagogicheskikh issledovaniyakh: nauchnoe obosnovanie [The relevance of the interdisciplinary approach in pedagogical research: the scientific justification]. *Integraciya obrazovaniya – Integration of education*, 19 (1), 111–117 [in Russian].
- Fedorova, O.V.** (2014). A i B sideli na trube, ili mezhdistsiplinarnost kognitivnykh issledovaniy [A and B were sitting on a pipe, or the interdisciplinarity of cognitive studies]. *Logos – Logos*, 1, 19–34 [in Russian].
- Frodeman, R., Klein, T.J., & Mitcham, C.** (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Gurycka, A.** (Ed.). (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży [Agency in educational experiences of children and adolescents]*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [in Polish].
- Könings, K., Bovill, C., & Woolner, P.** (2017). Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education. *European Journal of Education*, 52, 306–317. doi: 10.1111/ejed.12230 [in English].

HALIAN Olena – PhD of Psychological Sciences, associate professor of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (halyane@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-9369-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119516>

To cite this article: Halian, O. (2018). Spetsyfika interdystsiplinarnoi spivdii v interpretatsii subiektnosti osobystosti yak pedahohichnoi realnosti [Specific character of interdisciplinary interaction in the interpretation of the personality's agency as a pedagogical reality]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 105–115. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119516 [in Ukrainian].

Article history

Received: 12 September 2017

Accepted: 15 February 2015

Received in revised form: 20 November 2017

Available online: 5 April 2018

SPECIFIC CHARACTER OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION IN THE INTERPRETATION OF THE PERSONALITY'S AGENCY AS A PEDAGOGICAL REALITY

Abstract. The study justifies the importance of interaction between different branches of knowledge in explaining the phenomena that need to be rethought at the postclassical stage. It is established that the interdisciplinary approach in the plane of the scientific analysis of pedagogical reality expands the boundaries of perception of the essence of the student's agency, assimilating new discourses. It emphasizes the multiplicity of interpretations of the

agency's manifestations, which makes it possible to understand it in inter-, inter- and interdisciplinary approaches.

The student's agency is emphasized as a pedagogical reality requiring disclosure of its essence, taking into account a new level of understanding of the personality and its role in different spheres of life, in particular, reorientation of scientific research in the direction of studying opportunities for pupils to realize their authorship of their own lives. With this in mind, we analyzed the contribution of historians, culturologists, philosophers, psychologists and sociologists to the agent of the personality essence. A comprehensive understanding of the agency in this context is provided by an interdisciplinary approach in which pedagogical science finds its scientific field, solving its urgent tasks.

It is established that the anthropological aspect of the civilization of the 21st century posed the question of the content of education and upbringing, as well as those forms of work that provide the pupils' conscious personal attitude to everything that accompanies their ascent to the feeling and the formation of an adequate vital position. It is pointed out that the phenomenon of the agency, as an empirical pedagogical reality, characterizes an important ability of the student to be an active participant in pedagogical cooperation, revealing his own initiative and creative character on the basis of autonomous conscious activity.

Keywords: agency of the personality, interdisciplinarity, interdisciplinary interaction, poly-scientific approach, integrity of scientific knowledge, systemic approach, pedagogical reality.

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», 6/38 (2018), 116–130

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 116–130

УДК 31.091.212.3:316.61:37

ДЕМЧЕНКО Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна (d_elena_pr@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7294-9109>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5126-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119762>

Бібліографічний опис статті: Демченко, О. (2018). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей у проблемному полі педагогіки вищої школи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 116–130.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119762.

Історія статті

Одержано: 3 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 6 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті проаналізовано проблему професійного становлення у ЗВО майбутніх педагогів обдарованих дітей. Установлено суперечність між необхідністю спеціальної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з обдарованими особистостями та низьким рівнем сформованості у них відповідної компетентності. Визначено мету, зміст, напрями роботи з формування у майбутніх вихователів ЗДО готовності до розвитку соціальної обдарованості дітей. Представлено її як систему, що розробляється в конативному, гносеологічному, праксеологічному, акмеологічному, рефлексивному контентах.

Ключові слова: підготовка, обдаровані діти, соціальна обдарованість, професійно-педагогічна діяльність.

© Демченко Олена, 2018

Постановка проблеми. У формуванні талановитої особистості важливу роль відіграє педагог-фасилітатор як партнер у процесі її саморозвитку та самореалізації. У такого вихователя за роки навчання у вищі має бути сформована відповідна компетентність, завдяки якій він зуміє своєчасно діагностувати в дитини прояви обдарованості та змодельовати індивідуальну траєкторію її особистісного зростання.

Відповідно до цього, в останні десятиріччя в контексті реформування сучасної української системи вишівської підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю щоразу частіше робиться акцент на необхідності формування у студентів готовності до роботи з розвитку спеціальних здібностей дітей як критерію обдарованості. Незважаючи на це, допоки прослідковується низка проблем і суперечностей у цій сфері професійної освіти. Так, спостерігається недостатній рівень підготовленості педагогів до роботи зі здібними дітьми у закладах освіти різних рівнів, результатом чого є втрата сенситивних періодів для розгортання потенціалів обдарованості, нереалізованість творчих особистостей, високий рівень фрустрованості та наявність у них труднощів соціально-психологічного характеру. Як наслідок, з одного боку, страждає особистість, яка не отримала належних умов для задоволення своїх освітніх потреб і розвитку обдарованості. З іншого, держава втрачає безцінний людський капітал, майбутню національну еліту, видатних учених, політиків, митців, спортсменів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення сучасного наукового дискурсу з проблеми підготовки майбутніх педагогів до розвитку обдарованості дітей уможливило виділити декілька напрямів, які стануть теоретичним підґрунтям для розробки і впровадження у ЗВО методичної системи формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти професійної компетентності до розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору (Kitano, 2008).

По-перше, в ході започаткованого дослідження спираємося на позиції вчених О. Антонова, В. Демченко, С. Маркова, Й. Сквірес, Л. Пріббле, К. Чен, М. Помес (Squires, Pribble, Chen, & Pomes, 2012), які обґрунтовують ідею щодо необхідності спеціальної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до розвитку обдарованості дітей. Положення, сформульовані дослідниками, є вагомими для вдосконалення професійної освіти майбутніх вихователів ЗДО: створення моделі педагога обдарованих дітей та окреслення кола якостей, необхідних йому для роботи з розвитку обдарованості; диференційований підхід до відбору абітурієнтів і навчання студентів за різноваріативними програмами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; розробка нових освітніх технологій для підготовки такого фахівця тощо.

По-друге, апелюємо до праць науковців (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, В. Майборода, М. Машовець, М. Олійник, Т. Поніманська, О. Проскура, Т. Танько та ін.), присвячених професійному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, в яких частково представлені умови й методики формування якостей, необхідних педагогу обдарованих дітей. Трапляються експериментальні розвідки, метою яких є розробка теоретичних і методичних засад підготовки педагогів обдарованих дітей: магістрів дошкільної освіти (Л. Руденко); сімейних вихователів (О. Грисюк) тощо. Проводяться дослідження, присвячені підготовці вихователів ЗДО до організації різних напрямів професійної діяльності, спрямованої на творчий розвиток дітей: музично-педагогічної (Р. Савченко); з розвитку художніх здібностей (Г. Борин); з формування художніх і конструктивних умінь (Н. Голота); з включення до художньо-естетичної діяльності (Н. Колесник) тощо.

По-третє, важливими є теоретичні розробки останніх десятиліть (В. Андрущенко, О. Анісімов, Г. Балл, І. Бех, О. Грицай, І. Зязюн, В. Кремень, Ф. Михайлов, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Скотний, О. Чалий та ін.), в яких окреслено основні тенденції входження вітчизняної вищої школи в світовий і європейський освітній простір. Відповідно до об'єктивних інтеграційних процесів, з одного боку, спираємося на висновки компаративістики щодо можливостей використання досвіду підготовки вихователів у високорозвинених країнах світу: Швеції (Н. Карпенко); Англії та Шотландії (А. Соколова); США та в Європейському концепті (Н. Мельник); Польщі (І. Адамек); Австралії (С. Кириченко) тощо.

З іншого боку, вважаємо за необхідне творчо адаптувати технології підготовки педагогів обдарованих дітей у системі професійної освіти Болгарії (О. Бочарова), Ізраїлю (О. Золотарьова) тощо. Зокрема, апелюємо до дисертаційної розвідки (Золотарьова, 2017), в якій одночасно з аналізом проблеми педагогічної підтримки здібних дітей в Ізраїлі також розглянуто питання спеціальної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. За висновками автора, вона є додатковою й здійснюється уже після отримання фахової педагогічної освіти. До того ж, у цій країні діє вимога обов'язкової сертифікації вчителів і всіх фахівців, що працюють з обдарованими учнями, яка з 2015 – 2016 навчального року – обов'язкова й передбачає додаткове підвищення кваліфікації. Варто підкреслити, що метою програми професійного розвитку вчителів є вироблення цілісного підходу до навчання обдарованих школярів.

Окрім цього, цінними для розробки методики формування готовності вихователя виявляти ознаки соціальної обдарованості та створювати умови для розвитку соціальних здібностей є праці вчених (І. Бабенко, О. Бевз, М. Бойченко, І. Лаврінченко, Н. Поморцева, П. Тадеєв, Н. Теличко та ін.), в яких аналізується досвід роботи з обдарованими дітьми у розвинених

країнах світу. Так, привертає увагу наукова розвідка М. Бойченко (2016), в якій дослідниця акцентує увагу на результатах дослідження американського вченого С. Кауфмана щодо найпоширеніших складових обдарованості, що представлені в законодавчих документах штатів станом на 2010 р. Варто зазначити, що серед наведених критеріїв (інтелектуальні здібності (45 штатів); високі результати навчальних досягнень/здібності (39 штатів); здібності в конкретних предметних галузях (28 штатів); креативність (27 штатів); високий рівень мотивації (3 штати)) є лідерство (15 штатів); здібності до виконавського мистецтва (3 штати), які є показниками досліджуваного нами виду обдарованості, соціальної.

По-четверте, поділяємо погляди зарубіжних (А. Аббот, М. Баграмянц, Д. Коллінз, В. Ушмарова та ін.) і вітчизняних (О. Антонова, Т. Бобракова, І. Любовецька, Л. Мерва, М. Шемуда, В. Юркевич та ін.) учених, які загострюють увагу наукової спільноти на діалектичній суперечності між соціально-педагогічною потребою у розв'язанні проблеми розвитку здібностей і обдарувань дітей та відсутністю цілеспрямованої підготовки педагогів до цієї діяльності ще на вищівському етапі становлення майбутнього фахівця. Названі суперечності прослідковуються як у професійній освіті студентів психолого-педагогічного профілю загалом, так і в навчанні майбутніх вихователів зокрема.

Це значною мірою зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні фахівці дошкільної освіти, не враховують проблему підготовки до роботи з обдарованими дітьми і лише імпліцитно представлені у її змісті. Вища школа переважно орієнтує майбутніх педагогів на роботу з дитиною, в якій рівень задатків і здібностей розміщується на умовній віковій нормі; та лише перманентно готує до роботи з обдарованими дітьми. Не протиставляючи обдарованих особистостей іншим категоріям дітей, вважаємо, що необхідно формувати такого педагога, який зможе створювати умови для самореалізації творчих дітей, які нерідко піддаються «педагогічній сегрегації».

З огляду на це нагальною проблемою професійної педагогіки є здійснення у ЗДО підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми, в яких проявляються високі здібності до різних видів діяльності: інтелектуальної, художньої, спортивної, технічної, соціальної тощо.

Мета статті – обґрунтувати необхідність спеціальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей, визначити її зміст і основні напрями.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття особливостей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей апелюємо до психолого-педагогічного фонду, в якому досліджується сутність терміна «підготовка» та його дефінітивних харак-

теристик. Так, у довідниковій літературі слово «підготовка» тлумачиться як наявність у особистості запасу знань, навичок, набутого досвіду в процесі навчання та практичної діяльності (*Великий Тлумачний Словник*, 2001, с. 583). Варто зазначити, що результатом підготовки є знання, вміння та досвід, які на рівні діяльності утворюють відповідну компетентність. Саме в такому контексті експлікував названу дефініцію С. Гончаренко, до того ж, вказуючи на зв'язок підготовки (як процесу) та готовності (як результату). За словами вченого, підготовка – це спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, а також як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань (Ничкало, 2000, с. 24).

У зв'язку з цим поділяємо думку науковців, що підготовка педагога до певного виду діяльності – це процес формування його професійної готовності, яка містить: сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання; готовність як усталене умотивоване прагнення виконати свій обов'язок учителя (Корецька, 2008, с. 11).

У науковому тезаурусі педагогіки вищої школи натрапляємо на термін «професійна підготовка». Як зауважує В. Нестеренко (2012, с. 19), професійна підготовка є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії. На думку вченого, професійна підготовка – це особливий процес, метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

Звернення до праць сучасних науковців, безпосередньо присвячених підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, виявило, що вона розглядається як багатофакторна структура, головні завдання якої полягають у: набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійному зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності (Загарницька, 2009, с. 101).

З одного боку, вважаємо, що, оскільки у професійній діяльності вихователя ЗДО проявляються загальні ознаки педагогічної діяльності загалом, то ідеї відомих персоналогів щодо сутності, структури, напрямів реформування освіти фахівців психолого-педагогічного профілю є основоположними в ході розробки системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми. З огляду на це поділяємо ідеї сучасних учених у сфері професійної освіти щодо напрямів і тенденцій підвищення якості підготовки педагогічних кадрів загалом,

які є важливими для оновлення змісту, форм і методів освітньої роботи у ЗВО з майбутніми педагогами-дошкільниками. Виходимо з того, що в професійній діяльності фахівців дошкільної освіти прослідковуються загальні тенденції педагогічної діяльності, відповідно їх підготовка ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

У зв'язку з цим ідея В. Бондаря щодо необхідності «інтегрування соціокультурного і професійно орієнтованого досвіду» в процесі структурування та розроблення змісту професійної освіти повинна реалізовуватися в освітньому процесі ЗВО у процесі становлення всіх майбутніх педагогів без винятку. Хоча вчений має на увазі передусім підготовку вчителя початкової школи, проте визначені ним положення є актуальними для професійного зростання майбутніх фахівців дошкільної освіти загалом, до роботи з соціально обдарованими дітьми зокрема, а саме:

- культурологічне спрямування системи педагогічних знань, умінь, поглядів, ціннісних орієнтацій задля передачі дітям соціокультурного досвіду;

- оволодіння майбутніми фахівцями досвідом професійної діяльності, зокрема, знаннями про закономірності, принципи, методику та технології її здійснення;

- формування системи загальних і спеціальних інтегрованих умінь і навичок для виконання багатофункціональної професійної діяльності педагога з урахуванням національної специфіки краю;

- опанування вмінь творчо застосовувати педагогічні інновації та досвіду ціннісного ставлення до предмета професійної діяльності, передусім соціокультурної складової змісту освіти (Бондар, 2012, с. 294–295).

З іншого боку, з огляду на те, що обдаровані діти, і з проявами соціальної обдарованості зокрема, є специфічною категорією, рівень розвитку яких за багатьма параметрами якісно перевищує вікову норму, підготовка вихователів до роботи з ними має низку особливостей. Це зумовлює наповнення фахових дисциплін додатковим змістом, розробку і впровадження методики формування у студентів необхідних компетентностей для ідентифікації проявів соціальної обдарованості в дітей дошкільного віку та створення умов для розгортання потенціалів соціальної обдарованості.

Позицію щодо необхідності створення системи підготовки спеціалістів, які виконували б специфічні функції для обдарованих дітей, розробки нових технологій навчального процесу з використанням передових концепцій, спрямованих на творчий розвиток індивідуальностей, обстоює М. Федоров (2000, с. 8).

У дослідженні І. Ушатікової (2006) представлено розроблену й апробовану модель підготовки студентів педагогічного ЗВО до роботи з

обдарованими учнями, яка передбачає максимальне використання змістового потенціалу психолого-педагогічних дисциплін з метою нагромадження знань, розвитку особистісних і професійних якостей, формування умінь і навичок, необхідних для роботи з обдарованими учнями. Оптимальним варіантом стала модель, мікроструктура якої містить особистісно-психолого-діяльнісний зміст, представлений трьома взаємопов'язаними компонентами: мотиваційно-аксіологічним, теоретико-методологічним, діяльнісно-технологічним. Такі компоненти, за твердженням автора, відображають системність і змістову логіку самого процесу підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми.

Основні вимоги до підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми формулює В. Демченко (2004). Хоча такі завдання стосуються передусім формування відповідної готовності в учителів, але вважаємо доречною їх реалізацію і в процесі формування особистості майбутнього вихователя до професійної діяльності з виявлення та розвитку обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору ЗДО, зокрема:

- розвиток умінь застосовувати новітні технології з урахуванням рівня підготовленості та особистих потреб педагога;

- сприяння переходу педагогів від принципів авторитарного підходу до демократичного типу, що ґрунтується на гуманізмі та розвитку творчих обдарувань кожної дитини;

- формування особистісних якостей педагогів, що визначають принципово нову педагогічну культуру спілкування з обдарованими дітьми.

Особливості підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми досліджує О. Дронова (2000), на думку якої, сучасному спеціалістові-«дошкільнику» потрібні знання з теорії обдарованості, усвідомлення принципів розробки діагностичних методик та індивідуальних корекційно-розвивальних програм.

Підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячих обдарувань, за твердженням Л. Руденко (2014, с. 199), є невід'ємною складовою їх професійної підготовки, що передбачає, з одного боку, здатність і готовність до розвитку дитячої обдарованості, з іншого, – створення в освітньому процесі вищого педагогічного закладу умов, які стимулюють магістрантів до самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення; забезпечення рефлексії набутих знань, умінь і способів діяльності; використання адекватних змісту дисциплін форм і методів навчання. Учена справедливо зауважує, що питання готовності магістрантів до розвитку дитячих обдарувань не можна зводити лише до інтелектуальної та технологічної підготовки під час навчання у ЗВО.

Педагогічна діяльність загалом, робота з обдарованими й здібними дітьми як неординарними особистостями зокрема потребує від вихователя високого рівня творчості. Поділяємо думку О. Голюк, що рівень

сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності, прямо пропорційно залежать від рівня розвитку творчого потенціалу. Творчий потенціал майбутнього педагога дослідниця тлумачить як «інтегративну комплексну властивість особистості, що забезпечуватиме високий рівень її самоорганізації в майбутній професійній педагогічній діяльності та сприятиме руху до вільної самореалізації і творчості» (Голюк, 2015, с. 40).

Враховуючи вищесказане, в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей варто робити акцент на: розвитку творчих здібностей студентів, використанні у викладанні фахових дисциплін системи завдань, які сприятимуть розгортанню дивергентного мислення; здатності продукувати оригінальні ідеї, нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації; формуванні схильності до педагогічної імпровізації, акторських здібностей тощо.

Майбутній вихователь обдарованих дітей має володіти діагностичною компетентністю, яка забезпечить можливість своєчасного виявлення загальних і спеціальних здібностей. Пошук та ідентифікація соціально обдарованих дітей і молоді, розробка ефективних методів виявлення дітей з ознаками соціальної обдарованості, накреслення шляхів, механізмів і технологій для їхнього розвитку та самореалізації є достатньо складними напрямками педагогічної діяльності. Це зумовлено декількома чинниками:

по-перше, в процесі теоретичного аналізу наукового масиву встановлено (Демченко, 2015), що залишається суперечливим і остаточно невизначеним статус соціальної обдарованості як одного з її видів, недостатньо дослідженою та дискусійною – її сутність як соціально-педагогічного феномену, до кінця нерозробленою та неоднозначною – її структура як наукового конструкту. Зауважимо, що наукова полеміка також продовжується у площині визначення тих якостей і здібностей, що характеризують соціально обдаровану особистість;

по-друге, діагностування проявів соціальної обдарованості – складний процес, оскільки критерії її розгортання не є достатньо очевидними, не всі характеристики виявляються одночасно, тому що розвиток соціальних здібностей як системного утворення особистості має гетерохронний характер. Нерідко трапляються випадки, коли дитина виховується у сприятливих соціальних і матеріальних умовах, позитивній психологічній сімейній атмосфері, оточена любов'ю і турботою батьків; має достатньо широке для свого віку коло спілкування (з батьками й родичами, братами й сестрами; їхніми друзями й колегами; однолітками за місцем проживання, ровесниками в дошкільному навчальному закладі тощо); часто подорожує з родиною країною й за кордоном. Результатом таких сприятливих умов життя й виховання стає високий рівень комунікативності

дитини, вміння швидко налагоджувати контакт з дорослими й однолітками, безпосередність, впевненість, які педагоги оцінюватимуть не як високий рівень первинної соціалізації, а як прояви соціальної обдарованості.

Відповідно до цього, організація роботи з потенційно обдарованими дітьми має проводитися на діагностичній основі та бути спрямованою на вивчення і врахування їхніх індивідуальних особливостей, виявлення особливих потреб і соціально-психологічних проблем. На необхідності формування у системі вищої педагогічної освіти не просто вихователя-професіонала, а педагога-дослідника наголошує Г. Кіт. Дослідниця переконана, що такий фахівець має поєднувати в собі «функції педагога-психолога, педагога-технолога, який активно займається науково-методичною, пошуковою, дослідно-експериментальною, інноваційною роботою; постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного розв'язання конкретних завдань виховання, навчання, особистісного формування дітей дошкільного віку» (Кіт, 2014, с. 159). Реалізація вихователем діагностичної функції (постійний творчий пошук, організація освітнього процесу шляхом виявлення і впровадження ефективних методів, прийомів, засобів, форм; науковий аналіз, узагальнення та корекція власного педагогічного досвіду; експериментування, педагогічне проектування тощо) сприятиме підвищенню ефективності його роботи з виявлення та розвитку обдарованих дітей.

Спираючись на позиції учених у галузі педагогіки вищої школи (О. Антонова, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.), *підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти* до роботи з розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору вважаємо цілеспрямованим процесом, зумовленим специфікою такого виду обдарованості, що передбачає оволодіння студентами гуманістичними професійними цінностями, системою інтегрованих філософських і психолого-педагогічних знань про соціальну обдарованість та її прояви, комплексом умінь, професійними та соціально зумовленими якостями, що утворюють відповідну компетентність.

Мета такої підготовки – формування готовності майбутніх фахівців дошкільної до професійно-педагогічної діяльності з розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору закладу освіти та в регіональному контексті як інноваційної та творчої.

Професійно-педагогічну діяльність з розвитку соціальної обдарованості дітей розуміємо як гуманістично орієнтовану полісуб'єктну взаємодію фахівців дошкільної освіти з дітьми в культурно-освітньому просторі, в ході якої створюються умови для стимулювання соціальної активності особистості, організації різновекторної соціальної взаємодії та забезпечення конструктивного характеру міжособистісного спілкування.

Узагальнюючи, констатуємо, що система роботи зі студентами, спрямована на формування готовності до розвитку соціальної обдарованості дітей, розробляється в декількох *контентах*: конативному, гносеологічному, праксеологічному, акмеологічному, рефлексивному.

Реалізація системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей передбачає:

- філософську рефлексію та наукове осмислення соціальної обдарованості в контексті психологічної концепції обдарованості, узагальнення й доповнення теоретичних засад досліджуваного феномену;

- розробку й видання наукових, навчально-методичних посібників з проблеми соціальної обдарованості та підготовки майбутніх вихователів до роботи з соціально обдарованими дітьми в умовах культурно-освітнього простору окремого закладу освіти та в регіональному контексті;

- включення питань про особливості підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю/дошкільної освіти до роботи з дітьми з проявами різних видів обдарованості загалом, соціальної обдарованості зокрема до наукової проблематики відповідних кафедр;

- підвищення професійної компетентності викладачів ЗВО з питань формування особистості майбутнього педагога обдарованих дітей;

- обґрунтування «методичних акцентів» у викладанні дисциплін циклу професійної підготовки: змістове доповнення навчальних і робочих програм темами чи питаннями про обдарованість і соціальну обдарованість;

- розробку і використання в аудиторній та позааудиторній роботі системи інтерактивних технологій для розвитку студентів як суб'єктів просторотворення та оволодіння ними сучасними особистісно зорієнтованими методиками розвитку в дошкільників соціальних здібностей, соціального та емоційного інтелекту, лідерських якостей тощо;

- організацію науково-дослідницької роботи студентів з вивчення соціальної обдарованості як психолого-педагогічної проблеми та особливостей роботи вихователя закладу дошкільної освіти зі створення культурно-освітнього простору для розгортання потенціалів соціально обдарованої особистості (дипломних і магістерських досліджень, діяльності наукових гуртків і проблемних груп, наукових робіт на Всеукраїнські конкурси, участі у Всеукраїнських олімпіадах, підготовки доповідей на науково-практичні конференції, семінари; написання наукових статей тощо);

- стимулювання участі студентів у суспільно значимих видах позааудиторної роботи, студентському самоврядуванні, волонтерській діяльності, громадських організаціях тощо;

– комплексну психолого-педагогічну діагностику підготовленості майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з розвитку соціальної обдарованості дітей.

Висновки. Отже, в контексті реформування системи вищої педагогічної освіти окремим напрямом має стати підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми, в поведінці яких проявляються ознаки різних видів обдарованості. Результати теоретичних пошуків показують, що особливої уваги потребують соціально здібні особистості, яких часто не диференціюють як потенційно обдарованих. Перед вищою школою постає завдання підготовки педагога для обдарованих дітей, який буде володіти відповідною компетентністю й зможе створити сприятливе і комфортне середовище для особистісного зростання кожної талановитої та творчої дитини. У межах освітнього процесу ЗВО вважаємо за необхідне й можливе запровадити систему роботи з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору, яка утворюється синергетичною інтеграцією загальнокультурної, загальнопедагогічної та спеціальної підготовки до професійно-педагогічної діяльності з соціально здібними дітьми; професійно-ціннісного та соціально-культурного розвитку.

Література

- Бойченко, М.** (2016). Особливості ідентифікації обдарованих школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: американський досвід. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 14–19.
- Бондар, В.І.** (2012). Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: Загальна педагогіка і філософія освіти*, 1, 291–302.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови.* (2001). Київ, Ірпінь: Перун, 1140 с.
- Голюк, О.А.** (2015). Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали Всеукр. інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. (с. 38–42).
- Демченко, В.В.** (2004). *Концепція підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти*. Рівне: РОІППО, 10 с.
- Демченко, О.П.** (2015). Експлікація феномену соціальної обдарованості в контексті психолого-педагогічних досліджень. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 31, 134–145.
- Дронова, О.О.** (2000). Зміст та особливості професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*, 2 (1), 158–163.

- Золотарьова, О.В.** (2017). *Педагогічна підтримка обдарованих дітей в загальноосвітніх школах Ізраїлю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 21 с.
- Кіт, Г.Г.** (2014). Вихователь дитячого навчального закладу як дослідник. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*, 3, 159–165.
- Корецька, Л.В.** (2008). *Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями*. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського обл. інст. післядипл. пед. освіти ім. В. Сухомлинського, 137 с.
- Нестеренко, В.В.** (2012). *Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання*. Одеса: Леонард, 399 с.
- Загарницька, І.І.** (Ред.). (2009). *Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 310 с.
- Ничкало, Н.Г.** (Ред.). (2000). *Професійна освіта*. Київ: Вища школа, 149 с.
- Руденко, Л.С.** (2014). Особливості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячої обдарованості. *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, 15–16 травня 2014 р. (с. 197–201). Київ: Інститут обдарованої дитини.
- Ушатикова, И.И.** (2006). *Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Казань, 22 с.
- Федоров, М.П.** (2000). *Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ, 21 с.
- Kitano, M.** (2008). Preschool-Age Gifted Children. *Encyclopedia of Special Education*, 120, 1619–1621. doi: 10.1002/9780470373699.speced1653.
- Squires, J., Pribble, L., Chen, C., & Pomés, M.** (2012). Early Childhood Education: Improving Outcomes for Young Children and Families. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7. doi: 10.1002/9781118133880.hop207011.

References

- Boichenko, M.** (2016). Osoblyvosti identyfikatsii obdarovanykh shkoliariv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: amerykanskyi dosvid [Features of identification of gifted students in general education institutions: American experience]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 14–19 [in Ukrainian].
- Bondar, V.I.** (2012). Teoretyko-metodolohichni ta tekhnolohichni osnovy modernizatsii systemy pidhotovky vchytelia [Theoretical-methodological and technological bases for modernizing the teacher training system]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: Zahalna pedahohika i filosofiia osvity – Pedagogical and psychological science in Ukraine: General pedagogy and philosophy of education*, 1, 291–302 [in Ukrainian].
- Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. (2001). Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Holiuk, O.A.** (2015). Obgruntuvannia komponentiv tvorchoho potentsialu maibutnoho pedahoha DNZ ta shkoly I stupenia [Substantiation of the components

- of the creative potential of the future teacher of the preschool and primary school]. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv: materialy Vseukrainskoi Internet-konferentsii*, 28 zhovtnia 2015 r. – *Modern technologies for the development of professional skills of future teachers: Proceedings of the All-Ukrainian Internet Conference*, 2015, October 28 (pp. 38–42) [in Ukrainian].
- Demchenko, V.V.** (2004). *Kontseptsiiia pidhotovky pedahohichnykh kadriv do roboty z obdarovanyimi shkoliaramy v umovakh instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The concept of training pedagogical staff to work with gifted students in the conditions of the postgraduate pedagogical education institute]*. Rivne: ROIPPO [in Ukrainian].
- Demchenko, O.P.** (2015). Eksplikatsiia fenomenu sotsialnoi obdarovanosti v konteksti psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Explication of the phenomenon of social giftedness in the context of psycho-pedagogical research]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 31, 134–145 [in Ukrainian].
- Dronova, O.O.** (2000). Zmist ta osoblyvosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsia haluzi doshkilnoi osvity do roboty z obdarovanyimi ditmy [The content and features of professional training of a specialist in the field of pre-school education to work with gifted children]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: pedahohika i psykholohiia – Problems of modern pedagogical education: pedagogy and psychology*, 2 (1), 158–163 [in Ukrainian].
- Zolotarova, O.V.** (2017). *Pedahohichna pidtrymka obdarovanykh ditei v zahalno-osvitnikh shkolakh Izrailiu [Educational support for gifted children in Israeli comprehensive schools]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Kit, H.H.** (2014). Vychovatel dytiachoho navchalnoho zakladu yak doslidnyk [Educator of a children's educational institution as a researcher]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti yevropeiskykh osvitnikh stratehii – Actual problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies*, 3, 159–165 [in Ukrainian].
- Koretska, L.V.** (2008). *Pidhotovka vchyteliv do roboty z obdarovanyimi uchniamy [Teachers' training for gifted students]*. Kirovohrad: Vyd-vo Kirovohradskoho obl. inst. pisliadypl. ped. osvity im. V. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Nesterenko, V.V.** (2012). *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v systemi zaochnoho navchannia [Theoretical and methodological principles of preparation of future specialists in preschool education in the system of correspondence studies]*. Odesa: Leradruk [in Ukrainian].
- Zaharnytska, I.I.** (Ed.). (2009). *Pidhotovka vykhovatelii do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi [Training of the educator to the development of the child's personality in preschool age]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drachomanova [in Ukrainian].
- Nychkalo, N.H.** (Ed.). (2000). *Profesiina osvita [Professional education]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Rudenko, L.S.** (2014). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh mahistriv doshkilnoi osvity do rozvytku dytiachoi obdarovanosti [Features of preparing future

masters of pre-school education for the development of child's giftedness]. *Problemy diahnozyky ta proektuvannia rozvytku obdarovanosti doshkilnykiv: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu – Problems of diagnostics and designing of the development of gifted preschool children: Proceedings of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation, 2014, May 15–16* (pp. 197–201). Kyiv [in Ukrainian].

- Ushatikova, I.I.** (2006). *Podgotovka budushchikh uchiteley k rabote s odarennyimi shkolnikami [Preparation of future teachers for work with gifted students]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kazan [in Russian].
- Fedorov, M.P.** (2000). *Pedahohichni umovy pidhotovky studentiv do roboty z obdarovanyimi ditmy [Pedagogical conditions for preparing students for work with gifted children]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Kitano, M.** (2008). Preschool-Age Gifted Children. *Encyclopedia of Special Education, 120*, 1619–1621. doi: 10.1002/9780470373699.speced1653 [in English].
- Squires, J., Pribble, L., Chen, C., & Pomés, M.** (2012). Early Childhood Education: Improving Outcomes for Young Children and Families. *Handbook of Psychology, Second Edition, 7*. doi: 10.1002/9781118133880.hop207011 [in English].

DEMCHENKO Olena – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozky str., 32, Vinnytsia, 21001, Ukraine (d_elena_pr@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7294-9109>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5126-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119762>

To cite this article: Demchenko, O. (2018). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do rozvytku sotsialnoi obdarovanosti ditei u problemnomu poli pedahohiky vyshchoi shkoly [Training future preschool teachers for the development of children's social aptitude: higher education pedagogy perspective]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 6/38*, 116–130. doi: 10.24919/2313-2094.6/38119762 [in Ukrainian].

Article history

Received: 3 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 6 December 2017

Available online: 5 April 2018

TRAINING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL APTITUDE: HIGHER EDUCATION PEDAGOGY PERSPECTIVE

Abstract. Education is faced with an insufficient level of teachers' preparedness for work with gifted children which results in overlooking sensitive periods for the development of talents and creative skills formation.

So, the topical issue of professional pedagogy is introducing university based special training of psychological and pedagogical specialists ready to work with gifted children. The future teacher of gifted children should possess appropriate competencies, which will ensure the timely identification of inclinations and, therefore, creation of favorable conditions for the development of gifted children's potential. Particular attention should be paid to socially apt individuals, who are not often recognized as potentially gifted.

University educational process should incorporate future preschool teacher training for the development of children's social aptitudes in the cultural and educational spheres. This can be achieved by means of synergetic integration of the general cultural, general pedagogical and specialized vocational and pedagogical training for providing instruction to socially apt children as well as professional-axiological and socio-cultural development.

We consider *the training of future preschool teachers* for the development of children's social aptitudes in the cultural and educational spheres to be a deliberate process, driven by the specifics of this type of aptitudes, which involves mastering humanistic professional values, a system of integrated philosophical, psychological and pedagogical knowledge about social aptitudes and their manifestations, a complex of skills, professional and socially predetermined qualities that form the relevant competencies. The system of work with students, which presupposes the development of children, is elaborated in several dimensions: conative, gnoseological, praxeological, acmeological, reflexive.

Keywords: training, gifted children, social aptitudes, professional-pedagogical activity.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Preschool and Primary Education Department of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, in particular Prof. Halyna Tarasenko, and General Pedagogy and Preschool Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, in particular Prof. Mariya Chepil.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 131–144

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 131–144

УДК 371.10.614

ДЕМЧУК Тетяна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри фізичної культури, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, вул. Міцкевича, 28, Брест, Республіка Білорусь (tsdemchuk@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9853>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4493-2018>

КОВАЛЬЧУК Тетяна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, вул. Міцкевича, 28, Брест, Республіка Білорусь (polina.artem@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-5020>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4518-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121458>

Бібліографічний опис статті: Демчук, Т., Ковальчук, Т. (2018). Теоретические основания модели формирования готовности студента к здоровьесозидающей деятельности. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 131–144. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121458.*

Історія статті

Одержано: 2 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 28 грудня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Проблема здоров'я, фізичної підготовки та фізичного розвитку студентської молоді вимагає кардинального розв'язання. У зв'язку з цим суттєво підвищується статус фізичної культури як навчальної дисципліни і як найважливішого когось компонентом цілісного розвитку особистості у розв'язанні завдань залучення студентської молоді до цінностей фізичної культури, здорового способу життя.

© Демчук Тетяна, Ковальчук Тетяна, 2018

Мета дослідження: розробка теоретичної моделі формування готовності студентів до з здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на збільшення потенціалу свого здоров'я. Методи: аналіз і синтез інформації з літературних джерел, з використанням методу моделювання. Результати: визначено сутнісні характеристики здоров'язбережувальної діяльності на основі аналізу теоретичних джерел, уточнено поняття «готовність студента до здоров'язбережувальної діяльності», визначено складові її структурні компоненти. Спеціально сконструйований освітній процес, передбачає насамперед включення рефлексивного аналізу, спрямованого на усвідомлення студентами цільового призначення технології, її сутності, способів виконання, отриманих результатів, свого ставлення до неї, що допомагає їм опанувати і методикою використання цих технологій у своїй майбутній професійній діяльності, тобто навчити своїх вихованців управляти власним здоров'ям.

Модель формування готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності розроблена з урахуванням структури педагогічного процесу і має у своєму складі ціннісно-цільовий, змістовний, діяльнісний і результативний компоненти. Заснована на теоретико-методологічних положеннях системного, особистісно орієнтованого, суб'єктно-діялісного підходів. Модель формування готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності є спеціально організованим багатокомпонентним процесом, що містить такі взаємопов'язані елементи, як мета, завдання, зміст, засоби, умови її забезпечення, критерії, показники та рівні досліджуваної готовності, відображення в ціннісно-цільовому, змістовому, діялісному та результативному компонентах.

Ключові слова: здоров'язбережувальна діяльність, готовність, модель.

Введение. Проблема укрепления здоровья субъектов образовательного процесса всегда была предметом внимания государства, общественности, специалистов. Решение этой проблемы в наше время приобрело особую актуальность, поскольку сложившаяся в последние годы социально-экономическая и экологическая ситуации привели к ухудшению показателей здоровья всех групп и категорий населения Республики Беларусь.

Наиболее острой и требующей кардинального решения выступает проблема здоровья, физической подготовки и физического развития студенческой молодежи. В связи с этим, существенно повышается статус физической культуры как учебной дисциплины и как важнейшего компонента целостного развития личности в решении задач приобщения студенческой молодежи к ценностям физической культуры, здоровому образу жизни.

В последние годы намечается новый подход к осмыслению сущности физического воспитания, отдается предпочтение механизмам и детерминантам, обуславливающим его влияние на развитие ума, нрав-

ственности и духовности. Все чаще говорится о физической культуре как о свойстве личности, направленном на идею «здоровьесозидания» (Столяров, 2011).

В соответствии с современной концепцией здоровьесозидания предполагается переход от сберегательной позиции к активному, своевременному созиданию личностью своего здоровья. В практической реализации данной концепции приоритетное значение принадлежит формированию физической культуры личности, вовлечение студенческой молодежи в сферу оздоровительной и спортивной жизни. Преподаватели физической культуры активно реализуют в своей практике спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия, учебные занятия по физической культуре; управляют в образовательном процессе деятельностью обучающихся по сохранению и укреплению здоровья. Но не учат студентов, как самостоятельно определять актуальные проблемы в созидании своего здоровья, какие меры и почему нужно для этого выбрать, как развивать ресурсы здоровья, чтобы можно было без лишнего напряжения учиться, вести активный образ жизни, быть успешным в обществе. Наряду с этим ученые и педагоги отмечают, что большинство студентов испытывают трудности в решении задач сохранения и укрепления своего здоровья, что обусловлено их недостаточной подготовленностью к здоровьесозидательной деятельности. Требуют исследовательского решения такие вопросы формирования готовности студентов к здоровьесозидательной деятельности, как определение её концептуальных оснований, уточнение сущности понятия «готовность студентов к здоровьесозидательной деятельности», создание модели формирования готовности студентов к данному виду деятельности.

Цель статьи – уточнить сущность понятия «готовность студентов к здоровьесозидательной деятельности», обосновать теоретическую модель ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Методы исследования – теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ основных понятий и терминов исследования, моделирование, анализ и обобщение опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследований. В настоящее время в педагогической литературе встречается несколько терминов, обозначающих процесс формирования здоровья субъектов образовательного процесса: «здоровьесозидательность», «здоровьесозидательная педагогика», «здоровьесозидательная деятельность», «здоровьесозидательная деятельность» и др. (Г. Зайцев & А. Зайцев, 2003; Орехова, 2005; Маджуга, 2011). Все они отражают активный характер образовательного процесса, результатом которого являются положительные изменения в состоянии здоровья обучающихся, в отношении к

здоровью как ценности. В связи с этим за основу взят термин «здоровьесозидающая деятельность», родовыми понятиями которого являются «здоровье» и «созидание».

С психолого-педагогических позиций здоровье рассматривается как гармоничное единство биологических, психических и социальных качеств человека, позволяющих ему адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Рассматривается понятие здоровья и как способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию. Так, Н. Амосов (1987) трактует здоровье как способность к проявлению резервов организма. Ценность такого подхода к определению этого понятия заключается в том, что здоровье выступает не как результат влияния внешних условий и сопротивления им, а как проявление внутренней созидательной активности личности, творчества в процессе ее жизнедеятельности.

Понятие «созидание» в различных словарях трактуется со значением таких слов, как «создание», «творение». Исходя из этого, понятие «здоровьесозидание» близко по смыслу здоровьетворчеству, которое А. Маджугой (2011) определяется как конструирование собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации. Считаем, что здоровьесозидание можно определить как деятельность по управлению собственным здоровьем, предполагающая личное определение и осуществление мер, действий, способов по сохранению, укреплению и увеличению его потенциала (Демчук, 2012). Таким образом, специфика здоровьесозидания заключается в том, что основным исследователем и субъектом управления становится сама личность.

Изучение феномена «готовность к здоровьесозидающей деятельности» затруднено недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике. Для более глубокого изучения структуры и содержания готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности проанализирован ряд работ (Орехова, 2005; Маджуга, 2011; Малярчук, 2009). Выявлено сходство авторов в рассмотрении исследуемой готовности как качества личности, формируемого в результате целенаправленного процесса, в основном включающего в себя наличие определенного уровня понимания сущности здоровьесозидающей деятельности, сформированности соответствующих знаний, умений, навыков и опыта этой деятельности, а также психологические качества личности, позволяющие осуществлять данный процесс (Wisniewski, Yeager, Diana, & Hotchkiss, 2016).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить это понятие исходя из сущностных характеристик понятия «субъект». Под субъектом здоровьесозидания подразумевается личность, активность которой направлена на сохранение и увеличение потенциала здоровья на основе понимания смысла и цели своего жизненного и профессиона-

льного предназначения, ответственного отношения к своей жизнедеятельности.

Таким образом, готовность к здоровьесозиданию понимается как способность личности быть субъектом сохранения и укрепления собственного здоровья, что является фактором ее успешности (Chee, Pielmeier, Lion, & Connor, 2013). Предполагает наличие высокого уровня самосознания, определяющего активную жизненную позицию личности студента в данном направлении.

При определении структурных компонентов готовности студентов к здоровьесозидательной деятельности мы опирались на исследования проблем оздоровления субъектов образовательного процесса (Г. Зайцев & А. Зайцев, 2003; Малярчук, 2009; Бердников, 1998; Naul, 2003, 2012; Quennerstedt, 2008; Schneider, 2008). Обобщив мнения современных исследований, можно сделать вывод о том, что готовность студента к здоровьесозидательной деятельности включает следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационно-ценностный, информационный, деятельностный. Каждый из них имеет качественную характеристику и соответствующие показатели.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим и включает совокупность устойчивых ценностей, мотивов (интерес, потребность в самореализации и т.п.), регулирующих деятельность студента по осуществлению здоровьесозидательной деятельности. Среди основных: ценностное отношение студентов к своему здоровью; познавательный интерес к здоровьесозиданию; потребность в знаниях, умениях и навыках по реализации здоровьесозидательной деятельности; стремление к здоровому образу жизни, организации индивидуальной здоровьесозидательной траектории др.

Так, ценностное отношение к здоровью, по мнению Е. Ждановой, это личностная система отношения субъекта к собственному здоровью, включающая «знание и осмысление его основных составляющих, предполагающая устойчивую мотивацию на сохранение, поддержание и дальнейшее укрепление здоровья и ценностно-ориентированную деятельность, направленную на позитивное изменение в структуре личностных ценностей, повышающих значимость здоровья для индивидуума» (Жданова, 2005, с. 11).

Информационный компонент представляет собой систему необходимых знаний о теоретических и практических основах здоровьесозидательной деятельности. Включает в себя знание: о здоровье и факторах, влияющих на его состояние; о составляющих потенциала здоровья; условиях, способах организации здоровьесозидательной деятельности.

Деятельностный компонент включает комплекс умений, необходимых для осуществления здоровьесозидательной деятельности, среди кото-

рых необходимо выделить комплекс управленческих умений (диагностические, конструктивно-проектировочные, организационные, коррекционные, рефлексивно-оценочные), а также специализированных, обеспечивающих способность использовать оздоровительные системы для укрепления своего здоровья, гигиенические и природные факторы с целью увеличения своего потенциала здоровья и т.п.

Сложившаяся система взглядов многих ученых позволяет рассматривать формирование готовности студентов к здоровьесозиданию как целенаправленный, систематический и специально организованный процесс, ориентированный на включение студентов в активную деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья, формированию ценностных ориентаций к личному здоровью, а также овладению здоровьесозидательными технологиями и способами управления своим здоровьем. В нашем исследовании реализовывался в образовательном процессе университета при изучении учебной дисциплины «Физическая культура».

Физическая культура как учебная дисциплина направлена на развитие способности и готовности личности к реализации здорового образа жизни, успешной профессиональной деятельности. Опираясь на естественнонаучную составляющую, физическая культура не только способствует получению практического опыта оздоровления, но и достижению основной цели гуманитарного образования – осознания целостности знаний о человеке, путях и средствах освоения им мира, обретения смысложизненных, мировоззренческих ориентаций. Специфическими средствами и методами физической культуры являются здоровьесозидательные технологии, оказывающие влияние не только на физическую, но и на интеллектуальную, эмоционально-волевую, духовную сферы личности. Объединяя телесное и духовное начало, такие технологии представляются в форме созидательной, творческой деятельности человека, отражающей процесс становления культуры.

Здоровьесозидательные технологии относятся к педагогическим технологиям локального уровня и определяются авторами как совокупность методов, приемов, обучения и воспитания, обеспечивающих сохранение и наращивание потенциала здоровья студентов, освоения способов управления собственным здоровьем. Они включают широкий спектр методов управления индивидуальным состоянием, приемов поддержания настроения и работоспособности, и определяют способность личности к саморазвитию, проявлению творчества в использовании средств физической культуры.

Необходимость четкого представления о сущности, структуре и содержании исследуемого качества личности студента требует обращения к процессу моделирования. Модель формирования готовности студентов к здоровьесозидательной деятельности базируется прежде всего на

таких методологических подходах, как субъектно-деятельностный и системный.

Субъектно-деятельностный подход предполагает организацию образовательного процесса с доминирующими в нем установками на рефлексию, креативность, самоуправление, саморазвитие. Основная идея субъектно-деятельностного подхода состоит в рассмотрении деятельности как средства обретения личностью качеств субъектности (Сластенин & Аксенова, 2000). Одним из важнейших моментов данной теории является то, что только от субъекта, мотивированного к здоровьесозидающей деятельности, можно ожидать полную самоотдачу, творческую активность, ответственность, самореализацию всех заложенных природой способностей и освоенных знаний, умений и навыков.

Системный подход позволяет рассмотреть формирование готовности как сложную систему, состоящую из элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. С позиции данного подхода в структуре модели формирования студентов к здоровьесозидающей деятельности выделяются такие взаимосвязанные компоненты, как ценностно-целевой, содержательный, деятельностный и результативный. Ценностно-целевой компонент является системообразующим и определяет в качестве ценностной установки физической подготовки студентов развитие глубинных личностных структур студента, его убеждений, ценностей, мотивов. Данное положение требует обеспечения ориентации содержания учебной дисциплины «Физическая культура» на здоровье как фундаментальную ценность человеческой жизни; разработку и целенаправленное использование системы здоровьесозидающих технологий, предусматривающих активизацию и наращивание ресурсов здоровья; обучения студентов способам управления своего здоровья; создания условий для регулярной здоровьесозидающей деятельности в процессе не только физического воспитания, но и всей жизнедеятельности.

Содержательный компонент представлен системой знаний и умений, необходимых для осуществления здоровьесозидающей деятельности. В соответствии с вышеуказанными ценностно-целевыми установками, целесообразно в содержание учебной дисциплины «Физическая культура» включить блок таких понятий, как потенциал здоровья, ресурсы здоровья, здоровьесозидающие технологии, индивидуальная здоровьесозидающая траектория, методы сбережения своего здоровья, методы диагностики состояния здоровья, способы поддержания физического, психического, нравственного здоровья, сведения о функциональных состояниях человека и их коррекции, сведения о физических нормах и критериях здоровья и др.

В свою очередь, особого наполнения требует и деятельностный компонент модели формирования готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности. В соответствии с ценностно-целевыми установками, содержательного компонента исследуемой модели необходимо на занятиях физической культурой использовать такие здоровьесозидающие технологии, как технология «Дыхательная гимнастика», технология нетрадиционной гимнастики, методика «Гимнастика мозга», «Чувственный танец», технология «Работа с бином-фразами», технология развивающейся кооперации и др. (Демчук, 2012; Weyerer & Kupfer, 1994; Hittleman, 1967). Полученный студентами опыт использования здоровьесозидающих технологий создает условия для использования их в своей жизнедеятельности, поскольку обучающимся представляется реальная возможность ощутить на себе их оздоровительный эффект, среди широкого спектра таких технологий выбрать те, которые им наиболее приемлемы. Специально сконструированный образовательный процесс, предполагает прежде всего включение рефлексивного анализа, направленного на осознание студентами целевого назначения технологии, ее сущности, способов выполнения, полученных результатов, своего отношения к ней и т.п., что позволяет студентам овладеть и методикой использования данных технологий в своей будущей профессиональной деятельности, т.е. научить своих воспитанников управлять собственным здоровьем.

Результативный компонент представлен критериями и показателями готовности, а также диагностическим инструментарием определения уровня сформированности готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности в соответствии с ее структурой.

Формирование готовности студентов к здоровьесозиданию предполагает реализацию четырех основных этапов: мотивационно-ориентировочного, адаптационного, преобразующего, рефлексивно-оценочного. Основными задачами первого этапа – мотивационно-ориентировочного – является освоение студентами знаний о сущности здоровьесозидания, актуализация и развитие ценностных установок в аспекте здорового образа жизни и здоровьесозидающего образования; создание целевой установки и формирование потребности в получении научных знаний в области здоровьесозидания. Особое место на этом этапе занимает внеаудиторная деятельность студентов, прежде всего волонтерская, имеющая здоровьесберегающую направленность (подготовка мероприятий по профилактике алкоголизма, курения табака, употребления наркотиков, пропаганде здорового образа жизни и др.). Участие в подобных мероприятиях, проектах, отдельных акциях повышает внутреннюю и социальную активность студентов, уровень их информативности по проблеме, что влияет на мотивацию и систему жизненных ценностей студента.

Второй этап – адаптационный – предполагает решение таких задач, как развитие мотивации в области здоровьесозидания; создание условий для применения полученных теоретических знаний на практике; формирование адаптивного практического опыта здоровьесозидания в самостоятельных занятиях физической культурой; развитие потребности опираться на научные знания в анализе, оценке и аргументации своей точки зрения и др. На данном этапе необходимо активное освоение студентами на занятиях физической культурой и в процессе управляемой самостоятельной работы оздоровительных (здоровьесозидающих) технологий, включение их в анализ и оценку процесса и результатов своей здоровьесозидающей деятельности, что способствует у них актуализации потребности в дальнейшем самосовершенствовании.

На третьем этапе – преобразующем – целевой блок предполагает интеграцию и систематизацию полученных знаний в области здоровьесозидания, создающих условия для совершенствования и развития накопленного опыта в области собственного здоровьесозидания. Акцент на данном этапе ставится на формирование умений проектирования индивидуальной здоровьесозидающей траектории, а также на овладении студентами опытом применения здоровьесозидающих технологий в различных жизненных ситуациях. На данном этапе с целью создания условий для индивидуального образовательного маршрута предполагается включение студентов в научную и учебно-исследовательскую деятельность здоровьесозидающей направленности.

На четвертом этапе – рефлексивно-оценочном – основными задачами являются: развитие способности оценивать свои действия и их результат, вносить необходимые коррективы в опыт здоровьесозидающей деятельности; совершенствование опыта проектирования индивидуальной здоровьесозидающей траектории; овладение навыками самопознания и самооценки, определения приоритетных направлений своего дальнейшего саморазвития в области здоровьесозидания. Данный этап характеризуется усилением творческого компонента в здоровьесозидающей деятельности студентов.

Выводы. На основе анализа соответствующей литературы, обобщения педагогического опыта создана модель формирования готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности, включающая следующие этапы: мотивационно-ориентировочный; адаптационный; преобразующий и рефлексивно-оценочный. Каждый из этапов представляет собой определенную стадию формирования готовности студентов к данному виду деятельности и является основой для освоения последующей стадии, что обеспечивает целостность процесса и постепенное развитие составляющих готовности в данном контексте. Модель формирования готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности является спе-

циально организованным многокомпонентным процессом, включающим в себя такие взаимосвязанные элементы, как цель, задачи, содержание, средства, условия ее обеспечения, критерии, показатели и уровни исследуемой готовности, получившие отражение в ценностно-целевом, содержательном, деятельностном и результативном компонентах.

Литература

- Амосов, Н.М.** (1987). *Раздумья о здоровье*. Москва: Физкультура и спорт, 64 с.
- Бердников, И.Г.** (1998). *Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя*. (Дис. д-ра пед. наук). Москва, 381 с.
- Демчук, Т.С.** (2012). *Здоровьесозидающие технологии в системе школьно-семейного воспитания*. Брест: Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 93 с.
- Жданова, Е.В.** (2005). *Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Екатеринбург: УрГПУ, 21 с.
- Зайцев, Г.К., & Зайцев, А.К.** (2003). *Валеология. Культура здоровья*. Самара: Бахрах-М., 268 с.
- Маджуга, А.Г.** (2011). *Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Владимир: ВГУ, 52 с.
- Малярчук, Н.Н.** (2009). *Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тюмень: ТГУ, 50 с.
- Орехова, Т.Ф.** (2005). *Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе повышения общего образования*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т., 45 с.
- Сластенин, В.А., & Аксенова, Г.И.** (2000). *Субъектно-деятельностный подход в образовании*. Москва: МПГУ, 127 с.
- Столяров, В.И.** (2011). *Философия спорта и телесности человека: монография. Книга 1: Введение в мир философии спорта и телесности человека*. Москва: Издательство «Университетская книга», 766 с.
- Chee, G., Pielemeier, N., Lion, A., & Connor, C.** (2013). Why differentiating between health system support and health system strengthening is needed. *The International Journal of Health Planning and Management*, 28, 85–94. doi: 10.1002/hpm.2122.
- Hittleman, R.L.** (1967). *Be young with yoga*. W.N.: Paper back library Inc., 283 p.
- Naul, R.** (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (pp. 35–52).
- Naul, R.** (2012). European Union multisector strategies to enhance health, physical education, and physical activities for children and youth. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy* (Vol. 1, pp. 14–18).
- Quennerstedt, M.** (2008). Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society* (Vol. 13 (3), pp. 267–283).

- Schneider, D.** (2008). Reflections from a Student of Mothering. *Smith College Studies in Social Work* (Vol. 78 (4), pp. 469–474).
- Weyerer, S., & Kupfer, B.** (1994). Physical Exercise and Psychological Health. *Sport Medicine*, 2, 108–116.
- Wisniewski, J., Yeager, V., Diana, M., & Hotchkiss, D.** (2016). Exploring the barriers to rigorous monitoring and evaluation of health systems strengthening activities: qualitative evidence from international development partners. *The International Journal of Health Planning and Management*, 31, e302–e311. doi: 10.1002/hpm.2339.

References

- Amosov, N.M.** (1987). *Razdumya o zdorove [Thoughts about health]*. Moscow: Fizkultura i sport [in Russian].
- Berdnikov, I.G.** (1998). *Teoreticheskie osnovy formirovaniya valeologicheskoy kultury lichnosti uchitelya [Theoretical bases of formation of valeological culture of the teacher's personality]*. (Doctor's thesis). Moskva [in Russian].
- Demchuk, T.S.** (2012). *Zdorovesozidayushchie tekhnologii v sisteme shkolno-semeynogo vospitaniya [Health-building technologies in the system of school-family education]*. Brest: Brest. gos. un-t im. A.S. Pushkina [in Russian].
- Zhdanova, E.V.** (2005). *Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k zdorovyu u studentov pedagogicheskogo vuza pri izuchenii distsiplin mediko-biologicheskogo tsikla [Formation of the value attitude to health in students of a pedagogical university in the study of disciplines of the medical-biological cycle]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Ekaterenburg: UrGPU [in Russian].
- Zaytsev, G.K., & Zaytsev, A.K.** (2003). *Valeologiya. Kultura zdorovya [Valeology. Culture of health]*. Samara: Bakhrakh-M. [in Russian].
- Madzhuga, A.G.** (2011). *Pedagogicheskaya kontsepsiya zdorovesozidayushchei funktsii obrazovaniya [Pedagogical concept of the health-improving function of education]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Vladimir: VGU [in Russian].
- Malyarchuk, N.N.** (2009). *Kultura zdorovya pedagoga (lichnostnyi i professionalnyi aspekty) [Culture of the teacher's health (personal and professional aspects)]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Tyumen: TGU [in Russian].
- Orekhova, T.F.** (2005). *Teoreticheskie osnovy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni subektov pedagogicheskogo protsessa v sisteme povysheniya obshchego obrazovaniya [Theoretical bases of healthy way formation of subjects life of pedagogical process in system of general education increase]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Magnitogorsk: Magnitogorskiy gos. un-t. [in Russian].
- Slastenin, V.A., & Aksenova, H.I.** (2000). *Subyektno-deyatelnostnyy podkhod v obrazovanii [The subject-activity approach in education]*. Moscow: MPGU [in Russian].
- Stolyarov, V.I.** (2011). *Filosofiya sporta i telesnosti cheloveka. Kniga 1: Vvedenie v mir filosofii sporta i telesnosti cheloveka [Philosophy of sport and corporality of man: monograph. Book 1: Introduction to the world of the philosophy of sport and corporality of man]*. Moscow: Izdatelstvo «Universitetskaya kniga» [in Russian].

- Chee, G., Pielemeier, N., Lion, A., & Connor, C.** (2013). Why differentiating between health system support and health system strengthening is needed. *The International Journal of Health Planning and Management*, 28, 85–94. doi: 10.1002/hpm.2122 [in English].
- Hittleman, R.L.** (1967). *Be young with yoga*. W.N.: Paper back library Inc. [in English].
- Naul, R.** (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (pp. 35–52) [in English].
- Naul, R.** (2012). European Union multisector strategies to enhance health, physical education, and physical activities for children and youth. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy* (Vol. 1, pp. 14–18) [in English].
- Quennerstedt, M.** (2008). Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society* (Vol. 13 (3), pp. 267–283) [in English].
- Schneider, D.** (2008). Reflections from a Student of Mothering. *Smith College Studies in Social Work* (Vol. 78 (4), pp. 469–474) [in English].
- Weyerer, S., & Kupfer, B.** (1994). Physical Exercise and Psychological Health. *Sport Medicine*, 2, 108–116 [in English].
- Wisniewski, J., Yeager, V., Diana, M., & Hotchkiss, D.** (2016). Exploring the barriers to rigorous monitoring and evaluation of health systems strengthening activities: qualitative evidence from international development partners. *The International Journal of Health Planning and Management*, 31, e302–e311. doi: 10.1002/hpm.2339 [in English].

DEMCHUK Tetyana – PhD of Pedagogical Sciences, Head of Physical Culture Department, Brest A.S. Pushkin State University, Mickevich str., 28, Brest, Belarus (tsdemchyk@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9853>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4493-2018>

KOVALCHUK Tetyana – PhD of Pedagogical Sciences, Head of Pedagogy Department, Brest A.S. Pushkin State University, Mickevich str., 28, Brest, Belarus (polina.artem@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-5020>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4518-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121458>

To cite this article: Demchuk, T., Kovalchuk, T. (2018). Teoreticheskie osnovaniya modeli formirovaniya gotovnosti studenta k zdorovysozidayushchey deyatelnosti [Theoretical foundations of the students' readiness formation model for health-strengthening activities]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 131–144. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121458 [in Russian].

Article history

Received: 2 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 28 December 2017

Available online: 5 April 2018

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDENTS' READINESS FORMATION MODEL FOR HEALTH-STRENGTHENING ACTIVITIES

Abstract. The article deals with the problem of a theoretical model of formation of readiness of students for health-strengthening activity aimed at increasing the capacity of their health. Results: the essential characteristics of the health-strengthening activity are defined based on the analysis of theoretical sources; the concept of «student's willingness to health-strengthening activity» is clarified as well as its structural components.

The model of the gradual formation of readiness of students for health-strengthening activities is designed to meet the educational process structure and includes value-targeted, informative, activity and effective constituents. Subject-activity approach has been developed based on the theoretical and methodological positions of the individually oriented system. The model of formation of readiness of students for health-strengthening activity is a specially organized multi-component process including such interdependent elements as goals, objectives, content, tools, terms of its provision, criteria, indicators and levels of study readiness, semiannual period, reflected in the components focused on value, content, activity and impact.

A specially designed educational process, first of all, involves the inclusion of reflexive analysis aimed at understanding students about the purpose of technology, its essence, ways of accomplishing, the results obtained, its attitude towards it, which helps them to master the technique of using these technologies in their future professional activities that is, to teach their graduates to manage their own health.

The model of students' readiness for health-strengthening activity is developed taking into account the structure of the pedagogical process and has in its composition a value-oriented, meaningful, activity-oriented and resultant components. It is based on the theoretical and methodological positions of the systemic, personally oriented, subject-activity approaches.

The model of forming students' readiness for health-strengthening activity is a specially organized multi-component process containing the following interrelated elements, such as goal, objectives, content, means, conditions of its provision, criteria, indicators and levels of the readiness studied, reflected in the value-purpose, content, meaningful, actionable and productive components.

Keywords: student, health-strengthening activity, readiness model.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff at Ministry of Education of the Republic of Belarus, in particular Prof. Raisa Sidorenko.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Brest A.S. Pushkin State University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 145–153

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 145–153

УДК 371(436)

ДЕНІЧЕВА Ольга – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, 10000, Україна (olgadenicheva@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1655-8688>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5740-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121459>

Бібліографічний опис статті: Денічева, О. (2018). Індивідуалізація та диференціація навчання у процесі розвитку особистості у навчальних закладах Австрії. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 145–153.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121459.

Історія статті

Одержано: 20 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 23 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

Анотація. У статті досліджується проблема індивідуалізації та диференціації навчання у навчальних закладах Австрії; показано вплив міграційних процесів на трансформацію змісту освіти; проаналізовано особливості впровадження індивідуалізації та диференціації навчання; визначено подальші перспективи розвитку процесів індивідуалізації і диференціації у вітчизняній системі освіти.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, навчання, розвиток, навчальний заклад, Австрія.

Постановка проблеми. Інтенсивні міграційні процеси, які відбуваються сьогодні в Західній Європі, здатні впливати на розвиток полікультурного середовища кожної країни та трансформувати зміст освіти відповідно до потреб багатомовного суспільства. Становлення полікультурного суспільства сприяє модернізації системи освіти європейських

країн, зокрема Австрії і України. Наявність різних національностей усередині однієї країни вимагає уважного ставлення до організації навчально-виховного процесу: врахування неоднорідності культури і традицій, психологічних особливостей, швидкості сприйняття та засвоєння знань; вміння аналізувати навчальний матеріал, осмислювати інформацію та ін. Це призводить до необхідності побудови навчально-виховного процесу на засадах впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів. В умовах стрімкого міграційного потоку в Австрії процеси індивідуалізації та диференціації навчання зорієнтовані на максимальне виявлення потенціалу індивіда, здатного до конкуренції.

У вітчизняній системі освіти спостерігаємо на практиці елементи впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів у навчанні. Звернення до досвіду реалізації принципів індивідуалізації і диференціації навчання в Австрії зумовлено низкою чинників (вимоги щодо конкурентоспроможності випускників і міжнародна співпраця країн у науковій, освітній, економічній та культурних сферах та ін.), і передусім тим, що зміни у системі освіти привели до суттєвого поліпшення якості її діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання є предметом дослідження багатьох європейських вчених, таких як Г.-Й. Гербер, О. Ельбрехт, Т. Нарос, Г. Шварц, К. Шрак, І. Унт (Unt, 1990; Dorninger & Schrack, 2008; Herber, 1998; Klemun, Lackner-Ibesich, & Rampetsreiter, 2008; Olivier, 2005; Schrack, Schwarz, & Narosy, 2010). Теоретичні засади впровадження методів індивідуалізації навчання в Австрії всебічно висвітлено в працях австрійських учених, таких як К. Хагшпіль і К. Хеллінг (Hagspiel & Helling, 2007). Окремі аспекти з питань диференціації процесу навчання в загальній системі освіти вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Єремєєва (Yeremieieva, 2015), К. Мекінен (Mäkinen, 2014), М. Макарович, Т. Голоб (Makarovič & Golob, 2013), П. Пош (P. Posh), та ін. Сконцентруємо увагу на тому, що більшість європейських дослідників та педагогів схиляються до думки, що індивідуалізація набула нових орієнтирів: реалізації компетентнісного підходу, створення нової парадигми поведінки, зміни у методиці викладання (значення приділяється індивідуальним методам навчання).

Організація навчально-виховного процесу у вітчизняній системі освіти спрямована на пошук шляхів максимальної індивідуалізації освітнього процесу, що є важливою метою навчання, спрямованою на розвиток індивідуального потенціалу досягнень, максимальне врахування інтересів, потреб і здібностей студентів, виявлення та прояву творчих здібностей індивіда. Використання методів індивідуалізації навчання необхідне для успішної організації навчально-виховного процесу, розвитку професійних, особистісних якостей і вмінь індивіда (Olivier, 2005, с. 6).

Отже, **мета статті** – аналіз процесів індивідуалізації та диференціації навчання, їх вплив на розвиток особистісних цінностей студентів у навчальних закладах різного типу Австрії.

На думку Г.-Й. Гербера, індивідуальна форма навчання є таким видом навчальної діяльності, в якому здійснюється індивідуальний підхід до індивідуумів з урахуванням їхніх професійних інтересів. Індивідуальна модель навчання розглядає роботу студентів закладів вищої освіти в умовах самостійного опрацювання навчального матеріалу із друкованою інформацією, технічними засобами та засобами масової комунікації. Ця форма навчання вважається видом взаємної діяльності викладача й учня, студента. При цьому роль викладача полягає у спрямуванні пізнавального інтересу особистості, виборі засобів і прийомів навчання, спостереженні за процесом виконання завдань, коригуванні недоліків і створенні психологічно сприятливого клімату на занятті (Herber, 1998, с. 60–62).

З огляду на потреби сучасної Австрії (наприклад, ринкові, освітні та ін.), П. Пош вважає, що вищезгадана форма навчання забезпечує індивідуальний розквіт потенціалу продуктивності молоді. Водночас індивідуальна форма навчання допомагає викладачеві встановити темп діяльності студентів, способи організації занять, особливості вияву творчих здібностей під час самостійного виконання проектних робіт і добір індивідуального обсягу роботи шляхом диференційованого підходу (Posch, 2009, с. 2).

У проектах «Індивідуалізація навчання. Нова освіта у процесі електронного навчання в гетерогенних громадах» (Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning) та «25+» (Initiative 25plus – individuell lernen und lehren) індивідуалізація розглядається як один з основних принципів системи освіти Австрії, яка відображається у самостійному плануванні студентами навчального часу, виборі фахового напрямку навчання, додаткових предметів. Форми занять, які сприяють індивідуалізації навчання, окреслюються значним діапазоном вибору типів завдань (лабораторні, проектні) та становлять види діяльності від партнерських до різноманітних колективних творчих робіт (Schrack, Schwarz, & Narosy, 2010, с. 14–28). Австрійські дослідники К. Хагшпіль і К. Хеллінг звертають увагу на необхідність впровадження різного типу інтернет-технологій і методів організації навчальної діяльності з використанням пошукових систем, які сприятимуть розвитку компетенцій (Hagspiel & Helling, 2007, с. 7).

Вітчизняні вчені вважають, що процес індивідуалізації навчання спрямовується на виявлення індивідуальних якостей людини та розвиток її особистісних цінностей, які формуватимуть світогляд індивіда, здатного до конкуренції. Індивідуалізація навчання побудована на основі врахування уже набутих індивідуальних якостей особистості та є тенденцією роз-

витку системи освіти (з метою вдосконалення навчально-виховного процесу) (Yeremieieva, 2015).

Як вважає І. Ченг, процес індивідуалізації ставить акцент на індивідуальному розвитку особистості, її ініціативності, внутрішній мотивації, спонукаючи до самореалізації. Індивідуалізація в освіті уможливорює розвиток природного потенціалу в технологічному, економічному, соціальному, політичному, культурному й освітньому напрямках. Основною метою індивідуалізації у світлі трансформацій в суспільстві вважається впровадження індивідуального підходу у навчально-виховному процесі; введення навчальних програм для дітей з особливими потребами, методів і форм організації навчання; мотивація до самонавчання протягом життя (Cheng, 2005, с. 29–34).

Підкреслимо, що І. Унт розглядає індивідуалізацію навчання як урахування певних індивідуальних якостей особистості в різних видах діяльності; це впровадження форм і методів навчання, спрямованих на розвиток індивідуальних якостей, умінь і навичок індивіда задля формування груп і класів відповідно до інтересів і темпу засвоювання навчального матеріалу; це шлях у навчально-виховному процесі, скерований на розвиток самостійної роботи студентів (Unt, 1990, с. 8).

У проєкті «Індивідуальне навчання: нові знання в гетерогенних навчальних групах з е-навчанням» («Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning», 2008) індивідуалізація навчання розглядається як взаємодія вчителя і учня (студента) за допомогою використання індивідуальних методів навчання та сучасних інформаційних технологій на заняттях (Schrack, Schwarz, & Narosy, 2010, с. 12; Klemun, Lackner-Ibesich, & Rampetsreiter, 2008). Навчання такого виду уможливорює проведення індивідуальних занять он-лайн (наприклад, за допомогою *Skype*).

У праці «Майбутнє (e-) навчання – стратегія індивідуалізації навчання засобами e-навчання й e-портфоліо» (Future) Learning – a strategy for individualisation in learning by e-learning and e-portfolios) індивідуалізацію навчання розглянуто як процес, що привласнює риси розвитку сучасного суспільства. Педагоги К. Дорнінгер і К. Шрак вважають, що індивідуалізація навчання здійснюється у диференційованих гетерогенних групах (Dorninger & Schrack, 2008, с. 2–3). Це забезпечує ефективну взаємодіяльність вчителя і студента, діагностику успішності особистості, творчу самореалізацію, формування ключових компетентностей у навчально-виховному процесі.

У вітчизняній системі освіти впровадження індивідуалізації навчання у навчально-виховному процесі надає можливості розвитку нових напрямів навчання: філологічний (білінгвальні школи), фізичний (спортивний), психолого-педагогічний, філософський та ін. Формування таких

напрямів навчання вимагає проведення певних реформ у навчальних закладах різного типу: реструктуризацію, яка передбачає зміни фінансування; стандартизацію змісту освіти; запровадження професійної практики та диференціацію навчання.

Згідно з науковими поглядами К. Цекль, диференціація навчання уможливило розкриття інтелектуального потенціалу й ефективно стимулювання навчальної діяльності особистості. Істотного значення набуває те, що диференційоване навчання передбачає активізацію внутрішньої мотивації індивіда до навчання шляхом запровадження однакових методів, завдань, вправ (проте відмінного рівня складності) для студентів із несхожими характерами і неоднаковим темпом засвоюваності матеріалу (Zekl, 2006, с. 4).

Диференціація здійснюється за двома напрямками:

– організаційна диференціація: розподіл на групи і підгрупи; утворення груп за статтю (переважно приватні релігійні гімназії); впровадження різних методів навчання (індивідуальні, інтерактивні ін.); організація груп відповідно до фізичних потреб (слух, зір); розподіл завдань на заняттях за темами і групами (кожна група може виконувати відмінні завдання у межах одного заняття); формування груп за метою організації навчання (групи з однаковою успішністю, продуктивністю діяльності учнів);

– дидактична (освітня) диференціація: розподіл відповідно до стилю навчання (шляхи здобування знань); створення груп з відмінним темпом навчання (у групах пропонуються багаторівневі завдання на заняттях для тих, хто повільно або швидко опановує новий навчальний матеріал); диференціація за мотивацією до навчання (розрізняються учні з низьким і високим рівнем мотивації: з низьким – отримують завдання, які ґрунтуються на досвіді; з високим – виконують творчі задачі) (Posch, 2009, с. 14–18; Klemun, Lackner-Ibesich, & Rampetsreiter, 2008).

Звернімо увагу на те, що на розвиток процесів індивідуалізації та диференціації навчання в Австрії вплинула (ще у 2006 р.) низка реформацийних процесів у змісті гуманітарної освіти. За підтримки Міністерства Освіти, Науки і Культури Австрії розроблено програму «Майбутнє освіти – Школа 2020» («Zukunft der Bildung – Schule 2020»), авторами якої є група австрійських науковців: М. Кірхер-Кохль (M. Kircher-Kohl), В. Едер (W. Eder), П. Хартель (P. Härtel) та ін. (Härtel, Culen, & Eder, 2006).

Програма «Школа 2020» складається з комплексу дій, спрямованих на здійснення реформ у системі освіти Австрії. Відповідно до теоретичних засад програми, навчальний заклад має бути «школою життя і досвіду» і сприйматися як джерело отримання необхідної інформації, корисної у майбутньому. Об'єктом реформування, згідно з програмою, є не

структура шкільної системи, а ідеологічна місія навчального закладу як соціальної установи.

Основна увага «Школи 2020» зосереджується на тому, що результатом реформування системи освіти повинно бути впровадження методів індивідуалізації та диференціації навчання, використання новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, які розвивають економічне мислення, медіа-грамотність, креативність, індивіда тощо (Härtel, Culen, & Eder, 2006, с. 27).

Вихідні положення програми свідчать про те, що сутність реформацийних процесів передбачає: виявлення природного потенціалу дитини; формування та розвиток низки компетенцій (мовної, інтеркультурної, соціальної ін.); профорієнтацію на вищому ступені навчання у середніх закладах різного типу; підвищення кваліфікаційного рівня вчителів; концентрацію контролю та управління навчальними закладами; здобуття якісної освіти та знань відповідно до світових освітніх стандартів (Härtel, Culen, & Eder, 2006, с. 28–31).

Зазначимо, що реформування у змісті середньої гуманітарної освіти Австрії зосереджено на мовній освіті. Причиною цього є збільшення кількості іноземців, які проживають на території країни. Приблизно 50 % учнів у школах і студентів ЗВО не є носіями німецької мови.

Висновки. Отже, індивідуалізація і диференціація навчання – взаємопов'язані процеси, які спрямовують навчально-виховний процес на надання можливостей для творчої реалізації особистості, виявлення здібностей до навчання, формування ключових компетентностей, розвиток умінь та навичок, використання раніше засвоєного знання. Упровадження індивідуалізації навчання зорієнтовано на визначення потенціалу особистості, її/його здібностей до самостійного опрацювання матеріалу та врахування умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Диференціація надає можливості у навчанні: створення груп відповідно до мотивації індивіда; розподіл груп (або класів) за інтересами; диференціація за соціальними формами (робота у групах або самостійно з обмеженням часу на виконання завдань).

Перспективами подальшого дослідження можна вважати особливості впровадження індивідуалізації та диференціації навчання у вітчизняних і зарубіжних навчальних закладах різного типу.

References

- Cheng, Y.C.** (2005). *New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization*. Dordrecht: Springer [in English].
- Dorninger, C., & Schrack, C.** (2008). (Future) Learning – a strategy for individualisation in learning by e-learning and e-portfolios. *Conference ICL* (September 24–26, 2008). Villach: Springer US [in English].

- Hagspiel, K., & Helling, K.** (2007). National Report on the role of content in e-Learning. Austria. *Verein für Neues Lehren und Lernen*. Wien [in English].
- Härtel, P., Culen, J.-C., & Eder, W.** (Eds.). (2006). *Zukunft der Bildung – Schule 2020 [Future of Education – School 2020]*. Wien [in German].
- Herber, H.-J.** (1998). *Das Unterrichtsmodell «Innere Differenzierung», Die Bedeutung von Analogiebildungs und Motivationsprozessen» Bildungsweg [The Teaching Model «Inner Differentiation», The Importance of Analogie Education and Motivation Processes «Education»]* (pp. 59–71). Innsbruck: Studienverlag [in German].
- Klemun, A., Lackner-Ibesich, E., & Rampetsreiter, V.** (2008). *Individualisierung und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulenin [Individualization and differentiation at locations of the cooperative Mittelschulenin]*. Wien: Stadtschulrat für Wien [in German].
- Makarovič, M., & Golob, T.** (2013). Increasing fluidity of identifications in the context of individualisation: identification with the European Union. *International Social Science Journal*, 64, 291–303. doi: 10.1111/issj.12052 [in English].
- Mäkinen, K.** (2014). The individualization of class: a case of working life coaching. *Sociological Review*, 62, 821–842. doi: 10.1111/1467-954X.12209 [in English].
- Olivier, C.** (2005). *Internet-fremdsprachen-didaktik an und für sprachenzentren Qualitätskriterien bzw. Modelle für den Einsatz des Internets im Lernprozess von Fremdsprachen [Internet foreign-language didactics on and for language centers Quality criteria and models for the use of the Internet in the learning process of foreign languages]*. Salzburg [in German].
- Posch, P.** (2009). *Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen [Individualization – approaches and experiences]*. Retrieved from http://ius.uniklu.ac.at/publikationen/wiss_beaetraege/dateien/Posch_Individualisierung.pdf [in German].
- Schrack, C., Schwarz, G., & Narosy, T.** (2010). *Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning [Learning to individualise New learning in heterogeneous learning communities with E-learning]*. Wien [in German].
- Unt, I.E.** (1990). *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya [Individualization and differentiation of training]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Yeremieieva, V.M.** (2015). Indyvidualizatsiia yak perspektyvnyi sposib stvorennia tekhnolohichnykh system profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Individualization as a promising way of creating technological systems for vocational and pedagogical training of the future teacher]. In O.A. Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhenia – Professional Teacher Education: System Research* (pp. 210–230). Zhytomyr: Vyd. ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Zekl, C.** (2006). Innere Differenzierung oder die Möglichkeit, Schüler/innen dort abzuholen, wo sie sind [Inner differentiation or the ability to pick students up where they are]. *Wissenplus für Ihren Unterricht – Knowledgeplus for your lessons*, 2, 1–8 [in German].

DIENICHIEVA Olena – PhD of Pedagogical Sciences, senior lecture of Foreign Language and Advanced Learning Technologies Department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, 10000, Ukraine (olgadenicheva@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1655-8688>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5740-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121459>

To cite this article: Dienichieva, O. (2018). Indyvidualizatsiia ta dyferentsiatsiia navchannia u protsesi rozvytku osobystosti u navchalnykh zakladakh Avstrii [Individualization and differentiation of learning in the process of personality development in different educational establishments (schools and universities) of Austria]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 145–153. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121459 [in Ukrainian].

Article history

Received: 20 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 23 November 2017

Available online: 5 April 2018

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF LEARNING IN THE PROCESS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN DIFFERENT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (SCHOOLS AND UNIVERSITIES) OF AUSTRIA

Abstract. The article deals with the problem of individualization and differentiation of learning in educational establishments of Austria (schools and universities). The development of multicultural society conduces to the modernization of education system in European countries, in particular, Austria and Ukraine with migration flows affecting the content of educational transformation. It focuses on the importance of different nationalities existence within one country that requires a careful attitude to the organization of educational process.

It is necessary to take into consideration the dissimilarities in cultures and traditions, religion and society standards (rules of social behaviour), psychological and physiological peculiarities of individuals. Due to these facts there is a need to build the educational process on the basis of individualized learning. Individualization refers to the meeting of students' learning needs. Individualization starts with the proper correlation of teachers' instructions and individual learners' abilities. Individualized learning environment is aimed at the implementation of different teaching forms and methods in the educational process. Differentiation of learning is based on the students' learning skills. It also involves the group formation according to the gender, physical needs and motivation. It adjusts the style and needs of learning, ways of acquisition of knowledge. In the context of migration flows in

Austria, the processes of individualization and differentiation of learning have become more concentrated on maximizing the individuals' potential.

In Ukraine it concentrates on the practical implementation of individualized and differentiated approaches in education. The number of factors such as requirements for the competitiveness of graduates and international cooperation of countries in the scientific, educational, economic and cultural spheres have led to the changes in our education system. The article also scrutinizes directions for the future research of individualization and differentiation of learning in our system of education.

Keywords: individualization, differentiation, learning, development, implementation, Austria.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Austria National Library.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 154–165

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 154–165

УДК 378.147:004

ЖУКОВСЬКИЙ Василь – доктор педагогічних наук, професор кафедри міжнародної мовної комунікації, Національний університет «Острозька академія», вул. Семінарська, 2, Острог, 35800, Україна (vasyl.zhukovskiy@oa.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9170-8682>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5579-2018>

ГАЛЕЦЬКИЙ Сергій – здобувач кафедри психології та педагогіки, викладач кафедри міжнародної мовної комунікації, Національний університет «Острозька академія», вул. Семінарська, 2, Острог, 35800, Україна (sergii.galetskiy@oa.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6532-3108>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4197-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121430>

Бібліографічний опис статті: Жуковський, В., Галецький, С. (2018). Особливості сучасного дистанційного навчання: потенціал та нові можливості використання. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 154–165.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121430.

Історія статті

Одержано: 11 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 2 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОТЕНЦІАЛ ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан дистанційної освіти. Розкрито особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів та форми їх реалізації. Охарактеризовано основні переваги дистанційної освіти студентів, зокрема гнучкість, розширення доступу до актуальної інформації, персональний підхід до навчання, спільне навчання, підвищення ступеня зрілості та незалежності, академічна соціалізація, фінансова доступність тощо. Виявлено шляхи практичного використання нових можливостей дистанційної освіти.

© Жуковський Василь, Галецький Сергій, 2018

Ключові слова: інформаційні технології, комп'ютер, дистанційна освіта, Інтернет, електронні курси.

Постановка проблеми. На сьогодні концепція дистанційної освіти широко відома у всьому світі. З розвитком нових засобів мультимедіа та комунікаційних технологій дистанційне навчання широко запроваджується як різноманітними установами, так і університетами по всьому світу. Для викладачів це відкриває нові можливості для розкриття свого професійного потенціалу, а для тих, хто навчається, – можливість отримувати різноманітну інформацію, яка їх цікавить. Сьогоднішній статус дистанційної освіти є наслідком науково-технічного прогресу. Основні принципи дистанційного навчання, що відбувається без перебування студентів і викладачів у спільному приміщенні, є основою для опосередкованої взаємодії між ними. З самого початку у дистанційному навчанні використовувалися відносно нескладні технології (друк або поштова служба). З розвитком більш складних технологій та їх застосуванням у навчальному процесі, освітні організації, що здійснювали навчання дистанційно, навчилися використовувати широке коло нових засобів та поліпшувати якість викладання і навчання. Це стосується передусім застосування радіо та телебачення, аудіо- та відеозаписів, телефону, факсу, комп'ютера. Процес залучення нових технічних можливостей відбувався поступово і немає підстав припускати, що він закінчився сьогодні. Дистанційна освіта, без жодних сумнівів, розвиватиметься й далі, використовуючи все нові і нові технічні досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток нових сучасних інформаційних технологій змушує людей у цілому світі пристосовуватися до їх раціонального використання. Дистанційна освіта, як відносно новий феномен для отримання професійних знань на відстані, з розвитком новітніх технологій почала широко їх використовувати. Проблеми дистанційної освіти знайшли відображення у наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених. Питанням використання дистанційної освіти присвячені праці багатьох науковців. Серед них: В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, Й. Ріан, К. Латхем (Ryan & Latchem, 2016), Ф. Саба (Saba, 2016), А. Шуфелтона (Shuffelton, 2015) ін. Однак на сьогодні не можемо стверджувати, що питання аналізу використання дистанційної освіти в Україні вивчено остаточно. Потребують детального вивчення основні її переваги перед традиційною (очною) освітою. Також необхідно проаналізувати ширші можливості з удосконалення механізму стимулювання студентів у процесі навчання на відстані.

Метою статті є аналіз сучасного стану дистанційної освіти в Україні, дослідження її навчального потенціалу та розкриття нових можли-

ностей застосування у навчально-виховному процесі і професійній підготовці кадрів.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні зміни, що нині відбуваються в Україні, ставлять перед вищою освітою нові завдання, реалізація яких можлива за рахунок інтенсивного впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Саме нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій дають змогу інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння значних масивів знань (Брода, 2016, с. 45). Це зумовило виникнення та розвиток нового виду навчання – електронного (e-learning), що засноване на використанні ІКТ. Існують різні визначення e-learning: система електронного навчання, електронне навчання, дистанційне навчання, навчання з використанням комп'ютерів, навчання у мережі, віртуальне навчання, навчання за допомогою ІКТ тощо (Гуревич, Кадемія, & Шевченко, 2013, с. 68). Дистанційне навчання можна визначити як процес, що здійснюється за допомогою мультимедійних засобів, оскільки під час його перебігу студенти не зустрічаються з викладачами безпосередньо. Для їх взаємодії та спілкування з приводу предмету навчання використовуються кілька мультимедійних або інших засобів. Наприклад, друківані чи письмові тексти, аудіо- та відеозаписи, телефонні розмови, спілкування через комп'ютер тощо. Тому в цьому сенсі ми говоримо про опосередковане навчання.

Основою дистанційного навчання є опосередковане спілкування з підтримуючою освітньою організацією (назва придумана Г. Деллінгом у 1987 р. для навчальних закладів та їх студентів, які допомагають у здійсненні дистанційного навчання). Це спілкування може мати щонайменше дві форми: перша – одностороннє надсилання підтримуючою організацією навчальних матеріалів, друга – двостороння взаємодія між студентом та підтримуючою освітньою організацією. Сьогодні поширеним також стає спілкування між самими студентами. Така форма взаємодії вважається спілкуванням, оскільки вона може симулювати діалог. У дистанційному навчанні через мережу Інтернет виклад предмету навчання може поєднуватися із взаємодією в одному процесі. Такий виклад навчального матеріалу, а також взаємодія між суб'єктами навчання є двома важливими складовими дистанційного навчання.

Традиційно студенти дистанційної форми навчання вивчають матеріали, підготовані спеціально для них, і розділені на блоки, які мають бути відповідного розміру та містити завдання для самоперевірки. Після закінчення вивчення кожного блоку матеріалу студенти отримують завдання, яке повинно бути представлене підтримуючій освітній установі, яка його виправляє, дає відгук та повертає студентам. Трапляються й інші форми взаємодії студентів і викладачів у процесі дистанційного навча-

ння. Примітно, що дистанційне навчання може сприяти виникненню двосторонніх взаємин, коли кожен студент індивідуально взаємодіє зі своїм викладачем.

Виділяють кілька типів студентів, що навчаються дистанційно. Переважно це дорослі люди. Поміж них типовими є чоловіки та жінки, які, окрім роботи та сімейних турбот, самостійно навчаються з нечастими контактами, чи взагалі без них, з іншими студентами своєї групи. Зазвичай метою такого навчання є досягнення вимог вступу до університету, отримання наукового ступеня, певної посади чи кваліфікації, або ж для здобуття певних навичок, наприклад, бухгалтерських чи знання іноземної мови. Ще трапляються студенти, які навчаються лише для особистого розвитку та освіти як такої, без будь-яких практичних цілей. Крім того, багато студентів у традиційних університетах проходять дистанційні навчальні курси з одного чи кількох предметів, а тому їхня освіта містить елементи дистанційної.

Інший тип студентів, це ті, що завдяки сучасним комп'ютерним засобам мають змогу взаємодіяти одне з одним та навчатися у групах, спілкуючись між собою та з викладачем через Інтернет. Це доволі новий спосіб навчання, адже дистанційна освіта продовжує залишатися індивідуальною, коли студенти самі складають для себе розклад навчання. Цей тип навчання досить поширений у США. Комп'ютерна взаємодія викладачів і студентів дає змогу поєднувати роботу в групах з самостійними індивідуальними заняттями.

До наступної категорії належать особи, які навчаються під наглядом. Це переважно діти та підлітки, яким допомагають навчатися репетитори, які можуть не мати академічної компетенції для викладання, проте займаються організацією та консультацією у школах і класах, де кожен учень проходить дистанційні навчальні курси. Цей тип навчання застосовується у регіонах з низькою густиною населення або там, де не вистачає кваліфікованих вчителів. Це притаманно більшою мірою Австралії, ніж Європі. Деякі сучасні американські школи, що практикують навчання вдома, можуть функціонувати як дистанційне навчання під наглядом (*supervised distance learning and teaching*). Дистанційне навчання під наглядом для дорослих здійснюється при навчанні персоналу та для різних видів групових занять.

З іншого боку, комп'ютерні технології роблять можливими асинхронні дискусії. Наприклад, у будь-який зручний час протягом визначеного періоду, тижня чи двох, студенти та викладачі можуть робити свій внесок у семінар чи дискусію. Студенти також мають можливість будь-коли створювати так звані чати, що робить групову роботу більш прийнятною для дорослих, які мають роботу, сім'ю чи інші важливі обов'язки. Це підсилює гнучкість навчання, яка з самого початку зробила дис-

танційну освіту корисною для дорослих, та забезпечує спільне навчання, яке зазвичай розглядають як перевагу.

Інша цінна риса комп'ютерних технологій, що застосовуються у дистанційній освіті, – можливість пошуку інформації у глобальній мережі. Це означає, що студентам може стати доступною практично невичерпна кількість інформації. Виклад навчального матеріалу не мусить бути послідовним, адже студенти можуть самостійно знайти шлях навчання, хоча це і не завжди буває легко. Сам пошук інформації, а також система гіперпосилань можуть бути використані для підвищення самостійності студента.

Презентація предмету навчання в Інтернеті є сьогодні доволі звичним явищем. З погляду навчальних організацій, це є більш практичним та економним, адже не потрібно друкувати та надсилати матеріали поштою. Проте сумнівно, якою мірою це прийнятне з точки зору студентів. Читання друкованого тексту майже для всіх є легшим, ніж читання з монітора. Не може бути й сумнівів, що текст на папері полегшує перегляд матеріалу. Коли предмет навчання презентується через комп'ютер, студенти, переважно, самостійно роздруковують матеріали для полегшення читання. Проте вважається корисним доповнювати надруковані онлайн тексти поясненнями, посиланнями та додатками, що, як показує досвід, робить навчальні досягнення студента більш помітними та видимими.

Розвиток інформаційних технологій послужив стимулом не лише для загальновідомих університетів з дистанційною форою освіти, але і численної кількості комп'ютерних компаній та навіть традиційних університетів, де почали навчати через комп'ютер. У Північній Америці деякі університети розглядають дистанційні курси на основі комп'ютерних технологій як фінансову необхідність, щоб здобути достатню кількість коштів за навчання. Університет Феніксу, для прикладу, який є впливовою обмінною компанією, став одним з найбільших провайдерів освітніх інтернет-курсів.

Освітня доцільність викладання онлайн, що привела до виникнення електронного навчання, залежить від способу, в який воно застосовується. У деяких випадках цей тип навчання здається обмеженим лише текстами та завданнями на моніторі без взаємодії із викладачем, а лише з комп'ютерною програмою. На наш погляд, це не можна назвати повноцінним дистанційним навчанням.

Інформаційне освітнє середовище реалізується з використанням веб-технологій та відповідає вимозі відкритості. Централізація методичного та програмного забезпечення, з одного боку, широкий доступ до представлених знань за допомогою корпоративних засобів комунікації, з іншого, – дають змогу оперативно оновлювати і розв'язувати поставлені

завдання, наповнювати зміст навчального середовища відповідно до нових знань і технологій (Гуревич, Кадемія, & Шевченко, 2012, с. 35).

Використання численних баз даних та веб-пошуку не є простим завданням. Досвідчений студент постійно користується перевагами пошуку та поєднання інформації і дискусій, важливими для його дослідження. Однак звичайний студент дистанційного навчання, який має жорсткі часові рамки для підготовки до іспиту, не може дозволити собі тривале дослідження такого типу (хоча очевидно, що часто здійснюється швидкий безладний пошук). Такий студент керується екзаменаційними вимогами та часовими рамками, що часто є проблемою для дорослих студентів. Саме про це завжди повинен пам'ятати дистанційний викладач.

Дистанційну освіту нерідко розглядають як тип навчання, що вимагає певного ступеня зрілості та незалежності студентів. З іншого боку, багато організаторів дистанційної освіти стверджують, що таке навчання сприяє підвищенню незалежності, що важливо для багатьох викладачів.

Дистанційне навчання має характер інтерактивного і є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини (Олійник, 2012, с. 34).

На сьогодні у світі дистанційна освіта більше не є єдиним способом викладання та навчання. До 1990-х рр. організації, що надавали дистанційні освітні послуги, були винятково спеціалізованими дистанційними інституціями, які поклалися в основному на заочне навчання шляхом листування, чи університетами, які навчали частину студентів традиційно, а іншу – із застосуваннями дистанційних методів. Можливості, які відкрилися завдяки інформаційним технологіям, зумовили появу значної кількості університетів, шкіл та інших закладів, що пов'язанні з дистанційним навчанням. Вони пропонували навчання на відстані, у деяких випадках повні наукові програми, в інших – окремі курси для конкретних цільових груп. Так, у США, наприклад, майже кожен університет пропонує певне викладання на відстані. Такі самі умови існують і в європейських та інших країнах. Надання дистанційних освітніх курсів, поряд із традиційним навчанням, спочатку було суто австралійською формою дистанційної освіти, але зараз це явище звичне у багатьох країнах світу.

Поява інформаційних технологій дала початок багатьом дистанційним освітнім проектам в останньому десятилітті ХХ ст., більшість з яких були пов'язанні з онлайн-спілкуванням того чи того типу. Інформаційні технології забезпечують перехід від рутинних до промислових методів і засобів роботи з інформацією у різних сферах людської діяльності, забезпечуючи її раціональне і ефективне використання. З сучасних по-

зицій інформаційні технології реалізуються з використанням засобів комп'ютерної техніки (Пушкар, 2011, с. 78).

Дистанційна освіта виникла і розвивалася через те, що у суспільстві існувала потреба нетрадиційних навчальних можливостей. Люди, у яких був небагатий освітній досвід, можливо, лише кілька років початкової школи, але які хотіли здобути освіту чи для практичних потреб, чи заради загального розвитку, потребували – і досі потребують – певної підтримки у процесі навчання. Це проклало дорогу створенню дистанційних шкіл. Деякі з них виробили ефективні методи та могли демонструвати високі результати. Так, Інститут Гермода у Швеції (1958), незважаючи на те, що був приватною некомерційною організацією, зумів отримати офіційний статус. Цей статус надавав йому такі самі права екзамінувати студентів для вступу до університету, як і у державних закладах, а також деякі інші повноваження державних шкіл. Багато шкіл, які все ще більшою чи меншою мірою працюють через письмове листування, і досі функціонують доволі ефективно та у дружній до студентів манері.

Тим, що студенти (і потенційні студенти) очікували і отримували (і отримують) від поважних заочних шкіл, було навчання та рекомендації, які відкривали та відкривають можливість здачі іспитів та/чи отримання формальної і реальної компетенції для посад різних типів. Таке навчання привело та приводить до зростання соціальної мобільності у багатьох країнах. Дослідження показали, що у Швеції з 1898 до 1975 р. значна кількість людей, що займали провідні позиції в університетських кругах, бізнесі, промисловості та політиці, здобули свою освіту повністю чи частково заочно. Поступово багато спеціалістів з хорошою базовою освітою лікарів, інженерів та економістів також скористалися перевагами заочного навчання для оновлення власних знань у своїй сфері діяльності. Коли суспільство та ринок праці стали більш складними, сучасні дистанційні освітні організації почали надавати освітні програми для низки специфічних цілей.

Усвідомлення успішності дистанційної освіти, – як у її чистому вияві навчання шляхом листування, так і в сучасній формі, що повністю чи частково покладається на використання складних технологій, а також усвідомлення можливості пристосування дистанційного навчання до індивідуального розкладу і умов роботи переконало значну кількість дорослих студентів надати перевагу дистанційній освіті, а не традиційній.

Дистанційна освіта ефективна для тих студентів, що не хочуть користуватися всеосяжним очним навчанням. Поки що в освіті не запроваджені особливі заходи, і дистанційне навчання залишається індивідуальною діяльністю, переважно засобом навчання для дорослих, які є достатньо зрілими, щоб обирати власний спосіб самостійного навчання. Проведення телеконференцій (та онлайн-конференцій) робить можливим зі-

брати групу студентів, які можуть взаємодіяти не лише з вчителем, а й одні з одними. Освітні діячі, особливо у США, схильні вважати навчання у групах (класах) перевагою, хоча багато студентів заявляють, що прагнуть індивідуального навчання. Дистанційна освіта найбільше приваблює зрілих людей з професійними, соціальним та сімейними обов'язками та полегшує періодичне і постійне навчання.

Дистанційне навчання широко використовується заради академічної соціалізації, що належить до так званого емоційного навчання. В емоційній сфері, до якої зараховують цінності, емоції та ставлення, зазвичай сприймається без заперечень те, що опосередкована комунікація має меншу силу впливати на студентів, аніж при прямому очному навчанні. Однак досвід показує, що дистанційна освіта може спричинити зміни у цьому плані.

Дистанційне навчання, без сумнівів, підходить для когнітивного навчання. Лабораторне обладнання та комп'ютерні програми полегшують цей тип навчання. Те саме під час вивчення мов роблять, наприклад, аудіозаписи для слухання та виконання фонетичних вправ. Досвід, здобутий в офіційному екзамінуванні іноземних мов, показує, що дистанційні студенти можуть отримати бездоганну вимову завдяки цим засобам. Використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови дає змогу відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції учнів (Олійник, 2012, с. 403).

Природа дистанційної освіти передбачає роботу зі студентами, які індивідуально та самостійно вивчають курс у когнітивній, емоційній та інших сферах. Підготовлені заздалегідь курси можуть легко і з великою фінансовою перевагою використовуватися значною кількістю студентів. Дистанційна освіта може бути, і часто є, видом масових комунікацій у тому розумінні, що матеріали для представлення навчального предмету створюються великими виданнями. Таким чином, має місце поєднання взаємодії студентів та викладача і масових комунікацій. Персональний підхід та розмовний стиль є сумісними із індивідуальним підходом. При підготовці програм масової комунікації, з іншого боку, більш практично застосовувати бізнес-методи, зокрема, планування, раціоналізації, розділу праці, механізації, автоматизації, контролю та перевірки.

Дистанційне навчання є зазвичай самонавчанням, але студент не самотній, адже отримує корисне з курсу чи з взаємодії із викладачем і підтримуючою організацією, якою є установою дистанційного навчання. Вид спілкування у формі двостороннього зв'язку виявляється у письмовому чи іншому посередництві між студентом та викладачем й іншими

представниками підтримуючої організації. Непрямо спілкування здійснюється через представлення предмету навчання, якщо цей тип одностороннього зв'язку здійснюється через персональний підхід та підштовхує студентів до обговорення змісту курсу між собою. Розмова – реальна і симульована, до того ж останнє сьогодні включає взаємодію між самими студентами завдяки сучасним технологіям. Невід'ємним у цьому комунікативному підході є перетворення студентів на активних учасників навчального процесу.

Висновки. Підсумовуючи усе подане, можна зробити декілька висновків стосовно шляхів вдосконалення та запровадження дистанційної освіти у навчально-виховний процес. По-перше, викладання має бути доступним у будь-якому місці, де перебуває група студентів чи навіть один студент. По-друге, викладання має покладати велику відповідальність на студента за навчання, а план чи система викладання – звільняти викладачів від надмірно контролюючих обов'язків, щоб більше часу можна було присвятити реалізації освітніх цілей. По-третє, система викладання неодмінно має пропонувати студентові широкий вибір предметів, форм навчання та методик, використовуючи усі відповідні навчальні технічні та медіа-засоби, ефективність яких була доведена. По-четверте, медіа-засоби та технології мають бути ефективними та зручними у використанні, підсилювати одне одного, структуру предмету і навчального плану. Слід зауважити, що система викладання повинна оцінювати досягнення студента не через встановлення бар'єрів щодо місця навчання, рейтингу, методу, який використовує студент чи навіть послідовності, в якій він вивчає матеріал, а через оцінку досягнення цілей навчального процесу.

Література

- Брода, М.** (2016). Чинники впровадження сучасних інформаційних технологій у підготовці вчителя англійської мови. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 3/35, 43–51.*
- Гуревич, Р.С., Кадемія, М.Ю., & Шевченко, Л.С.** (2013). *Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.* Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 309 с.
- Гуревич, Р.С., Кадемія, М.Ю., & Шевченко, Л.С.** (2012). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід.* Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 348 с.
- Олійник, В.В.** (Ред.). (2012). *Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти.* Рівне: ПП Лапсюк, 632 с.
- Сисосва, С.О.** (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник.* Київ: ВД «ЕКМО», 324 с.
- Пушкар, О.І.** (Ред.). (2011). *Сучасні технології електронних мультимедійних видань.* Харків: ВД «ІНЖЕК», 296 с.
- Saba, F.** (2016). Theories of Distance Education: Why They Matter. *New Directions for Higher Education, 21–30.* doi: 10.1002/hea.20176.

- Shuffelton, A.** (2015). Getting the Distance Right: Ideal and Nonideal Theory in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 65, 203–214. doi:10.1111/edth.12107.
- Ryan, Y., & Latchem, C.** (2016). *Educational Technologies in Distance Education*, in *The Wiley Handbook of Learning Technology*. N. Rushby, D.W. Surry (Eds.). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118736494.ch10.

References

- Broda, M.** (2016). Chynnyky vprovadzhenia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchytelia anhliiskoi movy [Factors of implementation of modern information technologies in the process of preparation of English language teacher]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 3/35, 43–51 [in Ukrainian].
- Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., & Shevchenko, L.S.** (2013). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi [Interactive Learning Technologies at a Higher Educational Institution]*. Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].
- Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., & Shevchenko, L.S.** (2012). *Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid [Information technology of teaching: innovative approach: tutorial]*. Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].
- Oliinyk, V.V.** (Ed.). (2012). *Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii naukovo-metodychnoi roboty z pedahohichnymy pratsivnykamy v umovakh kompetentnisno zoriientovanoi osvity [Innovative approaches to the organization of scientific and methodological work with pedagogical workers in conditions of competence-oriented education]*. Rivne: PP Lapsiuk [in Ukrainian].
- Sysoieva, S.O.** (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive adult learning technologies: tutorial]*. Kyiv: VD «EKMO» [in Ukrainian].
- Pushkar, O.I.** (Ed.). (2011). *Suchasni tekhnolohii elektronnykh multymediinykh vydan [Modern technologies of electronic multimedia editions]*. Kharkiv: VD «INZhEK» [in Ukrainian].
- Saba, F.** (2016). Theories of Distance Education: Why They Matter. *New Directions for Higher Education*, 21–30. doi: 10.1002/he.20176 [in English].
- Shuffelton, A.** (2015). Getting the Distance Right: Ideal and Nonideal Theory in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 65, 203–214. doi:10.1111/edth.12107 [in English].
- Ryan, Y., Latchem, C.** (2016). *Educational Technologies in Distance Education*, in *The Wiley Handbook of Learning Technology*. N. Rushby, D.W. Surry (Eds.). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118736494.ch10 [in English].

ZHUKOVSKY Vasyl – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of International Linguistic Communication Department, National University of Ostroh Academy, Seminarska str., 2, Ostroh, 35800, Ukraine (vasyl.zhukovskiy@oa.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9170-8682>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5579-2018>

GALETSKY Sergey – Post-graduate student of Psychology and Pedagogy Department, Lecture of International Linguistic Communication Department, National University of Ostroh Academy, Seminarska str., 2, Ostroh, 35800, Ukraine (sergii.galetskyi@oa.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6532-3108>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4197-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121430>

To cite this article: Zhukovsky, V., Galetsky, S. (2018). Osoblyvosti suchasnoho dystantsiinoho navchannia: potentsial ta novi mozhlyvosti vykorystannia [Features of modern distance education: potential and new use of opportunity]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 154–165. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121430 [in Ukrainian].

Article history

Received: 11 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 2 November 2017

Available online: 5 April 2018

FEATURES OF MODERN DISTANCE EDUCATION: POTENTIAL AND NEW USE OF OPPORTUNITY

Abstract. Nowadays, the concept of distance education is widely known. With the development of new multimedia and communication technologies, distance learning is widely introduced by various institutions and universities around the world. For teachers, this provides an entirely new potential for the spread of their knowledge and skills, and for those who study – a great opportunity to get the various information they are interested in.

The current socio-economic changes in Ukraine have put forward new challenges of higher education, the implementation of which is possible through the intensive implementation of information and communication technologies in the educational process. The basis of distance learning is the use of multimedia in the indirect communication of students with a supportive organization, which can have at least two forms: the first one is one-sided sending by the supporting organization of educational materials, the second – the bilateral interaction between the student and the organization. Today, communication among students who create the so-called chats is also widespread. Computer technologies make possible asynchronous discussions. This enhances the flexibility that has been making distance education useful for adults from the very beginning, and provides joint training.

The use of computer technology in distance education enables to search the global network when almost unlimited amount of information becomes available to students. Information searches, as well as hyperlinks, can be used to increase students' independent work. Therefore, distance learning is often viewed as a type of learning that requires a degree of maturity and inde-

pendence from students. Also, distance learning is widely used for the sake of academic socialization, that is a part of the so-called emotional learning. Prepared in advance courses can be easily used by a large number of students with great financial advantage. There is a combination of individualism, which concerns the interaction of students, tutor and mass communication.

Therefore, teaching should be accessible at any place where students are located, and they have a great responsibility for learning. The teaching system should offer a wide range of subjects, forms of instruction and techniques, using all relevant educational and technical media. Media tools and applied technologies should be effective and easy to use, reinforce each other and the structure of the subject and the curriculum.

Keywords: information technologies, computer, distance education, Internet, electronic courses.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at National University of Ostroh Academy, in particular Prof. Ihor Pasichnyk.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 166–178

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 166–178

УДК 376.64-058,6:37(09)(4)

КАРПЕНКО Ореста – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (ochepil@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-882X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/M-3929-2015>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120917>

Бібліографічний опис статті: Karpenko, O. (2018). Social and educational child custody initiatives in Poland (historical and pedagogical aspects). *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 166–178. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120917.*

Історія статті

Одержано: 9 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 5 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

SOCIAL AND EDUCATIONAL CHILD CUSTODY INITIATIVES IN POLAND (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS)

ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІНІЦІАТИВИ У СФЕРІ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ)

Анотація. Опіка над дітьми у Польщі була і є однією з головних складових людського життя. З найдавніших часів суспільство намагалося протидіяти сирітству, керуючись релігійними та гуманістичними мотивами. Тогочасною домінуючою формою опіки була благодійність, характерними ознаками якої є безкорисливість, добровільність, усвідомленість і цільовий характер. Опіка здійснювалася в основному через костел або релігійні інституції.

Акцентовано увагу на появі сирітства і бездомних дітей, яке було породжене війною, бідністю або епідемією. Тому важливо було створювати притулки, дитячі будинки, а також інші осередки, в яких діти отримували б підтримку і допомогу. В епоху Середньовіччя допомогу отримували не тільки сироти, бідні, але й хворі люди, жебраки, прочани.

Зазначено, що перші притулки для дітей відкрилися з ініціативи королеви – Марії-Людвіки. Опіку і контроль за перебуванням дітей здійснював спеціальний комітет. Метою діяльності Згромадження жінок-опікунок при євангельській громаді була допомога у забезпеченні бідних, хворих і сиріт харчуванням. Найбільше польських опікунських інституцій і благодійних товариств виникло у період 1897 – 1905 рр. на території Польського Королівства. При костелах і релігійних громадах опікунсько-виховну функцію виконували лікарні і притулки, які на засадах християнського милосердя надавали підтримку і допомогу нужденним і покинутим дітям. Важливим засобом підтримки дітей та молоді були сиротинські фонди, опікунські та релігійні інституції, благодійні товариства.

З'ясовано, що для Польщі характерним є подолання дитячої безпритульності, влаштування і поліпшення матеріальних умов, налагодження опікунсько-виховної роботи. Доведено, що громадсько-педагогічні ініціативи у сфері опіки були різноманітними і багатограними, залишили свій слід в історії Польщі та опікунській педагогіці. Товариства були численними, добре організованими, мали свої статuti, кошти для проведення діяльності. Програма товариств була чітко продуманою від початку до кінця, що не втратило актуальності і сьогодні. Опікунсько-виховна діяльність благодійних товариств збагатила педагогічну думку, представила традиції опіки та виховання як суттєву частину польської народної педагогіки. Ідея гуманізму була й залишається ключовою у наданні всебічної опіки дітям в опікунсько-виховних установах і школах.

Ключові слова: *опіка над дітьми, Польща, благодійні товариства, опікунські інституції, сиротинські фонди.*

Introduction. Child care in Poland during the twentieth and early twenty-first centuries is a complex historical and pedagogical problem, which was influenced by socio-political, socio-economic and cultural-educational determinants, guardianship practices, transformation of family and institutional forms of care. The content of the care and educational activity, its axiological dominant has been changed under the influence of social phenomena, the degree of civilization development. The issue of social care for children and young people appeared particularly topical at the transitional stages of socio-political and socio-economic development. The organization of the child care activities was caused by threatening social phenomena, struggle for survival, wars that deepened the problems of orphanhood, poverty and begging. Guardianship, starting with acts of charity, philanthropy, gradually began to gain a more organized character. Enlightenment brought progressive social ideas and modern concepts of care, which were reflected in the works of the Commission on Public Education. Unfortunately, due to tragic political events and the division of Polish lands, they failed to realize them. In conditions of bondage, prominent figures from different social strata were able to organize various forms of care

and assistance to children: shelters, orphanages, educational centers. Their activities are an invaluable contribution to the development of guardianship practice.

Y. Korchak's heritage began to spread in Ukraine and found a fair assessment in the 90s of the 20th century. The translations of his literary works into Ukrainian have been carried out, the first attempts to analyse his pedagogical work (L. Koval) have been made, which gave the possibility to get acquainted with his ideas. Some aspects of his pedagogical activity have been highlighted in the scientific literature. The problem of self-education of a person has been analysed in V. Kushnir's publications. S.I. Ishchuk has focused on the problems of parenting education in the pedagogical works of V. Sukhomlynskyi and Y. Korchak, and the possibilities of using the pedagogical heritage of Janusz Korczak in the process of training a social pedagogue. The pedagogical creative work of Y. Korchak has been fully described in the monograph by T. Zabuta and M. Yamnytskyi. During the last decade, a number of dissertations and articles have been completed on the issue under research of Ukrainian (Kh. Dziubynska, S. Denisyuk, T. Zabuta, V. Kushnir, V. Mysko, N. Savchenko, V. Khanenko, Y. Yakym) and foreign pedagogues S. Efron (2008), R. Otto, J. Buffington-Vollum, J. Edens (2003), S. Wallace, S. Koerner (2003) which highlights the given problem.

Alongside, in scientific works on the current issues, the problem of child care and education in Poland, the child care and educational activities of charity societies in the historical and pedagogical context are not fully presented. Taking into consideration the above-mentioned works, the **aim** of this article is to highlight the historical and pedagogical aspects of public and pedagogical initiatives in the field of child care in Poland.

Discussion. The care of children in Poland has been and still remains one of the main components of human life. The emergence of care dates back to the history of mankind. The boundaries of origin or appearance of care have not been clearly defined. Probably, its beginning reaches the age of Australopithecus. Human evolution, as well as technology or science, has been moving fast. The intelligent man (Homo Sapiens) perfected only the forms that were initiated a million years ago. The evolutionary development of a person gives the possibility to make the assumption that our ancestors, living in difficult circumstances, took care of each other. The expression of care, for example, was the division of food obtained during hunting. The beginning of care appeared in the prehistoric period, and its development was properly appreciated only in the Middle Ages. Since ancient times, society has been trying to overcome orphanhood, taking into account religious and humanistic motives.

At that time, the dominant form of care was charity. Charity is a voluntary philanthropic donation of individuals and legal entities to provide material, financial, organizational and other charitable assistance for people in need. Its specific forms are patronage and sponsorship. And charity activity is volun-

tary **altruistic** activity of charitable organizations, which does not involve receiving profits. Charity has the following characteristics: philanthropy, voluntariness, awareness and purposefulness.

The care was carried out mainly through the church or religious institutions. Poor people could count on the support of relatives and strangers. Everyone had the duty to share property with those who needed it. Since the 13th century shelters had appeared, whose purpose was to provide basic needs: physical security, religious and moral education, and sometimes teaching reading, writing and mathematics (Bartnicka & Szybiak, 2001, p. 158). The emergence of orphans and homeless children was caused by war, poverty or an epidemic. Therefore, it was important to create shelters, orphanages, as well as other centers where children would receive support and assistance.

In the Middle Ages, assistance was received not only by orphans, the poor, but also sick people, beggars, pilgrims. Treating children from poor families was brutal. Children under the age of 12 were forced to work hard, and often over force. The hospitals served as the guardian institutions. In the tenth century medical brotherhoods began to appear, the purpose of which was charitable work. In the 12th century Cracow's bishop Ivo Odronzh founded monastery of the Holy Spirit in 1198, in Poland, which already in the 16th century took care of 1200 hospitals (Rudak, 2002, p. 59). In Poland Peter Vlastv founded a hospital on Mount Subotka in 1108, and gave it under the care of the monks of St. Augustine. This is the oldest hospital in Poland, which existed until the 18th century. Shortly afterwards, Mieshko Staryi built a hospital in Poznan in 1170, and the medical brothers of the monastery of St. John Yerosolimskiyi took care of it (Kępski, 2003, p. 25). Some of those hospitals were reluctant to take care of orphans. Children left by their mothers in hospitals were given education in villages, and then they were taught a profession corresponding to their sex. At the end of the Middle Ages, the aid system became well developed. Guardianship, help and support could be obtained from various institutions. Abandoned children and orphans were taken care in hospitals for adults, guardianship establishments at parishes.

In the history of the pedagogical thought in Poland, the child care in a foster family has a long tradition, but the institutional form of the care was formed only at the end of the 16th century. Significant achievements in the development of orphan care, especially abandoned infants, were characteristic of Poland in the 17th century. Significant contribution to its development was made by the French St. Vicent de Paul (in French Vincent de Paul, April 24, 1581 – September 27, 1660). In order to reduce the mortality of children in shelters for the poor, he gave them under the care of women in villages and achieved positive results.

The first shelters for children were opened on the initiative of the Queen Mary-Ludwik. In 1652 she invited the sisters of mercy to Poland, instructing

them to establish those institutions. The first shelter was opened in Warsaw (1653), followed by Chelm (1694), Krakow (1714), Bila Podliaska (1916). In Warsaw, orphans who recognized gospel had to be placed in private homes of poor families for a certain fee. In 1846, this project was implemented, the care council agreed on the placement of children to private homes, as it was practiced abroad, and their maintenance. The care and control of those children was carried out by a special committee. In 1856 the Congregation of Guardians of Women was founded in the gospel community, although it began its activity only in 1874. Its purpose was to provide food for the poor, sick and orphans. In 1880, thanks to the Congregation, a Sunday school was opened, which provided moral education for orphans and children from poor families of the gospel community. The guardians also took care of the incurably ill, for whom a special shelter was opened (Surdacki, 2002, p. 149). The Congregation helped, first of all, orphans, children from incomplete and large families, single and sick.

Most Polish care institutions and charitable societies appeared between 1897 and 1905 on the territory of the Polish Kingdom. With greater political freedom, there was the possibility of spreading broad public activities. After 1905, the Polish educational association became an influential educational and care organization, which only functioned from April 4, 1906 till December 14, 1907. This organization was able to attract and engage a wide range of educators and activists. Among them there were representatives of organizations such as the Society for Preschool Education, the Society for Child Care, the Circle of Guardianship for Schoolchildren and the Society for the Assistance of School Youth. Prominent figures and educators co-operated with the Polish school association: M. Brzezinskiy, M. Verykho-Radzilovich, Y. Gralievskiy.

The laws of the Austrian Parliament and government orders played an important role. In the development of children care, the guardianship of various categories of the population of Austria-Hungary initiated by constitutional changes (1867) made it possible for all citizens living on the territory of the state to create charitable, cultural and educational societies, etc., which took care of children and young people. The state did not directly deal with the issues of care. The Order of the Ministry of Justice, Public Affairs and Finance «On Supervision and Control of the Activities of Guardians and the Use of Funds for their Needs» came into force on January 1, 1868 (*Przekłady z Dziennika Praw*, 1867). The social care of children on ethnic lands during the Austro-Hungarian period was partial, and did not cover all its units. Attempts of the Austro-Hungarian state aimed at providing elementary care to orphans, did not meet the expectations of the population and did not bring the desired results.

In 1717, the priest Gabriel Peter Baudouin (1689 – 1768) founded an orphanage for abandoned children, which functioned until 1732. This institution gathered children and placed them in the house at the church of St. Christ.

That institution hosted nearly 1,000 children during the year. This was the cause of overcrowding, unnatural care, which eventually turned into a disease, an epidemic, and often a child's death. In 1729 there appeared the Masonic lodge, which was of free-thinking character. The purpose of the society was charity for those who needed it (Koralewski, 1918, p. 117). In Warsaw the French missionary G. Baudouin had a clinic for the admission and upbringing of infants in 1736. St. Baudouin's educational institution found appreciable support in the circles of state and church authorities. It was the most famous home for abandoned children in Poland, but it was not only institutional establishment. It was G. Baudouin who considered to be the founder of the foster family practice in Poland.

In churches and religious communities, the guardianship and educational functions were performed by hospitals and shelters, which provided support and assistance to the poor and abandoned children on the basis of Christian mercy. In the course of time, the placement of natural and social orphans in foster families was less associated with the activities of charitable institutions. In 1775, the central body for the management of public charity was established, called «Commission on Hospitals».

The first charitable societies in Poland appeared in the early 19th century (Wilno Charity Society (1807 – 1830), Warsaw (1814 – 1914), Lublin Charity Society (1815 – 1952), Kalisz Charity Society (1825 – 1851, 1880 – 1914), Radom Charity Society (1874 – 1914, 1923 – 1930)). Their characteristic purposes were to overcome the child homelessness, to arrange and improve the material conditions, to set up care and educational work, their activities in the area of care were diverse and multifaceted, they left their mark in the history of the land and guardian pedagogy, the societies were numerous, well organized, had their own statutes, funds for realizing activities.

The program of the societies was well thought out from start to finish and remains actual nowadays. The idea of humanism has been and remains the key to providing comprehensive guardianship for children in care and educational institutions. The care and educational activities of charitable societies have enriched pedagogical thought, introduced the traditions of guardianship and education as an essential part of Polish folk pedagogy. The drawback was the lack of the united system of care and education, since each society and each institution worked on an individual plan.

Many community activists created charities that did a lot to improve the situation of orphans. Among the new order communities, including 18 secret women's associations organized on the initiative of the Blessed Honorat Kozmynskyi, the following orders were engaged in the care and upbringing of children:

– the Congregation of the Felician Sisters, who worked in the countryside of Pidliassia and Liubelshchyna, and after the January Uprising they began

their activity in Galicia. Their activities were directed on the establishment of shelters, public schools, orphanages, the opening of shelters for night, support of orphans and the poorest children, sick, miserable people;

– the Congregation of the Sisters Daughters of the Immaculate Heart of Mary rendered assistance to exiles to Siberia besides their work in orphanages, where more than a thousand children were educated;

– the Congregation of the Sisters of Divine Providence, who kept St. Theresa orphan asylum, orphanages and educational institutions in Upper Silesia, Galicia, Volyn;

– Franciscan Sisters of the Holy Family of Mary, who were engaged in guardianship activities only on Polish lands and among Polish emigrants;

– the Congregation of the Servants of the Sacred Heart of Jesus, who, besides the orphanages, ran two household management schools for girls;

– the Congregation of Sisters Servants, who founded the shelter for orphaned babies and foundlings (Karpenko, 2016).

Among the above-mentioned congregations the Sisters of Mercy were the most famous in care of foundlings. Despite the various conditions and circumstances under which the sisters provided their care and educational activity, the ideal of the education was a model of a good Catholic Christian and a Pole with a strong character.

Study of the source basis gives grounds to state that in the nineteenth century the issue of state regulation of social care about orphaned children, neglected and poor became urgent on ethnic lands, in particular in Galicia. The supervision of the activities of the care institutions was carried out by the Local School Board through the analysis of statistic data concerning institutional forms of care, the number of homeless, providing the poorest students with educational literature.

In the second half of the 19th century the guardianship activity in Galicia was intensified due to the efforts of A. Sheptytskyi, who became the spiritual mentor of the Ukrainian youth, a patron (head of the society «Protection of Orphans named after Metropolitan Andrey Sheptytskyi», Ukrainian Diocesan Committee), due to the guardianship of monk orders (Basilian sisters, sisters of St. Joseph, Studite sisters, Sisters Servants, Studite Fathers, Redemptorist Fathers). They took care of kindergartens, boarding schools, helped in the establishment of holiday houses, founded orphanages, educational institutions, etc. The care for children was one of the priority tasks of educational societies and organizations and the activities of Ukrainian pedagogues (M. Galushchynskyi, Y. Dzerovych, I. Kalynovych, M. Konrad, A. Sheptytskyi, I. Yushchynshyn), who summarized the organizational and methodological principles of guardianship.

In 1892, on the initiative of B. Markevych, an orphanage was opened in Piastko. After several years of activity, the leaders of the Salesian Congrega-

tion in Turin began to limit the number of pupils and complicated the educational work. B. Markevych resigned on his own wish and founded the secular society «Restraint and Work», the statute of which was based on the advice of St. John Bosco. The fact that in 1902 more than 250 abandoned and miserable pupils were in that institution testifies to the successful activity of the society. After 10 years of activity of the shelter, several of his pupils studied at Polish and foreign universities. In addition, pupils of B. Markevych opened care establishments in Warsaw, Vilna, two institutions in Galicia. During 1892 – 1912, about 1,500 children got the profession and popularized the ideas of B. Markevych in Poland, Europe and North America (Meissner-Łozińska, 2004, p. 79).

During the period under study, organizational forms of care evolved. An important means of supporting children and young people were orphanages. The practice of social assistance for orphans, socially unprotected children was associated with charity and mercy. For the first time, an orphan council was founded in Austria (1900), and later in Galicia. However, in the first years of their activities, little work was done, since there were only a few councils on orphanages» in such a large territory – it was like a stone against the mountains», – wrote I. Yushchyshyn. It was only in 1907 that the organization of the orphan councils demonstrated real work on the initiative of the guardianship courts and the School Regional Council (Yushchyshyn, 1911, p. 118).

The Orphan Council, as a public institution, had a great advantage over similar public institutions, primarily because it was not given any executive power, but it was entrusted with the maximum moral influence. It was the reason for its strength and significance in public life. The Council was a vivid example of the cultural maturity of organized peoples and pointed out that in the future, it would not only contribute to the moral development of citizens, but also would promote progress in general, because «it will show people clearly with all its force what results can bring work built on good attitude to neighbour» (Yushchyshyn, 1911, p. 118).

At the beginning of the twentieth century there were public and parish orphan councils. The head of the public council could be the head of the community, the parish priest. Among the members of the council, they chose the so-called Orphan father, whose duties included the care of orphans in the community (parishes), their moral support, and providing information to members of the council. The orphan parents were teachers, because the peasants did not always understand how to fulfill their duties in a proper way. The teacher had to understand and feel the soul of the orphan child, give him/her appropriate advice and support, carry out a humane public affair, saving children from moral decline and forming well-educated members of society. Each council reported on its activities at the guardianship court once a year (in January), had the right to make a submission, referring to «the good of the orphan

child». The moral duty of the council was to supervise the living conditions of each socially neglected child in their community. The members of the council had a certain range of responsibilities: supervising orphans, unmarried children in the village, providing them with moral and religious education, preparing for the choice of a future profession, independent living, finding out the causes of the threat to their lives, deterioration in the material situation, misunderstanding, personal needs and problems connected with change of the guardians, etc. An important point was to establish an atmosphere of trust and a desire for sincere communication. In addition to moral welfare, orphans needed material assistance, which was provided by the National Orphan Foundation from February 1905. Assistance for the education of an orphan or a socially abandoned child from the orphanage fund was granted on the basis of a request from one of the relatives, official guardians, community leaders, local orphan council.

At the beginning of the twentieth century there were public institutions of a confessional nature: the Catholic Union, the Society for the Guardianship over Immigrants, the Society of Christian Workers, the Diocesan Commission on Public Affairs, the Society of Parish Libraries. The Sisters of Mercy were the most known guardians in the care of foundlings. Despite the various conditions and circumstances in which the sisters took care of orphans, the model of a good Christian Catholic and a Pole with a strong character was considered an ideal of their education. Attention of religious organizations was attracted to the problems of children with disorders of psychophysical development. Children's homes organized by these organizations had a huge developmental and educational potential. During preschool and junior school age there was a gradual decline of sensitivity to development, physical and social-moral passivity was noted, lack of valuable attitude to physical and spiritual state, irresponsibility, decrease in empathy, ability to compassion and understanding. This was overcome in some way by the education of orphans in religious orphanages, that worked according to special educational programs based on the principle of spirituality. Attention was drawn to the personal readiness of teachers for the spiritual and moral development of orphan children.

Conclusions and prospects for further research. Summarizing the origins of the ideas of child care, the organization of care activities, it can be noted that the evolution of forms of care was caused by threatening social phenomena, the struggle for survival, wars that deepened the problems of orphanhood, poverty and begging. An important means of supporting children and youth were orphanages, care institutions, charitable societies. Public and pedagogical initiatives in the field of care were diverse and multifaceted, leaving their mark in the history of Poland and guardian pedagogy. The societies were numerous, well-organized, had their own statutes, funds for activities. Their program was well thought out. For orphans and children deprived of parental

care, it has been important to provide the maximum possible level of physical and mental health, access to quality education, to fully realize their potential, develop interpersonal communication skills and confidence in different situations of social interaction. The care and educational activities of charitable societies enriched pedagogical thought, introduced the traditions of guardianship and education as an essential part of Polish folk pedagogy. The idea of humanism has been and remains the key to providing comprehensive guardianship for children in care institutions.

The activity of care and educational activities of the charitable communities in Poland at the beginning of the twenty-first century requires further study.

References

- Karpenko, O.Ye.** (2016). *Opika nad ditmy u Polshchi [Child care in Poland]*. Drohobych: Red.-vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka [in Ukrainian].
- Yushchyshyn, I.** (1911). Syrotynski fondy ta bidna shkilna molodizh [Orphan funds and poor school youth]. *Uchytel – Teacher, 1*, 118 [in Ukrainian].
- Bartnicka, K., & Szybiak, I.** (2001). *Zarys historii wychowania [Outline of the history of education]*. Warszawa: Żak [in Polish].
- Efron, S.** (2008). Moral Education Between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak. *Curriculum Inquiry, 38*, 39–62. doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00397.x [in English].
- Kępski, Cz.** (2003). *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka [The idea of mercy and charity and care]*. Lublin: UMCS [in Polish].
- Koralewski, K.** (1918). *Opieka społeczna: (dobroczynność publiczna) [Welfare: (public charity)]*. Warszawa: Nakł. Księgarni F. Hoesicka [in Polish].
- Meissner-Łozińska, J.** (2004). Markiewicz Bronisław [Markiewicz Bronisław]. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku – Pedagogical encyclopedia of the XXI century* (Vol. III, pp. 79–80). Warszawa: Żak [in Polish].
- Otto, R., Buffington-Vollum, J., & Edens, J.** (2003). Child Custody Evaluation. *Handbook of Psychology, Four, 11*, 177–208. doi: 10.1002/0471264385.weil111 [in English].
- Przekłady z Dziennika praw Państwa dla Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego [Translation from the Journal of State Rights of the Kingdom of Galicia and the Grand Duchy of Krakow]*. (1867). Lwów [in Polish].
- Rudak, E.** (2002). *Pomoc dzieciom w czasie wojny [Help for children during the war]*. Warszawa: Fundacja «Moje Wojenne Dzieciństwo» [in Polish].
- Surdacki, M.** (2002). Losy dzieci porzuconych w społeczeństwie europejskim do XX wieku [The fate of children abandoned in European society until the 20th century]. *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne – A child in the family and society. Modern history* (pp. 141–165). Bydgoszcz [in Polish].
- Towarzystwo Gniazd Sierocych [Orphan's Nest]*. (1925). In F. Kierski (Ed.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna – Pedagogical encyclopedia* (Vol. 2, pp. 579–580). Lwów: Książnica Polska [in Polish].

- Wallace, S., & Koerner, S.** (2003). Influence of Child and Family Factors on Judicial Decisions in Contested Custody Cases. *Family Relations*, 52, 180–188. doi: 10.1111/j.1741-3729.2003.00180.x [in English].
- Wolfring von, L.** (1918). *Wieś wzorowa, czyli Kolonie rzemieślniczo-rolnicze i gniazda dziecięce* [An exemplary village, that is, craft and agricultural colonies and children's nests]. Warszawa: Księgarnia M. Arcta [in Polish].

Література

- Карпенко, О.С.** (2016). *Опіка над дітьми у Польщі*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 238 с.
- Юцишин, І.** (1911). Сиротинські фонди та бідна шкільна молодіж. *Учитель*, 1, 118.
- Bartnicka, K., & Szybiak, I.** (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Żak, 158 s.
- Efron, S.** (2008). Moral Education Between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak. *Curriculum Inquiry*, 38, 39–62. doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00397.x.
- Kępski, Cz.** (2003). *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*. Lublin: UMCS, 145 s.
- Koralewski, K.** (1918). *Opieka społeczna: (dobroczynność publiczna)*. Warszawa: Nakł. Księgarni F. Hoessicka, 206 s.
- Meissner-Lozińska, J.** (2004). Markiewicz Bronisław. T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. III, s. 79–80). Warszawa: Żak.
- Otto, R., Buffington-Vollum, J., & Edens, J.** (2003). Child Custody Evaluation. *Handbook of Psychology. Four, 11*, 177–208. doi: 10.1002/0471264385.wei1111.
- Przekłady z Dziennika praw Państwa dla Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego.* (1867). Lwów.
- Rudak, E.** (2002). *Pomoc dzieciom w czasie wojny: symposium*. Warszawa: Fundacja «Moje Wojenne Dzieciństwo», 106 s.
- Surdacki, M.** (2002). Losy dzieci porzuconych w społeczeństwie europejskim do XX wieku. *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne* (s. 141–165). Bydgoszcz.
- Towarzystwo Gniazd Sierocych. (1925). F. Kierski (Red.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna* (T. 2, s. 579–580). Lwów: Książnica Polska.
- Wallace, S., & Koerner, S.** (2003). Influence of Child and Family Factors on Judicial Decisions in Contested Custody Cases. *Family Relations*, 52, 180–188. doi: 10.1111/j.1741-3729.2003.00180.x.
- Wolfring von, L.** (1918). *Wieś wzorowa, czyli Kolonie rzemieślniczo-rolnicze i gniazda dziecięce*. Warszawa: Księgarnia M. Arcta, 58 s.

KARPENKO Oresta – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Social Work and Correctional Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (ochepil@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-882X>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/M-3929-2015>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120917>

To cite this article: Karpenko, O. (2018). Social and educational child custody initiatives in Poland (historical and pedagogical aspects). *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 166–178. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120917 [in English].

Article history

Received: 9 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 5 December 2017

Available online: 5 April 2018

SOCIAL AND EDUCATIONAL CHILD CUSTODY INITIATIVES IN POLAND (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS)

Abstract. Child custody in Poland has been one of the main components of human social activities. Since ancient times the society has been trying to prevent orphanhood guided by religious and humanistic considerations. For many years charity remained the dominant form of care, its hallmarks being selflessness, voluntariness, awareness and purposefulness. It was carried out mainly through the church or religious institutions.

A major issue tackled in the article is the emergence of orphans and homeless children due to war, poverty or epidemics. Thus, the establishment of shelters, orphanages, and other centres where children would receive support and assistance was of utmost importance at the time. As far back as the Medieval Period, for instance, assistance was received not only by the orphans and the poor, but also by those sick, beggars and pilgrims.

It is noteworthy that the first shelters for children were initiated by Princess Maria-Ludwika. The custody and supervision of children was carried out by a special committee. The idea behind the Congregation of Women-Custodians at the Gospel community was to provide the poor, sick and orphans with food. Most custodial institutions and charitable societies emerged between 1897 and 1905 on the territory of the Polish Kingdom. Hospitals and shelters set up in churches and religious communities performed custodial functions and provided support and assistance to the needy and abandoned children guided by Christian charity principles. An important means of supporting children and young people were orphan foundations, custodial and religious institutions and charitable societies.

Poland has been noted for its attempts to overcome child homelessness, improve living conditions and arrange custodial activities. It has been proved that social and educational initiatives with regard to child custody were diverse and multifaceted and left a mark in the history of Poland and custodial pedagogy. The societies were numerous, well-organized, had their own statutes and funds. The societies' programs were well-thought and have not lost their relevance until today. The custodial and educational activities of charitable societies have enriched pedagogical concepts, substantiated custodial traditions

as an essential part of Polish pedagogy. The idea of humanism remains central to providing all-round care for children in custodial institutions.

Keywords: child custody, Poland, charity societies, custodial institutions, orphan foundations.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff at Polish-American Freedom Foundation and Lane Kirkland Scholarship Program, in particular Urszula Sobiecka and Anna Więcek.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Lane Kirkland Scholarship Program permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 179–192

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 179–192

УДК 378.03

КОБЕРНИК Олександр – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, вул. Садова, 2, Умань, 20300, Україна (kobernikan@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-0168>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5028-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119518>

Бібліографічний опис статті: Коберник, О. (2018). Виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 179–192.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119518.

Історія статті

Одержано: 20 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 16 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ

Анотація. У статті розглядається сутність і подається класифікація особистісних цінностей школяра. Стверджується необхідність виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей, яка є особливою цінністю і системою установок, мотивів, потреб, поглядів і переконань, в основі яких лежать принципи ціннісного ставлення до інших людей, які проявляються в активно-діяльному ставленні до людей і ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності. Розкриваються особливості використання інноваційної технології – розв’язування життєвих задач у вихованні в учнів ціннісного ставлення до інших людей.

Ключові слова: цінність, ціннісне ставлення, інші люди, технологія, розв’язування життєвих задач.

Постановка проблеми. Ускладнення соціально-економічних суперечностей, зміни суспільної свідомості посилюють вимоги до процесу формування особистості, виховання у неї системи ціннісних орієнтацій. Умови самореалізації особи в цій ситуації значно ускладнилися, діапа-

зон громадських оцінок і очікувань розширився, різноманітнішими стали бажані та допустимі способи поведінки. За цих умов дедалі більшого значення набуває здатність людини до прийняття нестандартних рішень, своєрідність її активного входження до природного, предметного та соціокультурного середовища, що є можливим завдяки вмінню розв'язувати різноманітні життєві задачі.

Сучасний рівень розвитку суспільства, прискорення темпів життя, розвиток засобів масової комунікації і т.д. призводить до того, що людина упродовж дня вступає у безліч взаємовідносин з навколишніми. І закономірно, що її хвилює, на якому рівні здійснюються ці контакти, як впливають на емоційне самопочуття і життєвий тонус, тобто процес спілкування перетворюється на розв'язування цілої низки життєвих задач, знаходження шляхів їх правильного розв'язку у типових та незвичайних ситуаціях.

Аналіз останніх публікацій та джерел. Методологічні та теоретичні засади виховання цінності іншої людини закладені в працях В. Сухомлинського (1997), який зазначав: «Людина – найважливіша цінність серед усіх цінностей світу» (с. 412).

Саме ж поняття «цінність» стало предметом широких досліджень, особливо в 60 – 70-ті рр. ХХ ст., багатьох наук. Але серед дослідників немає одностайної думки щодо трактування означеного поняття. Змістовий аспект поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації» розглядався у філософському (В. Василенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, Л. Столович, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Й. Іресон, С. Галлам (Ireson & Hallam, 2005)) та педагогічному (О. Вишневський, О. Сухомлинська, М. Гассан (M. Nassan, 2017), Б. Гейс (Geys, 2017) аспектах.

Оцінку ставлень дитини до самої себе, до матеріальних та ідеальних предметів, зміст образу «Я», Я-концепції, яка утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки і діяльності, досліджували Б. Аманьєв, Н. Непомняща.

Мета дослідження – розкрити інноваційні технології виховання в учнів цінності іншої людини.

Аналіз сучасної філософської літератури переконує у тому, що цінність є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини.

У теорії цінностей категорія «цінність» виступає як залежна від історичного розвитку, соціальних умов, суспільних відносин, діалектики абсолютного і відносного, об'єктивного і суб'єктивного. В основі такого підходу лежать практичні потреби людей, які є суб'єктивними чинниками цінностей, оскільки становлять внутрішнє визначення суб'єкта. Об'єк-

тивний чинник, як стверджують дослідники, утворюють іманентні якості їх носія.

У міру заглиблення у спеціальну літературу колекція різних дефініцій цінності набуває вражаючих розмірів, оскільки на сьогоднішній день в літературі є більше ста визначень, які відображають багатогранність ціннісних явищ, можливість їх розгляду і аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського ставлення до світу.

Трапляються класифікації, у яких цінності поділяють на реальні (актуальні) і потенціальні (В. Момов, В. Алексеева); абсолютні вічні (загальнолюдські), національні (культурно-національні), громадянські (суспільні), сімейні та вартості особистого життя (І. Вишневський, В. Струманський, О. Сухомлинська); інструментальні і термінальні (Рокич).

Поняття «особистісні цінності» пов'язується із освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо.

Найбільш глибоке і всебічне визначення особистісних цінностей, на нашу думку, пропонує І. Бех, який трактує їх як усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості. Кожна з особистісних цінностей, вважає він, – це функціональна єдність мотиваційного, емоційного, когнітивного, регулятивного, операційно-динамічного і результативно-оцінного компонентів. Взаємодія цих компонентів у середині особистісної цінності становить змістовий бік її внутрішньої структури, на якій будуються механізми формування будь-якої цінності особистості.

Особистісні цінності, зазначає автор, складають внутрішній стрижень особистості. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки особистості (Бех, 1997, с. 3).

Виховна тактика щодо рівня розвитку особистісних цінностей має полягати у забезпеченні їх прояву як ставлення до навколишньої дійсності, що не має чітко окреслених меж. При цьому шлях формування особистісних цінностей, який може бути успішно методично інструментований науково обґрунтованою виховною технологією, має полягати у сходженні від конкретного до загального. Це означає, що, наприклад, повага до людства може бути вихована в дитини, якщо спочатку у неї формується це ставлення до близької людини, далі – до оточення, а згодом це коло може розширюватись. Звичайно, що розвиток особистісної цінності вищого рівня – процес складний і суперечливий, і далеко не кожна особистість спроможна його здійснити.

Процес формування особистісних цінностей є фундаментом розвитку і становлення людини. Система цих цінностей виконує функцію

організації життєдіяльності особистості. Така особистість намагається активно використовувати їх при розв'язанні «вічних питань» людського існування. Саме вся різноманітність особистісних цінностей захищає від втрати дійсних сутнісних потенцій, дає змогу людині існувати і діяти свідомо, цілеспрямовано, виходячи з самої себе.

Детальніше охарактеризуємо таку абсолютну вартість, як цінність особистості іншої людини, що розглядається нами як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю та безпосереднім об'єктом їх взаємодії. Крім того, саме у ньому відбиваються і реалізуються такі нормативні статуси моралі, які становлять її внутрішній зміст як соціального та культурного явища. Ціннісне ставлення до людини, визнання її найвищою цінністю містить також поведінкові аспекти культури людських відносин, які у повсякденному житті мають вигляд різних «технологій» діяльності та поведінки.

Ціннісне ставлення до людини ґрунтується на вихідній передумові про те, що людина – абсолютна цінність, найвища субстанція, «міра всіх речей». Як відомо, людство вистраждало ідею найвищої цінності людини, прийшло до неї через досвід багатьох і багатьох поколінь.

Якщо людина – мета, то визначальними у ставленні до неї є довіра, доброзичливість, повага, толерантність. Якщо ж людина – засіб, то її лише використовують, спустошують і відкидають як непотрібну річ. І. Кант спонукає людину пам'ятати про свою цінність і удаватися до самозахисту своєї цінності, навіть до протесту проти насильства і використання. Будь-яка культура спрямована на підсилення самосвідомості людини (Кант, 1965, с. 256).

У сучасних умовах гуманне ставлення до людини передбачає повагу, захист і реальне забезпечення її основних життєвих прав, справжнього ставлення до неї як до найвищої цінності. Без розв'язання цього завдання не можна гармонізувати відносини ні між державою і особистістю, ні між людиною і суспільством, ні між людьми.

На основі положень вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки, в умовах гуманістичного виховання цінність особистості іншої людини як феномен індивідуальної свідомості розглядається нами як особлива цінність, що є системою установок, мотивів, потреб, поглядів і переконань, в основі яких лежать принципи ціннісного ставлення до інших людей, які проявляються в активно-діяльному ставленні до людей і ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності.

Проведений нами аналіз змістової суті цінності іншої людини уможливив виділити її суттєві складові:

1. Доброта: здатність і готовність людини робити добрі справи на користь іншим, що проявляється у доброзичливості, добротворчості тощо.

2. Відповідальність: своєчасне і відповідальне виконання своїх обов'язків і моральних вимог; повага прав і свобод іншого, надання йому допомоги і підтримки; вимогливість до себе й інших; самокритичність та саморегуляція своєї поведінки; протидія злу і насильству.

3. Справедливість: чесність і чистосердечність у взаєминах, правдивість; об'єктивність в оцінці себе та інших; самокритичність; добротечесність.

4. Повага людської гідності: шана до людини (повага її переконань, моральних принципів, звичок тощо); прагнення не створювати незручностей та неприємностей; ставлення до іншого як до унікальної особистості; коректність; самоповага.

5. Людяність: любов до людини, повага її гідності; чуйність і турбота про інших; вміння дякувати, каятися.

6. Миролюбність: довір'я; доброзичливість; толерантність; поблажливність; вміння прощати, просити вибачення; вміння приходити до консенсусу.

7. Милосердя: доброта; співчуття та допомога ближньому; лагідність; співпереживання .

Виокремлені складові змісту ціннісного ставлення до іншої людини – це не механічна сума частин, а справжня система, компоненти якої тісно взаємодіють. Результатом такої взаємодії є нові якості, відсутні в окремо взятих складових.

Аналізуючи традиційні класифікації методів виховання, приходимо до висновку, що вони за своєю сутністю зводяться до способів зовнішнього впливу педагога на вихованців. Серед закономірностей, які визначають вибір методів виховання, на думку більшості авторів класифікацій, перше місце відведено їх відповідності вимогам суспільства і цілям виховання.

У практичній діяльності вчителів, як свідчить її аналіз, домінують методи словесно-інформаційного характеру та методи заохочення й покарання. При цьому, як зазначає О. Савченко, дуже конкретним був і залишається погляд на виховання як просвітницький процес (адаптаційно-інформаційний образ вихованця), для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнюються з навчанням, виховання повністю спирається на свідомість. Дитина переважно – лише об'єкт впливу вихователя, який підкорює її своїм цілям і волі (Савченко, 1996, с. 21).

Спостереження за виховною діяльністю з учнями та її аналіз, опитування класних керівників, адміністрацій загальноосвітніх шкіл (анкетування, бесіди), яким було охоплено 138 респондентів, показало, що метод розповіді домінує у виховній роботі 86 % педагогів, бесіда – у 69 %,

роз'яснення – у 72 %. Досить активно вчителями використовуються методи стимулювання (у 84 %).

Водночас до таких методів виховання особистісних цінностей, як вправління, педагогі звертаються у 18 %, привчання – у 32 % випадках, що засвідчує їх недостатнє використання.

Потрібно зазначити, що методи так званого переконуючого спрямування (бесіди, лекції, роз'яснення), які найчастіше використовуються у виховній практиці, на наш погляд, все ще недостатньо науково розроблені і у своєму арсеналі не мають засобів, які зумовлюють досягнення достатнього рівня внутрішньої активності й діяльності самого вихованця, а тому малоефективні. А такі методи, як привчання, вправління, навювання тощо, які недостатньо вживані у виховній практиці, орієнтують вихованця на те, що він має володіти певною сукупністю особистісних цінностей. Звідси й спрямованість основних виховних впливів, за яких учень психологічно зорієнтований на самого себе лише в контексті діяльності педагога. Однак така ситуація часто-густо призводить до того, що учень внутрішньо не готовий до власного особистісного самоперетворення, оскільки цей процес не знаходить логічного продовження у системі ширших суб'єкт-суб'єктних взаємин, у просторі зв'язків індивіда з іншими людьми. Але повноцінне виховання в учнів цінності іншої людини має розпочинатись і розгортатись у силовому полі цих відносин.

Отже, сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання такий, що не дає змоги цілеспрямовано формувати в учня особистісні цінності, коли загальноприйняті духовні вартості набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали дієвими регуляторами моральної поведінки. Тому виховання в учнів цінності іншої людини в цих умовах є процесом не досить керованим, який відбувається багато в чому ситуативно.

Крім того, відомо, що ефективність процесу морального виховання взагалі, і формування цінності іншої людини зокрема, визначається організацією практичного досвіду правильної поведінки. В діяльності у школярів формуються способи поведінки, в яких реалізуються спрямованість, переконання, які закріплюються в постійні, стійкі психологічні утворення, стаючи засобом «матеріалізації» потреб, мотивів, відношень учнів. Ось чому комплекс виховних впливів повинен ставити вихованців у такі обставини, в яких їхня практична діяльність співвідносилася б із засвоєваними правилами поведінки. Вони могли б привчатися реалізовувати свої погляди і переконання у вчинки. Інакше кажучи, потрібні повторення, вправління у правильних вчинках, потрібна «гімнастика поведінки», як говорив А. Макаренко (Tamminen, 1991, p. 256).

Якщо умови життя і діяльності учня не вимагають від нього потрібних якостей, наприклад, чуйності, доброти, щирості тощо, то ці осо-

бистісні цінності у нього і не виробляться, які б високі моральні норми не присвоювалися йому вербально. Не можна формувати добру, чесну, сміливу людину, якщо не вправляти її у відповідних вчинках, не закласти їх у програму морального виховання.

У зв'язку з цим педагогічний зміст роботи з виховання у зростаючої особистості цінності іншої людини полягає у тому, щоб допомогти їй рухатися від елементарних навичок поведінки до вищого рівня, де вимагаються самостійність прийняття рішення і моральний вибір.

Найбільш успішно методи виховання спрацьовують тоді, коли школярі отримують можливість виробляти власну систему ціннісних орієнтацій та способи поведінки на основі вибору, без визначеної позитивної чи негативної оцінки вчителя. Норма досить рухома, але саме продуктивна узагальненість норм орієнтує дитину на самостійність позиції.

Теорія виховних технологій на сучасному етапі розвитку суспільства мусить орієнтуватися на становлення та розвиток такої особистості, яка б оптимально могла розв'язувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальні та суспільні цілі, керуючись кращими особистісними цінностями. Особливу увагу необхідно звернути на такі технології, які б орієнтувалися на відповідні закономірності розвитку особистості в онтогенезі. Лише за цієї умови вони можуть бути адекватними засобами формування особистісних цінностей, усвідомлених і довірливих за своїм походженням та розвитком.

Розглядувану проблему можна подолати завдяки включенню вихованця до процесу розв'язування життєвих задач. Ця технологія поєднує у собі новітні ідеї педагогічної та вікової психології щодо джерел, рушійних сил та закономірностей розвитку зростаючої особистості. Певний досвід використання означеної технології зустрічаємо у сучасних західних дослідженнях морального виховання, який відображений у концепції розвитку особистості дитини. Вона реалізована в програмі «Позитив Екшн» («Виховання особистості дитини позитивним вчинком»), яка розроблена в США колективом психологів, вчителів, дитячих психологів і художників під керівництвом К. Оллред (Klasson, Imig, & Collier, 1972).

Вихідним поняттям у концепції К. Оллред приймається позитивний вчинок, який виступає мінімальною одиницею руху дитини в особистісному розвитку. Здійснення вчинку розглядається як результат розв'язання дитиною задачі особливого роду – особистісної, яка містить морально-етичну проблему і вимагає від неї активних дій і творчого подолання досягнутих нею меж в особистісному розвитку.

Особливості таких задач і розробленої К. Оллред педагогічної технології дає змогу керувати педагогічними ситуаціями і вишиковувати їх так, щоб забезпечувався активний пошук дитиною позитивних основ подолання морально-етичних проблем. Теоретичний підхід авторів цієї

концепції полягає у тому, що за дослідницьку приймається лише та ситуація, коли дитина сама для себе формулює особистісні задачі як такі, що належать безпосередньо до її актуальних потреб долати реальні труднощі. Педагогічна технологія тут розрахована тільки на підказку дитині основного напрямку в підході до розв'язування таких задач, на формування в неї необхідних навичок аналізу ситуації, але сам розв'язок особистісної задачі має бути знайдений самим учнем (Цар'єв & Кузьмичева, 1998, с. 134).

На відміну від традиційних педагогічних технологій, розв'язування життєвих задач створює учневі природну необхідність приймати рішення самостійно, розвиваючи внутрішню потребу моральної поведінки без зовнішнього примусу, а також забезпечує таку операційну систему впливів, яка робить виховний процес достатньо керованим і прогнозованим.

Незважаючи на різноманітність конкретних підходів до визначення поняття «життєва задача», їх можна об'єднати у дві групи залежно від того, до якого виду діяльності застосовується це поняття: 1) під задачею мають на увазі певний вид зовнішньої ситуації діяльності, який може бути проаналізований і описаний у відриві від суб'єкта діяльності; 2) задача розглядається як суб'єктивне психолого-педагогічне відображення тієї зовнішньої ситуації, в якій розгортається діяльність суб'єкта, а постановка задачі виступає процесом визначення мети передбачуваної дії.

Враховуючи характерологічні особливості загального поняття «життєва задача», а також вікові та психологічні особливості учнів, нами пропонується їх класифікація: 1) задачі на вибір способу поведінки; 2) задачі на вибір стилю поведінки під «тиском середовища»; 3) задачі на вибір стратегії життя; 4) задачі на зростання самостійності; 5) задачі на взаємостосунки у сім'ї; 6) задачі на стимулювання самовиховання; 7) задачі на створення ситуації успіху; 8) задачі на вияв докору сумління; 9) задачі на прояв самокритики; 10) задачі на прояв витримки і ввічливості; 11) задачі на прояв довіри; 12) задачі на переживання своєї провини; 13) задачі на прояв відповідальності; 14) задачі на вияв свого ставлення до людини.

Із введенням до виховного процесу перерахованих життєвих задач розв'язується проблема розкриття логіки засвоєння вихованцем зовнішніх вимог і моральних норм. Тільки розкривши процес інтеріоризації суспільної моралі, можна сподіватись на ефективність виховної роботи. Оскільки у цьому процесі особлива роль належить власній активності особистості, її діяльності, розв'язання життєвої задачі має ґрунтуватися на ціннісному усвідомлено-емоційному ставленні суб'єкта до засвоєного етичного змісту.

Набуваючи вмінь та навичок розв'язувати життєві задачі, вихованець розвиває у собі якості з орієнтацією на майбутнє, тобто здатність і готовність самовдосконалювати себе. Проте на сьогодні ще немає роз-

горнутої системи уявлень про процес розв'язання таких задач. Вона пов'язана не лише із закономірностями пізнавальних процесів індивіда, а передовсім з доцільним викликом необхідних емоційних переживань, їх регуляцією і перетворенням на ті чи ті когнітивно-чуттєві комплекси як психологічні відповідники особистісних цінностей виховання.

При розв'язуванні життєвої задачі учень ставиться в умови вільного морального вибору, причому завжди передбачається кілька можливих варіантів поведінки. Головна особливість подібних задач вбачається у тому, що їх розв'язок розрахований лише на активність школяра. Загалом, функції таких виховуючих задач зводяться до вияву і випробування на міцність уже сформованих ціннісних орієнтацій. Наш же підхід до проблеми розв'язування життєвих задач полягає в активній взаємодії вихователя та вихованця з метою свідомого сприйняття останніми моральної вимоги.

На підставі наукового уявлення про задачу, її характеристики та особливості ми визначили структуру життєвої виховуючої задачі, яка дає змогу логічно описати процес її розв'язання, а також сконструювати модель розв'язку задач такого типу. При створенні такої моделі ми виходили з того, що для досягнення певної мети життєву задачу мають розв'язувати спільно вихователь і вихованець. При цьому вихователь як суб'єкт дії, а ним може бути і дитячий колектив, спрямовуючи свою діяльність на вихованців як на об'єкт дії, викликає у них відповідну емоційно-інтелектуальну активність, що веде до розв'язку задачі з самовиховання, а тому вони є одночасно і суб'єктами власного виховання.

Загалом, процес розв'язування життєвих задач містить три основні етапи: 1) аналітичний починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формуванням самої задачі, що підлягає розв'язанню; 2) конструктивний – плануються способи розв'язку вже поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього розв'язку; 3) виконавчий – пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проекту». У своїй сукупності названі етапи утворюють процесуальну структуру вирішення, тобто своєрідний «цикл» діяльності.

Отже, процеси, які розгортаються на аналітичному етапі розв'язування життєвої задачі, включають аналіз ситуації, аналіз суперечностей, що виникли, аналіз умов і причин, які зробили ситуацію проблемною. Цей етап можна було б також назвати і етапом формування конкретних задач, які підлягають розв'язку, оскільки він завершується саме постановкою таких задач.

Після того, як проблемна ситуація проаналізована і задача поставлена, починається другий етап – проектування способів і засобів педагогічної взаємодії, досить ефективних для досягнення мети в умовах, що склалися. Це вже, власне, конструктивний етап діяльності вчителя. На

етапі визначення способів розв'язування задачі учень з допомогою вчителя нібито заздалегідь «програє» ті реальні ситуації, в які він потрапив. Методичний проект, який створюється з боку вчителя на цьому етапі, включає як предметний зміст майбутньої діяльності учнів, так і її форму.

Заключний етап розв'язку життєвої задачі – практична реалізація запланованого вирішення, що характеризується безпосередньо взаємодією вчителя і учнів, прямим контактом між ними, організацією діяльності школярів, у результаті якої формуються їхні ціннісні відносини, засвоюються моральні норми поведінки. У межах виконавського етапу виділяють чотири так звані кроки, які необхідно пройти для повного розв'язання життєвої задачі. Для кожного з них визначається конкретна мета дії вихователя, тактика, спрямованість, зміст, спосіб пред'явлення та умови здійснення дії, а також характер реагування суб'єкта діяльності.

Повне розгортання життєвої задачі відбувається у тому випадку, коли вона виступає у гранично ускладнених умовах, тобто коли вимога, що висувається, повністю не сприймається окремим вихованцем або групою, в результаті чого відбувається порушення їх спільної діяльності

Ефективність і результативність використання технології розв'язування життєвих задач у процесі виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей залежить від правильно організаційної та цілеспрямованої діяльності педагога. Для належного вирішення цих завдань вчитель повинен опанувати певним досвідом, сукупністю знань, що забезпечить його науково-теоретичну, психологічну та практичну готовність до реалізації означеної виховної технології на практиці, а також проводити копітку підготовчу роботу щодо формування у вихованців умінь розв'язувати задачі життєвого характеру. Саме наявність чи відсутність вищевказаних показників свідчить про компетентність педагога у питанні виховання особистісних цінностей учнів за допомогою технології розв'язування життєвих задач.

Висновки. Отже, щоб забезпечити дієвість виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей за допомогою технології розв'язування життєвих задач, педагогу необхідно разом з школярами передовсім аналізувати ситуації, які суттєві для них з точки зору їх особистісного розвитку та вікових особливостей, але не пропонувати при цьому ніяких рішень. Особливістю технології, яка використовується під час виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей, є такий тип поведінки вихователя, який стимулює вичленення учнем різноманітності альтернативних підходів до ситуації, коли кожен підхід є творчим. Тут немає правильних і неправильних варіантів розгляду ситуації, і будь-яка точка зору приймається і використовується вчителем. Учні ж виступають дослідниками, вони вивчають ситуацію з точки зору різноманітності і динаміки афективних станів – як своїх, так і інших учасників ситуації.

Перспективи подальших розвідок у цьому питанні вбачаємо у дослідженні методики виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей за допомогою інших інноваційних педагогічних технологій, вивченні процедури розв'язування життєвих задач учнями різного віку, підготовку класних керівників до застосування запропонованої технології у виховній діяльності.

Література

- Бернс, Р.** (1988). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва: Педагогика, 285 с.
- Бех, І.Д.** (1997). Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*, 3, 4–8.
- Бутківська, Т.В.** (2002). Цінності: від учителя до учня. *Початкова школа*, 2, 6–8.
- Кант, І.** (1965). *Сочинения* (Т. 1–6; Т. 4). Москва, 354 с.
- Куриленко, Т.М.** (2002). *Задачи и упражнения по нравственному воспитанию*. Минск: Народная асвета, 193 с.
- Макаренко, А.С.** (1984). *Методика організації виховного процесу* (Т. 5). Київ: Рад. школа, 382 с.
- Савченко, О.Я.** (1996). Цілі й цінності реформування сучасної освіти. *Шлях освіти* (с. 120–123).
- Сухомлинська, О.В.** (1997). Цінності у вихованні дітей та молоді: етап розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*, 1, 105–110.
- Хьел, Л., & Зиглер, Д.** (1997). *Основные положения исследования и применения теории личности*. Ленинград: Питер, 606 с.
- Царєв, В.Е., & Кузьмичева, И.А.** (1998). Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред. *Вопросы психологии*, 6, 134–141.
- Berger, G.** (1988). *Making up your mind about drugs*. N.Y.: Dutton, 90 p.
- Braşiel, J.** (1996). *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Opole, 143 p.
- Ireson, J., & Hallam, S.** (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297–311. doi: 10.1348/000709904X24762.
- Hassan, M., & Geys, B.** (2017). What Do We Value Most in Schools? A Study of Preference Rankings of School Attributes. *Social Science Quarterly*, 98, 1313–1327. doi: 10.1111/ssqu.12337.
- Klasson, Frank H., Imig, David G., & Collier, John L.** (Eds.). (1972). *Innovation in teacher education: An international perspective*. Washington: International Council on Education for Teacher, S.a., 165 p.
- Kohlberg, L.** (1978). *The cognitive-developmental approach to moral development*. Phi Delta Kappan, 115 p.
- Orpwood, G., & Werdelin, I.** (1987). *Science and technology in the primary school of tomorrow*. Paris: UNESCO, 216 p.
- Tamminen, K.** (1991). *Religious development in childhood and youth: an emper. study*. Hels, 379 p.

References

- Berns, R.** (1988). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Development My-concepts and education]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Bekh, I.D.** (1997). Naukovi zasady stvorennia osobystisno oriientovanykh vyhovnykh tekhnolohii [Scientific principles of creation personally oriented educational technologies]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 3, 4–8 [in Ukrainian].
- Butkivska, T.V.** (2002). Tsinnosti: vid uchytelia do uchniv [Values: from teacher to students]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 2, 6–8 [in Ukrainian].
- Kant, I.** (1965). *Sochineniya [Compositions]* (Vols. 1–6; Vol. 4). [in Russian].
- Kurilenko, T.M.** (2002). *Zadachi i uprazhneniya po npravstvennomu vospitaniiyu [Tasks and exercises on moral education]*. Minsk: Narodnaya asveta [in Russian].
- Makarenko, A.S.** (1984). *Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu [Methodology of organization the educational process]* (Vol. 5). Kyiv: Radyanska shkova [in Ukrainian].
- Savchenko, O.Ya.** (1996). Tsili i tsinnosti reformuvannia suchasnoi osvity [Objectives and values of reforming modern education]. *Shliakh osvity – Education Way*, 1, 20–23 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O.V.** (1997). Tsinnosti u vykhovanni ditei ta molodi: etap rozroblennia problemy [Values in the upbringing of children and youth: the stage of development the problem]. *Pedahohika i psykholohia – Pedagogy and psychology*, 1, 105–110 [in Ukrainian].
- Khyel, L., & Zigler, D.** (1997). *Osnovnye polozeniia issledovaniya i primeneniya teorii lichnosti [Basic research and application of personal theory]*. Leningrad: Piter [in Russian].
- Tsaryev, V.E., & Kuzmicheva, I.A.** (1988). Psikhologo-Pedagogicheskie printsipy vospitaniya postupkom v kontseptsii K. Ollred [Psychological and pedagogical principles of education in the concept of K. Allred]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 6, 134–141 [in Russian].
- Berger, G.** (1988). *Making up your mind about drags*. N.Y.: Dutton [in English].
- Braġiel, J.** (1996). *Zrozumieć dziecko skrzywdzone [Understand the suffered child]*. Opole [in Polish].
- Ireson, J., & Hallam, S.** (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297–311. doi: 10.1348/000709904X24762 [in English].
- Hassan, M., & Geys, B.** (2017). What Do We Value Most in Schools? A Study of Preference Rankings of School Attributes. *Social Science Quarterly*, 98, 1313–1327. doi: 10.1111/ssqu.12337 [in English].
- Klasson, Frank H., Imig, David G., & Collier, John L.** (Eds.). (1972). *Innovation in teacher education: An international perspective*. Washington: International Council on Education for Teacher [in English].
- Kohlberg, L.** (1978). *The cognitive-developmental approach to moral development*. Phi Delta Kappan [in English].
- Orpwood, G., & Werdelin, I.** (1987). *Science and technology in the primary school of tomorrow*. Paris: UNESCO [in English].

Tamminen, K. (1991). *Religious development in childhood and youth: an empirical study*. Hels [in English].

KOBERNYK Olexander – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Pedagogy and Educational Management Department, Uman Pavlo Tychyna Pedagogical University, Sadova str., 2, Uman, 20300, Ukraine (kobernikan@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-0168>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5028-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119518>

To cite this article: Kobernyk, O. (2018). Vychovannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do inshykh liudei [Educating a value attitude to other people in secondary school students]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 179–192. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119518 [in Ukrainian].

Article history

Received: 20 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 16 November 2017

Available online: 5 April 2018

EDUCATING A VALUE ATTITUDE TO OTHER PEOPLE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The complication of social and economic contradictions, changes in social consciousness, increase the requirements to the process of formation of the individual, fostering the system of value orientations in school students. The conditions for self-realization of a person in this situation have become more complicated, the range of public assessments and expectations is expanded, desirable and acceptable ways of behavior have become more diverse. Under these conditions, the ability of the person to non-standard decisions, the originality of active entry into the natural, substantive and social cultural environment, which is possible due to the ability to solve various problems of moral content is very important.

The article is devoted to the essence and classification of the pupil's personal values emphasizing the necessity of educating pupils' value attitude to other people. It is noted that it is a special value and a system of attitudes, motives, needs, views and beliefs, which are based on the principles of value attitude to other people. They manifest in an active attitude to people and are based on the recognition of man as the highest value. The author reveals peculiarities of using innovative technology which means solving vital tasks in fostering value attitude to other people. It is well proven that the technology of solving vital problems creates the pupils' natural need to make decisions on their own, developing the internal need for moral behavior without external coercion, and also provides such an operating system of influences which makes the educational process fairly manageable and predictable.

Therefore, in order to ensure the maximum effect from fostering value attitude to other people with the help of technology, the teacher must first analyze situations together with the pupils which are significant in terms of personal development and age-old peculiarities, but do not propose any decisions. The peculiarity of the technology used is that the type of educator's behavior stimulates the student to distinguish the variety of alternative approaches to the situation where each approach is creative. There are no right and wrong options for reviewing the situation, any point of view is accepted and used by the teacher. Students are like researchers, they study the situation from the point of the diversity and dynamics of affective states – both their own and other participants of the situation.

Keywords: value, valuable attitude, other people, technology, solving vital tasks, pupils.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff of educational establishments in Uman.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 193–207

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 193–207

УДК 378.091.322:81'243

КОБИЛЯНСЬКА Лілія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, 58012, Україна (laila_196625@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-9266>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-9112-2016>

МАТІЙЧУК Квітослава – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри соціальних та філологічних дисциплін, Буковинський університет, вул. Дарвіна, 2, Чернівці, 58012, Україна (kvitka0510@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3164-7937>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-8768-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121499>

Бібліографічний опис статті: Kobylianska, L., Matiichuk, K. (2018). Peculiarities of teaching English as a foreign language in the process of professional preparation of future specialists by means of independent learning. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 193–207. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121499.*

Історія статті

Одержано: 8 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 5 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF INDEPENDENT LEARNING

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У той час як Україна перебуває на шляху інтеграції до Європи, головною особливістю організації навчальної діяльності студен-

тів є самостійна робота. Самостійна робота студентів іноземною мовою повинна сприяти розвитку їхніх когнітивних здібностей, таких як спостереження, зацікавлення, логічне мислення, творча активність та розвиток необхідності постійної самоосвіти. Для успішного управління самостійною роботою необхідні такі передумови: психологічна готовність студентів; готовність викладача керувати і постійно оцінювати індивідуальну роботу; вміння студентів вибирати відповідні методи і методика самостійного навчання та оцінювати результати своєї роботи; навчальні матеріали для самостійного навчання, адаптовані до потреб курсу іноземною мовою; час для опрацювання завдань на самостійну роботу; усвідомлення та виправлення помилок.

Організація навчального процесу в університетах включає у себе розподіл самостійної роботи студентів на аудиторну та позааудиторну. Основна увага приділяється активним методам навчання, позаяк вони стимулюють інтелектуальні емоції студентів та заохочують активну психічну діяльність. Активні технології навчання можна класифікувати на імітаційні та неімітаційні. Неімітаційні форми і методи включають лекції з розв'язанням проблем, лабораторні роботи, семінари-дискусії, інформаційно-просвітницькі семінари, програмоване навчання, курсову роботу та дипломну роботу. Імітаційні технології включають симуляцію та імітаційну гру.

Ефективність вивчення іноземної мови пов'язана з формуванням когнітивних мотивів студентів. У створенні навчальної мотивації інтерес відіграє особливо важливу роль, оскільки він стає мотивом творчої активності та пошуку. Слід підкреслити, що важливою умовою пізнавальної діяльності людини у вивченні іноземної мови є наявність уваги. Для того, щоб контролювати увагу аудиторії, необхідно враховувати низку особливостей уваги: ступінь концентрації, розподіл уваги, наполегливість або відволікання.

Пам'ять також відіграє важливу роль в інтелектуальній та практичній діяльності людини. Найбільш відповідним типом пам'яті для вивчення іноземної мови з комунікативною метою є пам'ять з домінуючим слуховим компонентом. Найважливішими характеристиками пам'яті є тривалість, швидкість запам'ятовування, точність, швидкість відтворення та потужність. Навчання пам'яті повинно гармонійно вписуватися у систему освіти, і слід враховувати вплив таких факторів, як мотивація, емоції, ставлення до навчання, інтереси, особистість, рівень розвитку та стан здоров'я на продуктивність пам'яті.

Ключові слова: активні методи навчання, англійська мова, іноземна мова, студенти, пам'ять, мотивація.

Introduction. Today, Ukraine is on the way of integration to Europe in all fields and spheres. The main feature of the organization of students' learning activities as required by the credit module system of the educational process is its focus on independent work. Properly organized self-study allows each

student to penetrate deeply into the nature of science, to acquire a logical system of scientific knowledge with the professional skills to master thoroughly the chosen specialty, and to develop their cognitive abilities, inclinations, abilities and talents.

The need for the formation of self-study in education, beginning from the university, is mainly stimulated by modern requirements to all specialists. Modern specialists have to think creatively, be able to find information, knowledge and skills individually and in the right time and use them correctly. They must have a commitment to lifelong learning, flexibility to adapt to changing situations, think self-critically, see difficulties and find ways of rational overcome. To form such a specialist it is necessary for the student to be not a passive contemplative absorber of scientific information or a diligent performer but to become a creative converter of the information that is studied.

Fundamental changes in the further development of the theory and practice of independent work were held in 1993 after the approval of the «Regulations on the organization of educational process in higher educational institutions» by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Order № 161 from 02.06.1993). For the first time in native practice in the governmental document it was underlined that independent work is the main means of mastering the learning material at the time free from obligatory classes. In addition, the content of such individual work in a particular subject is determined by the curriculum, teaching materials, teacher guidelines and tasks.

The organization of independent work as the educational system has the following main elements: objective (s), contents, forms, methods and means of activity; planning, monitoring, self-monitoring and evaluation of results; conditions of implementation. This is the process of organizing independent work on specific requirements (standards, rules, principles) and giving it the desired shape in order to achieve this goal in the best way. The organizational elements can be conditions which are divided into external (method of management, place of study, equipment) and internal (student's personality, level of knowledge, motivation, interest) and results.

Independent work of students in a foreign language

Independent work of students in a foreign language should facilitate the development of cognitive abilities of students such as observation, curiosity, logical thinking, creative activity; it should teach them to strive for this goal, and to develop the need for constant self-education. To manage independent work successfully the following prerequisites are necessary: psychological readiness of students, the willingness of the teacher to guide and continuously evaluate the individual work, the ability of students to choose adequate methods and techniques for self-study and evaluate the results of their work, and training materials for self-study, adapted to the needs of the course in a

foreign language; time must be given to students in the learning process for training independent tasks; awareness and correction of errors are required.

This problem investigate foreign researches: P. Studer (Studer, 2015), A. Crosson, N. Lesaux (2013), J. Hart (2012) and Ukrainian pedagogues: K. Karpova (1988) and A. Yakovlieva (1959). K.I. Karpova (1988) identifies four types of independent work. The first type of self-study is the accumulation of factual material on the subject that is being studied by reading special literature. The second type is obtaining scientific information on the subject through reading primary sources and reference books. The third type is preparing for the interpretation of educational material through its selection, analysis and organization to prepare a paper for the seminar. The fourth type is the independent development of practical skills arising from the specific specialty.

The organization of the educational process in the universities includes the division of independent work of students into in-class and out-of-class which are two parts of the whole process of language acquisition. The in-class independent work has to be characterized by high activity of students. We support Guschina's opinion that «the activity of students in the classroom is influenced greatly by the following factors: a) targeted organization of training at every stage of classroom lessons; b) methodically justified use of visual aids and facilities; c) teacher's speech in the lesson; d) the level of creativity of the lesson; e) assigning specific tasks to students related to the communicative purpose of study at every stage of the lesson; f) interest of students in foreign language acquisition; g) assessment of not only knowledge but also skills of students; h) lively, reasonably fast pace of classes» (Gushchina, 1976, p. 15).

A. Yakovlieva (1959) divided the communicative mastering of a foreign language into three main stages. In the first stage students master reproductive speech with the individual elements of productive speech. In the next stage reproductive speech develops into productive speech and basic means of language are creatively used by students to express their opinions. The third stage can be characterized by the complete ability of productive speech, which allows the creative use of language tools to express their thoughts. Foreign language becomes a reliable means of communication.

Research design

The central research questions in the present study are: Does independent work in English help students acquire the necessary level for their specialization? How can teachers increase students' motivation? What are the main ways to train memory while learning English as a second language?

As part of our study, we carried out observation of the educational process dealing with English classes for future specialists in Law, Economics, IT and Social Studies. The surveys took place between 2015 and 2017. Thus we studied the full range of professional practice in teaching English as a foreign

language. Our results are based on a research method that is closely linked to practice in teaching English for students of different ages and different specializations.

Using active methods

Below, we focus on the active learning methods. Enhancing educational and cognitive activity of students, increasing their interest in learning foreign languages is the most important task of the teacher at the university. Active learning methods as a set of ways to organize and manage educational and cognitive activities of students, stimulate their intellectual emotions, encourage active mental activity, and as technologies of active learning they «base themselves not only on the processes of perception, memory, attention, but, first of all, on creative, productive thinking, behavior, communication» (Mashkina, 2005, p. 130). The use of creative technologies ensures the development of creative abilities of future specialists, which «is especially important in connection with the growth of the share of intellectual work and creative solutions in all spheres of professional activity» (Maksimuk & Levonyuk, 2017, p. 169). Active learning technologies are classified according to two criteria: the presence of the model (object or process of activity) and the availability of roles (the nature of communication of trainees) and therefore, they are distinguished as imitational and non-imitational (Vergasov, 1979).

Non-imitational technologies help increase learning through «selection of problem learning content, use of special procedures of lesson organization, use of technical means, providing dialogic interaction of a teacher and students» (Lezer, 1979, p. 131). The non-imitational forms and methods include problem solving lectures, laboratory works, seminar-discussions, outreach workshops, programmed teaching, doing coursework and degree thesis.

Imitational technologies include simulation or simulation game by playing different types of professional context of future operations in the learning process. The process of learning uses games, yet, imitational technologies are divided into games and non-games.

Non-game forms and methods are represented by a large group of specific situations. In professional work, situation is described by Chernylevsky (2002) as a set of interrelated facts, events and issues that characterize the specific process, period or event in the activities of the institution, requiring appropriate decisions, orders or other action.

We would like to distinguish a special form of using a lesson-game hereinafter. According to H. Isaieva (Isaieva, Lubina, & Kvitkovskaya, 1990), it is such a kind of lesson that most adequately meets the material for learning, with a set of game elements that meet the language training of students, their social and communicative experience and personal characteristics of students. The goal of the game in the classroom in a foreign language is learning foreign language communication in conditions close to the real situation. The teacher's

task is to organize learning activities of students during the game so as to make the situation as natural as possible. Students should independently, but with support of prelearned material, express their own attitude to this issue or argue their point of view.

The organization of the game session consists of several stages: 1) selection and study of certain lexical and grammatical material; 2) its training according to different models; 3) performing a variety of communication problems, including models studied; 4) working on individual responses.

Game imitational technologies include simulation training, playing roles, game design and didactic game. In particular, «simulation training means the imitation of the situation of professional activity, and «model» is a technical device (desk, work with devices etc.)» (Petrova, 1990, p. 11).

We must admit that role playing is a way of specific situation analysis, based on relationship problems in the team and it helps to improve the style and methods of work with other people.

The goal of our game design was to develop educational projects in game conditions which reflect the reality as much as possible. This method combines individual and joint work of students. Experience gained shows that to create a common group project, everyone must have some knowledge of design technology and the ability to maintain interpersonal relationships to solve professional tasks.

Motivation

Having analyzed the research works of scientists we can conclude that the effectiveness of language acquisition is associated with the formation of cognitive motives of students. From a specific motive, which gives students the impetus to study, it depends on how useful the acquired knowledge will be for the students and how students are supposed to acquire that knowledge. Consequently, the task of the teacher is «to find a means of penetration into the sphere of a student's motivation and methods of forming their attitude towards knowledge itself» (Chernilevskiy, 2002, p. 114). In the creation of learning motivation interest plays a particularly important role as it becomes the motive of creative activity and searching. In order to achieve this precise lesson planning, using various forms, methods and techniques of teaching is really helpful.

Scientists propose various classifications of motivation. Thus, E. Antonova (1979) divided motivation into two subgroups: passive motivation and active motivation. Passive motivation stimulates the student to a consistent speech activity. Active motivation forces students to discuss, think aloud, to argue, «to be angry». It is effective when the teacher knows the students perfectly well.

However, G. Slavina (1970) singled out internal and external motivation. External motivation presents activators that are not directly related to the activity

itself (the desire to assert themselves, a desire for material reward, etc.). Internal motivation presents motives caused by scientific or cognitive activity. In our opinion among the different types of motivation (external, internal, cognitive etc.) solely learning motivation plays the most important role in the development of the personality because it retains its value throughout the human life.

It should be emphasized that an important condition for human cognitive activity in learning a foreign language is the presence of attention. The so-called «orientation reflex» appears first. It is summoned by the novelty of the subject and the situation and might fade with the disappearance of the novelty stimulus.

H. Makashova (1965) distinguishes between two types of attention: involuntary attention arising inadvertently and voluntary attention which deliberately directs the mental activity of the learner. Involuntary attention is caused by any new stimulus (loud knock, unfamiliar speech and so on). Voluntary attention as the highest degree of attention normally changes involuntary attention when the activator that causes it stops acting.

M. Danilov and B. Yesipov (1961) suggested the concept of dependence of attention concentration on the degree of interest in the subject and information. The level of interest (attention, expectation, search and action) corresponds to each level in the study process. In order to control the attention of the audience a number of characteristics of attention should be taken into consideration: the degree of concentration (ability to select an object or objects from among a number of others); the intensity and distribution of attention (necessary while performing multiple tasks); persistence or distraction (in the long focusing on one subject).

I. Karpov (1950) pointed out that foreign language classes require great efforts of will and attention and can be characterized by emotional inhibition when students' thinking activities are reduced to some extent in case it's necessary to use a foreign language means to express their views.

Motivation can be identified as the foundation and the core of personality structure. M. Soldatenko (2006) and L. Boichenko (2007) noted that it is one of the most important factors in the implementation of independent cognitive activity, management of training and cognitive activity of students. S. Isaieva (2006) believes that need is also one of the important motives in the process of mastering a foreign language. It means that if the need is to master a foreign language, it becomes the motivation for learning this language that encourages students to develop their educational activity.

We can conclude that the organization of the educational process and the methodological means and factors are based on the theoretical basis, on teachers' pedagogical intuition, but not always motivational resources of the student are taken into consideration. However, it is the character of the mo-

tivation that determines the efficiency of the means and the factors used by the teacher in the learning process. The unity of the learning motivation and learning activities is rather important. Motivation should be seen as «a process that directs, regulates and activates students' learning processes» (Levchenko, 2002, p. 272). The desire to learn can be stimulated by using the proper organization of the learning environment, the choice of methods, forms of representation of educational material, making a set of courses, special courses on specific topics, issues, levels of speech in the way that motivating appeal of freedom to alternative choice could correspond to expected values.

The important role of memory in the intellectual and practical human activity

We can stress the important role of memory in the intellectual and practical human activity. Due to memorization the accumulation of experience occurs, and then recognition and simulation (playback) make it possible to use it in the future. The most commonly used classification of memory was done by Makashova (1965) and it depends on the channel of receiving information. She divided memory into visual, auditory, tactile, motor and combined. When learning a foreign language it should be taken into account that students with an advanced visual memory study the grammar and remember the words and parts of the text easily, but they acquire the spoken language with difficulty. The most suitable type of memory for learning a foreign language for communicative purpose is combined memory with the dominant auditory component. It should be noted that memory can be classified according to the principle of the second signal system participation into visual-figurative, verbal-abstract and intermediate type memory and by the following levels: a higher level for the reproducing memory; the identifying memory that allows recognizing an object or phenomenon accurately; and the facilitating memory which helps you learn the material (Makashova, 1965, pp. 44–45). These levels of memory are observed in the sequence of educational material processing that consists of the introduction, the first and second revision and training exercises.

Memory is the mental property of the person which opens the possibility to accumulate experience. Memory means remembering, storage, recognition and reproduction of phenomena, processes and mental states. Remembering is possible due to the plasticity of the nervous system, the brain. The brain of every human being has the ability of plasticity, but the degree of plasticity in different people is different.

We must take into consideration the most important features of memory: length, speed of memorizing, accuracy, speed of reproduction and capacity.

The researchers argue that to get significant results in learning communication, one should choose the proper approach to the study of vocabulary, grammar and phonetics. For example, to master English vocabulary correctly

one should correlate English words with the words of the native language, «pushing» from it. We must notice that the study of vocabulary on topics is of great importance since lexical material learned in a particular system can be remembered better and the process of forgetting occurs more slowly.

Remembering is divided into logical and mechanical. While working on foreign language vocabulary both types of memory are used. The distribution of words for a periodic repetition has great value for durable storage of material in the memory. It brings greater benefit than concentrated repetition. The control of vocabulary also plays an important role.

While teaching spelling the theoretical part of each of the topics can be learned by students independently in the classroom. After the theoretical part of the topic, students independently perform all the training exercises. The role of the teacher «is reduced to control» (Balinskaya, 1958, p. 141). It is proposed to divide the work over any grammatical topic into four stages: 1) to repeat the learned material in preparation for perception of the new material; 2) consolidation of new material by its frequent repetition in training exercises; 3) consolidation of the material and its expansion by doing semi spontaneous exercises; 4) transition to the spontaneous-situational speech, to the ability to use the learned material in life situations.

Observation of a language learning process shows that listening takes a special place in teaching a foreign language. It is considered as a process of perception and understanding of speech. Mechanisms which serve listening are working and long-term memory, probabilistic forecasting and comprehension.

We must emphasize again that an important condition for human cognitive activity in teaching a foreign language is the presence (absence) of attention. In order to control the audience's attention, you should consider a number of features of attention: the degree of concentration (ability to select an object or series of objects among others); the intensity, the distribution of attention (required when performing several tasks simultaneously); persistence or distraction (in the long-term focus on one subject).

F. Leser stated that the main principle of memory training is to «train not spontaneously established mechanisms of memory, not a mechanical memorization but the use of scientific methods of conscious and rational organization of memory processes» (Lezer, 1979, p. 46). However, we claim as the memory is an organic component of the human personality, memory training should harmoniously fit into the educational system and should consider the impact of such factors as motivation, emotions, attitudes to learning, interests, personality, level of development and health status on the productivity of the memory.

Conclusion. The results of our research reveal that independent work is focused on compliance with a number of requirements: didactic and psycho-

logical readiness of the student to perform different kinds of tasks; explaining the necessity of individual work in general and specific tasks to encourage positive motivation of students; specifying objectives of a subject or a topic; determining the content of tasks; development of tasks of different kinds of difficulty according to defined levels of learning; developing specific situations involving non-standard problem solving; providing students with detailed methodological recommendations on the tasks; developed evaluation system, algorithm of doing tasks, sample preparation performance; implementation of an individual approach to self-study; individualization of the self-study; a permanent feedback with students; developing accounting standards of student workload during independent work.

References

- Antonova, E.B.** (1979). Perspektivnye puti intensivatsii uchebnogo protsessa na starshykh kursakh v usloviyakh zaochnogo obucheniya inostrannomu yazyku [Promising ways of intensification of the educational process for the senior students of an extramural foreign languages department]. *Zbornik nauchnykh trudov MGU – Collection of scientific papers of Moscow State University*, 146, 3–23 [in Russian].
- Balinskaya, V.I.** (1958). Rabota nad orfografiyey na I kurse pedagogicheskogo instituta inostrannykh yazykov [Work on spelling at the First Course of Foreign Languages Pedagogical Institute]. *Uchonye zapiski LGU – Scientific notes of Leningrad State University* (Vol. 157, pp. 137–157) [in Russian].
- Boichenko, L.** (2007). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti [Learning motivation]. *Zavuch – The teacher*, 11 (445), 1–8 [in Ukrainian].
- Vergasov, V.M.** (1979). Aktivizatsiya myslitel'noy deyatelnosti studenta v vysshey shkole [Activation of mental activity of a student in high school]. Kiev: Vysshchaya shkola [in Russian].
- Gushchina, T.I.** (1976). K voprosu ob organizatsii auditornykh zanyatiy po inostrannomu yazyku na I etape obucheniya v neyazykovom vuze [On the question of the organization of in-class foreign language teaching on the 1st stage of training in a not language high school]. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuze – Methodology of teaching foreign languages in the university*, 107, 13–25 [in Russian].
- Danilov, M.A.** (1961). Vospitanie u shkolnikov samostoyatel'nosti i tvorcheskoy aktivnosti v protsesse obucheniya [Developing students' independence and creativity in the learning process]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 8, 8–12 [in Russian].
- Zalesskaya, O.P.** (1965). Sistema ustnykh uprazhneniy dlya samostoyatel'noy raboty na I kurse [System of communicative exercises for individual work in the first course]. *Voprosy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov – Questions of the methodology of teaching foreign languages* (pp. 174–184) [in Russian].
- Isayeva, G.T., Lubina, N.G., & Kvitkovskaya, L.I.** (1990). Organizatsiya i metodika provedeniya situatsionnoy igry na prakticheskom zanyatii po inostrannomu yazyku [Organization and methodology of conducting a situational

- game in a practical lesson in a foreign language]. *Problemy optimizatsii obucheniya inostrannym yazykam v vuze – The problems of optimizing the teaching of foreign languages in the university*, 20, 20–29 [in Russian].
- Isaieva, S.D.** (2006). Formuvannya piznavalnoi aktyvnosti studentiv u protsesi navchannia inozemnoi movy [Formation of cognitive activity of students in foreign languages teaching]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu – Scientific herald of the National Agrarian University*, 99, 251–254 [in Ukrainian].
- Karpov, I.V.** (1950). O vzaimosvyazi psikhologii i metodiki v obuchenii inostrannym yazykam [The relationship between psychology and methodology in foreign languages teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 6, 70–74 [in Russian].
- Karpova, K.I.** (1988). Vidy samostoyatelnoy raboty studentov i ee obespechenie [Types of independent work of students and its provision]. *Problemy upravleniya samostoyatelnoy rabotoy studentov v usloviyakh perestroyki vysshego obrazovaniya: tezisy dokladov Respublikanskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii – Problems of management of independent work of students in the conditions of restructuring of higher education: Abstracts of Papers of the Republic scientific-methodological conference* (pp. 68–70) [in Russian].
- Levchenko, T.I.** (2002). Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh [Education and personality development in different educational systems]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
- Lezer, F.** (1979). *Trenirovka pamyati [Memory training]*. Moskva: Mir [in Russian].
- Makashova, G.A.** (1965). Osnovnye psikhologicheskie printsipy obucheniya ustnoy rechi na inostrannom yazyke [Basic psychological principles of teaching speaking in a foreign language]. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i filologii – Teaching methods of foreign languages and philology*, 2, 3–49 [in Russian].
- Maksimuk, L., & Levonyuk, L.** (2017). Formirovanie professionalnoy kompetentnosti studentov v protsesse professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Formation of Students' Professional Competence in the Process of Professionally-Oriented Foreign Language Teaching in the Nonspecialized Institution]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 166–176 [in Russian].
- Mashkina, L.** (2005). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity [Innovative technologies of teaching in higher education]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 245, 126–135 [in Ukrainian].
- Petrova, L.P.** (1990). Aktivnye metody obucheniya na zanyatiyakh po inostrannym yazykam [Active methods of teaching in lessons in foreign languages]. *Problemy optimizatsii obucheniya inostrannym yazykam v vuze – The problems of optimizing the teaching of foreign languages in the university*, 20, 9–13 [in Russian].
- Slavina, G.I.** (1970). K voprosu o faktorakh, opredelyayushchikh ovladenie chteniem spetsialnoy literatury na inostrannom yazyke [The factors that determine the mastery of reading the professional literature in a foreign language]. *Voprosy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov v shkole i v vuze – Ques-*

- tions of the methodology of teaching foreign languages at school and at a university, 392, 15–163 [in Russian].
- Soldatenko, M.M.** (2006). *Teoriia i praktyka samostiinoi piznavalnoi diialnosti [Theory and practice of independent cognitive activity]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drohomanova [in Ukrainian].
- Chernilevskiy, D.V.** (2002). *Didakticheskie tekhnologii v vysshey shkole [Didactic technologies in higher education]*. Moscow: Yunita [in Russian].
- Yakovleva, A.I.** (1959). Prepodavanie inostrannogo yazyka v spetsgruppakh [Foreign language teaching in special groups]. *Uchenye zapiski MGU – Scientists note of MSU*, 269, 24–44 [in Russian].
- Crosson, A., & Lesaux, N.** (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students? *Journal of Research in Reading*, 36, 241–260. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01501.x [in English].
- Hart, J.** (2012). Academic Language for English Language Learners and Struggling Readers: How to Help Students Across Content Areas. *TESOL Quarterly*, 46, 420–422. doi: 10.1002/tesq.28 [in English].
- Studer, P.** (2015). Coping with English: students' perceptions of their teachers' linguistic competence in undergraduate science teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 25, 183–201. doi: 10.1111/ijal.12062 [in English].

Література

- Антонова, Е.Б.** (1979). Перспективные пути интенсификации учебного процесса на старших курсах в условиях заочного обучения иностранному языку. *Сборник научных трудов МГУ*, 146, 3–23.
- Балинская, В.И.** (1958). Работа над орфографией на 1 курсе педагогического института иностранных языков. *Ученые записки ЛГУ* (Т. 157, с. 137–157).
- Бойченко, Л.** (2007). Мотивація навчальної діяльності (методичний семінар-тренінг із використанням методів інтерактивного навчання). *Завуч*, 11 (445), 1–8.
- Вергасов, В.М.** (1979). *Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе*. Киев: Вища школа, 215 с.
- Гущина, Т.И.** (1976). К вопросу об организации аудиторных занятий по иностранному языку на 1-ом этапе обучения в неязыковом вузе. *Методика преподавания иностранных языков в вузе: науч. труды*, 107, 13–25.
- Данилов, М.А.** (1961). Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Советская педагогика*, 8, 8–12.
- Залеская, О.П.** (1965). Система устных упражнений для самостоятельной работы на 1 курсе. *Вопросы методики преподавания иностранных языков* (с. 174–184).
- Исаева, Г.Т., Любина, Н.Г., & Квитковская, Л.И.** (1990). Организация и методика проведения ситуационной игры на практическом занятии по иностранному языку. *Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе*, 20, 20–29.

- Ісаєва, С.Д.** (2006). Формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, 99, 251–254.
- Карпов, И.В.** (1950). О взаимосвязи психологии и методики в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 6, 70–74.
- Карпова, К.И.** (1988). Виды самостоятельной работы студентов и ее обеспечение. *Проблемы управления самостоятельной работой студентов в условиях перестройки высшего образования: тезисы докладов Республ. науч.-метод. конф.* (с. 68–70). Рига.
- Левченко, Т.І.** (2002). *Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах*. Вінниця: Нова Книга, 510 с.
- Лезер, Ф.** (1979). *Тренировка памяти*. Москва: Мир, 151 с.
- Макашова, Г.А.** (1965). Основные психологические принципы обучения устной речи на иностранном языке. *Сб. статей по методике препода. иностр. языков и филол.*, 2, 3–49.
- Максимук, Л., & Левонюк, Л.** (2017). Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 166–176.
- Машкіна, Л.А.** (2005). Інноваційні технології навчання у системі вищої педагогічної освіти. *Зб. наук. праць Чернівецького нац. ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія*, 245, 126–135.
- Петрова, Л.П., Мысик, Л.В., & Патрушева, Ж.Л.** (1990). Активные методы обучения на занятиях по иностранным языкам. *Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе*, 20, 9–13.
- Славина, Г.И.** (1970). К вопросу о факторах, определяющих овладение чтением специальной литературы на иностранном языке. *Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и в вузе: уч. записки*, 392, 15–163.
- Солдатенко, М.М.** (2006). *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 198 с.
- Чернилевский, Д.В.** (2002). *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие*. Москва: Юнити, 437 с.
- Яковлева, А.И., & Харьковский, З.С.** (1968). Преподавание иностранного языка в спецгруппах. *Ученые записки МГУ*, 269, 24–44.
- Crosson, A., & Lesaux, N.** (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students? *Journal of Research in Reading*, 36, 241–260. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01501.x.
- Hart, J.** (2012). Academic Language for English Language Learners and Struggling Readers: How to Help Students Across Content Areas. *TESOL Quarterly*, 46, 420–422. doi: 10.1002/tesq.28.
- Studer, P.** (2015). Coping with English: students' perceptions of their teachers' linguistic competence in undergraduate science teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 25, 183–201. doi: 10.1111/ijal.12062.

KOBYLIANSKA Liliia – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Pedagogy and Social Work Department, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynskiyi str., 2, Chernivtsi, 58012, Ukraine (laila_196625@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-9266>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-9112-2016>

MATIICHUK Kvitoslava – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Social and Philological Disciplines Department, Bukovina University, Darwin str., 2, Chernivtsi, 58000, Ukraine (kvitka0510@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3164-7937>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-8768-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121499>

To cite this article: Kobylianska, L., Matiichuk, K. (2018). Peculiarities of teaching English as a foreign language in the process of professional preparation of future specialists by means of independent learning. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 193–207. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121499 [in English].

Article history

Received: 8 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 5 January 2018

Available online: 5 April 2018

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF INDEPENDENT LEARNING

Abstract. Ukraine is on the way of integration to Europe and the main feature of the organization of students' learning activities is its focus on independent work. Independent work of students in a foreign language should facilitate the development of cognitive abilities of students such as observation, curiosity, logical thinking and creative activity and develop the need for constant self-education. To manage independent work successfully the following prerequisites are necessary: psychological readiness of students, the willingness of the teacher to guide and continuously evaluate the individual work, the ability of students to choose adequate methods and techniques for self-study and evaluate the results of their work, as well as training materials for self-study adapted to the needs of the course in a foreign language. Time must be given to students in the learning process for training independent tasks; awareness and correction of errors are required.

The organization of the educational process in the universities includes the division of independent work of students into in-class and out-of-class. The focus has been made on the active learning methods. Active learning methods stimulate students' intellectual emotions and encourage active mental activity. Active learning technologies are distinguished as imitational

and non-imitational. The non-imitational forms and methods include problem solving lectures, laboratory works, seminar-discussions, outreach workshops, programmed teaching, course work and degree thesis. Imitational technologies include simulation or simulation game by playing different types of professional context of future operations in the learning process.

The effectiveness of language acquisition is associated with the formation of cognitive motives of students. In the creation of learning motivation interest plays a particularly important role as it becomes the motive of creative activity and search. It should be emphasized that an important condition for human cognitive activity in learning a foreign language is the presence of attention. In order to control the audience's attention, it is necessary to consider a number of its features: the degree of concentration, the distribution of attention, persistence or distraction (in the long-term focus on one subject).

Memory also plays an important role in the intellectual and practical human activity. The most suitable type of memory for learning a foreign language for communicative purpose is combined memory with the dominant auditory component. The most important features of memory are length, speed of memorizing, accuracy, speed of reproduction and capacity. Memory training should harmoniously fit into the educational system and should consider the impact of such factors as motivation, emotions, attitudes to learning, interests, personality, level of development and health status on the productivity of the memory.

Keywords: active teaching methods, English, foreign language, students, memory, motivation.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff pedagogical staff at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, in particular Prof. Roman Petryshyn and Bukovina University, in particular Prof. Mykhaylo Manylich.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 208–218

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 208–218

УДК 378.1.011.31

КОБРИЙ Ольга – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (olha_kobriy@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3098-5878>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5180-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119519>

Бібліографічний опис статті: Kobriy, O. (2018). Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 208–218. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119519.*

Історія статті

Одержано: 6 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 3 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

FACTORS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

ЧИННИКИ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті обґрунтовується важлива роль сучасного змісту освіти, ефективних форм і методів демократизації педагогічної підготовки майбутнього фахівця. Доведено, що орієнтація педагогічного процесу на різнобічний гармонійний розвиток особистості ставить конкретні завдання перед кожним його учасником.

Встановлено, що чинниками практичної реалізації змісту педагогічної підготовки студентів, окрім зорієнтованості педагогічного процесу на загальну мету освіти, визначення якісного змісту освіти, застосування ефективних методів і форм (у межах різноманітних технологій навчання) та їх оптимального поєднання, є також проектування демократичної структури навчально-виховного процесу, індивідуалізація і дифе-

ренціяція навчальної діяльності студентів, позитивний психологічний клімат, контроль за навчальною діяльністю студентів та її оцінювання у поєднанні із самоконтролем і самооцінкою, застосування різноманітних джерел розвитку змісту освіти тощо.

Акцентовано увагу на тому, що задля цілісності структурної побудови змісту педагогічної підготовки фахівців важливо фіксувати зв'язок навчальних дисциплін із практикою та життям, що забезпечує успішину професійну діяльність у майбутньому і зобов'язує поєднувати у навчанні теоретичну роботу з практичною, організацією дискусій, моделюванням педагогічних ситуацій, аудиторні заняття із самостійною діяльністю, навчання із практикою. Якісне наповнення інформативного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів такого змісту виявлятиметься не лише в інформованості, а й у розвитку і вихованні молодих людей.

Розглянуто можливості в реалізації змісту педагогічної підготовки студентів індивідуалізації навчальної діяльності, що передбачає поділ усіх присутніх на умовні групи з однорідними психологічними характеристиками і рівнем підготовки, а також позитивного психологічного клімату (в організації навчальної діяльності), контролю за навчальною діяльністю студентів, що здійснюється у поєднанні із самоконтролем.

Ключові слова: *чинники, зміст освіти, педагогічна підготовка, індивідуалізація, робота, форми та методи, самостійна навчальна діяльність.*

Formulation of the problem. Significant changes in modern development of higher educational institutions of Ukraine are characterized by a tendency towards decreasing the time of education and simultaneously towards high-quality content of the educational process and defining modern technologies for organizing training in higher educational institutions of Ukraine in order to improve student pedagogical training, which will increase its effectiveness.

Reforming the content of higher pedagogical education involves a strategy that would correspond to a new pedagogical thinking, determine its orientation towards the integration of European education and would be carried out on the same democratic principles that form the basis for the activities of educational institutions in all civilized countries. In this regard orientation towards humanization, democratization and national values has been implicitly defined and indisputably implemented.

The documents on modern education often refer to the competitiveness and ability of graduates to carry out innovate professional activities, as well as to the use of modern technologies for training specialists. According to the European choice of Ukraine, the principles of the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms and the European Social Charter, which see the interests of a person (and their desire to live in

harmony with society, nature and their own values) as the basis for further development of the state and the realization of the human potential of the nation; the central core of the nation's wealth is intelligence, education, social mobility, and professional experience.

The need for every citizen of Ukraine is the ability to ensure that the market relations in Ukraine are in line with the European ones, to determine the priorities of economic and social development of Ukraine in the European context, and so on. According to the Concept of the Education Content for the European Dimension of Ukraine, this will promote implementation of socialization, values orientations of the personality, its adaptation to new social conditions, life-long learning.

Traditionally, the content of pedagogical education, as well as the content of the whole system of education, was considered to be a set of knowledge and skills necessary to master it. At the same time, social order, theoretical approaches to the interpretation of this content and practical measures for its implementation were changed historically. Therefore, consistent implementation of the modernized education content, which must necessarily reflect new tendencies in training students for future professional activities, take into account the experience of higher educational institutions in ensuring the quality of education, will help the holistic perception of professional training.

Analysis of recent research and publications. Pedagogues examine some of the features of updating the content of the professional future teacher training (I. Bohdanova, V. Shakhov), some concepts concerning the formation of the content of their education (J. Orchard, C. Winch (Orchard & Winch, 2015)), modern tendencies in the development of pedagogical education (H. Hansen-Thomas, P. Casey, L. Grosso (Hansen-Thomas, Casey, & Grosso, 2013), C. Syrnyk (Syrnyk, 2012)), innovative processes in the system of pedagogical teacher training (O. Akimova, I. Bekh, A. Furman), determine the ways of inclusion of the active component in the content of education and upbringing of young people (O. Vyshnevskiy, O. Korsakova). Researchers reveal the content of the basic pedagogical training (V. Shakhov), provide the content of educational disciplines for pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine (M. Gryniova, Z. Donets, T. Zavorodnia, I. Ziaziun, M. Lazariev).

Analysis and generalization of modern psychological and pedagogical literature testifies that it does not contain systematic studies on important tendencies and corresponding factors of pedagogical training of the European higher education space concerning practical use of modern technologies in organizing training at higher educational institutions of Ukraine. This requires first of all their theoretical and methodological substantiation for the orientation of the content of disciplines and teaching technologies on the values of European life.

The aim of the article is to identify the factors influencing implementation of practical training organization in order to improve teacher training in higher educational institutions of Ukraine.

Professional pedagogical training appears as a kind of systemic formation, the volume and depth of which are mainly determined by the students' needs (including informational ones). It should be noted that the factors in upbringing are the elements of the external world that a person interacts with (Vyshnevskiy, 2006, p. 499), and factors of the practical specialist training are respectively «carriers» of a quality building of the pedagogical process, «tools» to achieve success which ensure its practical embodiment. However, in this training it is important to take into account not only information but also other factors of building modern educational process successfully.

Nowadays the idea of an activity component is being actively introduced into the concept of the content of pedagogical education, and the ways to fill it are being outlined. There are clearly traced tendencies in the formation of dialectical thinking, organization of young people's creative activity, integration of educational disciplines; there are dependencies between causes and effects, interconnections and analogies between phenomena, determinacy of processes, etc. At the same time, information (knowledge and skills) remains an important structural component of the content of any discipline; it becomes the basis for development and upbringing.

Orientation of the pedagogical process to the versatile harmonious development of personality sets concrete tasks before each of its participants. New requirements for the educational process, caused by radical changes in the way of student life are met by modern educational technologies, introduction of which in the practice of organization of training in higher educational institutions of Ukraine contributes to the development moral values in students in order to improve teacher training, creation of the atmosphere of community and gives opportunity for a teacher to become a true partner and co-participant in work. After all, transition to a high-tech information society is accompanied by processes of globalization and international integration of world education.

Transition to a democratic structure of the educational process corresponds to modern transformations in the European space of higher education. Independent activity of each student is the main prerequisite for his/her development as an agent of democratic relations (an agent will act as a free person only in the position of an independent personality). Therefore, the effectiveness of actions of an agent depends on personal inclusion in activities that begin only when the agent is aware of the limited choice of means available and begins to look for new ones.

Individualization of educational activity as an important benchmark for the successful implementation of educational process is also realized within

the framework of differentiated learning (in conditions of mass work), which involves division of all students into conditional groups with homogeneous psychological characteristics and level of training. Orientation towards acquisition, search for information, independent work, which takes into account the multilevel content of education (reflected in multilevel programs and textbooks), reduction and redistribution of information (which does not reduce the possibility of familiarity with information) change the traditional functions of teachers. Such a practice of training, for which information is offered not for memorization, but for its use in creative work, corresponds to the implementation of an activity approach to the definition of the education content.

Increasing the efficiency of each person's activity will, of course, depend on the consideration of the structural content of the disciplines, the quality filling of the informative, axiological and activity-creative components of this content. As it turned out, the achievement of the educational and developmental goal of education will be fostered both by information and tasks aimed at stimulating creative activity of personality as well as adopting an appropriate attitude towards it in the form of representations, views, beliefs, judgments, ideals, etc. This ensures the possibility of developing a personality capable of implementing an independent life choice, shaping one's own destiny, assuming responsibility for one's own life on the principles of freedom and democracy (according to O. Savchenko, not to resist, fight and win, but to protect, nurture everything that ennobles human life, to create a humane atmosphere in society).

Return to the spiritual roots of the nation on the principles of humanism focuses on a decent person with moral virtues and laws of kindness and mercy. After all, the outlook of each participant in the educational process is determined precisely by the values that make up the basis for him/her, which value orientations a person assumes.

In this context, O. Savchenko speaks of «adaptive educational opportunities», which include «the formation of the intentions and skills of conflict-free life in society, respect for the rights and freedoms of every person in the minds of pupils». Pedagogy of tolerance originates from here, and it contributes to the formation of «social communication – the ability to support group interaction, to have a good command of the linguistic and cultural vocabulary of society». At the same time, the scholar emphasizes: «The humanistic image of education is the organization of joint activity, creation of conditions for self-development, care for understanding students' inner world, their successful socialization in society» (Savchenko, 1996, p. 21).

Large-scale studies on the processes of modernization of the education content related to humanization, orientation to national values, democratization and active development of this content concerning qualitative filling of its components predetermine the need to use Christian principles in the struc-

ture of the content of education and upbringing, taking into account national peculiarities and traditions.

As O. Savchenko rightly observes, «modern understanding of humanistic values of education is based on anthropological and socio-cultural coordinates», since a person is not a means, but the purpose, and pedagogical realization of such values implies proper assessment of the «natural basis of man» and «increase in the general culture of personality, assimilation of national and universal values, and this requires intensification of the cultural orientation of education» (Savchenko, 1996, p. 21).

Therefore, for the sake of the integrity of the structural construction of the content of pedagogical disciplines, it is important to fix their connection with practice and life, which ensures successful professional activity in future and obliges to combine theoretical work with practical activities, organization of discussions, modelling pedagogical situations, classroom activities with independent ones, learning with practice. Complementing the informative component with the axiological and activity-creative (represented tasks) ones will help to ensure qualitative professional pedagogical training of the future specialist, which will be manifested not only in his/her level of knowledge but also in the development, upbringing, and practical training.

According to V. Kovalchuk, modern state of modernization of the teacher training system can be implemented by shaping the contemporary's outlook starting with primary school, creating methodological culture as a system of socially-tested principles and methods of organization and construction of theoretical and practical activities, developing fundamental professional and moral qualities of a future teacher (Kovalchuk, 2004, p. 13). To ensure this, the researcher concludes, «it is necessary to «train a qualified teacher capable of developing a worthy member of one's nation, prepare a pupil for life in an ecological, political, legal, economic, cultural and educational social environment» (Kovalchuk, 2004, p. 16).

Along with traditional forms of learning in higher educational institutions of Ukraine, within which student independent creative work is provided, the non-traditional, non-standard forms of work occupy an important place: problem-solving lectures and seminars, business, role and didactic games, electives, special courses and special seminars, individual research tasks, problem-solving groups of students, public universities, workshops, round tables, etc. It is very important for the teacher to be able to evaluate the results of both collaborative work and work of each member in particular, because contribution of each participant in the pair must also be noted and marked.

Positive psychological climate in the organization of educational activities as an important factor in the implementation of modern information technology in pedagogical training of a future specialist depends on the organization of pedagogical interaction, relationships between participants in the

educational process. This means that at all stages of the organization of educational activities, the teacher should display wisdom and tact, positive emotions, not reproach students for their low success, physical defects or negative behavior. After all, the main task of the teacher is to create such an environment, which is ensured by the appropriate relationships that would provide moral assistance, stimulate students to become better.

The basis for introducing the necessary adjustments into the educational process, improvements in the management of educational and cognitive activities is control over students' learning activities, which is carried out in combination with self-control and provides an opportunity for each student to see the results of learning (test assignments of various levels of difficulty are often offered for the purpose of its objectivity). The results of the control over the educational activities are, of course, expressed in its assessment, that is, in determining the level of performance, creative problem solving ability.

Another factor in successful pedagogical approach to practical training in higher educational institutions of Ukraine is the use of various sources for the development of their training. In order to form ideas about improving higher educational institutions functioning, the student should study various documents and publications (printed or oral statements), identify the results of teaching practice, and study professional experience of teachers.

Attracting Internet resources, telecommunication networks for planning and conducting classes in higher educational institutions allows student to work at an individual pace, to cooperate with peers and the teacher. Nowadays we can witness the development of the Ukrainian Internet sector, intensification in introduction of Internet services in various spheres of public life, digital broadcasting, further development of multichannel telecommunication networks and further computerization. Therefore, young people's training, built on the use of information technology, on-line courses improve their orientation in future, which allows using their very valuable time (learning) not only for learning but also for self-training and participation in it (Taylor, 2010, pp. 193–194).

Therefore, the teacher performs not an informational function, but managerial one and becomes, in essence, a consultant in students' independent study. After all, the role of the teacher is not only to ensure the transfer of knowledge from one generation to another, but to be a person of culture and all-manly values, the leader of the ideas of state-building and democratic change. It leads to providing conditions for acquiring professional skills, preparation for self-education, increasing dignity and intelligence, as well as various innovative reforms in education. So, while working with computer technologies, the role of the teacher becomes a kind of «conductor» of students' educational activities, since the teacher actually supports and directs their creative searches, and relations with students are based on the principles of cooperation and mutual assistance. In such a way we break with the traditional style

of classroom learning (when reproduction of the initial material by students prevails) – now the volume of conducting creative, research works increases.

Weak levels of information dissemination and consideration of public needs, low presence in the global media space and excessive dependence on foreign states (and the media structures) cause a real threat to the national security of Ukraine and a significant foreign influence on the consciousness of Ukrainian citizens. Moreover, national consciousness of Ukrainians is disorientated by the presence of the remnants of the totalitarian imperial Soviet era in the cultural space of Ukraine, while important cultural practices (reading books, periodicals, visiting theaters, cinemas, museums, etc.) are in decline. Hence, increase in social significance of education systems, assistance for representatives of new generations of Ukrainians in receiving education require to focus on the pedagogical approach to professional training for the purpose of their successful professional socialization in the twenty-first century and as a means of assimilating their national cultural heritage, which means getting a world-class profession. All this raises the issue of improving pedagogical skills, specialist professional development and effective implementation of modern technologies in student pedagogical training.

Conclusion. In addition to determining qualitative education content, the use of effective methods and forms (within various learning technologies) and their optimal combination, the factors of practical organization of training in democratization of student pedagogical training are also orientation of the pedagogical process to the general purpose of education, designing the democratic structure of an educational institution, individualization and differentiation of student educational activities, positive psychological climate, control over student educational activities and its assessment in combination with student self-control and self-assessment, the use of various sources of education content development.

Prospects for further research relate to the analysis of pedagogical tools for the implementation of the content of modern pedagogical training in practice, the use of interactive methods and tools, forms of individualized learning (taking into account job analysis for training future specialists).

References

- Bekh, I.D.** (2003). *Vykhovannia osobystosti. Knyha 1: Osobystisno-orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Personality upbringing. Book 1: Personality oriented approach: theoretical and technological bases]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O.** (2006). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical bases of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Kobrii, V.** (2015). *Pedahohichni umovy praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Pedagogical conditions of practical specialist training in higher educational institutions of

- Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 31, 156–165 [in Ukrainian].
- Kovalchuk, V. Yu.** (2004). *Profesiina ta svitohliadno-metodolohichna pidhotovka suchasnoho vchytelia: modernizovanyi analiz [Professional and philosophical-methodological training of the modern teacher: modernized analysis]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Kontsepsiia zmistu osvity dlia yevropeiskoho vymiru Ukrainy [Conception of the content of European dimension for Ukraine]. (2005). *Vidkrytyi urok – Open Lesson*, 13–16, 44–50 [in Ukrainian].
- Savchenko, O.** (1996). Tsili i tsinnosti reformuvannia suchasnoi shkoly [Goals and values of modern school reforming]. *Shliakh osvity – Education Way*, 1, 20–23 [in Ukrainian].
- Shakhov, V.** (2007). *Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalno-pedahohichnyi aspekt [Basic pedagogical education of the future teacher]*. Vinnytsia: Edelveis [in Ukrainian].
- Taylor, M.** (2010). Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's Learner's. *A Collection of Papers on Self-Study and Instructional Improvement*, 26, 192–196 [in English].
- Hansen-Thomas, H., Casey, P., & Grosso, L.** (2013). Multiplying the Effect of Professional Development: Teachers Training Teachers. *TESOL Journal*, 4, 129–150. doi: 10.1002/tesj.54 [in English].
- Orchard, J., & Winch, C.** (2015). What training do teachers need? Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, (22), 1–43. doi: 10.1111/2048-416X.2015.12002.x [in English].
- Syrnyk, C.** (2012). The nurture teacher: characteristics, challenges and training. *British Journal of Special Education*, 39, 146–155. doi: 10.1111/j.1467-8578.2012.00550.x [in English].

Література

- Бех, І.Д.** (2003). *Виховання особистості. Книга 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь, 280 с.
- Вишневський, О.** (2006). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Дрогобич: Коло, 608 с.
- Кобрій, В.** (2015). Педагогічні умови практичної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 31, 156–165.
- Ковальчук, В.Ю.** (2004). *Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізований аналіз*. Дрогобич: Коло.
- Концепція змісту освіти для європейського виміру України. (2005). *Відкритий урок*, 13–16, 44–50.
- Савченко, О.** (1996). Цілі й цінності реформування сучасної школи. *Шлях освіти*, 1, 20–23.
- Шахов, В.** (2007). *Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект*. Вінниця: Едельвейс, 383 с.
- Taylor, M.** (2010). Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's Learner's. *A Collection of Papers on Self-Study and Instructional Improvement*, 26, 192–196.

- Hansen-Thomas, H., Casey, P., & Grosso, L.** (2013). Multiplying the Effect of Professional Development: Teachers Training Teachers. *TESOL Journal*, 4, 129–150. doi: 10.1002/tesj.54.
- Orchard, J., & Winch, C.** (2015). What training do teachers need? Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, (22), 1–43. doi: 10.1111/2048-416X.2015.12002.x.
- Syrnyk, C.** (2012). The nurture teacher: characteristics, challenges and training. *British Journal of Special Education*, 39, 146–155. doi: 10.1111/j.1467-8578.2012.00550.x.

KOBRIY Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (olha_kobriy@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3098-5878>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5180-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119519>

To cite this article: Kobriy, O. (2018). Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 208–218. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119519 [in English].

Article history

Received: 6 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 3 January 2018

Available online: 5 April 2018

FACTORS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract. It is substantiated that the orientation of the pedagogical process to the versatile harmonious development of a personality brings forward concrete tasks before each participant. After all, the transition to a high-tech information society is accompanied by the processes of globalization and international integration of world education.

It has been established that in addition to orientation of the pedagogical process to the general purpose of education, the factors of practical implementation of the content of students pedagogical training are: determining qualitative content of education, the use of effective methods and forms (within various learning technologies) and their optimal combination, also designing a democratic structure of the educational process, individualization and differentiation of students educational activities, positive psychological climate, control over students educational activities and its assessment together with self-control and self-esteem, the use of various sources of educational content.

The emphasis is placed on the fact that, for the sake of integrity in the structural construction of the content of teacher training, it is important to record the relationship of academic disciplines with practice and life, which ensures successful professional activity in the future, and obligates to combine theoretical work with practical activities, organization of discussions, modeling pedagogical situations, classes with independent activities, training with practice. Qualitative filling of the informative, axiological and activity-creative components of such content will be manifested not only in awareness, but also in the young people's development and upbringing.

There have been considered the opportunities of the individualization of educational activity in the implementation of the content of the students pedagogical training, which involves the division of all the students into conditional groups with homogeneous psychological characteristics and the level of preparation, as well as positive psychological climate (in the organization of educational activities), control over the students' educational activities carried out in combination with self-control. This allows each student to see the results of training, which are expressed in setting the level of performance tasks, the ability to solve the problems creatively.

The author has studied the influence of the Internet resources, telecommunication networks for planning and conducting classes in higher educational institutions, which allows students to work at an individual pace, cooperate with peers and the teacher. There is a change in the traditional style of the educational activity when the reproduction of educational material is dominating; the volume of conducting creative work, projects and research work is increasing.

Keywords: factors, content of education, pedagogical training, individualization, work, forms and methods, independent educational activity.

Acknowledgments. Sincere thanks to scientific staff at V.O. Suchomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, in particular Prof. Olha Suchomlynska.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 219–228

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 219–228

УДК 373.291

КУЗЬМА Ірина – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46000, Україна (iryna.yankovych@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-8216>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4131-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119522>

Бібліографічний опис статті: Кузьма, І. (2018). Формування морально-етичних цінностей дітей старшого дошкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 219–228.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119522.

Історія статті

Одержано: 18 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 13 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено значення медіаосвіти для формування морально-етичних цінностей дітей дошкільного віку. Обґрунтовано потребу вивчення досвіду організації медіаосвіти в країнах Європи. Акцентовано увагу на необхідності системно формувати морально-етичні цінності медіазасобами. Охарактеризовано класифікації медіа. Розкрито освітньо-виховний потенціал інтерактивних додатків для формування морально-етичних цінностей. Показано значення медіаосвіти батьків у виховному процесі.

Ключові слова: медіаосвіта, медіазасоби, морально-етичні цінності дітей дошкільного віку, медіазаняття, дошкільні заклади.

Постановка проблеми. У зв'язку з поширенням медійних загроз у сучасному українському суспільстві (маніпуляції свідомістю, фейкові повідомлення, небезпечні знайомства, виникнення залежності від нових

медіа, провокування агресії, жорстокості, насильства тощо) набуває актуальності медіаосвіта, передусім для дітей, оскільки постійно знижується вік дитини, коли вона вперше контактує із засобами масової комунікації. Ця категорія (медіаосвіта) є недостатньо зрозумілою й усвідомленою для батьків. Проте все частіше в наукових дослідженнях наголошується на необхідності реалізації медіаосвіти в дитячих дошкільних закладах. Зокрема, в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) вказується на особливості дошкільної медіаосвіти, яка є принципово інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту: емоційний, соціальний і практичний), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (і від інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, серед яких продукція, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію.

Одним із принципів медіаосвіти, що відображено у зазначеній Концепції, є пріоритет морально-етичних цінностей: «Медіаосвіта спрямована на захист суспільної моралі і людської гідності, протистоїть жорстокості і різним формам насильства, сприяє утвердженню загальнолюдських цінностей, зокрема ціннісному ставленню особи до людей, суспільства, природи, мистецтва, праці та самої себе» («Концепція впровадження медіаосвіти», 2016).

Отже, у дошкільних закладах актуалізується значення морально-етичних цінностей та їх розвитку в процесі реалізації медіаосвіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми формування медіаграмотності дітей та молоді є предметом досліджень українських учених, а саме: О. Волошенюк, А. Волошиної, В. Іванова, Т. Іванової, І. Мищишин, Г. Онкович, С. Шумаєвої, О. Янкович тощо, а також зарубіжних науковців – А. Анджеєвської, Ю. Беднарека, Я. Гайди, А. Коха (Koch, 2018), М. Танася та ін. У їхніх працях здійснено трактування основних понять; визначено цілі, завдання, концепції, функції, напрями, основні чинники генезису медіаосвіти тощо.

Вплив засобів масової інформації на розвиток дитини відображено у творах класика педагогіки В. Сухомлинського, української письменниці Л. Костенко, а також у численних розвідках українських учених, зокрема Р. Даниляк, А. Зайцевої, В. Лизанчука, О. Невмержицької, Д. Попової, Т. Поясок, В. Скотного, Н. Темех, Л. Чорної, С. Шандрук, П. Щербаня тощо. У працях цих науковців акцентується увага на недостатньому використанні потенціалу медіа, зокрема друкованих видань, для виховання дітей; на необхідності елімінації низьковартісної медійної про-

дукції; проте не відображені питання виховання й медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Проблеми формування морально-етичних цінностей, морально-етичного виховання дошкільників досліджено в працях О. Вишневського (трактування понять й класифікація цінностей, відображення цінностей як ієрархічної системи ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство та в здійсненні котрих вбачає сенс свого існування) (Вишневський, 2003, с. 197); Л. Токаревої (20012) (формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників); А. Богуш, О. Монке (формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дошкільників), А. Гончаренко, С. Литвиненко (виховання гуманних взаємин старших дошкільників і першокласників); Т. Колесіної, Г. Савицької (моральна поведінка дошкільників); Т. Фасолько, М. Федорової (педагогічний вплив на становлення морального вибору дошкільників); О. Кошелівської (роль емоцій у моральному становленні особистості); О. Кисельової (2009) (морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору); Н. Ашиток (2017) (формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на матеріалі дитячої літератури) тощо.

Зокрема, Н. Ашиток (2017) з'ясувала, що «проблема сприйняття літературних творів різних жанрів дітьми дошкільного віку – складна й багатоаспектна. Дитина проходить тривалий шлях від наївної співучасті у зображуваних подіях до складніших форм аксіологічного сприйняття, а тому ознайомлення дошкільнят з художньою літературою слід починати з народної творчості (приказок, загадок, пісень, забавлянок, народних казок тощо). Фольклор є своєрідною школою соціального досвіду, унікальним засобом для передачі народної мудрості і виховання дітей на ранньому етапі їх розвитку» (с. 8).

О. Кисельова конкретизувала значення терміна «морально-етична вихованість дітей старшого дошкільного віку», який трактує як сформовану в процесі морально-етичного виховання здатність свідомо відтворювати власну поведінку на засадах загальноприйнятих моральних якостей, норм і правил, адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку однолітків, розуміти, доречно й адекватно використовувати в мовленні слова, що позначають морально-етичні категорії (Кисельова, 2009, с. 17).

Авторка з'ясувала педагогічні умови морально-етичного виховання старших дошкільників, довівши, що воно успішно відбуватиметься, якщо здійснювати «комплексне розв'язання завдань з морально-етичного виховання дітей у різних видах діяльності (художньо-мовленнєва, ігрова, театралізована, навчальна) як на заняттях, так і в повсякденному житті» (Кисельова, 2009, с. 5).

Проте вчені недостатньо уваги надали формуванню морально-етичних цінностей дошкільників у процесі реалізації медіаосвіти як системи діяльності, до якої залучені діти, батьки й вихователі.

Таким чином, актуалізується **мета статті** – обґрунтувати форми й методи медіаосвіти, спрямованої на розвиток морально-етичних цінностей дошкільників.

Терміни «медіа», «медіаосвіта», «медіаграмотність» здобувають все більшу популярність в українському суспільстві, але на інтуїтивному рівні зазвичай пов'язуються з діяльністю учнів, студентів. Як засвідчують результати емпіричних досліджень, зокрема опитування шкільних педагогів, вихователів, дорослі не можуть точно визначити, що таке медіа та медіаосвіта, і пов'язують їх із засобами масової комунікації – радіо, телебаченням, Інтернетом. Що ж до самих освітян, то для них недостатньо відомою є Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція), яка передбачає медіаосвіту батьків та дошкільників. Проте форми й методи такої роботи обґрунтовані недостатньо.

Реалізація вихователями медіаосвіти серед вихованців дитячих дошкільних закладів викликає труднощі. Є недостатньо методичних розробок на теми формування медіаграмотності не лише дітей, а й їхніх батьків. Тому заслуговує на вивчення та впровадження у вітчизняний освітній простір досвід організації медіаосвіти в Європейських країнах. Зокрема, у Польщі функціонує веб-портал «Медіаосвіта» (Edukacja Medialna), на якому розміщені сценарії, вправи, матеріали для реалізації занять у дошкільних закладах, школах, будинках культури та бібліотеках. Матеріали розроблені відповідно до Каталогу медійних та інформаційних компетенцій, визначених у рамках проекту «Цифрове майбутнє» («Cyfrowa przyszłość», 2010).

На вказаному веб-порталі запропоновано систему медіаосвітніх уроків, яка охоплює такі напрями: використання інформації, взаємини й спілкування в медійному середовищі, мова медіа, креативне використання медіа, етика й цінності, правові й економічні аспекти використання медіа («Lekcji edukacji medialnej», 2012). Під час цих уроків дошкільники засвоюють, що є багато джерел інформації; вчать вибирати їх відповідно до потреби; намагаються знайти інше джерело інформації, ніж від дорослого; усвідомлюють, що інформація може бути правдивою і неправдивою; формулюють прості запитання, щоб переконатися у вірогідності інформації; дізнаються, до кого звертатися, щоб перевірити правдивість інформації, отже, намагаються ставитися до інформації критично («Lekcji edukacji medialnej», 2012).

Медіаосвіта дітей добре методично забезпечена. Видаються численні книги, методичні посібники як для вихователів, так і для батьків, з яких можна почерпнути інформацію як про загрози для життя й розвит-

ку дитини, так і шляхи їхнього попередження (Andrzejewska, 2014; «Bezpieczne media», 2013).

Серед напрямів медіаосвіти одним із найбільш актуальних є формування морально-етичних цінностей, адже не лише в українському суспільстві, а й у європейському прагнення до успіху, прагматизм витісняють гуманізм, милосердя, натомість наростають прояви жорстокої агресивної поведінки, однією з причин якої є нерозбірливе споживання медіапродукції.

Розвиток інформаційних технологій сприяв тому, що мультимедійний проектор та комп'ютер стали незамінними технічними засобами в дитячому садку. У невмілих руках (надмірне використання, недоцільний перегляд презентацій, слайди яких можна замінити екскурсіями на природі) або через неконтрольований батьками перегляд телевізійних програм, навіть мультиків із сумнівними цінностями, продукція нових медіа може призвести до втоми, викликати знервованість, спричинити в дітей психічні розлади. Занадто часте використання медіа загрожує втратою контактів із ровесниками, дорослими.

Для запобігання цим шкідливим явищам варто зацентувати увагу на системності формування морально-етичних цінностей медійними засобами, що ґрунтовно дослідила О. Кисельова (2009, с. 5). Така системність передбачає використання різноманітних медіа, оскільки потенціал окремих із них реалізовується недостатньо – спочатку в дитячому садку, а згодом і в початковій школі.

Є багато різних класифікацій медіа, критерії для яких – спосіб переробки й подачі інформації, час виникнення тощо. Залежно від способу виникнення розрізняють традиційні (книжка, фільм, вистави лялькового театру) й інноваційні (Інтернет, соціальні мережі) медіа.

Залежно від способу переробки й подачі інформації, впливу на споживача (візуально, через звук, через звук та візуально) виділяють візуальні, аудальні й аудіовізуальні медіа. Візуальні медіа – це дитяча преса (журнали, газети), дитяча література (казки, оповідання, вірші). Аудальні – різноманітні радіопрограми, а також різного роду звукозаписи, які дають змогу чути, але не бачити. Найширшим є коло аудіовізуальних засобів, оскільки вони передають інформацію і через звуки, і через зображення (анімації, відео тощо).

У результаті емпіричних досліджень виявлено, що в дитячих закладах, а згодом і в початкових школах, недостатньо використовуються друковані медіа, зокрема дитячі журнали. Перевага все частіше надається телебаченню, мультимедійним презентаціям, Інтернету (Янкович, 2017, с. 21–22). Водночас із позитивним впливом на формування дитини вони викликають додаткове навантаження на зір, створюють передумови для сидячого способу життя, відсутності повноцінної комунікації, без якої неможливий розвиток морально-етичних цінностей.

Усе ж сучасні технічні пристрої викликають у дітей значний інтерес. Тому доцільно використовувати освітній потенціал, зокрема, гаджетів. Батьки можуть завантажити на власні смартфони, планшети або й комп'ютери інтерактивні додатки чи онлайн-ігри, які мають дидактичне та виховне спрямування. Зокрема, на формування морально-етичних цінностей у дітей дошкільного віку, серед іншого, спрямовані такі безкоштовні додатки: «Kids Good Habits» («Дитячі хороші звички»), «50 Good Habits» («50 хороших привычек»), «Good Habits & Manners for Kids» («Хороші звички і манери для дітей») та ін. Вони містять картинки зі звуковим та текстовим супроводом, на яких зображено, як потрібно або не можна поводитися.

Використовуючи ці додатки, діти дізнаються, що необхідно бути ввічливими, слухняними, чемними з однолітками і дорослими, сумлінно виконувати власні обов'язки, берегти природу та громадське майно тощо. На особливу увагу заслуговує зображення гуманного ставлення до людей із фізичними вадами. Також цікавим у додатку «Good Habits & Manners for Kids» є розділ «Безпека», у якому наголошується на правилах поведінки на воді, на проїжджій частині, на вулиці (заборона розповідати незнайомцям особисту інформацію та брати від них будь-які подарунки), в автомобілі (використання ременів безпеки) тощо.

Оскільки всі ці додатки на сьогодні розроблені лише англійською мовою (звуковий і текстовий супровід), то батьки повинні допомогти не лише запустити програму, а й обговорити разом із дітьми зображене на екрані. Крім того, можна вивчити нескладні для дошкільників слова. Якщо ж батьки не володіють англійською мовою, то все одно зможуть використовувати ці додатки, обговорюючи з дітьми зображені ситуації та акцентуючи увагу на тих чи тих морально-етичних цінностях.

Проте варто зазначити, що інформаційний світ дуже динамічний, тому можна спрогнозувати, що незабаром такі додатки з'являться й українською мовою. Яскравим прикладом є гра «Мишеняткова абетка», спрямована не лише на вивчення українського алфавіту, а й на загальний інтелектуальний розвиток дітей.

Отже, актуалізується потреба медіаосвіти батьків. Різноманітні діагностичні методи (анкетування, тестування тощо) засвідчують, що батьки з дітьми недостатньо аналізують поведінку казкових героїв, персонажів із мультфільмів та ігор, рідко використовують у вихованні дитячі журнали. Тому ефективними в роботі з батьками є бесіди щодо суті понять «медіа», «мультимедіа», правильного використання медіа під час виховання морально-етичних цінностей, гігієни роботи за комп'ютером та іншими технічними пристроями, необхідності розвитку дитини в русі, формування естетичних смаків, що є профілактикою різноманітних узалежнень, розладів здоров'я, поганої поведінки дошкільника.

Виховання морально-етичних цінностей набуде системного характеру, якщо супроводжуватиметься спільним виховним впливом батьків та вихователів у дошкільних навчальних закладах.

Аналіз педагогічних джерел та емпіричні дослідження доводять необхідність у процесі реалізації медіаосвіти спеціальних медіаосвітніх занять. Провідною формою навчання й виховання у дошкільному закладі є заняття. Проте зараз набуває популярності медіазаняття, під час якого використовуються комп'ютер, мультимедійний проектор тощо. На таких заняттях доцільно навчати дітей пояснювати значення морально-етичних категорій (що таке добро, а що зло), розпізнавати хороші і погані вчинки, адекватно оцінювати поведінку персонажів казок, мультфільмів тощо і свої вчинки. У зв'язку з цим існує потреба в поліпшенні навчально-методичного забезпечення на ці теми.

Для формування морально-етичних цінностей дошкільників доцільно реалізовувати такі інтерактивні методи, як «Незакінчені речення», «Шість капелюхів», «Мікрофон» тощо, що дають змогу розвивати на елементарному рівні критичне мислення дитини й початки самостійного аналізу. Проте найпопулярнішими є ігри, зокрема й рухливі, під час яких діти наслідують поведінку добрих героїв і засуджують вчинки негативних.

Висновки. Небезпечні явища в молодіжному середовищі (агресія, жорстокість, насильство тощо), прискорений неконтрольований розвиток сучасних медіазасобів, зниження віку, під час якого відбувається перший контакт дитини з комп'ютером чи мобільним телефоном, спонукають розпочинати медіаосвіту вже у дошкільному віці. Один із найважливіших її напрямів – виховання морально-етичних цінностей, яке має набути комплексного характеру. Провідною формою такого виховання є медіаосвітні уроки, проведення яких потребує розробок спеціального методичного забезпечення. Домінувальними методами є ігрові, інтерактивні.

Усе більшої актуальності набуває медіаосвіта батьків, яка передбачає, зокрема, бесіди щодо суті понять «медіа», «мультимедіа», використання різноманітних медіа для формування морально-етичних цінностей, передусім візуальних, друкованих, застосування освітньо-виховного потенціалу інтерактивних додатків; необхідності розвитку дитини в рухливих іграх, формування естетичних смаків, що є профілактикою різноманітних uzalezhnень, розладів здоров'я, поганої поведінки дошкільника.

Література

- Ашиток, Н.** (2017). Формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на матеріалі дитячої літератури. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 5/37, 5–11.*
- Вишневецький, О.І.** (2003). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки.* Дрогобич: Коло, 528 с.

- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)*. (2016). Взято з [http:// osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/)
- Кисельова, О.І.** (2009). *Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Одеса, 21 с.
- Токарєва, Л.** (2012). *Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі*. Взято з http://lib.iitta.gov.ua/1901/1/ц.о.дереј_4444.pdf.
- Янкович, О.І.** (2017). Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. *Педагогічний альманах*, 33, 18–24.
- Andrzejewska, A.** (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych: aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin SA, 272 s.
- Bezpieczne media: poradnik dla rodziców*. (2013). Взято з <https://www.orange.pl/ocp-http/PL/Binary2/1997625/4091136245.pdf>.
- Cyfrowa przyszłość: katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. (2010). Взято з <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>.
- Koch, A.** (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society*, 32, 73–83. doi: 10.1111/chso.12225.
- Lekcji edukacji medialnej*. (2012). Взято з <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/>

References

- Ashytok, N.** (2017). Formuvannya moralno-tsinnisnykh oriientatsii u ditei doshkilnoho viku na materialy dytiachoi literatury [Formation of Moral and Value Orientations of Preschoolers on the Materials of Children's Literature]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 5–11 [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O.I.** (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy]*. Drohobych [in Ukrainian].
- Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [The Concept of Implementation of Media Education in Ukraine (New Edition)]*. (2016). Retrieved from http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ [in Ukrainian].
- Kyselova, O.I.** (2009). *Moralno-etychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy ukrainskoho folkloru [Moral and Ethical Education of Senior Preschoolers by Means of Ukrainian Folklore]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Odessa [in Ukrainian].
- Tokarijeva, L.** (2012). *Formuvannya tsinnisnykh oriientatsii yak chynnyk moralnosti doshkilnykiv u suchasnomu sotsioprostori [The Formation of Value Orientations as the Factor of the Preschoolers' Morality in the Modern Socio-space]*. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/1901/1/ц.о.дереј_4444.pdf [in Ukrainian].
- Yankovych, O.I.** (2017). Moralne vykhovannia uchniv molodshoho shkilnoho viku v protsesi realizatsii mediaosvity [Moral Education of Primary School Pupils in the Process of Realization of Media Education]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 33, 18–24 [in Ukrainian].

- Andrzejewska, A.** (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych: aspekty teoretyczne i empiryczne [Children and Youth in the Network of Real and Virtual Threats: Theoretical and Empirical Aspects]*. Warszawa: Difin SA [in Polish].
- Bezpieczne media: poradnik dla rodziców [Safe Media: a Guide for Parents]*. (2013). Retrieved from <https://www.orange.pl/ocp-http/PL/Binary2/1997625/4091136245.pdf> [in Polish].
- Cyfrowa przyszłość: katalog kompetencji medialnych i informacyjnych [Digital Future: the Catalogue of Media and Information Competences]*. (2010). Retrieved from <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf> [in Polish].
- Koch, A.** (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society*, 32, 73–83. doi: 10.1111/chso.12225 [in English].
- Lekcji edukacji medialnej [Lessons of Media Education]*. (2012). Retrieved from <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/> [in Polish].

KUZMA Iryna – PhD of Pedagogical Sciences, lecture of Pedagogy and Psychology and Inclusive Education Department, Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Maksyma Kryvonosa str., 2, Ternopil, 46000, Ukraine (iryna.yankovych@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-8216>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4131-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119522>

To cite this article: Kuzma, I. (2018). Formuvannia moralno-etychnykh tsinnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi realizatsii mediaosvity [Formation of moral and ethical values of senior preschool children in the process of realization of media education]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 219–228. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119522 [in Ukrainian].

Article history

Received: 18 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 13 November 2017

Available online: 5 April 2018

FORMATION OF MORAL AND ETHICAL VALUES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF REALIZATION OF MEDIA EDUCATION

Abstract. The importance of media education for the formation of moral and ethical values of preschoolers has been proved in this article. The formation of moral and ethical values has been determined as one of the most important directions of media education in the educational process, because it is not only in the Ukrainian but also in the European society that humanity and mercy are displaced by aspiration for success, pragmatism. It has been revealed that unscrupulous use of media production is one of the reasons for

the increase in the number of cases of violent aggressive behavior. The attention has been focused on an insufficient use of media potential, in particular, the printed media for the children's education (upbringing); the need to eliminate low-cost media products. The article substantiates inexpediency of excessive use of media resources in the educational process.

As it turned out the implementation of media education in children's preschool institutions comes with difficulties. There is insufficient methodological research on the topics of media literacy formation not only for children, but also for their parents. It is necessary to study the experience of organization of media education in European countries.

The article gives the classifications of the media. It distinguishes the visual, auditory and audiovisual media depending on the method of processing and supplying information, on the influence upon the consumer (visually; aurally; aurally and visually). It has been found out that there is insufficient use of printed media in the children's institutions, and later in primary schools.

The educational potential of interactive applications has been revealed which is aimed, among other things, at the formation of moral and ethical values. The author identifies the ways of helping parents in the process of using such applications and shows the role of parents' media education in the educational process.

It is necessary to conduct special media educational lessons aimed at the formation of moral and ethical values. The emphasis is put on the expediency of teaching children to explain the meaning of moral and ethical categories (what is good and what is evil), to recognize good and bad things, to adequately assess the behavior of characters in fairy tales, cartoons, etc., as well as their own actions.

It has been found out that for the formation of moral and ethical values of preschoolers it is expedient to implement interactive methods that allow developing critical thinking of the child at the elementary level and the elements of independent analysis.

Keywords: media education, media, moral and ethical values of pre-school children, media classes, pre-school establishments.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff at preschool establishments in Ternopil and Department of Education and Science of the Ternopil Regional State Administration, in particular Olha Khoma.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Ternopil Regional State Administration permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 229–243

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 229–243

УДК 373.2.091.12.011.3-043.83

МЕЛЬНИК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, 04053, Україна (n.melnyk@kubg.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-0649>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/P-4598-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121432>

Бібліографічний опис статті: Мельник, Н. (2018). Підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському контексті: досвід країн Західної Європи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 229–243. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121432.*

Історія статті

Одержано: 16 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Процеженовано: 12 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ: ДОСВІД КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Анотація. У статті здійснено аналіз наукових підходів професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському освітньому просторі. Автором проаналізовані теоретичні засади формування кожного з відомих на сучасному етапі підходів, визначено особливості його прояву у професійній педагогічній підготовці, охарактеризовано історичні аспекти формування певного підходу, конкретизовано чинники, що впливали на цей процес. У статті також здійснено функціональний аналіз основних наукових парадигм, виявлено їх взаємовплив, проаналізовано взаємозв'язок між парадигмами професійної підготовки дошкільних педагогів та наукових підходів, які виступали індикаторами прояву цих парадигмальних засад. Автором визначено провідні тенденції розвитку концептуальних засад професійної підготовки кадрів дошкільної галузі на прикладі країн Західної Європи, представлено їх схематичний рух від ідеалізму, через біхевіоризм, прагматизм до індивідуалізму.

Ключові слова: *підхід, професійна підготовка, дошкільні педагоги, парадигма, концептуальність.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивної інтеграції, інформатизації, системи педагогічної освіти на всіх рівнях й традиційні підходи змінюються інноваційними, відбувається переорієнтація наукових поглядів на роль і функцію педагога, на вимоги, що ставлять перед педагогічними кадрами на кожному етапі розвитку суспільства та педагогічної науки, що, безумовно, впливає і на зміну концепцій та наукових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів. Етапи розвитку суспільства детермінуються комплексом соціально-економічних, політичних та науково-технічних проблем, розв'язання яких потребує нових підходів, що враховують динаміку змін у життєдіяльності різних соціальних систем.

У дослідженні, представленому у пропонованій статті, важливо систематизувати і виокремити комплекс концептуальних засад та педагогічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів, що становить **мету статті**, яка реалізовуватиметься у контексті аналізу розвитку філософських концепцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термінологічне словосполучення «концептуальні засади/основи» має інше, відмінне від поняття «концепція», смислове навантаження та зміст. Так, обґрунтовано сутність поняття «концептуальні засади» у працях зарубіжних дослідників таким визначенням: «концептуальна основа є синтезом літератури, яку опрацював дослідник щодо способів пояснення певного явища; концептуальними засадами намічаються дії, необхідні у процесі дослідження, з огляду на попередні знання науковця та точки зору інших дослідників щодо предмета дослідження» (Regoniel, 2015). Тобто концептуальні засади/основи – це визначені дослідником базові концепції до розуміння та організації певного педагогічного явища; сукупність теоретичних припущень, принципів і правил, які базуються на певній ідеї (Regoniel, 2015). Відтак, різниця у поняттях «концепція» та «концептуальні засади/основи» полягає у тому, що «концепцією» окреслюється певна наукова ідея, заснована на теорії, а концептуальний підхід стосується способів і прийомів розгляду певного наукового феномену, який є в теорії, інакше кажучи, це – реалізація концепції на практиці.

За дослідженням Л. Пуховської, у країнах Західної Європи педагогічна освіта традиційно характеризується співіснуванням, схрещеним і взаємним доповненням різних за своїми ідейними джерелами напрямів, концепцій і моделей (Пуховська, 1997, с. 43).

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи педагогічну освіту у країнах Західної Європи, Л. Пуховська виокремила три види освітніх

парадигм, які ієрархічно пов'язані: перша – педагогічна (найширша), друга – виховна, третя – освітня. Зі свого боку, кожна із виокремлених груп поділяється на дві опозиційні підгрупи: педагогічна поділяється на соціально-індивідуальну та гуманістичну; виховна – на індивідуальну, соціальну, інтегровану та космічну; освітня – на школу навчання, трудову школу, вільну школу та школу самореалізації особистості (Пуховська, 1997, с. 45). Застосування дослідницею парадигмального підходу дало можливість виокремити *чотири парадигми педагогічної освіти на Заході*: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану (Пуховська, 1997, с. 47). Означені Л. Пуховською парадигми та концепції, безумовно, впливали також на формування й розвиток концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, проте сформувалися вони в результаті розвитку філософських напрямів щодо розуміння природи педагогічної діяльності. Застосовуючи парадигмальний підхід, спробуємо окреслити їх взаємозв'язок з визначеними Л. Пуховською підходами та розширити їх перелік.

Провідні *ідеї ідеалізму* стали базовими для формування гуманістичного, культурологічного та особистісно орієнтованого підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Гуманістичний підхід до професійної підготовки дошкільних педагогів розглядає процес освіти, виходячи з потреб людини; згідно з підходом освіта не може бути якісною, якщо якась із двох складових – когнітивна чи емоційна – не мають місця у процесі пізнання. У межах гуманістичного підходу, який Л. Пуховська називає «серцевиною» особистісно орієнтованого, виокремлюються два інших: «персоналізована педагогічна освіта» (С. Дженсен (S. Gansen), К. Пітторс (K. Peetters), Д. Роббен (D. Robben), Ф. Фуллер (F. Fuller)) та «педагогічна освіта, що базується на свідомості» (Пуховська, 1997, с. 53). Здатність людини до самовизначення є важливою частиною гуманістичної теорії. Наприклад, гуманістична теорія в професійній підготовці дошкільних педагогів у Франції використовується для того, щоб допомогти студентів сформувати почуття впевненості, особистого контролю над керуванням своєї діяльності.

Важливим серед сучасних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в аспекті культурологічного підходу та формування у дошкільних педагогів полікультурної компетентності є концепція «іншомовної освіти», згідно з якою педагог повинен вільно володіти хоча б однією іноземною мовою (Саєна, 2011, с. 3). *Консерватизм* став платформою для академічно-традиціоналістської парадигми до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, а саме – для актуалізації компетентнісного підходу до професійної педагогічної освіти, в якому реалізуються: технологічний,

інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та дослідницько-орієнтований підходи.

Технологічна парадигма якісно представлена у монографії Л. Пуховської і розуміється у двох аспектах. По-перше, як управління навчально-виховним процесом з точно заданими цілями, а саме, педагогічна технологія організації освітнього процесу та як процес, який передбачає застосування технічних засобів у навчанні (Пуховська, 1997, с. 49). Для цієї парадигми характерні також ознаки *когнітивізму*, згідно з якими знаннева складова виконує основну функцію у формуванні професійної компетентності педагога; головна увага концентрується на передачі найсуттєвіших елементів культурної спадщини – необхідних знань, умінь і навичок, певних етичних цінностей, які є вічними і незмінними у духовній спадщині людства. Варто зазначити, що в цьому аспекті компетентнісні засади педагогічної освіти корелюються з означеною парадигмою, оскільки на сучасному етапі професійні компетентності педагога визначаються стандартами професійної освіти. За дослідженням О. Локшиної, в Європейській довідковій рамці навчання упродовж життя (2006) ключовими компетентностями є: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки і техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність (Локшина, 2011, с. 51–52).

Дослідницею Л. Пуховською справедливо визначено, що технологічний підхід у контексті розуміння його як напряму в педагогічній освіті, який символізує діяльність і працю, оснований на біхевіористській концепції, пов'язаний із технократичними підходами до формування професійної компетентності педагога. Технологізація професійної підготовки характеризується раціональністю, продуктивністю, ефективністю та новими технологіями (Пуховська, 1997, с. 49). У працях західноєвропейських дослідників цей напрям визначається як «спеціальна вчительська підготовка», що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням засадничими педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри». У цьому контексті йдеться про вироблення у педагога «функціональної поведінки» (С. Вінмен (S. Vinman), Дж. Грілл (J. Grill), Х. Тілем (H. Tilem), – європейські розробники технологічних концепцій), яка передбачає дотримання алгоритму реалізації певної педагогічної технології. Європейська дослідниця П. Оберхюмер технологічну складову професійної підготовки дошкільних педагогів асоціює з терміном «технічна конотація», яку з практичної точки інтерпретує, як «конкретну концепцію навчання на основі навчальної діяльності, повторювання прак-

тичної дії тощо, отже, мова йде про формування навичок для реалізації певного технологічного процесу, технології в цілому».

Другий аспект технологічного підходу, за дослідженням Ф. Каєн (F. Caen), передбачає застосування надсучасних технічних засобів у навчанні (комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших цифрових гаджетів), застосування ІКТ-технологій (дистанційна освіта, комп'ютерне моделювання та проектування, компіляція відеоматеріалів професійної діяльності, практики, навчання) тощо (Caen, 2011).

Ще одним із засобів реалізації компетентнісного підходу вважається «модульна концепція університетської педагогічної підготовки», що була запропонована польськими педагогами Г. Квятковською та А. Котушевич. Засадами модульної концепції освіти є: основа здобуття знань, виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення тощо. Модульна концепція підготовки педагогів орієнтована на студента, бо вона передбачає ознайомлення з його індивідуальними потребами й нахилами. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання ззовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять та активної роботи у їх ході (Локшина, 2011).

Американський дослідник С.Дж. Гоффін (S.G. Goffin) пов'язує реалізацію означеного підходу зі знаннево-орієнтованими програмами професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів та обґрунтовує новий конфігурований взаємозв'язок між концептуальними підходами до організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку та професійною підготовкою дошкільних педагогів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури британський науковець Джої Куллен (Joy Cullen) з університету Мессей (Massey University) виокремлює такі підходи до організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку: предметно-галузеві знання (domain knowledge) (Wellman, 1998, с. 554); феноменографічний підхід (phenomenographic approach), згідно з яким «досвід дитини у розумінні, розрізненні та спогляданні об'єктів навколишньої дійсності ставиться вище за знання про них чи навички практичного їх використання» (Wellman, 1998); діяльнісно-базований підхід (activity-based concept) формує у дітей знання про об'єкти та явища навколишньої дійсності через розуміння змісту, яке відбувається у процесі комплексного поєднання загального уявлення про предмет та можливості маніпулювання і практичного його застосування; метакогнітивний підхід полягає в тому, що взаємодія педагогів з дітьми зосереджена не просто на підвищенні дитячих знань, але й спрямована на усвідомлення ними метакогнітивного

знання про те, як вони пізнали об'єкт чи предмет навколишньої дійсності (наприклад, через споглядання, маніпуляцію, смакові рецептори тощо) (Daniels, 2014, с. 262).

Модульна концепція тісно пов'язана та реалізується з інтегрованим підходом у побудові змістового наповнення дисциплін. Одним із актуальних підходів у професійній підготовці дошкільних педагогів французькі науковці вважають інтегративний. За переконанням сучасників Я. Голд (Y. Gold), П. Ест (P. l'Est), Дж. Таdif (J. Tardif) та інших, якісна професійна підготовка на сучасному етапі розвитку професійної освіти неможлива без об'єднання предметних знань студентів, що реалізується завдяки інтегрованому підходу через побудову змістового наповнення дисциплін.

За висновками європейської дослідниці І. Хелеві (I. Helleve), інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі передбачає реалізацію кількох завдань професійної підготовки дошкільних педагогів. До них належить забезпечення індивідуального маршруту професійного розвитку в контексті всебічної взаємодії педагога з дітьми, батьками, колегами, формування професійної компетентності впродовж навчання – прагнення до професійного розвитку, планування подальшої професійної діяльності, темп формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності (Helleve, 2007, с. 270).

Одним із найбільш якісних проявів реформаторської педагогіки, популярної у кінці XIX – у першій третині XX ст., стала педагогіка прагматизму, представники якої виступали за необхідність докорінного реформування традиційної школи на засадах її наближення до життя і врахування індивідуальних потреб дитини (Regoniel, 2015, с. 227). У сучасній науковій педагогічній літературі прагматична педагогіка кінця XIX – першої третини XX ст. фігурує під назвами «прогресизм», «інструменталізм», «експерименталізм», «утилітаризм» тощо (Murphy, 2016). У цьому контексті компетентнісно-орієнтований підхід у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи знайшов відображення насамперед в ідеях практико-зорієнтованого навчання, навчання на дослідницькій основі та дослідницького навчання, що на сучасному етапі формують основу компетентнісного підходу. У такому розумінні концепт пов'язаний з *експерименталізмом* та прогресивізмом у професійній освіті.

Зарубіжні вчені (Кл. Білизле (Cl. Beelisle), Н. Гюнгтон (N. Guignon), М. Джорес (M. Joras), М. Лінард (M. Linard), Б. Рей (B. Rey), Л. Тукол (L. Turkal) та ін.) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), необхідні для виконання певного завдання на високому

рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії (Новак, 2014). Виходячи з розуміння компетентності як здатності особистості, зіткнувшись з проблемою професійного характеру, що виникає у професійній практиці, мобілізувати ресурси і застосовувати механізми, які сприяють розв'язанню проблемної ситуації, одним із ключових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи європейські дослідники вважають «концептуалізоване навчання» (Imants, 2001). Такий підхід передбачає професійне навчання, засноване на створенні проблемних ситуацій професійного спрямування та різних типів ситуацій, які вимагають практичних навичок. Як стверджують європейські науковці С. Аккер (S. Acker), С. Гат'є (C. Gauthier), П. Десрос'єрс (P. Desrosiers), Е. Харгівс (A. Hargreaves), досвід практики професійної діяльності, розв'язання професійних задач є найбільш придатним і ефективним способом для забезпечення розвитку компетенцій.

Одним із важливих та особливо актуальним у теорії і практиці західноєвропейських країн підходом до професійної підготовки і до формування, розвитку та вдосконалення професійної компетентності дошкільних педагогів упродовж життя є дослідницько-орієнтований (research-based learning) (Пуховська, 1997, с. 55–56). Навчання, засноване на дослідженнях, дослідницьке навчання – це все категорії новітньої концепції професійної підготовки європейських педагогів загалом і дошкільних зокрема. Для практики діяльності європейських університетів характерне комплексне поєднання трьох аспектів професійної підготовки: досліджень, навчання та практики. Дослідницько-орієнтоване навчання охоплює кілька аспектів професійної підготовки дошкільного педагога. Один з них – концепція здійснення освітнього процесу, заснованого на дослідженнях, а це означає, що навчання, зміст навчального матеріалу мають базуватися на результатах останніх досліджень у дошкільній галузі, особливо на сучасних висновках, як результату якісної роботи педагогів у практичній діяльності.

У цьому контексті варто зауважити, що *біхевіористський напрям* у філософії освіти став основою для обґрунтування та формування концепції проблемного, ситуативного навчання. Досвід проблемного і пошукового навчання в підготовці педагога накопичувався в історії західної педагогічної освіти впродовж декількох десятиріч, що є, по суті, інноваційним навчанням, спрямованим на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень.

Окрім визначених вітчизняними науковцями провідних підходів до професійної підготовки педагогів у країнах Європи та Західній Європі,

важливо виокремити нові, породжені сучасними новітніми тенденціями розуміння такої підготовки, які ґрунтуються на положеннях *постмодернізму* та *екзистенціалізму* – Концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами «професійно-освітня спільнота» (Learning community paradigm (PLC)), в контексті якої реалізуються: діалогічний (dialogue-oriented), який оснований на концепції «обмін знаннями» (share knowledge) та ґрунтується на культурологічному; коуч-підхід (coach-approach), підхід «один постріл» («one shot» approach).

Абсолютно новою та оригінальною є концепція професійного навчання, заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами «професійно-освітня спільнота» (Learning community paradigm (PLC)), що базується на освітньо-професійній, комунікативно-орієнтованій парадигмі (Саєна, 2011, с. 13). Разом з означеними підходами до професійної підготовки педагогів і дошкільних зокрема набуває популярності професійно-освітній суспільний підхід. У процесі професійної практики дошкільних педагогів, вимір якої представлено інтерактивною співпрацею вихователя і вихованця (базованої на розширенні прав і можливостей, розвитку освітніх цінностей), виокремилась концепція професійного навчального співтовариства (PLC). Учені сходяться на описі певних особливостей професійних освітніх спільнот (ОПС), які характеризуються такими параметрами, як акцентованою увагою на навчанні студентів, спільними цінностями, колективною відповідальністю, педагогічною рефлексією, співпрацею, груповими та індивідуальним навчанням.

Актуальністю та високою відповідністю вимогам часу характеризується діалогічно-орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, кроскультурну комунікацію та обмін знаннями (share knowledge) (Montane, 2002). Підхід реалізується через програми культурного обміну студентів і педагогічного персоналу різних освітніх інституцій та програми мобільності. Серед якісних програм на сучасному етапі, за твердженням колишнього президента Асоціації педагогічної освіти в Європі (АПОЄ) (Association for Teacher Education in Europe (ATEE)) Міреї Монтани (Mireia Montana), є програми мобільності «Сократ», «Коментський» 3-го етапу. На переконання М. Монтани, такі програми сприяють не лише культурному становленню майбутніх педагогів чи педагогічних кадрів, які їх готують, але й культурі вміння «ділитися знаннями» (share knowledge), на різних рівнях міжкультурної комунікації (Montane, 2002, с. 8).

Оригінальним підходом у новітній європейській професійній підготовці педагогів є так званий блискавичний підхід – «one shot approach», або як його ще позначають «flash approach», від англословного слова «flash» – «блискавка», в основу якого покладено концепцію «зміни перспектив професійної освіти та професійне вдосконалення». Підхід сфор-

мувався внаслідок філософських дискусій в європейських наукових студіях щодо подальшого удосконалення та перспектив розвитку освіти дорослих і передбачає проходження короткотривалих практико-орієнтованих професійних тренінгів чи курсів, спрямованих на швидке, так зване «блискавичне», засвоєння певних професійних знань, формування умінь та навичок. В основу підходу покладено теорію когнітивізму, згідно з якою педагог є рефлексивним активним діячем, який бере на себе відповідальність за власне навчання та освіту з метою підвищення якості професійної діяльності. Підхід сформувався у процесі розвитку та зміни техніко-раціонального підходу в професійній підготовці до більш інтерактивного культурно-індивідуального підходу у професійному розвитку педагогів.

Однією із нових, але, безсумнівно, актуальних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи і європейського регіону загалом, є інклюзивна парадигма, якою зумовлено появу ГРІФІК-підходу (GIRFEC approach), що пов'язаний із соціально-педагогічним (social-pedagogical approach) та превентивним підходами (pre-primary approach) до професійної підготовки. «GIRFEC» – аббревіатура від вислову, запропонованого у документах Шотландського державного управління – «Getting It right For Every Child Guidance», що в перекладі тлумачиться як «право кожної дитини на супровід». Основні компоненти підходу GIRFEC зосереджено на молодих людях і сім'ях з особливими потребами, а тому мають враховуватися усіма освітніми інституціями та в процесі побудови стратегічного бізнес-планування будь-якої організації чи установи» (Report, 2011, с. 21). У цьому контексті варто говорити про інклюзивно-орієнтований підхід до забезпечення подальшої професійної діяльності дошкільного педагогів в умовах інклюзивних дошкільних навчальних закладів чи інституцій. Необхідність запровадження підходу в професійну підготовку дошкільних педагогів актуалізована практикою інклюзивної дошкільної освіти в європейських дошкільних установах. Підхід забезпечує формування у студентів не лише ціннісних орієнтацій, базованих на ідеях гуманізму, але, як зазначено в окремих дослідженнях англійських та шотландських науковців, готує дошкільних педагогів до цілісної оцінки потреб дітей, формує вміння комплексно планувати освітній процес, до якого залученні діти з особливими освітніми потребами.

Необхідно зазначити, що *когнітивізм* у професійній підготовці дошкільних педагогів у Німеччині, як зауважує німецький науковець Пітер Вайбах (Peter Viebahn), проявився у тому, що для німецької педагогічної освіти характерним є академічний підхід. Автор підкреслює доцільність і актуальність академічної педагогічної освіти, обґрунтовуючи свою позицію тим, що вона визначається високими академічними стандартами, переведеними до єдиної дисципліни, орієнтованими на навчальну програму для вчителів. Проте новітні дослідження, за словами П. Вайбаха,

зумовлюють необхідність більш гнучкого підходу до професійної підготовки, заснованої на модульних програмах навчання, де більший акцент ставиться на практичній спрямованості педагогічної освіти – оволодіння професійними компетенціями. У зв'язку з цим існує потреба переходу від ідеалістичного (академічного) підходу до соціально когерентної взаємодії (спільної), переходу змісту навчального плану на більш прагматичний (компетентнісний) і індивідуалізований (гнучкий). Вищезазначене визначає тенденцію у концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині.

Висновки. Аналіз сучасних теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки дошкільних педагогів у закладах педагогічної освіти засвідчує, що в країнах Західної Європи вона ґрунтується на окреслених концепціях та наукових підходах, які становлять системний перелік:

Гуманістичний підхід до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти передбачає персоналізовану педагогічну освіту та особистісно орієнтоване навчання.

Культурологічний підхід, яким передбачено орієнтацію на формування іншомовної комунікативної компетентності для реалізації загальноприйнятої в Європі концепції «іншомовної освіти».

Компетентнісний підхід, у контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та дослідницько-орієнтований підходи.

Технологічний підхід, який розглядається у двох аспектах: 1) засвоєння технології організації освітнього процесу на основі дотримання певного алгоритму; 2) реалізацію технології організації освітнього процесу із застосуванням надсучасних технічних засобів у навчанні (комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших цифрових гаджетів), застосування ІКТ-технологій (дистанційна освіта, комп'ютерне моделювання та проектування, компіляція відеоматеріалів професійної діяльності, практики, навчання) тощо.

Інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі передбачає реалізацію таких завдань професійної підготовки дошкільних педагогів: забезпечення індивідуального маршруту професійного розвитку в контексті різнобічної взаємодії педагога з дітьми, батьками, колегами; формування професійної компетентності впродовж навчання; прагнення до професійного розвитку, планування подальшої професійної діяльності, темпу формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності.

Практико-орієнтований підхід передбачає комплекс соціально-педагогічних умов, спрямованих на формування фахової компетентності педагога в процесі безпосередньої професійної діяльності та практики.

Дослідницько-орієнтоване навчання – комплексне поєднання трьох аспектів професійної підготовки: досліджень, навчання та практики.

Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою і передбачає формування змісту освіти на основі «змістових модулів» різних дисциплін педагогічного профілю, які забезпечують якісне засвоєння студентами теоретичного та практичного блоків професійної підготовки. Модульна концепція тісно пов'язана та реалізуються з *інтегрованим підходом* у системі змістового наповнення дисциплін.

Концепція професійного навчання заснована на *суспільній взаємодії* з педагогічними спільнотами та передбачає професійну підготовку в контексті широкої професійної комунікації. У контексті означеної концепції реалізуються: діалогічний (dialogue-oriented), оснований на концепції «обмін знаннями» (share knowledge), та ґрунтується на культурологічному, коуч-підході (coach-approach), підході «один постріл» («one shot» approach).

Діалогічно-орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, кроскультурну комунікацію та обмін знаннями, реалізується через програми культурного обміну студентів і педагогічного персоналу різних освітніх інституцій та програми мобільності.

Коуч-підхід – педагогічне менторство (супровід професійного розвитку) та супровід професійної діяльності.

Флеш-підхід передбачає проходження короткотривалих практико-орієнтованих професійних тренінгів чи курсів, спрямованих на швидке, так зване «блискавичне», засвоєння певних професійних знань, формування умінь та навичок.

ГРІФІК-підхід (GIRFEC approach), що пов'язаний із соціально-педагогічним (social-pedagogical approach) та превентивним підходами (pre-prima approach) організації освітнього процесу в різних освітніх закладах, та вимагає переорієнтації професійної підготовки на впровадження інклюзивної освіти.

Охарактеризовані наукові підходи визначають особливості організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів у європейських країнах, що і становить перспективу подальших порівняльних досліджень.

Література

- Локшина, О.** (2011). Історія та методологія порівняльно-педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2, 5–15.
- Новак, О.** (2014). Теоретичні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. *Педагогічний дискурс*, 17, 108–112.
- Пуховська, Л.П.** (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*. Київ: Вища школа, 180 с.

- Соколова, І.В.** (2014). Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти. *Педагогічна компаративістика-2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару* (с. 21–24).
- Саена, Ф.** (2011). Teacher's core competences: requirements and development. *European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Education and Training 2020; Thematic Working Group «Professional Development of Teachers»*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
- Conceptual framework.* (2017). Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/conceptual-framework.html>.
- CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. (2011). *Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission Directorate-General for Education and Culture: Research Documents [September 2011]*. London; Ghent: s.n., 175 p.
- Daniels, D.** (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychol. Schs.*, 51, 256–272. doi: 10.1002/pits.21748.
- Helleve, I.** (2007). An ICT-based teacher education context: why was our group «the magic group»? *European Journal of Teacher Education* (Vol. 30, iss. 3, pp. 267–284).
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B.** (2001). The Tension Between Organisational Sub-structures in Secondary Schools and Educational Reform. *School Leadership and Management* (Vol. 21, iss. 3, pp. 289–308).
- Montané, M.** (2002). Education and Culture in Teacher Training Education in Europe: a dialogue among European educators to share knowledge. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 25, iss. 1, pp. 7–9).
- Murphy, V.A., & Evangelou, M.** (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language*. London: British Council, 315 p.
- Snoek, M., Fino, C., Halstead, V., & at al.** (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 26, iss. 1, pp. 137–142).
- Regoniel, P.A.** (2015). Conceptual Framework: A Step-by-Step Guide on How to Make One. *Simply Educate. Me*. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual-framework-guide/>.
- Report of the National Review of Services for Disabled Children. (2011). *The Scottish Government*. Edinburgh: The Scottish Government, 37 p. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/2190/1/0114135.pdf>.
- Wellman, H.M., & Gelman, S.A.** (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 523–573).

References

- Lokshyna, O.** (2011). Istoriiia ta metodolohiia porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen [History and methodology of comparative-pedagogical research]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Studies in Comparative Education*, 2, 5–15 [in Ukrainian].

- Novak, O.** (2014). Teoretychni aspekty profesiinoi pedahohichnoi pidhotovky mai-butnikh vykhovateliv do zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Theoretical aspects of professional pedagogical training of future educators to ensure the continuity of pre-school and primary education]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 17, 108–112 [in Ukrainian].
- Pukhovska, L.P.** (1997). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti [Teacher training in Western Europe: community and differences]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Sokolova, I.V.** (2014). Naukovi pidkhody do provedennia komparatyvnykh doslidzhen problem vyshchoi osvity [Scientific approaches to comparative studies of higher education issues]. *Pedahohichna komparatyvistyka-2014: yakisnyi vymir osvity zarubizhzhia ta ukrainskyi kontekst – Comparative pedagogy-2014: qualitative dimension of education abroad and Ukrainian context*: Proceedings of the Allukainian scientific-practice seminar (pp. 21–24) [in Ukrainian].
- Caena, F.** (2011). Teacher's core competences: requirements and development. *European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Education and Training 2020; Thematic Working Group «Professional Development of Teachers»*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf [in English].
- Conceptual framework.* (2017). Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/conceptual-framework.html> [in English].
- CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. (2011). *Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission Directorate-General for Education and Culture: Research Documents [September 2011]*. London; Ghent: s.n. [in English].
- Daniels, D.** (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychol. Schs.*, 51, 256–272. doi: 10.1002/pits.21748 [in English].
- Helleve, I.** (2007). An ICT-based teacher education context: why was our group «the magic group»? *European Journal of Teacher Education* (Vol. 30, iss. 3, pp. 267–284) [in English].
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B.** (2001). The Tension Between Organisational Sub-structures in Secondary Schools and Educational Reform. *School Leadership and Management* (Vol. 21, iss. 3, pp. 289–308) [in English].
- Montané, M.** (2002). Education and Culture in Teacher Training Education in Europe: a dialogue among European educators to share knowledge. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 25, iss. 1, pp. 7–9) [in English].
- Murphy, V.A., & Evangelou, M.** (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language*. London: British Council [in English].
- Snoek, M., Fino, C., Halstead, V., & at al.** (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 26, iss. 1, pp. 137–142) [in English].
- Regoniel, P.A.** (2015). Conceptual Framework: A Step-by-Step Guide on How to Make One. *Simply Educate. Me*. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual-framework-guide/> [in English].

Report of the National Review of Services for Disabled Children. (2011). *The Scottish Government*. Edinburgh: The Scottish Government. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/2190/1/0114135.pdf> [in English].

Wellman, H.M., Gelman, S.A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 523–573) [in English].

MELNYK Nataliya – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Preschool Education Department, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, 04053, Ukraine (n.melnyk@kubg.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-0649>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/P-4598-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121432>

To cite this article: Melnyk, N. (2018). Pidkhody do profesiinoi pidhotovky doshkilnykh pedahohiv u yevropeiskomu konteksti: dosvid krain Zakhidnoi Yevropy [Approaches to preschool teachers' professional training in the European context: experience of Western European countries]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 229–243. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121432 [in Ukrainian].

Article history

Received: 16 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 12 December 2017 *Available online:* 5 April 2018

APPROACHES TO PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE EUROPEAN CONTEXT: EXPERIENCE OF WESTERN EUROPEAN COUNTRIES

Abstract. This article analyzes scientific approaches of the professional training of pre-school teachers in the European educational space. The author analyzes theoretical principles of formation of each of the known today approaches, determines the peculiarities of their manifestation in professional pedagogical preparation, describes the historical aspects of the formation of each individual approach; specifies the factors that influenced this process. The functional analysis of the main scientific paradigms, their mutual influence, the author analyzes the relationship between the paradigms of pre-school teachers' professional training and scientific approaches, which served as indicators of the manifestation of these paradigmatic principles is presented in the article.

In general, the conceptual foundations of modern preschool teachers' professional training in European countries are conditioned by the comprehensive goal of pedagogical education: the preparation of a highly skilled competent teacher capable of responding to the rapidly changing demands of the society, able to flexibly act and qualitatively solve pedagogical problems arising

in professional activities, to provide quality education for preschool children, to help preserve their mental, physical and spiritual health and harmonious comprehensive solutions.

The author determines that a common conceptual trend is the transition to pragmatically based scientific approaches. In Great Britain there was a gradual transition from individualism through idealism, behaviorism to pragmatic vocational education; in France, approaches based on social interaction are formed from idealism to pragmatism; in Germany there is a sharp re-orientation from the quadrant of idealistic and behaviorist-based approaches to the quadrant of pragmatically, individualist-based approaches. Each quadrant has its own qualities and characteristics. Thus, the first one (individualist-idealist) puts the personality of a teacher in the center of professional education; the second (idealistic-behavioral and social interaction) focuses on the formation of common values, integration, self-control, inclusion; for the third (behavioral, social interaction, and pragmatic), training is essential, based on collective cognition and responsibility, social orientation of preparation, preparation for education in the «society of knowledge» and continuing education; in the fourth quadrant, the priority is the formation of personal value orientations that are designed to provide a comfortable and rationally grounded interaction in the society.

The author summarizes that the multi-vector of paradigmatic principles and concepts predetermine the existence of a wide range of scientific approaches that conceptualize professional training and promote its quality. Among the priority scientific approaches, the traditional group is: humanistic; cultural; competency, in the context of which technological, informational-communicative and informational-communication, practical and research-oriented approaches, modular concept connected with the integrated approach are implemented. Among the innovative new paradigmatic principles, the concept of vocational training based on social interaction is characterized, which implements a dialogic approach based on the concept of «knowledge sharing» and the cultural approach, coach approach, flash approach; Griffith approach.

Keywords: professional training, preschool teachers, Western European countries, educational space.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at National Parliamentary Library of Ukraine, in particular Valentyna Kononenko.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 244–254

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 244–254

УДК 373.091.64:94

МОГОРИТА Віктор – вчитель історії, Міжгірський медичний коледж, вул. Тараса Шевченка, 1, Міжгір'я, 90000, Україна (mogor@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6482-8868>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4307-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121485>

Бібліографічний опис статті: Могорита, В. (2018). Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 244–254. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121485.*

Історія статті

Одержано: 14 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 12 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розкрито особливості уроку як форми організації освітнього процесу з історії у закладах загальної середньої освіти. Розглянуто типологію та особливості структурних компонентів сучасного уроку історії. Виконано порівняльний аналіз змісту сучасних підручників історії для закладів загальної середньої освіти в можливості їхнього використання у ході організації пізнавальної діяльності школярів на уроці. Надано оцінку можливості формування предметних компетентностей в учнів засобами підручника.

Ключові слова: підручник, тип уроку, структура уроку, особистісно орієнтоване навчання, методи пізнавальної діяльності.

Постановка проблеми. В умовах трансформації вітчизняної освіти та становлення нової освітньої парадигми, що базується на особистісно зорієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах, урок залишається основною формою організації освітнього процесу в закла-

дах загальної середньої освіти. Водночас підручник залишається основним джерелом отримання знань, формування ключових і предметних компетентностей з навчального предмету, що використовується у системі освіти на різних рівнях, і базується на теоретичних та світоглядних досягненнях класичної і сучасної педагогіки. На жаль, практика засвідчує, що підручники вкрай неефективно використовуються на уроках для організації пізнавальної діяльності учнів, у тому числі самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти дослідження структурних компонентів уроку, їх класифікації за дидактичною метою здійснив В. Онищук (1976). Подальше переосмислення типології уроків історії, їх етапів та структурних компонентів здійснено В. Мисаном, О. Пометун, Г. Фрейманом. Також В. Мисан (2010) запропонував класифікацію уроків за їх формою на основі аналізу методів навчальної діяльності, що застосовуються на уроці. Засади сучасного уроку історії та принципи її викладання досліджено й описано Ф. Левітасом (2006). Діалектична єдність між діяльністю вчителя та учня на уроці, що базується на пізнавальних потребах учня, обґрунтована Т. Чернецькою (2011). На важливості врахування вікових особливостей учнів при доборі навчального матеріалу та забезпечення принципу наступності в освітньому процесі наголошує М. Чепіль (2016). Л. Терлецька (2014) звертає увагу на використання активних методів пізнання як запоруку результативності пізнавальної діяльності учнів. Т. Чіу досліджує ефективність використання дітьми електронних підручників під час навчання у школі (Chiu, 2017).

Однак залишається мало дослідженим питання можливості використання сучасного підручника історії для організації пізнавальної діяльності учнів, відповідність його компонентів вимогам до історичного пізнання.

Мета статті – визначення можливостей використання змісту підручника історії для організації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку – досягається аналізом підручників з історії для 9 класу 2017 р. видання.

Основною, хоч і не єдиною, формою організації освітнього процесу в школі є урок. Питанню вивчення уроку та його структурних елементів, а відповідно і класифікації уроків на їх основі, присвячено не одне дослідження. Після А. Вагіна, що запропонував класифікацію уроків історії на основі змісту самого історичного матеріалу, найбільш універсальну типологію уроків за дидактичною метою занять було запропоновано В. Онищуком. За цією ознакою розглядають такі типи уроків: урок засвоєння нових знань; урок формування (засвоєння) умінь і навичок; урок застосування знань, вмінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок перевірки знань, умінь і навичок; комбінований

урок (Онищук, 1976, с. 47). Також В. Онищуком сформульовані та описані структурні компоненти уроку відповідно до його типу, їхні дидактичні функції та послідовність (Онищук, 1976, с. 52). У сучасній методичній літературі описано такі типи уроків: урок вивчення нового матеріалу, формування умінь і навичок; урок перевірки знань, умінь і навичок (урок контролю); урок узагальнення та систематизації знань умінь і навичок; комбінований урок (Мисан, 2010). В. Мисан групує структурні компоненти уроку, виділяючи три його етапи: підготовчий, основний та заключний, зазначаючи орієнтовну тривалість кожного з них (Мисан, 2010, с. 21–22).

У педагогічній пресі досить часто зустрічається подання типів уроків на основі методів пізнавальної діяльності (урок-КВК, урок-бесіда, урок-екскурсія). Така інформація розходить тисячними тиражами і сприймається педагогами як сучасна типологія нетрадиційних уроків. Водночас багато методистів і науковців, зокрема й В. Мисан, наголошують, що на основі врахування методу навчальної діяльності припустима класифікація уроків за їхньою формою (Мисан, 2010, с. 27–28).

Через значний обсяг навчального матеріалу, що передбачений чинною навчальною програмою з історії для закладів загальної середньої освіти, вчителі надають перевагу урокам вивчення нового матеріалу та комбінованим [4]. Обидва ці типи на підготовчому етапі передбачають активізацію розумової діяльності школярів (Мисан, 2010, с. 20, 22). Для організації пізнавальної діяльності учнів, під час цього структурного компонента уроку, тільки В. Власовим (2017) запропоновано до кожного параграфу підручника опрацювання фрагменту писемного джерела та його аналізу, що спонукає учнів до подальшого продуктивного опрацювання навчального матеріалу.

Ширші можливості змісту підручників для пригадування й відтворення матеріалу, що є базовим для вивчення нового, тобто здійснення актуалізації опорних знань та вмінь учнів. У підручнику Ф. Турченка відповідні завдання та запитання розміщені в рубриці «Згадайте», П. Полянського – в рубриці «Пригадайте», подаються вони також і в підручниках І. Бурнейка, О. Гісема (Гісем & Мартинюк, 2017; Бурнейко, Хлібовська, Крижановська, & Наумчук, 2017; Полянський, 2017; Турченко & Мороко, 2017). Слід зауважити, що з курсу історії України опорними поняттями для засвоєння нових знань є навчальний матеріал, який вивчався на попередньому уроці, а тому його актуалізація може поєднуватись з перевіркою домашнього завдання, як для засвоєння нових знань з курсу всесвітньої історії необхідне пригадування та відтворення навчального матеріалу, що вивчався, як правило, в попередньому класі. З цієї позиції доречним є розміщення на початку деяких параграфів підручника І. Щупака рубрики «Історичні подробиці», що містить короткий виклад розвитку країни в попередні періоди (Щупак, 2017, с. 156). Аналогічний

аналіз розвитку країн в попередні часи міститься в підручнику С. Д'ячкова та С. Литовченка (2017) із всесвітньої історії і подається вже авторами до кожного параграфа. В. Власов (2017) у підручнику з історії України для актуалізації опорних знань пропонує низку запитань та завдань на перевірку сформованості в учнів історичної компетентності, що, як правило, супроводжують документ для активізації пізнавальної діяльності чи історичну мапу.

На думку В. Онищука, мотивація навчальної діяльності школярів не може бути окремим етапом уроку, оскільки ця робота ведеться на кожному його етапі (Онищук, 1976, с. 63). Автори підручника з історії України І. Бурнейко та ін. з метою мотивації пізнавальної діяльності школярів подають завдання до кожного параграфа, наприклад: «Упродовж уроку з'ясуйте: Україна була суб'єктом чи об'єктом міжнародних відносин» і т.п. (Бурнейко та ін., 2017). Відповідні завдання чи запитання вміщено до кожного пункту параграфа у підручнику О. Пометун та ін. з історії України («Визначте, які наслідки мав промисловий переворот для України», «У чому сутність масонського руху? Чи можна вважати його проявом національного відродження?») (Пометун, Гупан, & Смагін, 2017). Серед цих завдань багато таких, що допоможуть вчителю організувати дослідницьку роботу учнів на уроці, що сприятиме формуванню самостійної та творчої активності. Адже, як зазначає Л. Терлецька, активність виникає саме тоді, коли з'являється необхідність, яка спонукає людину до самодіяльності (Терлецька, 2014, с. 198). Прикро, що тільки деякі автори підручників (І. Бурнейко, П. Полянський, І. Щупак) на початку кожного розділу вмістили перелік знань: що учні знатимуть, розумітимуть та вмітимуть після опрацювання навчального матеріалу (Бурнейко та ін., 2017; Полянський, 2017; Щупак, 2017). Решта авторів таку можливість мотивувати пізнавальну активність учнів зігнорували.

Набагато більші дидактичні можливості сучасних підручників історії в організації навчальної діяльності учнів у ході основного етапу уроку, що передбачає сприйняття та осмислення навчального матеріалу. В підручнику історії України В. Власова (2017) основний текст параграфів згрупований у структурні пункти та супроводжується ілюстративним матеріалом, серед яких достатня кількість діаграм, графіків, а також мап. Пояснювальний текст підручника містить значну кількість завдань та запитань, що дає можливість учителям поєднати сприйняття навчального матеріалу з його первинним осмисленням та засвоєнням, що, як показує практика, є найбільш ефективним при організації навчальної діяльності учнів. Серед завдань достатня їх кількість на опрацювання фрагментів історичних джерел, що дає можливість учням оволодіти певною інформацією та ввести її до індивідуального досвіду.

Аналогічний підхід використано в підручнику історії України І. Бурнейка та ін. (2017), в якому наприкінці кожного пункту параграфу вміщені запитання і завдання, фрагменти історичних джерел для опрацювання та завдання до них. Оптимальний добір завдань, що можуть бути використані в процесі опрацювання навчального матеріалу, вміщено в підручнику історії України авторів О. Пометун та ін., які дають можливість організувати різні за формою види пізнавальної діяльності учнів. Автори акцентують увагу на роботі з ілюстраціями як одним з джерел отримання історичної інформації. Також використано багато таких завдань на порівняння та зіставлення, що забезпечує розвиток критичного аналізу інформації, вміння відрізнити істотне від неістотного в її змісті (Пометун та ін., 2017). У підручнику П. Полянського (2017) з всесвітньої історії вміщено значну кількість діаграм зі статистичними даними, схем, що можуть послугувати вчителю для організації різноманітної самостійної роботи учнів на уроці.

Автори С. Д'ячков та С. Литовченко (2017) для організації первинного осмислення навчального матеріалу пропонують рубрики «Для допитливих», «Люди, справи, ідеї», в яких використано статистичні матеріали та інформацію, що розширює пізнавальний кругозір учнів. Також у кінці кожного пункту вміщено «Запитання і завдання для обговорення», що покликані забезпечити осмислення учнями не тільки причиново-наслідкових і просторових зв'язків між явищами, що вивчаються, але й закономірностей розвитку суспільства. Належна уваги надається розкриттю понять, якими повинні оперувати учні. Визначення понять здійснюється у пояснювальному тексті (з обов'язковим виділення фону) чи на полях. Однак більшість авторів вводять набагато більше термінів і понять ніж це передбачено програмою. М. Чепіль (2016). Доводить важливість подання нових понять відповідно до того, що учні вже засвоїли. Проте авторами підручників даються визначення деяких понять, які вже знайомі учням з попередніх курсів. Визначення вже вивчених, але важливих понять, доречно вміщувати в тлумачні словники наприкінці підручників.

З метою розвитку розумової культури учнів, вдосконалення умінь роботи з інформацією для її аналізу та засвоєння, всі без винятку автори підручників намагаються виділити головне в основному тексті, використовуючи курсив чи напівжирний шрифт, а І. Щупак (2017) вводить систему кольорових позначень. Переважно автори підручників намагаються звернути увагу учнів на терміни, дати подій, історичні персоналії (Власов, 2017; Гісем & Мартинюк, 2017; Д'ячков & Литовченко, 2017; Бурнейко та ін., 2017; Полянський, 2017; Пометун та ін., 2017; Турченко & Мороко, 2017; Щупак, 2017). Найбільше таких виділень головного ми виявили в підручнику з історії України авторів І. Бурнейка та ін. (в серед-

ньому 15 – 20 на сторінку повного тексту), що досить важко сприймається та перешкоджає ефективному засвоєнню навчального матеріалу (Щупак, 2017, с. 5). Т. Чернецька вважає, що саме загальнологічні способи діяльності, які включають у себе вміння аналізу та узагальнення, сприяють орієнтації суб'єкта на освітню діяльність (Чернецька, 2011, с. 143). Заслуговує на увагу система інформаційних схем і таблиць, використаних у підручниках П. Полянським та О. Пометун, які базуються на основі пояснювального тексту, що є запорукою формування інтелектуальної культури учнів (Полянський, 2017; Пометун та ін., 2017).

Для формування хронологічної компетентності учнів більшість авторів підручників у кінці параграфу подають перелік дат для запам'ятовування («Основні події», «Запам'ятайте дати»). В. Власов та П. Полянський для кращого упорядкування та відтворення послідовності подій пропонують учням хронологічні стрічки, а С. Д'ячков – синхронізовані таблиці, що відображають основні події в Україні та країнах світу (Власов, 2017; Д'ячков & Литовченко, 2017; Бурнейко та ін., 2017; Полянський, 2017; Турченко & Мороко, 2017). Для вдосконалення картографічних вмінь, що є складовою просторової компетенції, автори підручників використовують різноманітні історичні карти, які розміщені в межах параграфів чи в кінці підручника (О. Пометун, І. Щупак) (Власов, 2017; Гісем & Мартинюк, 2017; Д'ячков & Литовченко, 2017; Бурнейко та ін., 2017; Полянський, 2017; Пометун та ін., 2017; Турченко & Мороко, 2017; Щупак, 2017). У підручниках достатня кількість завдань для роботи з історичною картою, найбільш продуктивні вміщені в підручниках історії України авторів В. Власова, І. Бурнейка, О. Пометун (Власов, 2017; Бурнейко та ін., 2017, Пометун та ін., 2017).

Узагальнення та систематизація знань учнів як структурний компонент уроку передбачає виконання навчально-пізнавальних завдань, що вміщені в кінці параграфів. Дехто з авторів здійснив систематизацію завдань і запитань за методами і формою діяльності учнів, їх складності: «Знаю й систематизую нову інформацію», «Обговоріть у групі», «Мислю творчо й самостійно» (Щупак, 2017); «Перевірте, як ви запам'ятали», «Подумайте і дайте відповідь», «Виконайте завдання», «Творче завдання» (О. Гісем) (Гісем & Мартинюк, 2017). Окремо передбачені завдання для виконання учнями вдома тільки в підручнику з історії України О. Пометун (Пометун та ін., 2017).

Автори багатьох підручників здійснили якісний підбір навчального матеріалу для організації проведення лабораторно-практичних занять, що передбачені чинною програмою (*Історія України*, 2017, с. 8). Вміщені в підручниках фрагменти документів, ілюстрації, діаграми, таблиці, історичні довідки, що супроводжуються коротким теоретичним викладом, дають можливість учителю організувати дослідницьку діяльність учнів (Власов,

2017; Д'ячков & Литовченко, 2017; Бурнейко та ін., 2017; Полянський, 2017; Пометун та ін., 2017; Турченко & Мороко, 2017; Щупак, 2017). У підручнику всесвітньої історії авторів О. Гісема та О. Мартинюка (2017) для практичних робіт запропоновано тільки адаптований текст, що супроводжується низкою запитань і завдань. Зміни, внесені до навчальної програми в 2017 році, дають можливість вчителю відмовитись від проведення практичних занять, а організувати практичну роботу учнів на різних етапах уроку (*Історія України*, с. 8). Програмою в основному рекомендовано для практичних робіт скласти хронологічні таблиці, що є продовженням утвердження знанневої парадигми, а тому лабораторно-практичні заняття мають залишитися в арсеналі вчителя історії з організації освітнього процесу.

Великий спектр можливостей використання змісту підручника в організації самостійної роботи учнів на уроці узагальнення і систематизації знань та умінь вміщено в підручниках всесвітньої історії І. Щупака у формі різноманітних завдань (Щупак, 2017). Є такі матеріали і у підручниках історії України авторів В. Власова (2017), О. Пометун та ін. (2017), всесвітньої історії авторів О. Гісема та О. Мартинюка (2017), хоча більша частка таких завдань має винятково характер контролю. У підручнику історії України І. Бурнейка та ін. (2017) такі матеріали вміщено тільки в кінці підручника для узагальнення знань та умінь учнів з усього курсу. У підручнику історії України Ф. Турченка та В. Мороко (2017), всесвітньої історії П. Полянського (2017) використано узагальнювальний теоретичний виклад основних положень з розділу. Відсутні матеріали, для організації роботи учнів під час уроків узагальнення та систематизації знань і умінь в підручнику всесвітньої історії С. Д'ячкова та С. Литовченка (2017).

Висновки. Сучасний урок характеризується гнучкістю структури, продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Організуючи пізнавальну діяльність учнів на уроці будь-якого типу і його структурних компонентів, учитель повинен якомога більше звертатись до підручника та раціонально використовувати його дидактичні можливості. Належної уваги потребує організація самостійної роботи учнів з підручником як джерелом знань. Зміст сучасних підручників історії при правильному доборі дидактичних методів та прийомів є запорукою формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Авторам майбутніх підручників при доборі їхнього змісту варто враховувати класичні та сучасні канони педагогічної науки, що уможливить перетворити підручник на універсальне навчальне видання. **Подальшого вивчення** потребують дидактичні вимоги до організації самостійної роботи учнів з підручником під час уроку.

Література

- Власов, В.** (2017). *Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Літера ЛТД, 304 с.
- Гісем, О.В., & Мартинюк, О.О.** (2017). *Всесвітня історія. 9 клас*. Харків: Ранок, 256 с.
- Д'ячков, С.В., & Литовченко, С.Д.** (2017). *Всесвітня історія: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Харків: Ранок, 192 с.
- Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів.* (2017). Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
- Бурнейко, І.О., Хлібовська, Г.М., Крижановська, М.Є., & Наумчук, О.В.** (Ред.). (2017). *Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Тернопіль: Астон, 296 с.
- Левігас, Ф.** (2006). Сучасний урок: основні вимоги до організації навчального процесу. *Історія в школі*, 12, 26–32.
- Мисан, В.** (2010). *Сучасний урок історії*. Київ: Шкільний світ, 120 с.
- Онищук, В.** (1976). *Типи, структура и методика урока в школе*. Киев: Радянська школа, 184 с.
- Полянський, П.** (2017). *Всесвітня історія: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Грамота, 224 с.
- Пометун, О.І., Гупан, Н.М., & Смагін, І.І.** (2017). *Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: УОВЦ «Оріон», 288 с.
- Терлецька, Л.** (2014). Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 29 (1), 193–201.
- Турченко, Ф.Г., & Мороко, В.М.** (2017). *Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Генеза, 384 с.
- Чепіль, М.** (2016). Зміст виховної діяльності українських педагогів Галичини (кінець XIX – початок XX ст.). *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 3/35, 244–254.
- Чернецька, Т.** (2011). *Сучасний урок: теорія і практика моделювання*. Київ: ТОВ «Праймдрук», 348 с.
- Щупак, І.Я.** (2017). *Всесвітня історія: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: УОВЦ «Оріон», 208 с.
- Chiu, T.** (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Educational Technology*, 48, 524–537. doi: 10.1111/bjet.12432.

References

- Vlasov, V.** (2017). *Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of Ukraine: Textbook for the 9th form of general education institutions]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
- Hisem, O., & Martyniuk, O.** (2017). *Vsesvitnia istoriia. 9 klas: pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [World History. Grade 9: textbook for general education institutions]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

- Diachkov, S.V., & Lytovchenko, S.D.** (2017). *Vsesvitnia istoriia: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [World History: Textbook for Grade 9 General Education Institutions]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. 5–9 klasy: navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of Ukraine. World history. 5–9 classes: An on-line tutorial is for general educational establishments]*. (2017). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> [in Ukrainian].
- Burneiko, I.O., Khlibovska, H.M., Kryzhanovska, M.Ye., & Naumchuk, O.V.** (2017). *Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of Ukraine: Textbook for the 9th form of general education institutions]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].
- Levitas, F.** (2006). Suchasnyi urok: osnovni vymohy do orhanizatsii navchalnoho protsesu [Contemporary lesson: the basic requirements for the organization of the educational process]. *Istoriia v shkoli – History of School, 12*, 26–32 [in Ukrainian].
- Myzan, V.** (2010). *Suchasnyi urok istorii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Contemporary history lesson: tutorial manual]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Onishchuk, V.** (1976). *Tipy, struktura i metodika uroka v shkole [Types, structure and methodology of the lesson in school]*. Kiev: Radianskaya shkola [in Russian].
- Polianskyi, P.** (2017). *Vsesvitnia istoriia: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [World History: Textbook for Grade 9 General Education Institutions Pavlo Polianskyi]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
- Pometun, O.I., Hupan, N.M., & Smahin, I.I.** (2017). *Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of Ukraine: Textbook for the 9th form of general education institutions]*. Kyiv: UOVTs «Orion» [in Ukrainian].
- Terletska, L.** (2014). Vybir aktyvnykh metodiv navchannia v orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti pidlitkiv [Choice of active learning methods in the organizing of educational-cognitive activity of teenagers]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 29* (1), 193–201 [in Ukrainian].
- Turchenko, F.H., & Moroko, V.M.** (2017). *Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of Ukraine: Textbook for the 9th form of general education institutions]*. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2016). Zmist vykhovnoi diialnosti ukraïnskykh pedahohiv Halychyny (kinets XIX – pochatok XX st.) [The activities of Ukrainian Galician teachers (late XIX – early XX centuries)]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 3/35*, 244–254 [in Ukrainian].
- Chernetska, T.** (2011). *Suchasnyi urok: teoriia i praktyka modeliuvannia [Contemporary Lesson: Theory and Practice of Modeling]*. Kyiv: TOV «Pramdruk» [in Ukrainian].
- Shchupak, I.Ya.** (2017). *Vsesvitnia istoriia: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [World History: Textbook for Grade 9 General Education Institutions Pavlo Polianskyi]*. Kyiv: UOVTs «Orion» [in Ukrainian].

Chiu, T. (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Educational Technology*, 48, 524–537. doi: 10.1111/bjet.12432 [in English].

МОГОРЬТА Віктор – *Lecture of History, Mizhhirya Medical College, Taras Shevchenko str., 1, Mizhhirya, 90000, Ukraine (mogor@meta.ua)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6482-8868>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4307-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121485>

To cite this article: Mohoryta, V. (2018). Dydaktychni mozhlyvosti suchasnoho shkilnoho pidruchnyka istorii v orhanizatsii protsesu navchannia [Didactic possibilities of the modern school history textbook in the organization of the learning process]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 244–254. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121485 [in Ukrainian].

Article history

Received: 14 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 12 January 2018

Available online: 5 April 2018

DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE MODERN SCHOOL HISTORY TEXTBOOK IN THE ORGANIZATION OF THE LEARNING PROCESS

Abstract. The article focuses on the importance of the textbook as a source of knowledge, and the formation of key and substantive competencies. Various approaches to the classification of history lessons and their structural components in pedagogical science are revealed. The possibility of using the textbook for organizing educational activities of pupils at different stages of the lesson has been explored. To this end, the contents of textbooks on the history of Ukraine and the world history of 2017 edition of the 9th form are studied. Specific examples show the diversity of didactic approaches to the content of the textbook used by the authors.

In the article a comparative analysis of the contents of history textbooks is carried out on the subject of the specificity of the acquisition of knowledge by students of history. The emphasis is placed on the importance of organizing various forms of work with the textbook in the classroom in order to form the key and subject competences of the schoolchildren. Specific examples are the author's approach to selecting a system of tasks for the implementation of a person-centered approach in teaching.

It is concluded that the modern lesson is characterized by flexibility of its structure, productive educational and cognitive activity of students. It is also grounded that the content of modern history textbooks with the correct selection of didactic methods and techniques is a key to the formation of key

and subject competences in schoolchildren. The necessity of further researches of the possibilities of use of textbook in organization of independent cognitive activity of schoolchildren is determined.

Keywords: textbook, type of lesson, structure of the lesson, personally oriented learning, methods of cognitive activity.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at school № 2 and № 7, in particular Mykhaylo Labosh and Lyubov Vasylynka.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Scientific-Educational Foundation «Ridna Shkola» permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 255–266

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 255–266

УДК 378.01:327

ОРШАНСЬКИЙ Леонід – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Україна (orshanski@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-2108-2018>

КОТЫК Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Україна (kotyk16@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4490-4998>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-6220-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119524>

Бібліографічний опис статті: Orshanskyi, L., Kotyk, I. (2018). European values as landmarks for Ukrainian students. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 255–266. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119524.*

Історія статті

Одержано: 4 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 1 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

EUROPEAN VALUES AS LANDMARKS FOR UKRAINIAN STUDENTS

ОРІЄНТАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ

Анотація. Сьогодні Україна зробила свій цивілізаційний вибір, який став стратегічним орієнтиром прагнень більшості українців – це інтеграція у Європейський Союз. Історичний досвід свідчить, що сила Європи залежить від непорушності основних європейських цінностей, які мають об'єднаний потенціал, адже їх єдність є ціннісним базисом європейських народів, незалежно від культурних традицій та національної ідентичності. Тому у межах розуміння студентської молоді як важливого соціального ресурсу України, проблема сформованості у них комплексу ціннос-

тей, зокрема таких, що притаманні європейцям, є найбільш актуальною з прогностичного погляду.

На основі аналізу результатів емпіричних і соціологічних досліджень нами виявлена динаміка й особливості впливу різних політичних, соціальних та економічних чинників на формування європейських цінностей студентської молоді з урахуванням трансформацій, що відбуваються в житті сучасної України, яка обрала євроінтеграційний вектор розвитку.

Результати дослідження свідчать, що у свідомості українського студентства досить часто домінують цінності особистого благополуччя (здоров'я, успіх, достаток, щаслива сім'я тощо) та патерналістського спрямування (якісні та безкоштовні освіта і медицина, гідні пенсії, соціальні виплати, забезпеченість робочими місцями, економічна стабільність тощо). Водночас сучасні студенти підтримують впровадження демократичних принципів і бажують прилучитися до побудови європейської демократії в Україні. Справжні європейські цінності та світогляд ними визнаються як високий ідеал для наслідування, необхідна умова ефективного функціонування демократичного суспільства.

Дослідження підтвердило, що більшість студентів палко підтримують інтеграцію України з Європейським Союзом (понад 76 %). Тому є всі передумови, що нинішня студентська молодь незабаром стане головною рушійною силою реформ і втілення принципів й цінностей, що поділяє європейська спільнота, своєрідним «посланцем» України в усіх сферах суспільного, економічного і політичного життя Європи.

Ключові слова: студенти, вищі заклади освіти, європейські цінності, ціннісні орієнтації.

Formulation of the problem. In the process of creation of Ukraine as an independent state, the public demand was formed for the education of «a new type of people – initiative, active, decisive, self-confident, hardworking, morally and intellectually developed, ready for self-realization in the personal, family, civil and public life» (Nevmerzhytska, 2016, p. 169). Therefore, the formation and development of values these days is becoming of particular importance, because they play an extremely important role in the development of the personality of modern students, act as the highest degree of regulation of their behavior, express the direction of vital interests and needs, determine the inherent setup and motivation for future professional activities.

The development of various aspects of the theory of values, the formation of categorical-conceptual apparatus, the elaboration of theoretical, methodological, psychological and pedagogical principles for the formation of value orientations and personality behaviors have been the subject of study by many domestic and foreign researchers (S. Bienefeld, J. Almqvist (2004), M. Guille (2002)). For example, the well-known pedagogue O. Vyshnevskiy considers values to be «a certain hierarchical system of ideals, fundamental concepts and goals, which penetrate our society and in the implementation of

which it sees the meaning of its existence» (Vyshnevskiy, 2003, p. 197). M. Rokeach, an American psychologist of the Polish origin, defines value as «a steady superiority of a person or society of a certain mode of behavior or end state, as opposed to another type of behavior or state» (Rokeach, 2006, p. 14). Summarizing the results of gnoseological analysis of the concept of «a value», we note that it combines three aspects: 1) the characteristics of external properties of things; 2) psychological qualities of an individual; 3) relations between people, their communication. Hence, the value, in our opinion, being a key component of the inner culture of a man, finds expression in the personality settings, properties and qualities, determines his attitude to society, nature, other people, himself.

In the 1970's M. Rokeach highlighted groups of values that, by determining each other, form an axiological model containing terminal (value-goals) and instrumental values (values-means). The latter, in turn, are divided into values-attitudes, values-qualities and values-knowledge. O. Vyshnevskiy (2003) convinces that young people need to cultivate primarily humanistic values, which include: absolute eternal values; national values; civic values; the values of family life; health-related-ecological values.

Today, our country has made a civilized choice, which has become a strategic reference point for the aspirations of most Ukrainians – integration into the European Union. Historical experience shows that the strength of Europe depends on the inviolability of the basic *European values*, which in the most part include:

1) democracy when the state policy and the legitimacy of power form the will of the majority;

2) equality of rights and freedoms of Europeans who are free in their choice and protected by law;

3) the inviolability of private property and the development of a market economy – the main factors of economic growth, ensuring a high standard of living and guaranteeing social protection;

4) protection of the environment and cultural heritage of European civilization;

5) citizenship and internationalism, etc. Hence, European values are the universal principles and norms of human life, society and state.

They have a unifying potential through which the European Union remains the most influential center of the world civilization, and their unity is the value basis of European nations, regardless of their cultural traditions and national identity.

The purpose of the article. On the basis of the analysis of the results of empirical and sociological studies, we aimed to identify the dynamics and features of the influence of various political, social and economic factors on the formation of European values of student youth, taking into account the

transformations that take place in the life of modern Ukraine, which has chosen the European integration vector of development.

Presenting the main material. Within the understanding of students as an important social resource of Ukraine, the problem of forming a set of values in them, in particular those inherent to Europeans, is the most relevant from a prognostic point of view. In this context, we have conducted a study aimed at identifying prospects for the development of Ukrainian society as an indicator of European integration and the expectations of contemporary students. That is, it was important for us to find out: 1) how socio-economic situation in the country affects students' life and professional expectations; 2) how the students evaluate the prospects for the development of domestic education and society as a whole; 3) what the students know about and whether they share European values; 4) what is the level of identification of Ukrainian students with their European peers, etc. Therefore, it was important to research how the students' perceptions of European values was being formed and to identify existing ways and means of obtaining information about them.

To do this, at the end of 2016 – 2017 a diagnostic study was carried out at M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology named after S.Z. Gzhytsky, in which 656 second-fourth year students took part. In order to trace the dynamics of changes, some of the obtained results were compared with the data of the international study done by Gorshenin Institute «Students – the image of the future» (2010 – 2011) («The students», 2015).

The study of the values of different social groups traditionally involves identifying not only the structure and dynamics of value priorities and factors that influence the formation and change of the value consciousness of subjects, but also the identification of their social well-being. Social well-being is closely connected with the presence and resolution of social problems, as well as social expectations, social settings, and feelings of life. There is a close link between the ability of a personality to design their own future in a set of leading values, the willingness to act in accordance with their attitudes, and to what emotional response, experience, assessment is caused by their past, present and future – a sense of satisfaction or dissatisfaction, own significance, optimism or pessimism, confidence or uncertainty both in their own capabilities and in a social situation.

At the first stage of this research, the answer to the question «How do you identify yourself?» allowed to find out the dynamics of changes in self-identification of the students (*Table 1*).

The results indicate that most current Ukrainian students are proud to be citizens of their country, but there is a tendency to decrease this indicator

(by 5.4 %). At the same time, the desire of young Ukrainians to become citizens of one of the European countries increased fourfold, which, in our opinion, is related to the ratification of the agreement on the association of Ukraine with the EU and the provision of a visa-free regime.

Table 1

Identification of students depending on the nationality (in %)

Source of data	As a citizen of Ukraine	As a citizen of Europe	As a citizen of the world	As a citizen of the former USSR	Other
Own research (2016 – 2017)	76,4	12,4	4,2	–	7,0
Gorshenin Institute (2010 – 2011)	81,8	3,3	6,3	5,0	3,6

The following results were obtained to the question «Are you proud of being a citizen of Ukraine?» which are presented in *Table 2*.

Table 2

Students' attitude towards Ukrainian citizenship (in %)

Source of data	Yes, I am proud	No, I am not proud	Hard to say
Own research	75,7	7,2	17,1
Gorshenin Institute	55,4	13,5	31,1

The next step was, first, to determine the rank of the main threats and challenges facing Ukraine (*Table 3*), and secondly, to find out the social expectations of university students (*Table 4*). In order to find out their priorities the students had to specify no more than 3 variants of answers to the questionnaire «What threats and problems do you think are key to Ukraine?».

The results indicate a certain change in priorities: if the country remains the most vulnerable by political instability, corruption and bribery, which was noted by the majority of respondents, then, unexpectedly, the third in rank was the problem of quality of education, and the sixth – health care, which testifies to the formation in the student environment the desire to obtain competitive higher education and medical services equal to European standards. The students also noted the unsatisfactory level of social protection and youth poverty, which was associated with the country's low economic growth.

Table 3**Students' rating of the main threats and problems facing Ukraine (in %)**

Meaning	Gorshenin Institute	Rank	Own research	Rank
Political instability	51,3	1	65,9	1
Economical development	49,5	2	31,3	4
Corruption and bribery	46,7	3	48,8	2
Alcoholism and drug addiction	26,2	4	22,7	7
The crisis of morality, culture, morality	25,3	5	15,2	13
Fighting poverty	21,3	6	29,5	5
The fight against AIDS / HIV	21,1	7	22,0	9
Social protection of the population	18,6	8	19,1	11
Environmental pollution and the destruction of nature	16,5	9	7,4	16
Health Problems	16,4	10	23,7	6
Problems of education	15,2	11	36,5	3
Criminality	14,8	12	22,5	8
Legal insecurity	13,6	13	12,1	15
Observance of civil rights and freedoms	9,2	14	14,9	14
Youth policy	7,9	15	5,4	17
Problems of emigration and emigrants	5,1	16	17,8	12
Terrorist threat	4,0	17	21,6	10
Other	2,0	18	1,1	18
Hard to say	1,9	19	0,6	19

The results of the study of the students' social expectations (*Table 4*) show that only one in four respondents is configured very optimistically, believes in the immediate improvement of the situation in Ukraine, despite the problems associated with the current socio-economic crisis. There is a steady tendency to reduce the number of so-called «cautious optimists», confident even in the long run, but their percentage is steadily decreasing. At the same time, there are more of those who demonstrate the psychology of Nouvism – «we need to live only today». For one-third of the students it is probably the only way to survive in the difficult conditions of modern socio-economic transformations.

The next step was to determine the impact of threats and problems that are crucial to Ukraine, and the social expectations of students' value consciousness, that is, the task was to examine the content of their value orientations towards the purpose of life and the means to achieve their goals. To do this, the method of studying the value orientations of M. Rokeach was used, which is based on direct ranking of the list of values. The first group consisted of ter-

minal values (values-goals) that characterize life-purpose targets, revealing the general orientation of behavior on the basis of the formation of vital goals, the main areas of self-realization of the individual; second group on the instrumental values (values-means) that reflect the idea of acceptable, possible means of achieving vital goals.

Table 4

Social expectations of students (in %)

Meaning	Gorshenin Institute	Own research
I hope that in the near future, the socio-economic situation in Ukraine will change for the better	26,2	18,4
Believe that improvements will occur, but not very soon	31,4	21,2
It is best to live for today and not worry about the future	16,1	22,3
I do not even hope for any significant changes	13,3	17,1
I fear that life will continue to deteriorate	7,2	8,0
I do not believe in rapid changes, but am willing to put up more	3,3	6,2
Already tired of waiting for a change, tired of unfulfilled expectations	3,5	7,8

The advantage of M. Rokeach's technique is its versatility, convenience and cost-effectiveness in carrying out the survey and simplicity of processing the results. Students were asked to determine the ranking of each of the proposed value. By counting the average arithmetic, the rank positions of each value was determined (*Table 5*).

The analysis of terminal values showed that most students (more than 60 %) put health in first place. And even those who placed the other values in the first place, gave health a rather high rank – from second to fourth and the lowest was eighth. It should be noted that such a consensus about other values was not observed. Students gave a high rank to material standard of life. Approximately 40 % of respondents indicated this point among the first 5 values, in the responses of other students this value did fall below tenth place. By the way, there was no big difference in the responses of male and female students. It is interest, in our opinion, to see the attitude of students to a happy family life. If in the responses of female students there was a relative unanimity – from third to seventh place, then the male students showed a serious difference (from fourth to fourteenth place).

The greatest difference of opinion was found in determining the rank positions (from 1 to 18) of such values as life wisdom and self-confidence. Unfortunately, such values as creativity, knowledge, development, reflecting the higher spiritual needs of a man, were given rather low places. However, in

our opinion, the most surprising is that the last place of all the terminal values was happiness to others. In addition, no student put this value in the top ten.

Table 5

Content of the students' value orientations

Rank	Terminal Values	Rank	Instrumental Values
1	Health	1	Good manners
2	Financial security of life	2	Education
3	The presence of true friends	4	Responsibility
4	Love	5	Honesty
5	Confidence	3	Independence
6	Happy Family Life	8	Cheerfulness
7	Interesting Job	6	Self-control
8	Freedom	7	Courage in defending own views
9	Active Life	9	Diligence
10	Productive Life	10	Tolerance
11	Life Wisdom	11	Strong will
12	Entertainments	17	The breadth of views
13	Personal Development	12	Accuracy
14	Cognitive ability	13	Effectiveness in resolving issues
15	Public Recognition	14	Rationality
16	Beauty of Nature, Art	15	Responsiveness
17	Creativity	16	Intransigence of shortcomings
18	Happiness of others	18	High demands

With regard to instrumental values, here, as expected, students' thoughts seldom coincided. Except for high queries, which most students gave one of the last places on the list. A significant difference in opinion, in our opinion, is related both to the personal qualities of the students, and to their past experience of life. Of course, the positive fact is that the first two places in the list are education and upbringing. Although, there was no particular unanimity here either. Vocational education was given by different students from 1 to 13 places, and education – from 1 to 16.

The analysis of the data made it possible to draw certain conclusions: career, self-realization, material well-being, as well as love and friendship are the main indicators of success for students in life; the value orientations of contemporary students are predominantly material and moral; most students already have a certain ideal close to the commonplace. At the same time, the third of respondents prefer only one area of life – either family or career.

The category of leaders, along with the values of health, is the value of material well-being. However, the recognition of health as a leading value

does not always correlate with the practical implementation of the guidelines of a healthy lifestyle on the activity-behavioral level. Modern young people believe in their own strength, thinking that they are the main resource for the achievement of their life goals. Along with it, the students do not refuse material support from adults or government. Also important for them is the presence of reliable ties and acquaintances.

The core of the value consciousness of young people comprises the following three key values: money, friends, work, the importance of which is confirmed by almost every third respondent. Another concern is the fact that the values chosen by the students reflect, in the majority, the orientation to the satisfaction of their own needs, and not the needs of other people.

Conclusions. Consequently, the results of the research show that today the minds of Ukrainian students, are often dominated by the values of personal well-being (health, success, prosperity, happy family, etc.) and much more rarely by intellectual and personal development. Significantly strong are paternalistic values (high-quality and free education and medicine, decent pensions, social benefits, job security, commensurate with incomes, price stability, economic stability, etc.). Unfortunately, the last group consists of the values that regulate coexistence in society, which can be conventionally called «European»: democracy, rule of law, freedom of speech and religion, honesty, equal opportunities for all citizens, etc. Although some students participating in the study consider European values as the quintessence of the lifestyle of Europeans, putting the respect of the law and human rights at the center of this category; however, well-being and prosperity, stability and lack of economic upheaval remain Europe's main values. At the same time, the polls agree that the way to the realization of European values will be long, because in their opinion, there are no fair courts in Ukraine, corruption has reached unprecedented levels and has covered virtually all spheres of public life, and the legislative system is extremely imperfect.

Interestingly, the perception of democracy by Ukrainian students is also ambiguous. On the one hand, respondents understand the importance of a democratic social system. In the opinion of the polls, democratic elections with the accountability of the authorities and the tools of influence on the officials contribute to the reduction of corruption, increase of the efficiency of the authorities, and, consequently, the growth of prosperity. On the other hand, students often do not believe in the validity of these principles in Ukraine, fairly pointing to the imperfection of the democratic system.

Respondents theoretically support the introduction of democratic principles, and not against building a European democracy in Ukraine. However, in conditions of total poverty of the population, corruption in the organs of local and state power, disbelief of citizens after the next revolution, they believe that today a certain simulacra of democracy prevails. Therefore, true

European values and worldview are recognized by students as a worthy ideal for imitation, a necessary condition for the effective functioning of a democratic society.

The survey has confirmed that the majority of respondents strongly supported the integration of Ukraine with the EU (over 76 %). Therefore, the current students will soon become the main driving force behind the reforms and the implementation of the principles and values shared by the European community, the so-called «ambassadors» of Ukraine in all spheres of social, economic and political life in Europe.

The issue of the development of forms and means for the formation of European values of students in higher education institutions will be a good prospect for further scientific research.

References

- Vyshnevskiy, O.I.** (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Nevmerzhytska, O.V.** (2016). Aksiolohichni idei u pedahohichnii dumtsi doby vyzvolnykh zmahaniy (1917 – 1919) [Axiological ideas in the pedagogical thought of the age of liberation struggles]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 2/34, 164–171 [in Ukrainian].
- Studenty. Obraz budushchego* [The students. The image of the future]. (2015). Retrieved from http://institute.gorshenin.ua/programs/annual/343_studenti_obraz_budushchego.html [in Russian].
- Bienefeld, S., & Almqvist, J.** (2004). Student Life and the Roles of Students in Europe. *European Journal of Education*, 39, 429–441. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00195.x [in English].
- Guille, M.** (2002). Student Loans: a solution for Europe? *European Journal of Education*, 37, 417–431. doi: 10.1111/1467-3435.00119 [in English].
- Rokeach, M.** (2006). *The nature of human values*. N.Y.: The Free. Press. Retrieved from <http://www.altai.fio.ru/projects/group2/potok10/site/u204/cenost.html> [in English].

Література

- Вишневський, О.І.** (2003). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Дрогобич: Коло, 528 с.
- Невмержицька, О.В.** (2016). Аксиологічні ідеї у педагогічній думці доби визвольних змагань (1917 – 1919). *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 2/34, 164–171.
- Студенты. Образ будущего*. (2015). Взято з http://institute.gorshenin.ua/programs/annual/343_studenti_obraz_budushchego.html.
- Bienefeld, S., & Almqvist, J.** (2004). Student Life and the Roles of Students in Europe. *European Journal of Education*, 39, 429–441. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00195.x.

Guille, M. (2002). Student Loans: a solution for Europe? *European Journal of Education*, 37, 417–431. doi: 10.1111/1467-3435.00119.

Rokeach, M. (2006). *The nature of human values*. N.Y.: The Free. Press. Retrieved from <http://www.altai.fio.ru/projects/group2/potok10/site/u204/cenost.htm>.

ORSHANSKYI Leonid – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Technological and Vocational Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (orshanski@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-2108-2018>

KOTYK Iryna – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Technological and Vocational Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (kotyk16@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4490-4998>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-6220-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119524>

To cite this article: Orshanskyi, L., Kotyk, I. (2018). European values as landmarks for Ukrainian students. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 255–266. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119524 [in English].

Article history

Received: 4 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 1 December 2017

Available online: 5 April 2018

EUROPEAN VALUES AS LANDMARKS FOR UKRAINIAN STUDENTS

Abstract. Today, our country has made its civilized choice, which has become a strategic reference point for the aspirations of most Ukrainians – integration into the European Union. Historical experience shows that the strength of Europe depends on the inviolability of the basic European values that have a united potential, because their unity is the value basis for European nations, regardless of cultural traditions and national identity. Therefore, in the context of understanding that the student youth is as an important social resource of Ukraine, the problem how to form a set of values inherent to Europeans in particular, is the most topical from a prognostic point of view.

Based on the analysis of the results of empirical and sociological research, we have identified the dynamics and peculiarities of the influence of various political, social and economic factors on the formation of European values in the student youth, taking into account the transformations taking place in the life of modern Ukraine – the country, which has chosen the European integration vector of development.

The results of the study indicate that the consciousness of Ukrainian students is often dominated by the values of personal well-being (health, success, prosperity, happy family, etc.) and paternalistic direction (high-quality free education and medicine, sufficient pensions, social benefits, job security, economic stability, etc.). At the same time, modern students support the implementation of democratic principles and wish to be part of the process of building a European democracy in Ukraine. True European values and world-view are recognized as a lofty ideal to follow, a necessary condition for the effective functioning of a democratic society.

The study confirmed that most students strongly support the integration of Ukraine into the European Union (over 76 %). Therefore, there are all the preconditions that the current students will soon become the main driving force behind the reforms and the implementation of the principles and values shared by the European community – Ukrainian «ambassadors» of its kind in all the spheres of European social, economic and political life.

Keywords: students, universities, European values, values orientations.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, in particular Lilia Ovcharenko, for her linguistic assistance.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Union of Designers of Ukraine permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 267–276

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 267–276

УДК 378.147-057.875(438)

РОГОЗІНСЬКА Катерина – доктор, ад'юнкт кафедри медіа та мистецької освіти, Університет імені Яна Кохановського у Кельцах, Польща (krogozinska@ujk.edu.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6867-0834>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5074-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121436>

Бібліографічний опис статті: Rogozińska, K. (2018). Aksjologiczny wymiar edukacji muzycznej w kształceniu studentów. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 267–276.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121436.

Історія статті

Одержано: 20 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 17 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

AKSJOLOGICZNY WYMIAR EDUKACJI MUZYCZNEJ W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Цінності завжди були одним з найважливіших напрямів досліджень у теорії і практиці виховання. У статті розкрито цінності як основу для сприйняття соціальних, природних та культурних явищ. Обґрунтовано, що музика як носій цінностей є однією з важливих дисциплін у вихованні підростаючого покоління, а музичне виховання, засноване на самовираженні, має бути належним чином спрямоване вчителем, щоб молода особа могла вибрати цінні твори в дорослому віці. Визначено, що функції музики використовуються в естетизації повсякденного життя.

Аксіологічний вимір освіти характерний для багатьох сфер дитячої діяльності, наприклад, у дошкільному середовищі, музиці, мистецтві або ручній праці. У дошкільних установах мистецтво повинно бути показано чітко і виразно, щоб краса, закладена в ньому, передавалася дитині через форми, кольори та звуки. Цінності, представлені у такий спосіб, є основою для сприйняття соціальних, природних та культурних явищ.

Доведено, що аксіологія відіграє особливу роль у педагогіці, оскільки освіта не може бути відокремленою від цінностей. Вони є суттєвим питанням у загальному процесі навчання, його основою. Аксіологія дуже часто включається до контексту педагогіки. Як правило, це освіта для цінностей, виховання цінностей. Освіта для цінностей навчає людей компетенції. Зі свого боку, виховання цінностей передбачає формування аксіологічної орієнтації, яка є функцією зрілості, готовності до свідомого та відповідального вибору цінностей, реагування на них.

Зроблено висновок, що музика як носій цінностей є однією з дисциплін у вихованні молодшої людини з дошкільного віку. Проте музичне виховання, засноване на самовираженні, має бути належним чином спрямоване вчителем, щоб він міг вибрати цінні твори в дорослому віці. Виходячи із самовираження, вчитель повинен належним чином керувати цією діяльністю у дорослому житті. Музика приносить багато відчуттів і емоцій, супроводжує нас у багатьох життєвих ситуаціях, а також під час розваг та ігор, це засіб викликати почуття захоплення та емоцій, є засобом збагачення якості життя.

Ключові слова: аксіологія, дитина, вчитель, музична освіта, Польща.

Wartości od zawsze stanowiły jeden z ważniejszych obszarów badań w odniesieniu do procesu wychowania. Edukację opartą na wartościach można odnaleźć na wielu płaszczyznach działania dzieci na przykład w środowisku przedszkolnym, w ekspresji muzycznej, plastycznej czy technicznej. Konkludując w przedszkolu sztuka powinna być pokazywana w czytelny, wyrazisty sposób, tak aby zawarte w niej subtelne piękno, dobro, przemawiały do najmłodszych poprzez formy, barwy czy dźwięki. Przedstawione w ten sposób wartości są podstawą postrzegania zjawisk społecznych, przyrodniczych, kulturowych. Tak więc aksjologia pełni w pedagogice szczególną rolę. Bowiem nie należy oddzielać wychowania od wartości. Są one bowiem istotnym zagadnieniem w całościowym procesie edukacji – są jej podstawą. Można także wnioskować, iż muzyka jako nośnik wartości jest jedną z ważnych dyscyplin w kształceniu młodego człowieka. Jednakże edukacja muzyczna oparta na ekspresji własnej musi być odpowiednio ukierunkowana przez nauczyciela, aby w dorosłym życiu wybierał on dzieła wartościowe. Muzyka towarzyszy człowiekowi w licznych sytuacjach życiowych, a także podczas rozrywki i zabawy, jest środkiem wzbudzającym poczucie fascynacji i wzruszeń, doznawania intelektualnych olśnień, środkiem wzbogacania jakości życia. Jej różnorodne funkcje wykorzystuje się również w funkcji estetyzującej życie codzienne.

Problemem aksjologii zajmowało się i nadal prowadzi na ten temat badania wielu polskich naukowców. Można tu wymienić: Władysława Tarkiewicza, Romana Ingardena, Karola Kotłowskiego, ks. Józefa Tischnera,

Heliodora Muszyńskiego, Władysława Stróżewskiego. W swoich pracach definiowali pojęcie, omawiając jego treści.

Termin aksjologia pochodzi od greckich słów *axios* – oznaczający to, co godne, cenne, warte i *logos* – wiedza, nauka. Został on użyty w języku filozofii na początku XX wieku (Błasiak, 2009, s. 14). Aksjologia to nauka, która ocenia rzeczy pod kątem ich wartości, ich znaczenia czy użytkowości. Stanowi nierozłączną część filozofii, także podstawę nauk humanistycznych. Występuje w psychologii, pedagogice czy socjologii. Odnosi się także do nauk ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych, socjologicznych i kulturowych (Błasiak, 2009, s. 15–16). Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* podaje, iż: «*aksjologia to nauka o wartościach, teoria – wartości. Ogólna zajmuje się badaniem wartości, ich hierarchii i systemów, a szczegółowa – jako dziedzina zainteresowania różnych dyscyplin – rozpatruje związane z nimi wartości: moralne, estetyczne, ekonomiczne, poznawcze*». W ujęciu pedagogicznym – «*aksjologia pedagogiczna to jedna z odmian aksjologii szczegółowej, zajmująca się – jako dział pedagogiki ogólnej – tymi wartościami, które wychowanie ma zaszczerpić w wychowankach*» (Okoń, 2001, s. 18).

Wiele też można spotkać klasyfikacji wartości. Wśród nich Roman Ingarden wyróżnił między innymi: estetyczne i moralne (Ingarden, 1966, s. 78–80).

Aksjologiczne podstawy edukacji

Od zawsze stanowiły one jeden z ważniejszych obszarów w całościowym procesie wychowania. Od samego początku rodzice i nauczyciele powinni przybliżać wartości dzieciom. Marian Nowak twierdzi, że, wartości są potrzebne człowiekowi, aby otwierały go na możliwości pełniejszego urzeczywistnienia siebie, czyli najogólniej mówiąc – rozwoju. Stanowią one bowiem podstawę każdego systemu, programu czy pojedynczego działania wychowawczego (Strembska-Kozieł, 2015).

Jak już wcześniej wspomniano aksjologia bardzo często ujmowana jest w kontekście pedagogiki. Wyróżnia się tu zazwyczaj: edukację do wartości i wychowanie do wartości. Dogłębną definicję obydwu pojęć podała Katarzyna Olbrycht. Pierwsze z nich definiuje jako: «*przekaz wiedzy o wartościach, wartościowaniu i uczenie umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania*» (Strembska-Kozieł, 2015).

A zatem edukacja do wartości kształci kompetencje człowieka. Z kolei wychowanie do wartości jest: «*kształtowaniem orientacji aksjologicznej, która stanowi funkcję dojrzałości, gotowości do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości i odpowiadania na nie*» (Strembska-Kozieł, 2015).

Katarzyna Olbrycht zauważyła także potrzebę ukazania i kształcenia języka wartości przez m.in. kontakt dzieci, uczniów z literaturą piękną. Znajomość ta pozwala na głębsze formułowanie pojęć dotyczących wartości,

ich rozumienie i doświadczenie. Podobnie uwrażliwianie na wartości, pozwala na głębokie przeżycie piękna i lepsze jego zrozumienie, a także otwarcie się na estetykę.

Edukacja człowieka rozpoczyna się w momencie przyjścia na świat. Pierwszymi nauczycielami są rodzice, środowisko rodzinne czy dom. Następnym etapem to przedszkole, szkoła podstawowa oraz kolejne miejsca zdobywania wiedzy, poszerzania własnych umiejętności. A zatem ważnym zagadnieniem jest sposób w jaki dzieci będą dbały o zaszczerpione im wartości w przedszkolu w dalszym życiu. Zadanie to spoczywa na nauczycielach wychowania przedszkolnego. Edukację opartą na wartościach można odnaleźć na wielu płaszczyznach działania w przedszkolu, między innymi w edukacji artystycznej dzieci: muzycznej, plastycznej czy technicznej. Z nią obcuje przecież niemal codziennie dzieci w przedszkolu. Tak więc na poziomie przedszkola sztuka powinna być pokazywana w czytelny, wyrazisty sposób, tak aby można ją zrozumieć. Zawarte w niej subtelne piękno, dobro, przemawiają do najmłodszych poprzez różnego rodzaju formy, barwy czy dźwięki. Wartości te są podstawą postrzegania zjawisk społecznych, przyrodniczych, kulturowych, a tym samym dzieł sztuki. Jak pisze wspomniana już Katarzyna Olbrycht, edukacja w duchu aksjologicznym bardzo często oznacza:

- wprowadzanie w świat wartości i wiedzy o nich;
- umiejętność wyboru, szeregowanie wartości, twórcze ich realizowanie w życiu;
- wybieranie takich programów, które są zorientowane na edukację aksjologiczną (Żuchelkowska, 2012, s. 24).

Postawa aksjologiczna u dzieci w wieku przedszkolnym zostaje kształcona poprzez:

- naukę rozumienia oraz akceptowania wartości w odniesieniu do środowiska rówieśniczego;
- naukę rozróżniania rzeczy wartościowych od bezwartościowych, kiczowatych;
- kształcenie poczucia estetyki;
- rozwijanie wrażliwości na świat wartości, świat sztuki;
- umacnianie wzorców postępowania (Żuchelkowska, 2012, s. 24–25).

A zatem przyglądając się przedmiotowi aksjologii w pedagogice, można stwierdzić, iż pełni ona szczególną rolę. Nie należy przecież oddzielać wychowania od wartości. Są one bowiem istotnym zagadnieniem w edukacji pojmowanej jako proces, w którym wartości są jej podstawą. Edukacja jak wcześniej powiedziano to wszechstronny rozwój człowieka. W jego postawę wpisane są wartości, które będą wdrażane podczas procesu wychowania. Dlatego ważnym jest odpowiedni dobór wartości, również ukazanie ich na różnych szczeblach edukacji człowieka w wielopredmiotowym kształceniu (Strembska-Kozieł, 2015).

Wymienione powyżej punkty przyszły nauczyciel zdobywa na studiach pedagogicznych. Ich głównym celem jest przygotowanie kandydatów do roli nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, a także poszerzenie wiedzy i umiejętności praktycznych w zakresie pracy z dziećmi. W toku studiów studenci uczestniczą w zajęciach dydaktycznych określonych przez plan studiów, nabywając kompetencje ogólne i specyficzne dla specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Odnoszą się one do wiedzy, umiejętności i postawy twórczej przyszłego nauczyciela, czyli:

- rozumienie potrzeb dzieci (w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym) oraz wszelkich innych (psychicznych, biologicznych, społecznych) uwarunkowań przyswajania wiedzy, zdobywania umiejętności, rozwoju osobowości wychowanków;

- umiejętność formułowania celów edukacyjnych dotyczących rozwoju zarówno siebie, jak i swoich wychowanków;

- znajomość podstaw programowych i programów do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej;

- znajomość metod i form projektowania sytuacji edukacyjnych odpowiednio do treści kształcenia, potrzeb i możliwości dzieci;

- zdolność twórczej aktywności w zakresie poszukiwania rozwiązań nowatorskich dotyczących organizacji procesu edukacyjnego skierowanego na wspomaganie rozwoju wychowanków;

- umiejętność organizowania pracy swojej i wychowanków (planowania i finalizowania działań, racjonalnego gospodarowania czasem);

- znajomość metod poznawania wychowanków oraz umiejętność diagnozowania poziomu ich rozwoju w celu właściwego dostosowania metod wspomagających proces poznawania i rozumienia świata;

- umiejętność oceniania pracy wychowanków i jej dokumentowania;

- sprawność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych nie tylko z dziećmi, ale także z ich rodzicami (opiekunami) oraz pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjnego;

- umiejętność współdziałania z innymi, niż przedszkole, czy szkoła instytucjami wychowującymi oraz z szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym;

- rozumienie swojej roli jako propagatora inicjatyw społecznych w środowisku lokalnym, mających na celu budowanie związku placówek oświatowych z otaczającą je rzeczywistością.

Zdobyte kwalifikacje w pełni przygotowują absolwentów do pełnienia roli nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym («Sylwetka absolwenta», 2013). Wiedza i umiejętności studentów dotyczą również edukacji muzycznej. Ich realizacja następuje na kilku przedmiotach między innymi *Zajęcia umuzykalniające*, na których wdrazane są zasady muzyki. Celem tego przedmiotu są:

1. Rozwijanie twórczych zdolności muzycznych studenta.
2. Poszerzanie wiadomości z zakresu zasad muzyki oraz rozwijanie praktycznych umiejętności stosowania zasad muzyki.
3. Rozwijanie słuchu wysokościowego.
4. Wykorzystywanie form aktywności muzycznych poprzez tworzenie własnych zadań muzycznych w pracy z dziećmi.

Z treści programowych wymienić można:

1. Realizowanie ćwiczeń emisyjnych przygotowujących do śpiewania.
2. Śpiewanie piosenek z repertuaru dziecięcego.
3. Realizowanie ćwiczeń muzyczno-ruchowych.
4. Gra na instrumentach perkusyjnych: dzwonki chromatyczne, flet podłużny.
5. Tworzenie i wykonywanie własnych ćwiczeń rytmicznych oraz prostych akompaniamentów do piosenek.

Kolejny przedmiot nauczania na studiach to *Współczesne koncepcje metodyczne zintegrowanego kształcenia początkowego w zakresie edukacji muzycznej*. Podczas tych zajęć przyszły nauczyciel poznaje i realizuje własne twórcze zadania, ćwiczenia muzyczne przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Cele przedmiotu przedstawiają się następująco:

1. Przygotowanie studenta do tworzenia własnych, kreatywnych i innowacyjnych zajęć zintegrowanego kształcenia w zakresie edukacji muzycznej.
2. Samodzielne przeprowadzenie przez studentów ćwiczeń z zakresu poznanych koncepcji edukacji muzycznej.
3. Przygotowanie własnych twórczych zadań muzycznych dotyczących aktywności muzycznej dzieci.

Przedstawione obszary działań edukacyjnych kompilują z podstawą programową wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Można w niej odnaleźć wszystkie płaszczyzny działań dzieci w przedmiocie muzyka, dostrzegając w niej wiele wartości.

W wychowaniu przedszkolnym dzieci osiągając dojrzałość szkolną w obszarze emocjonalnym powinny więc:

- rozróżniać swoje emocje, umieć je nazwać, szanować emocje drugiej osoby;
- dostrzegać emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej.

W obszarze społecznym:

- przejawiać poczucie własnej wartości jako osoby, okazywać szacunek innym, przestrzegać wartości;
- nazywać i rozpoznawać wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny;
- okazywać obowiązkowość, przyjaźń, radość.

W obszarze poznawczym:

- eksperymentować rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną;
- słuchać, odtwarzać i tworzyć proste ćwiczenia rytmiczne, śpiewać piosenki, dostrzegać zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, agogiki, wysokości dźwięku, reagować na sygnały, grać na instrumentach perkusyjnych tj.: bębenek, trójkąt, kastaniety oraz innych źródłach dźwięku;
- śpiewać piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe;
- uczestniczyć w zbiorowym muzykowaniu;
- wyrażać emocje i zjawiska pozamuzyczne poprzez własną ekspresję muzyczną;
- aktywnie słuchać muzyki («Podstawa programowa», 2010, s. 6–9).

Ponadto świat wartości odnajdujemy również w rozwoju dziecka poprzez muzykę w funkcjach: wychowawczych, poznawczych, kształcących, kompensacyjno-terapeutycznych, estetycznych, integrujących, kreatywnych (Regelski, 2005, s. 16). Przyczyniają się one bowiem do rozwoju osobowości młodego człowieka otwartego na świat. Jako bodziec społeczny muzyka stymuluje również rozwój wrażliwości, emocji, kreatywności dzieci. Rolą nauczyciela jest zaś uwrażliwienie uczniów na piękno i potrzebę obcowania z muzyką (Davis, 2005, s. 55).

Odnajdując treści edukacji muzycznej na poziomie szkoły podstawowej, uwidacznia się działanie w płaszczyznach teoretycznych i praktycznych. Jedne z nich dotyczą wiedzy o kulturze muzycznej, narodowym i światowym dziedzictwie kulturowym. Działania ucznia koncentrują się wokół interpretacji zjawisk związanych z kulturą muzyczną, słuchania muzyki, rozpoznawania, rozróżniania i omawiania jej cech, przedstawiania własnego stosunku do słuchanego i wykonywanego repertuaru, do świadomego odbioru sztuki (Ho, 2004). Z kolei treści nauczania podzielono na trzy części. Pierwsza to ekspresja własna uczniów, opiera się ona na ćwiczeniach z zakresu:

1. Śpiewu.
2. Gry na instrumentach.
3. Ćwiczeń muzyczno-ruchowych.
4. Percepcji muzyki.

Druga ugruntowuje wiedzę z zakresu zasad muzyki i form muzycznych. Trzecia część nawiązuje do kultury muzycznej, narodowego i światowego dziedzictwa kulturowego. Zasięg wiedzy ucznia został tu szeroko potraktowany, gdyż:

1) zna repertuar kulturalnego człowieka, orientując się w sztandarowych utworach z dziejów historii muzyki i współczesnej kultury muzycznej oraz wartościowej muzyki popularnej;

2) zna i wymienia instytucje upowszechniające kulturę muzyczną we własnym regionie, kraju i na świecie oraz ich działalność, a także śledzi wydarzenia artystyczne;

3) poszukuje informacji o muzyce w wydawnictwach książkowych, multimedialnych i innych dostępnych źródłach;

4) poznaje przykłady muzycznej twórczości ludowej, obrzędy, zwyczaje, tradycje swojego regionu;

5) wyszukuje nagrania z literatury muzycznej w celu zilustrowania twórczości kompozytorów, cech epoki, charakterystyki stylów, przygotowując prezentacje lub/i muzyczne port folio;

6) uczestniczy w tworzeniu artystycznych projektów edukacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym, (również z wykorzystaniem technologii informacyjnej);

7) angażuje się w kreowanie kultury artystycznej swojej szkoły i najbliższego środowiska;

8) uczestniczy realnie lub wirtualnie w różnorodnych wydarzeniach muzycznych;

9) stosuje zasady wynikające ze świadomego korzystania i uczestniczenia w dorobku kultury muzycznej: odpowiednie zachowanie podczas koncertu, przedstawienia operowego itp., tolerancja dla preferencji muzycznych innych osób oraz szacunek dla twórców i wykonawców («Podstawa programowa», 2010, s. 6–14).

Zakończenie

Podsumowując te rozważania można wnioskować, iż muzyka jako nośnik wartości jest jedną z dyscyplin w kształceniu młodego człowieka począwszy od wieku przedszkolnego. Oparta na ekspresji własnej musi być odpowiednio ukierunkowana przez nauczyciela, aby w dorosłym życiu wybierać dzieła wartościowe. Jak słusznie zauważa Wiesława Sacher, muzyka niesie ze sobą wiele doznań i wzruszeń. Autorka pisze: «*Muzyka towarzyszy nam w licznych sytuacjach życiowych, a także podczas rozrywki i zabawy, jest środkiem wzbudzającym poczucie fascynacji i wzruszeń, doznawania intelektualnych olśnień, środkiem wzbogacania jakości życia. Jest także przedmiotem nauczania, bywa stosowana w terapii, np. zaburzeń emocjonalnych i rozwojowych. Jej różnorodne funkcje wykorzystuje się również w funkcji estetyzującej życie codzienne*» (Sacher, 2012, s. 153).

References

- Błasiak, A.** (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia [The axiological aspects of the education process. Selected Issues]*. Kraków: WAM [in Polish].
- Davis, R.** (2005). Music Education and Cultural Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 47–63. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00097.x [in English].
- Ho, W.** (2004). Use of information technology and music learning in the search for quality education. *British Journal of Educational Technology*, 35, 57–67. doi: 10.1111/j.1467-8535.2004.00368.x [in English].

- Ingarden, R.** (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość* [Survival, work, value]. Kraków: Wyd. Literackie [in Polish].
- Okoń, W.** (2001). *Nowy słownik pedagogiczny* [New pedagogical dictionary]. Warszawa: Żak [in Polish].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – Muzyka* [General education program with commentary. Primary School – Music]. (2010). Retrieved from <http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/muzyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [in Polish].
- Regelski, T.** (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for ‘making a difference’. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 7–27. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x [in English].
- Sacher, W.A.** (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego* [Pedagogy of music. Theoretical foundations of universal music education]. Kraków: Impuls [in Polish].
- Strembska-Kozieł, M.** (2015). *O potrzebie wychowania do wartości* [About the need for education to value]. Retrieved from <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=752> [in Polish].
- Sylwetka absolwenta. Kierunek Pedagogika* [Graduate figure. The direction of pedagogy]. (2013). Retrieved from <http://wpia.ujk.edu.pl/wped/kom/pliki/sylwetka.pedagogika.pdf> [in Polish].
- Żuchelkowska, K.** (2012). *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną* [The values world of pre-school children of last year education]. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego [in Polish].

ROGOZIŃSKA Katarzyna – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Media and Arts Education Department, Institute of School Education of Jan Kochanowski University in Kielce, Poland (krogozinska@ujk.edu.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6867-0834>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5074-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121436>

To cite this article: Rogozińska, K. (2018). Aksjologiczny wymiar edukacji muzycznej w kształceniu studentów [Axiological dimension of music education in the schooling of students]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 267–276. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121436 [in Polish].

Article history

Received: 20 September 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 17 November 2017

Available online: 5 April 2018

AXIOLOGICAL DIMENSION OF MUSIC EDUCATION IN THE SCHOOLING OF STUDENTS

Abstract. The problem of axiology has been dealt with by many Polish scientists. You can mention here: Władysław Tatarkiewicz, Roman Ingarden, Karol Kotłowski, Fr. Józef Tischner, Heliodor Muszyński, Władysław Stró-

zewski. In their work they defined the concept, discussing its content. The term axiology comes from the Greek words *axios* – meaning what is worthy, precious, worth, and *logos* – knowledge, science. Axiology is a science that evaluates things in terms of their value, meaning or utility. It is an inseparable part of philosophy, also the basis of the humanities. It occurs in psychology, pedagogy or sociology. It also deals with ontological, epistemological, methodological, sociological and cultural sciences.

Values have always been one of the most important areas of research in the educational process. Axiology is often seen in the context of pedagogy. There are usually here: education to value, upbringing to value, education to value human competence. In turn, upbringing is worthwhile: «shaping the axiological orientation, which is the function of maturity, the willingness to deliberately and responsibly choose and respond to them». Education based on values can be found in many areas of children's activities, for example in preschool, in musical, artistic or technical expression. In the kindergarten, the art should be shown in a legible, expressive manner, so that the subtle beauty, the good, and the subtle beauty presented to the children through forms, colors or sounds. The values presented in this way are the basis for the perception of social, natural and cultural phenomena. So, axiology has a special role in pedagogy because education should not be separated from value. They are an important issue in the whole process of education – they are the basis. It can also be concluded that music as a medium of value is one of the important disciplines in young people's education.

However, music education based on self-expression must be appropriately directed by the teacher so that in his adult life he chooses valuable works. As Wieslaw Sacher rightly points out, music brings with it many emotions. Music accompanies the man in numerous situations of life as well as in entertainment and fun, is a means of inspiring feelings of fascination and emotion, experiencing intellectual dazzling, a means of enriching the quality of life. Its varied functions are also used in the function of aestheticizing everyday life.

Keywords: axiology, child, teacher, music education.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Jan Kochanovsky University in Kielce (Poland), in particular Prof. Mirosław Babiarczyk, and Institute of Musical Arts of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Ukraine), in particular Prof. Stepan Datsyuk.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Jan Kochanovsky University in Kielce permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 277–290

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 277–290

УДК 373.5.046.16

СТЕЦЬКО Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський державний економічний університет, вул. Львівська, 11, Тернопіль, 46009, Україна (irenas7217@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5093-9516>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/Q-8134-2017>

ЮРЧИШИН Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський державний економічний університет, вул. Львівська, 11, Тернопіль, 46009, Україна (yurchyshyn@tneu.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3299-0486>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-1885-2017>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121433>

Бібліографічний опис статті: Stetsko, I., Yurchyshyn, T. (2018). Teoretyczne uzasadnienie organizacyjnie-pedagogicznych warunków wychowania altruistycznego. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 277–290.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121433.

Історія статті

Одержано: 6 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 3 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

TEORETYCZNE UZASADNIENIE ORGANIZACYJNIE-PEDAGOGICZNYCH WARUNKÓW WYCHOWANIA ALTRUISTYCZNEGO

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АЛЬТРУЇСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано структурні елементи розробленої авторами теоретичної моделі формування альтруїзму, яка складається із трьох блоків. У першому блоці теоретично обґрунтовано зміст альтруїстичного виховання, визначено його оптимальні форми та методи, а також підготовки вчителів до розвитку альтруїзму в молодого покоління.

Другий блок відображає принципи альтруїстичного виховання (гуманізму, демократизму, національної спрямованості, дитиноцентризму,

скерованості на розвиток індивідуальних якостей, креативності, толерантності, соціально-педагогічної корекції, опори на потенційні можливості людини, самовиховання і самовдосконалення, системності), які, на нашу думку, є базовими для виховання бажаних характеристик. У процесі дослідження зроблено висновок, що гармонійне поєднання охарактеризованих принципів забезпечить високу результативність альтруїстичного виховання в умовах сучасної школи.

У третьому блоці розглянуто критеріальні показники розвитку альтруїзму (гносеологічний, процесуально-діяльнісний і суб'єктивно-особистісний), які є визначальними параметрами у вихованні альтруїстично спрямованої особистості. У процесі роботи доходимо висновку, що з огляду на новизну й актуальність дослідження певних інновацій потребує вітчизняна законодавча й нормативна бази. Аналіз законодавчих і нормативних актів дає підставу стверджувати про практичну відсутність документації, яка б відображала проблематику здійсненого дослідження. Внесено пропозицію щодо розробки Концепції альтруїстичного виховання молоді в XXI ст., яка регламентуватиме основні положення, принципи і концептуальні засади альтруїстичного виховання.

На підставі теоретико-емпіричних досліджень зроблено висновок, що питання виховання альтруїстично спрямованої особистості потребує подальших кардинальних розробок, напрацювань й удосконалення у теоретичному й практичному аспектах, зокрема, проведення науково-дослідних і пошукових розвідок та їхньої апробації й упровадження у навчально-виховний процес; розробки системи навчально-методичного забезпечення; комплексної реалізації принципів альтруїстичного виховання; вдосконалення критеріальних показників розвитку альтруїзму, що в комплексі сприятиме оптимізації формування альтруїзму в молоді.

Ключові слова: альтруїстичне виховання, принципи виховання альтруїзму, критеріальні показники, альтруїстичні якості, гуманізм, толерантність, національна спрямованість, дитиноцентризм альтруїстично спрямована особистість, навчально-виховний процес.

Ujęcie problemu. Zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie powodują nowe wymagania do systemu edukacyjnego oraz wychowania młodzieży. Te zmiany są widoczne w zmianie paradygmatu wychowania, w przesunięciu akcentów w społecznej świadomości – orientacji na humanizację oraz demokratyzację stosunków społecznych, podniesieniu na wyższy szczebel tych wartości, które były niwelowane w ciągu wielu lat w naszym społeczeństwie w aspekcie wychowawczym. Nowa era cywilizacji wymaga nowego podejścia w aspekcie dydaktyczno-wychowawczym, zwłaszcza kardynalnego reformowania oświaty i wychowania pod względem ich humanizacji, kształtowania całego procesu dydaktycznego na zasadach demokracji, duchowości, wartości ogólnoludzkich, a mianowicie altruizmu.

Podstawowy cel systemu edukacji, zwłaszcza nowoczesnej uczelni, to wychowanie altruizmu jako ważnego czynnika kształtowania się humanistycznie skierowanej osobowości. Analiza psychologicznej, pedagogicznej oraz metodycznej literatury pozwala zrobić wniosek, że określony problem potrzebuje dzisiaj specjalnego badania naukowego. Konieczność jego analizy uwarunkowana jest zarówno realiami współczesnego socjum, jak i procesami zachodzącymi w środowisku młodzieżowym. Aktualność i nie wystarczające badanie tego zagadnienia w teorii i metodyce wychowania uwarunkowały wybór tematu rozprawy naukowej.

Analiza ostatnich badań oraz publikacji. Badania określonego problemu w teoretycznym aspekcie zostały przeprowadzone z wykorzystaniem konceptualnych zasad współczesnych krajowych naukowców oraz badaczy: I. Becha, I. Bużynej, O. Bezkorowajnej, O. Dołżenki, O. Parchomenko, O. Stolarenko, O. Suchomłyńskiej oraz innych.

Większość z nich jest przekonana, że pozytywne wyniki rozwoju humanistycznego są bezpośrednio uzależnione od humanistycznego obcowania dorosłych i uczniów na zasadach podejścia osobowościowego. Cechuje się ono następującymi czynnikami: stosunek do uczniów jak do wartości, podmiotu własnego wychowania; preferowanie stosunków współpracy i współtwórczości; humanistyczny charakter stosunków wzajemnych nauczycieli i uczniów, nawiązanie dialogu pomiędzy nimi; humanistyczność stanowiska osobistego pedagoga, jego otwartość wobec wychowañców.

Więc, O. Parchomenko określa dominujące zasady organizacji procesu wychowawczego humanistycznie skierowanej osobowości: uznanie człowieka za najwyższą wartość życiową, skierowanie humanistyczne, priorytet wartości ogólnoludzkich, wiara w człowieka, oparcie w wychowaniu o świat wewnętrzny wychowañca, akcentowanie na osobowości, zasady pluralizmu, altruizmu etc. O. Stolarenko również pokreśla konieczność humanizacji procesu wychowania. Ona uważa, że głównymi psychologo-pedagogicznymi zadaniami sprzyjającymi rozwojowi duchowości osobowości są: a) wychowanie duchowych orientacji wartościowych; b) rozwój altruistycznego typu zachowania, wychowania empatii; c) kształtowanie pojęcia o wartościowym stosunku do człowieka i o wartości każdego życia. Analizując problem humanistycznego wychowania na zasadach humanistycznie zorientowanego podejścia I. Bech podkreślił, że tylko taki proces wychowawczy umożliwi rozwój sił duchowych uczniów i kształtowanie humanistycznej istoty ich życia. Uczony również twierdzi, że osiągnięcie tego nie jest możliwe bez życzliwego, czułego i empatycznego stosunku do dziecka.

Celem artykułu jest teoretyczne uzasadnienie organizacyjnie-pedagogicznych warunków wychowania altruistycznego.

Wykład podstawowego materiału. Opierając się na wytyczne prac krajowych G. Waszczenko (Vashchenko, 1994), W. Suchomłyńskij (Sukhomlyn-

skyi, 1978) oraz innych), współczesnych badaczy (I. Becha (Bekh, 1995), I. Bużynej (Buzhyna, 2005), O. Bezkorowajnej (Bezkorovaina, 2007), O. Dołženki (Dolzhenko, 2006), O. Parchomenko (Parkhomenko, 2007), O. Stolarenko (Stoliarenko, 2003), O. Suchomłyńskiej (Sukhomlynska, 2004) oraz innych zagranicznych uczonych (Sz. Amonaszwilli (Amonashvili, 1996), J. Everett, L. Caviola, G. Kahane, J. Savulescu, N. Faber (2015), H. Bierhoff, E. Rohmann (2004)). Uwzględniając wyniki własnych badań, uważamy, że ważną rolę w procesie kształtowania altruizmu odgrywa teoretyczne uzasadnienie form, metod i zasad wychowania altruistycznego, określenie wskaźników rozwoju altruizmu, uzasadnienie specyfiki szkolenia pedagogicznej kadry pod względem wychowania tej cechy/jakości. Więc, na podstawie określonych parametrów został opracowany i przedstawiony schematycznie (patrz rys. 1) teoretyczny model kształtowania altruizmu.

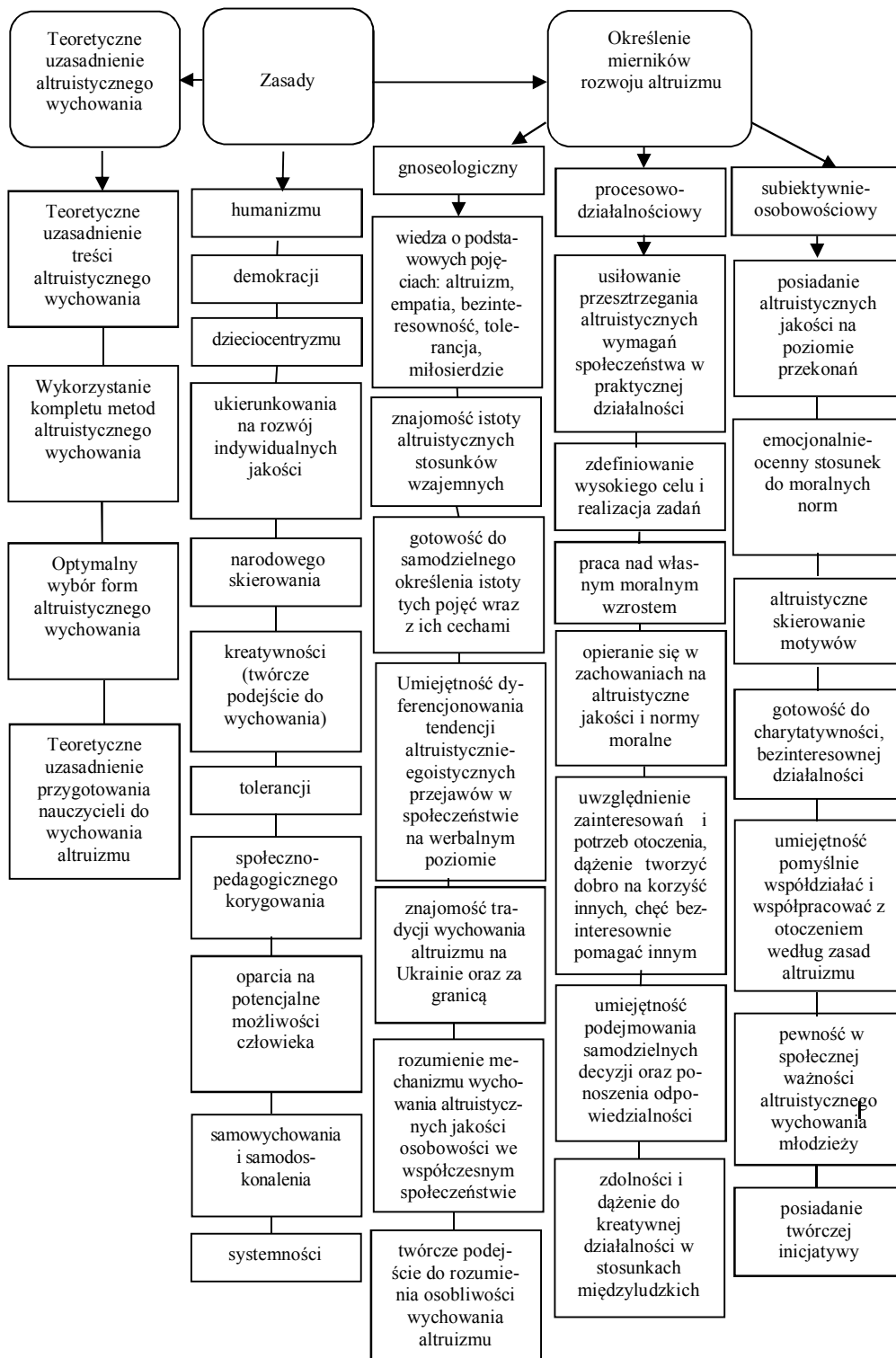
Ocharakteryzowany teoretyczny model jest czteroblokowy. W pierwszym bloku teoretycznie uzasadniono treść wychowania altruistycznego, określono jego optymalne formy i metody oraz przygotowanie nauczycieli do rozwoju altruizmu u młodego pokolenia.

Drugi blok odzwierciedla zasady wychowania altruistycznego, które według naszej opinii są konieczne dla wychowania pożądanых charakterystyk.

W trzecim bloku przedstawiono kryterialne wskaźniki rozwoju altruizmu (gnoseologiczny, procesualnie-działalnościowy oraz subiektywnie-osobowościowy), które są ważnymi parametrami w kształtowaniu się altruistycznie skierowanej osobowości.

Ponieważ problem wychowania altruizmu u młodzieży, uwarunkowany przesłankami historycznymi, ekonomicznymi oraz społecznymi, jest dzisiaj bardzo aktualny, powstaje zagadnienie o ponowieniu treści procesu wychowawczego z uwzględnieniem zasad humanizmu, demokracji, narodowego ukierunkowania, dzieciocentryzmu, ukierunkowania na rozwój indywidualnych cech, kreatywności, tolerancji, korygowania społecznego i pedagogicznego, oparcia o potencjalne możliwości człowieka, samowychowanie i samodoskonalenie, systemność.

Zasady humanizmu i demokracji zabezpieczają sprzyjający mikroklimat, współpracę zespołów pedagogicznych i uczniowskich na podstawie wzajemnych stosunków partnerskich, przewidują stworzenie optymalnych warunków dla intelektualnego i socjalnego rozwoju każdego wychowanka. Jednak tego nie odzwierciedla współczesna szkoła. W większości uczelni i do dzisiaj rozpowszechnione są stereotypy autorytarnych systemów nauczania i wychowania, które nie odpowiadają wyzwaniom współczesnych warunków historycznych. Często wyżej wymienione zasady są realizowane fragmentarnie i mają sformalizowany charakter.



Rys. 1. Teoretyczny model wychowania altruizmu

Narodowe skierowanie przewiduje uwzględnienie nacionalnych priorytetów, jak również opieranie się w procesie dydaktyczno-wychowawczym na narodowe tradycje i obyczaje. Ostatnio uczelnie ogólnokształcące przywiązują wielką wagę do odrodzenia się oraz popularyzacji dziedzictwa kulturowego i historycznego narodu ukraińskiego. Angażowanie się uczniów w odrodzenie dziedzictwa narodowego w ogóle czyni pozytywny wpływ na młode pokolenie, zwłaszcza na rozwój jakości altruistycznych.

Dzieciocentryzm jest jedną z podstawowych zasad w wychowaniu altruistycznie skierowanej osobowości, ponieważ przewiduje rozwój każdego człowieka na podstawie jego zdolności/umiejętności. Jednak w krajowym procesie edukacji jest on rozumiany nieco nieprawidłowo, ponieważ w centrum zainteresowania znajduje się nie poszczególne dziecko, a abstrakcyjne, uogólnione. Właśnie w związku z tym twierdzić o centrowaniu się na osobowości poszczególnego ucznia we współczesnej szkole jest jeszcze za wcześnie. Ważną rolę w realizacji tej zasady odgrywa pedagog. To właśnie on powinien pomagać każdemu uczniowi w konstruowaniu oraz realizacji optymalnego sposobu poznawania i rozwoju na podstawie własnej indywidualności.

Ukierunkowanie na rozwój indywidualnych jakości przewiduje uwzględnienie w procesie dydaktyczno-wychowawczym fizycznych, psychicznych oraz socjalnych osobliwości każdej osobowości, stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju zdolności i przejawu indywidualności wychowanka (Ivanenko, 2015).

Zasada oparcia na potencjalne możliwości człowieka polega na stosowaniu środków oddziaływania na osobowość z uwzględnieniem jej fizycznych i socjalnie-psychicznych zadatków, jak również kreowaniu na ich podstawie zbiorowych oraz indywidualnych programów rozwoju.

Biorąc pod uwagę teoretyczne i praktyczne wytyczne rozprawy, możemy twierdzić o niewystarczającej realizacji określonych zasad w dydaktyczno-wychowawczym procesie większości szkół ogólnokształcących, choć w uczelniach gimnazjalnych oraz liceach one zostały wprowadzone w większym stopniu.

Tolerancja (od łacińskiego «tolerantia» – «cierpliwość, miłosierdzie») jako zasada będąca podstawą stosunków międzyludzkich skierowana jest na zaszczerpienie cierpliwego, pełnego szacunku, uważnego stosunku do otoczenia (Sobol, 1995). Zasada ta realizuje się w dążeniu do osiągnięcia wzajemnego rozumienia, uzgodnienia różnych pozycji i zainteresowań. Najważniejsze cechy tolerancji to są: humanny stosunek do ludzi o różnym światopoglądzie, przekonań moralnych, politycznej i konfesyjnej przynależności, pluralizm opinii, ustępczość. Badania krajowych i zagranicznych uczonych oraz dokumenty międzynarodowego poziomu świadczą o tym, że wychowanie cierpliwości musi być jednym z najważniejszych zadań w XXI wieku. Jednak biorąc pod uwagę rodzaj stosunków wzajemnych pomiędzy nauczycielem i uczniem (pedagogiem i wychowankiem), który rzeczywiście działa we współczesnej szkole,

trudno twierdzić o wysokiej rezultatywności realizacji zasady tolerancji w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Kreatywność przewiduje twórcze podejście do dydaktyczno-wychowawczego rozwoju osobowości, orientuje na kształtowanie myślącej, bogatej duchowo osobowości, zdolnej do pomyślnej orientacji w otaczającym środowisku oraz do odnalezienia w nim własnego miejsca. Określona zasada polega na maksymalnej orientacji na twórczy pierwiastek, opanowaniu własnego doświadczenia twórczej działalności. Przy tym w wyniku dydaktyczno-pedagogicznego oddziaływania powinna kształtować się humanitarna osobowość umiejąca reprezentować własną niepowtarzalność, tolerować różnorodność społecznego, politycznego oraz gospodarczego środowiska. To wszystko wymaga znacznych wysiłków od nauczyciela, który powinien maksymalnie ich skoncentrować w celu twórczego podejścia do procesu nauczania i wychowania, znaleźć optymalne sposoby ujawnienia i rozwoju indywidualnych zadatków wychowanka i pomóc w skierowaniu ich w odpowiednim kierunku.

Zasada samowychowania i samodoskonalenia skierowana jest na największą realizację wychowanka jako osobowości, doskonalenie jego potencjalnych możliwości. On tylko częściowo realizuje się w warunkach ogólnokształcących uczelni, co uniemożliwia efektywny proces samookreślenia, samootwarcia, adekwatnej samooceny, krytyczną analizę indywidualnych osobliwości oraz potencjalnych możliwości, samoanalizę osobowościowego rozwoju.

Spójeczno-pedagogiczne korygowanie przewiduje celową działalność poprawiania moralnej pozycji i przekonań uczniów, ich samooceny i samoakceptacji na podstawie oceny otoczenia, kształtowania u młodzieży nastawień na pozytywne emocjonalne kontakty, wyrobienie odpowiednich nawyków zachowywania się oraz podwyższenia samouświadomienia osobowości. Przy realizacji tej zasady można osiągnąć wysoką efektywność tylko pod warunkiem owocnej współpracy nauczyciela (pedagoga, wychowawcy), ucznia (wychowanka) oraz psychologa (służby psychologicznej). W tej branży pomagać pedagogom powinni przede wszystkim szkolni psychologowie, którzy stwarzaliby psychologiczny portret każdego dziecka, zapoznawaliby z nim pedagogów, obserwowaliby zmiany zachodzące u uczniów. Tylko za pomocą wspólnych wysiłków można w pewny sposób skorygować społeczno-moralne nastawienia wychowanka. To będzie sprzyjać wychowaniu pożądanych charakterystyk.

Zasada systemności jest oparta na całości oraz integratywności wychowania w układzie osobowość – rodzina – zespół – społeczeństwo. Teoretyczne i empiryczne dane badań wskazują na to, że właśnie całościowe wzajemne oddziaływanie wyżej wymienionych czynników umożliwi efektywny proces wychowania altruizmu u młodego pokolenia.

Uwzględniając wyżej wspomniane fakty sądzimy, że harmonijne połączenie ocharakteryzowanych zasad zapewni wysoką efektywność altruistycznego wychowania w warunkach współczesnej szkoły.

W trakcie rozprawy dochodzimy do wniosku, że ze względu na aktualność i nowiznę badania ustawodawstwo państwa potrzebuje niektórych innowacji oraz nowelizacji.

Analiza aktów ustawodawczych («National doctrine», 2002, p. 14) daje podstawy do stwierdzenia o faktycznym braku dokumentacji odzwierciedlającej problematykę przeprowadzonego badania. Niektóre wzmianki (częściowe umpominanie składników kategorii altruizm) są obecne w dokumentach o charakterze normatywnym, w programach oraz koncepcjach («Concept of upbringing», 2005; «Concept of civic education», 2000; «National doctrine», 2002).

Biorąc pod uwagę aktualność i rozpowszechnionność określonego problemu, jak również niewystarczające wyświetlanie go w aktach normatywnych i ustawodawczych, zaproponowano opracowanie Koncepcji altruistycznego wychowania młodzieży w XXI wieku zawierającej podstawowe zasady, najważniejsze postanowienia i podstawy koncepcyjne wychowania altruistycznego.

Celem opacowania nowej koncepcji jest kształtowanie humanistycznie skierowanej osobowości na zasadach altruizmu.

Według naszej opinii realizacja takiej koncepcji może być skuteczna tylko pod warunkiem zaangażowania wszystkich instytucji społecznych w rozpowszechnianie zasad altruistycznych, ilustrowanie wychowawcom przykładów skutecznej działalności altruistycznej etc.

Z naszego punktu widzenia najważniejsze kierunki potrzebujące zaangażowania organów edukacyjnych są następujące:

- omawianie doniosłego znaczenia wychowania altruistycznie skierowanej osobowości (przeprowadzanie konferencji, forum na poziomie krajowym oraz międzynarodowym dla wspólnoty pedagogicznej z udziałem naukowców; wprowadzanie systematycznych seminariów dotyczących problemów wychowania altruistycznego;

- dołączenie do dyskusji i współpracy organizacji społecznych, asocjacji, zrzeszeń, komitetów rodzicielskich etc;

- uwzględnianie problematyki altruizmu i wychiwania altruistycznie skierowanej osobowości w programach badawczych oraz planach zakładów naukowych i dydaktycznych;

- uzgodnienie treści oświaty, czynnych planów i programów dydaktycznych dla dyscyplin z zakresu humanistyki z uwzględnieniem priorytetu wychowania altruizmu;

- badanie i ogólnienie doświadczeń krajowych i zagranicznych w zakresie problemów wychowania altruistycznego, wyświetlanie owych zagadnień w publikacjach fachowych, na konferencjach oraz seminariach naukowo-praktycznych i teoretycznych;

- opracowanie kursów, poszczególnych modułów, systemu wyposażenia dydaktyczno-metodycznego dla przygotowania i zmiany kwalifikacji kadry pedagogicznej;

– zaangażowanie organizacji społecznych we współpracę z zakładami szkolnictwa w aspekcie opracowania naukowo-metodycznej obsady dotyczącej problemów wychowania altruistycznego, jak również dołączenia wspólnoty uczniów i pedagogów do udziału w życiu społecznym.

Wyniki eksperymentu diagnostycznego pozwalają na zrobienie wniosku o niewystarczającym wychowaniu jakości altruistycznych u młodzieży. Ze względu na to warto ocharakteryzować skuteczne mechanizmy sprzyjające optymalizacji wychowania pożądanych charakterystyk u współczesnej młodzieży.

Według nas, jednym z takich mechanizmów jest zmiana paradygmatu szkolnictwa, zwłaszcza prowadzenia dydaktycznie-wychowawczego procesu z uwzględnieniem priorytetów narodowych, jak również wyżej wspomnianych kluczowych zasad. Oprócz tego proponujemy ponowić treść obecnych planów i programów dydaktycznych w celu odzwierciedlenia problematyki wychowania altruizmu (wprowadzić kursy specjalistyczne oraz zajęcia fakultatywne, na których wyświetlano problemy altruizmu; uzupełnienie merytorycznej treści cyklu przedmiotów humanistycznych etc.). Kształcenie działalności edukacyjnej z uwzględnieniem wszystkich wymienionych zmian i uzupełnień będzie czynić pozytywny wpływ na proces wychowania altruizmu.

Następnym doniosłym czynnikiem jest skoncentrowanie się na rozwoju jakości altruistycznych w wychowaniu szkolnym i rodzinnym. Wymaga to współpracy zespołów pedagogicznych zakładów ogólnokształcących i rodziców (członków rodziny).

Ważną rolę odgrywa również osobowość nauczyciela, jego kompetencja zawodowa, jak również chęć i gotowość do kształcenia u dzieci uczucia altruizmu, uświadomienie potrzeby w wychowaniu uczniów na zasadach altruistycznych etc.

Jednak osiągnięcie najlepszych wyników jest możliwe tylko w razie kompleksowej interakcji wszystkich czynników wychowawczych: rodziny, ogólnokształcących zakładów szkolnictwa, insydukcji poza granicami szkoły, otoczenia, środków masowego przekazu, społeczeństwa, kościoła i organizacji religijnych, jak również innych instytucji społecznych, ekonomicznych oraz politycznych. W świetle tego problemu niezbędna jest maksymalna konsolidacja wszystkich wysiłków w celu osiągnięcia konsensusu w pytaniach wychowania altruistycznego. Więc, tylko łącząc potencjalne możliwości i koncentrując uwagę na tym problemie można osiągnąć pozytywne wyniki.

Reasumując wyżej wspomniane, można stwierdzić, że problem wychowania altruistycznie skierowanej osobowości potrzebuje dalszych kardynalnych opracowań, badań oraz doskonalenia w teoretycznym oraz praktycznym aspektach, zwłaszcza prowadzenia naukowo-badawczych prac oraz ich aprobaacji i wprowadzenia w proces dydaktyczno-wychowawczy, opracowania systemu dydaktyczno-metodycznego zabezpieczenia/literatury, kompleksowej rea-

lizacji zasad altruistycznego wychowania, co w całości będzie sprzyjać optymalizacji kształtowania altruizmu u młodzieży.

Przeprowadzone badanie nie wyczerpuje wszystkich aspektów wychowania altruizmu we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Z naszego punktu widzenia aktualne jest poszukiwanie optymalnych sposobów doskonalenia efektywności procesu wychowania altruistycznie skierowanej osobowości ze stosowaniem innowacyjnych form i metod pracy. Dalszych badań potrzebują pytania opracowania zestawu dydaktyczno-metodycznego wyposażenia na temat wychowania altruizmu, jak również badania osobliwości genderowych tego procesu.

References

- Amonashvili, Sh.A.** (1996). *Razmyshleniya o gumannoy pedagogike [Reflections on humane pedagogy]*. Moscow: Izdatelskiy dom Shalvy Amonashvili [in Russian].
- Bezkorovaina, O.** (2007). Osobystisne samostverdzhennia uchniv – aktualna problema suchasnoho vykhovantsia [Student self-affirmation is an actual problem for a modern pupil]. *Svit vykhovannia – World of education*, 3/4, 13–17 [in Ukrainian].
- Bekh, I.D.** (1995). Humanizm u vykhovanni pidrostaiuchoi osobystosti [Humanism in the upbringing of a growing personality]. *Ridna shkola – Native school*, 9, 23–25 [in Ukrainian].
- Buzhyna, I.V.** (2005). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia humanistychnykh vidnosyn molodshykh shkoliariv [Theory and practice of preparing future teachers for the formation of humanistic relations of junior pupils]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Vashchenko, H.** (1994). *Vykhovnyi ideal: pidruchnyk dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi ta batkiv [Educational ideal: a textbook for educators, educators, youth and parents]* (Vol. 1). Poltava: Poltavskiy visnyk [in Ukrainian].
- Dolzhenko, V.O.** (2006). *Vykhovannia dukhovnykh tsinnostei u studentskoi molodi v polikulturnomu prostori [Education of spiritual values in student's youth in a multicultural space]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Ivanenko, L.** (2015). Metody rozviazannia vazhlyvykh suchasnykh problem vykhovannia myloserdia u shkoliariv. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 1/33, 31–38 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia vykhovannia humanistychnykh tsinnostei uchniv [Concept of upbringing of humanistic values of students]. (2005). *Shkilnyi svit – School World*, 45, 6–8 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti [Concept of civic education of the individual in the conditions of development of Ukrainian statehood]. (2000). *Shliakh osvity – Education Way*, 3, 7–13 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia humanitarnoho rozvytku Ukrainy [Concept of humanitarian development of Ukraine]*. (2008). Retrieved from www.mon.gov.ua/gr/obg/2008 [in Ukrainian].

- Natsionalna prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini [National Program for the Education of Children and Students in Ukraine]. (2004, December 3). *Osvita Ukrainy – Ukrainian Education*, 94, p. 6–10 [in Ukrainian].
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI st. [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. (2002). *Osvita Ukrainy – Ukrainian Education*, 33, 4–6; Prohrama «Nazustrich liudiam» [The program «Towards the people»]. Retrieved from www.nau.kiev.ua/1064/719/1064_719_1.html [in Ukrainian].
- Parkhomenko, O.M.** (2007). Do pytannia onovlennia paradyhmy vykhovannia humanistychno spriamovanoi osobystosti pidlitka [To the issue of updating the paradigm of upbringing a humanist personality directed teenager]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 1/2, 28–33 [in Ukrainian].
- Prohrama Kabinetu Ministriv «Ukrainska rodyna», № 243 vid 14 bereznia 2001 r. [Program of the Cabinet of Ministers «Ukrainian Family», № 243 of March 14, 2001]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=243-2001-%EF> [in Ukrainian].
- Stoliarenko, O.V.** (2003). Humanistychni vidnosyny v mikrosotsiumi [Humanist relations in microscience]. *Ridna shkola – Native school*, 4, 17–19 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O.V.** (2004). Vykhovannia yak sotsialnyi protses: osoblyvosti suchasnykh transformatsiinykh zmin [Raising as a social process: features of modern transformational change]. *Shliakh osvity – Education Way*, 2, 2–5 [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V.O.** (1978). *Batkivska pedahohika [Parent Pedagogy]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
- Bierhoff, H., & Rohmann, E.** (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18, 351–365. doi: 10.1002/per.523 [in English].
- Everett, J., Caviola, L., Kahane, G., Savulescu, J., & Faber, N.** (2015). Doing good by doing nothing? The role of social norms in explaining default effects in altruistic contexts. *European Journal of Social Psychology*, 45, 230–241. doi: 10.1002/ejsp.2080 [in English].
- Sobol, Elzbieta.** (Ed.). (1995). *Mały Słownik Języka Polskiego*. S.l.: s. n. [in Polish].

Bibliografia

- Амонашвили, Ш.А.** (1996). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 496 с.
- Безкоровайна, О.** (2007). Особистісне самоствердження учнів – актуальна проблема сучасного вихованця. *Світ виховання*, 3/4, 13–17.
- Бех, І.Д.** (1995). Гуманізм у вихованні підростаючої особистості. *Рідна школа*, 9, 23–25.
- Бужина, І.В.** (2005). *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ, 43 с.
- Ващенко, Г.** (1994). *Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків* (Т. 1). Полтава: Полтавський вісник, 191 с.

- Долженко, В.О.** (2006). *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ, 20 с.
- Іваненко, Л.** (2015). Методи розв'язання важливих сучасних проблем виховання милосердя у школярів. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 1/33, 31–38.*
- Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. (2005). *Шкільний світ, 45, 6–8.*
- Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. (2000). *Шлях освіти, 3, 7–13.*
- Концепція гуманітарного розвитку України.* (2008). Взято з www.mon.gov.ua/gr/obg/2008.
- Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. (2004, 3 грудня). *Освіта України, 94, р. 6–10.*
- Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002). *Освіта України, 33, 4–6*; Програма «Назустріч людям». Взято з www.nau.kiev.ua/1064/719/1064_719_1.html.
- Пархоменко, О.М.** (2007). До питання оновлення парадигми виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка. *Педагогіка і психологія, 1/2, 28–33.*
- Програма Кабінету Міністрів «Українська родина», № 243 від 14 березня 2001 р. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=243-2001-%EF>.
- Столяренко, О.В.** (2003). Гуманістичні відносини в мікросоціумі. *Рідна школа, 4, 17–19.*
- Сухомлинська, О.В.** (2004). Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. *Шлях освіти, 2, 2–5.*
- Сухомлинський, В.О.** (1978). *Батьківська педагогіка*. Київ: Рад. школа, 232 с.
- Bierhoff, H., & Rohmann, E.** (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality, 18, 351–365.* doi: 10.1002/per.523.
- Everett, J., Caviola, L., Kahane, G., Savulescu, J., & Faber, N.** (2015). Doing good by doing nothing? The role of social norms in explaining default effects in altruistic contexts. *European Journal of Social Psychology, 45, 230–241.* doi: 10.1002/ejsp.2080.
- Sobol, Elzbieta.** (Ed.). (1995). *Mały Słownik Języka Polskiego*. S.l.: s. n., 1181 s.

STETSKO Iryna – PhD of Filological Sciences, associate profesor of Foreign Language Department, Ternopil State Economic University, Lvivska str., 11, Ternopil, 46009, Ukraine (irenas7217@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5093-9516>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/Q-8134-2017>

YURCHYSHYN Tetiana – PhD of Filological Sciences, associate profesor of Foreign Language Department, Ternopil State Economic University, Lvivska str., 11, Ternopil, 46009, Ukraine (yurchyshyn@tneu.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3299-0486>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/I-1885-2017>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121433>

To cite this article: Stetsko, I., Yurchyshyn, T. (2018). Teoretyczne uzasadnienie organizacyjnie-pedagogicznych warunków wychowania altruistycznego [Theoretical foundations of organizational and pedagogical conditions of altruistic education]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 277–290. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121433 [in Polish].

Article history

Received: 6 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 3 January 2017

Available online: 5 April 2018

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ALTRUISTIC EDUCATION

Abstract. The article analyzes the structural elements of the theoretical model of altruism formation, which was developed by the authors. It consists of three parts. In the first part the content of altruistic education is theoretically substantiated, its forms and methods are defined, as well as the preparation of teachers to altruism development in the rising generation.

The second part reflects the principles of altruistic education (humanism, democracy, national orientation, orientation on the child's personality, focus on the development of individual qualities, creativity, tolerance, social and pedagogical correction, reliance on human potential, self-education and self-improvement, and systemic approach), which, in our opinion, are basic for raising the desired characteristics. In the course of the study, it was concluded, that a harmonious combination of the above-characterized principles will ensure the high effectiveness of altruistic education in modern school environment.

The third part examines criterion indexes of altruism development (gnoseological, subjectively-personal, process-active), which are the defining elements in the upbringing of an altruistic personality. In the process of our work we came to a conclusion, that taking into account the novelty and relevance of the study, domestic legislative and regulations systems need some innovations. The analysis of legislative acts and regulations state the lack of documents which reflect the issues of the research.

Taking into account the urgency and the global nature of the above-mentioned problem, as well as insufficient elucidation of it in legislative acts and regulations, the authors have proposed to develop the Concept of Altruistic Education in Youth in the 21st Century, which will regulate the main issues, principles and conceptual foundations of altruistic education.

On the basis of theoretical and empirical research, it is concluded, that the issue of education of an altruistic personality requires further findings and improvements in theoretical and practical aspects, in particular, conducting research, its approbation and implementation into the educational process;

development of educational equipment for the preparation of teachers to altruism education; complex implementation of altruistic education principles; improvement of criterion indexes of altruism development, which will contribute to optimizing the altruism formation in youth.

Keywords: altruistic education, altruistic personality, child.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Ternopil State Economic University, in particular Prof. Ludmyla Krayniak.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Ternopil State Economic University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 291–306

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 291–306

УДК 378.126

СТЕЧЕНКО Олена – кандидат хімічних наук, доцент кафедри біоорганічної та біологічної хімії, проректор з науково-педагогічної роботи, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, вул. Тараса Шевченка, 13, Київ, 01601, Україна (stechenkoov88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7899-0153>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4382-2018>

ЛИНОВИЦЬКА Олеся – доктор філософських наук, професор кафедри терапевтичної стоматології, проректор з міжнародних зв'язків та науково-педагогічної роботи, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, вул. Тараса Шевченка, 13, Київ, 01601, Україна (stechenkoov88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-6921>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4697-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120913>

Бібліографічний опис статті: Стеченко, О., Линовицька, О. (2018). Формування особистості педагога вищої медичної школи в умовах євроінтеграції. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 291–306.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120913.

Історія статті

Одержано: 29 серпня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 23 жовтня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано досвід НМУ імені О.О. Богомольця з удосконалення можливостей для особистісного розвитку науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції та реалізації основних положень Болонського процесу. Показано важливість і результативність розвитку англійської комунікативної компетентності, оволодіння основами менеджменту знань та педагогічної майстерності для підвищення якості освіти. Визначено, що сформованість творчого науково-педагогічного

середовища становить міцне підґрунтя для подальшого пошуку шляхів продуктивної інтеграції до світового освітнього простору.

Ключові слова: *удосконалення викладачів вищої медичної школи, якість освіти, особистість педагога, комунікативна компетентність.*

Постановка проблеми. Система вищої медичної освіти у світі змінюється відповідно до вимог сучасного суспільства та ринку праці, які потребують максимально адаптованих, ефективних, конкурентоспроможних фахівців. Функції університетів розширюються, вони мають забезпечувати високий рівень реалізації не тільки традиційних – навчальної, дослідницької, виховної функцій, але й нових – інноваційної і підприємницької. Запровадження Болонського процесу зі створення єдиного європейського простору вищої освіти та науки спрямовано на підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти загалом. Пріоритетами Болонського процесу є орієнтація на кінцевий результат – компетентного випускника та забезпечення умов для навчання упродовж життя.

Значною мірою успіх формування фахового та успішного випускника сьогодні залежить від кадрового потенціалу вищого медичного навчального закладу. Необхідність підвищення якості освітньо-виховного процесу на сучасному етапі розвитку вищої медичної школи, таким чином, безпосередньо окреслює проблему формування особистості педагога як важливого чинника євроінтеграційних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання особистісних якостей педагогів вищої школи були предметом наукових студій науковців. Зокрема, дослідженнями суб'єктно-професійної позиції педагогів займалися М. Шиманчик, Т. Ковальчук (2015). Було визначено сутність суб'єктно-професійної позиції педагога як інтегративної якісної характеристики особистості, що виявляє єдність трьох взаємопов'язаних складових: ціннісно-мотиваційної, змістово-діяльній та особистісної. Авторами глибоко проаналізовані елементи кожної складової, а також функції та критерії (індикатори) для проявлення, що є винятково важливим для вивчення суб'єктно-професійної позиції викладача вищої школи. М. Михальчук (2015) вказувала на важливість рефлексії як засобу професійного розвитку педагога, присвятивши свою розвідку розгляду історичного аспекту поняття «рефлексія» з погляду філософського знання та сучасного його тлумачення як психолого-педагогічного феномену (Михальчук, 2015). Було розкрито сутність і багатоаспектність феномену «рефлексії» та надано теоретичне обґрунтування основ педагогічної рефлексії як засобу і механізму професійного розвитку педагога. Л. Петришин (2015) досліджувала формування креативності та розробляла педагогічну систему її упровадження для майбутніх соціальних педагогів у вищих

навчальних закладах. О. Хвисяк, В. Марченко, Ю. Коломійченко (2017), Л. Страшок, О. Гончарова, В. Жеребкін, М. Гиря та Т. Кудрявцева провели глибокий аналіз наукових досліджень лідерської компетентності й професійного рівня викладачів вищих медичних навчальних закладів і надали безцінний опис досвіду формування лідерських здібностей викладачів Харківської медичної академії післядипломної освіти з багаторівневою моделлю підвищення кваліфікації фахівців та варіативністю застосування технологій.

Безпосередній вплив на професійний розвиток викладачів вищої школи, результати стандартизації викладання та процес удосконалення викладачів загалом концепцій, які закладаються у викладання: студенто-орієнтованість, орієнтування на складання іспитів здобувачами вищої освіти, набуття ними компетентностей досліджували М. Таваколі, С. Банясад-Азад (Tavakoli & Baniasad-Azad, 2002), Д. Блоуін, А. Текіан, К. Камін, І. Гарріс (Blouin, Tekian, Kamin, & Harris, 2018), С. Такет, С. Врайт, Р. Лубін, Й. Лі, Г. Пан (Tackett, Wright, Lubin, Li, & Pan, 2017). Підкреслено, що заохочення студентів, вміння залучати їх до навчання, екзамен-орієнтованість та використання новітніх методів є сьогодні найбільш поширеними у практиці викладання.

Метою статті є висвітлення досвіду й аналіз результатів діяльності Національного медичного університету імені О.О. Богомольця з удосконалення можливостей для особистісного розвитку науково-педагогічних кадрів задля підвищення якості навчально-виховного процесу в умовах євроінтеграції й реалізації основних положень Болонського процесу.

Офіційна історія НМУ імені О.О. Богомольця розпочалася у 1841 р., коли при Київському університеті імені Св. Володимира було відкрито медичний факультет. Після низки реорганізацій у вересні 1920 р. було створено Київський інститут охорони здоров'я, який у 1921 р. перейменовано в Київський медичний інститут. У 1946 р. інституту присвоєно ім'я академіка О.О. Богомольця, у 1992 р. на базі Київського медичного інституту створено Український державний медичний університет імені О.О. Богомольця, у 1995 р. закладу надано статус національного.

На всіх етапах розвитку університету його гордістю й авторитетом були всесвітньовідомі вчені та науково-педагогічні школи. Тому постійний розвиток кадрового потенціалу розглядається як обов'язкова складова прогресивних, інноваційних змін в освіті, наукових дослідженнях та забезпеченні лікувально-консультативних послуг.

Аналіз кращого світового досвіду та усвідомлення важливості змін у якості надання освітніх послуг з урахуванням нових викликів сьогодення спонукало до розробки та затвердження вченою радою університету Програми діяльності і розвитку на 2015 – 2020 рр., що охоплює комплекс стратегічних цілей та пріоритетів за основними напрямками, се-

ред яких підвищення якості та конкурентоспроможності вищої медичної освіти, забезпечення її відповідності вимогам національного й світового ринку праці, інтеграції в єдиний Європейський освітній простір; забезпечення морально-етичного та духовного розвитку колективу університету як запоруки ефективної діяльності майбутніх спеціалістів.

Оскільки ці програмні завдання вимагають приведення всіх аспектів діяльності до міжнародних стандартів якості, були визначені стратегічні цілі університету, головною з яких є підвищення якісного рівня науково-педагогічного колективу, удосконалення й розвиток Програми комплексної багаторівневої підготовки науково-педагогічних кадрів.

Сьогодні університет є одним з найпотужніших вищих медичних навчальних закладів України за кадровим потенціалом, в якому працюють понад 1500 викладачів, 29 дійсних членів та член-кореспондентів державних академій, 30 – громадських академій наук України, 37 – зарубіжних академій, 40 – міжнародних наукових організацій та асоціацій, 78 – лауреатів Державної премії України та іменних премій, 91 – заслужений діяч науки та техніки, заслужені працівники освіти, охорони здоров'я, заслужені лікарі, заслужені раціоналізатори України тощо, 2 – члени постійних комітетів ВООЗ та ЄРБ ВООЗ.

В університеті функціонує 10 спеціалізованих вчених рад із захисту докторських та кандидатських дисертацій за 21 спеціальністю та 50 опорних кафедр (відповідно до наказу МОЗ України від 23.08.2011 № 532), які працюють як всеукраїнські навчально-методичні центри з узагальнення й упровадження вітчизняного та світового досвіду викладання навчальних дисциплін, нових дидактичних і комп'ютерних технологій навчання, долучаючись до проблем стандартизації підходів та розробки уніфікованих навчальних програм та навчально-методичного забезпечення для підготовки фахівців медичної галузі.

13 Циклових методичних комісій з дисциплін гуманітарно-економічного, природничо-наукового та професійно орієнтованого напрямів визначають завдання та напрями методичної роботи кафедр, ініціюють імплементацію інноваційних психолого-педагогічних та інформаційних технологій, визначають шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Додаткові можливості для підвищення кваліфікаційного рівня професорсько-викладацького складу університету створено при переході у 2015 – 2016 н. р. на скориговані навчальні плани підготовки спеціалістів, затверджені МОЗ України в 2015, що дало змогу на всіх кафедрах змінити річне навчальне навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника з 900 на 600 годин, як це визначено Законом України «Про вищу освіту».

Унаслідок зростання частки самостійної роботи студентів (СРС) в загальному бюджеті часу було докорінно змінено підходи до організації, методичного забезпечення та оцінювання результатів СРС. Розроблені матеріали для СРС трьома мовами були розміщені на сторінках кафедр на офіційному сайті Університету. Визнаємо, що саме зменшення обсягу річного навчального навантаження на ставку викладача дало можливість удосконалити навчально-методичне забезпечення та створити умови для реалізації студентоцентрованого підходу в навчальному процесі.

Сучасний етап не тільки євроінтеграційних, але й інтернаціональних змін у вищій медичній (фармацевтичній) освіті має певні особливості, які індуковані в тому числі діяльністю МОЗ України (Лінчевський, Черненко, П'ятницький, & Булах, 2017, с. 5) та у 2017 р. викристалізувались у проведення порівняльного дослідження якості медичної освіти в Україні на до- та післядипломному етапах підготовки лікарів (Лінчевський, Булах, & Мруха, 2017, с. 6). Визнання суттєвої різниці між результатами складання тестових завдань типу USMLE між вітчизняними й американськими лікарями-інтернами зумовить подальші кроки МОЗ України з удосконалення управління рівнем підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах, з одного боку, та необхідність розробки нових підходів до підвищення якості навчального процесу в навчальних закладах – з іншого.

Запровадження МОЗ України міжнародних протоколів надання медичної допомоги безпосередньо вплине не лише на практичну сферу охорони здоров'я, але й на зміст клінічних навчальних дисциплін додипломної та післядипломної підготовки лікарів. Відповідно до листа МОЗ України № 08.1-30/17662 від 29.06.2017 р., з 2017 – 2018 р. розпочнеться визначення рівня компетентності з іноземної мови професійного спрямування у студентів, громадян України, які навчаються за спеціальностями «Медицина», «Стоматологія», «Фармація» галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Тож наказом № 437 від 04.07.2017 в університеті запроваджується система заходів з удосконалення рівня знання студентами (особливо – 1 – 3 курсів) іноземної мови за професійним спрямуванням, важливим компонентом якої є розвиток англомовних комунікативних навичок самих викладачів.

Комунікативна компетентність розглядається у сучасному науково-педагогічному середовищі як «готовність особистості до комунікативної діяльності» (Андрощук, 2013, с. 8). Англомовні комунікативні навички передбачають такі три основні аспекти:

- 1) донесення англомовної професійної інформації до студентів/інтернів та колег;
- 2) здатність вираження почуттів, відносин англійською мовою з використанням різних лінгвістичних та паралінгвістичних складових;

3) спонукання до дії, волевиявлення за допомогою англійської мови.

Отже, йдеться про удосконалення комунікативних компетентностей саме з ділової англійської мови, що безпосередньо сприятиме як різнобічному розвитку особистості викладача, так і створюватиме «додану вартість на ринку праці», а також значною мірою впливатиме на якість освітніх послуг і наукової роботи, полегшення пошуку необхідної наукової професійної інформації та її опрацювання, встановлення міжнародних професійних контактів, збільшення представництва викладачів університету на міжнародних наукових педагогічних та медичних форумах.

Першим етапом англійської підготовки викладачів стали університетські курси підвищення кваліфікації на кафедрі іноземних мов з опануванням навчального матеріалу та складанням іспиту з подальшою сертифікацією. Використовуючи кращі світові практики, у 2016 р. було розпочато другий етап підготовки фахівців: 88 викладачів з 40 кафедр пройшли тестування рівня володіння англійською мовою в British Council (рис. 1).

Як бачимо з ілюстрації, 60 % з цих викладачів при первинному тестуванні продемонстрували рівень C і B2 та отримали відповідні сертифікати ARTIS. Інші 40 % викладачів були розподілені на дві групи, які впродовж 2016 – 2017 н. р. за кошти університету проходили навчання на відповідних курсах в British Council з подальшим складанням іспиту, який підтвердив підвищення рівня володіння англійською мовою. На майбутнє така практика буде продовжуватися, створюючи додаткові мотивації для викладачів та підвищуючи рівень надання освітніх послуг в університеті.

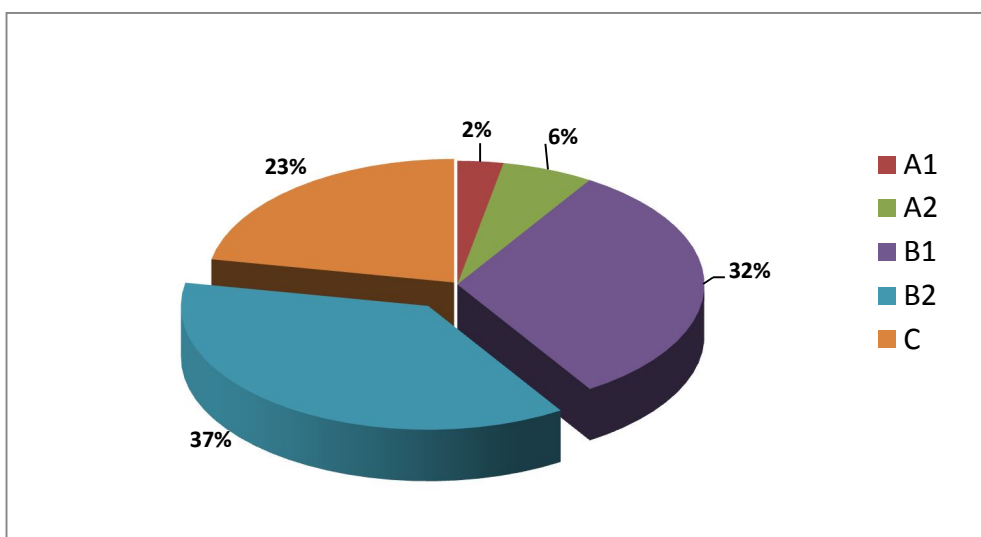


Рис. 1. Загальний рівень володіння англійською мовою викладачів університету за результатами тестування

На сьогодні всі 469 викладачів, які в НМУ імені О.О. Богомольця працюють з англомовними групами іноземних студентів, мають сертифікати, які підтверджують їхній рівень володіння англійською мовою: 294 (62 %) мають сертифікати університетської кафедри іноземних мов, 88 (17 %) – сертифікати АPTIS від British Council, 139 (30 %) – сертифікати інших зовнішніх організацій.

Ця планова робота з удосконалення англомовних комунікативних компетентностей професорсько-викладацького складу доповнена їх аматорською діяльністю спільно з викладачами кафедри іноземних мов та студентським загалом зі створення англомовного середовища для спілкування у вигляді «English speaking club». Тож удосконалення рівня володіння англійською мовою викладачами кафедр допомагає поглиблювати вміння конкретно й чітко висловлюватись, яскраво презентувати навчальний матеріал, грамотно вести ділові папери, організовувати роботу з академічними групами англомовних студентів-іноземців, творчо підходити до розв'язання складних, комплексних завдань, особливо – при використанні кейс-методу на клінічних кафедрах.

На 2017 – 2018 н. р. передбачено розбір англомовних тестових завдань як клінічних кейсів на кожному навчальному занятті не тільки з іноземними, а й з вітчизняними студентами 1 – 3 курсів, що буде сприяти удосконаленню англомовних навичок тих викладачів, які не працюють на англомовній формі навчання.

Важливим аспектом особистісного розвитку педагога вищої школи останнім часом стає набуття компетентностей у галузі менеджменту, в тому числі – менеджменту знань, або вмінню управління знаннями.

Модернізація системи підготовки лікарів в НМУ імені О.О. Богомольця на засадах Болонського процесу, оновлення інформаційного, навчально-методичного забезпечення, впровадження сучасних інноваційних дидактичних та комп'ютерних технологій здійснюються з урахуванням результатів науково-дослідницьких робіт (НДР) фахівців університету психолого-педагогічного спрямування та насамперед – з глибоким вивченням й акумулюванням кращого практичного досвіду в галузі міжнародної педагогіки й психології. В НМУ безпосередньо впроваджуються вимоги «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти, зокрема ч. 1 «Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ». Виконанню цих завдань в НМУ імені О.О. Богомольця сприяє діяльність сектору моніторингу якості освіти та соціологічної групи, які проводять на відповідному науково-метричному рівні моніторингові дослідження щодо всіх напрямів діяльності закладу: щодо змісту медичної освіти, відповідності нормативним вимогам навчально-методичних документів, форм,

методів та контролю результатів навчання. Разом з органами студентського самоврядування та представниками іноземних земляцтв системно здійснюється анонімне анкетування студентів і лікарів-інтернів, слухачів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів щодо фактів негативних явищ, якості навчально-виховної роботи, умов проживання в гуртожитках, оцінки діяльності адміністрації університету. Розроблені програми перевірки діяльності кафедр, деканатів на виконання чинних Положень про діяльність цих підрозділів. Університетом створено та впроваджено систему управління якістю надання освітніх, лікувальних послуг і наукової діяльності за міжнародними стандартами ISO 9001:2008. Університет вперше серед медичних ВНЗ став фіналістом конкурсу переможців якості за моделлю EFQM (4 зірки).

Порівняльний аналіз вимог міжнародних та вітчизняних стандартів забезпечення якості освіти дав можливість розробити сучасні підходи до запровадження менеджменту якості освітнього процесу в університеті, оновити на основі процесного підходу до управління якістю Положення про кафедру, про факультет, внести доповнення до «Інструкції про систему оцінювання навчальної діяльності студентів за умови ЄКТС», створити «Положення про інтегрований функціональний підрозділ сприяння працевлаштуванню випускників, які навчаються за державним замовленням». З врахуванням міжнародних стандартів Всесвітньої федерації медичної освіти (базова медична освіта) розроблена «Програма внутрішнього аудиту діяльності закладу в цілому та його підрозділів (кафедр, факультетів)», яка ґрунтується на використанні категорій та підкатегорій міжнародних стандартів ВФМО і дає змогу виявити проблеми та можливості подальшого розвитку університету.

Таким чином, університет підійшов до розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти після ґрунтового аналізу кращого досвіду: впроваджена та вперше сертифікована у 2015 р. щодо надання освітніх послуг за вимогами міжнародного стандарту ISO 9001:2008 система управління якістю університету успішно пройшла у 2016 р. міжнародний наглядний аудит. Міжнародний сертифікат було підтверджено, а сферу сертифікації розширено на лікувально-консультативні послуги та наукову діяльність. У травні 2017 р. відбувся другий наглядний аудит за системою управління якістю університету і вчергове було підтверджено дію виданого сертифікату.

Підготовчі заходи були багатоетапними та передбачали:

- навчання керівників усіх структурних підрозділів вимог стандарту ISO 9001:2008;
- проведення низки методичних семінарів з викладачами всіх кафедр, засідань вченої ради університету з відповідним навчанням основ стандарту ISO 9001:2008;

- створення документованої системи управління якістю в університеті відповідно до вимог стандарту ISO 9001:2008;
- навчання групи внутрішніх аудиторів;
- проведення щорічних внутрішніх аудитів діяльності підрозділів;
- оприлюднення даних внутрішнього аудиту;
- коригування основних процесів університету та ділової документації відповідно до результатів аудиту.

Слід відзначити постійну підтримку контактів з основними зацікавленими сторонами освітнього процесу з боку керівництва університету, головно – через студентське самоврядування, представники якого входять до складу основних колегіальних органів управління університетом. Важливими є кроки з посилення прозорості та відкритості для суспільства і зацікавлених аспектів діяльності керівництва, оперативне й позитивне реагування на звернення. Забезпечується і регулярний зворотний зв'язок зі співробітниками-викладачами через систему індивідуальних рейтингів. Усе це допомагає оптимально віднаходити шляхи створення умов для забезпечення професійного зростання викладачів.

В умовах розширення автономії навчальних закладів особлива увага приділяється розвитку лідерського потенціалу, удосконаленню управлінських компетентностей викладачів: діяльність викладачів погоджується, але водночас вони залучаються до процесу вдосконалення кафедр та університету через надання певних повноважень. Зокрема, співробітники кафедр беруть активну участь в аналізі діяльності, прийнятті та реалізації важливих рішень щодо їх розвитку. При виявленні певних проблем на рівні кафедр та університету створюються робочі групи для їх розв'язання, часто – міжфункціональні та із залученням студентського активу.

Освітнє середовище університету стало оптимальним для заохочення розвитку співробітників, опанування ними нових знань та навичок, оскільки різнобічно підтримуються ініціативи, які сприяють підвищенню якості основних процесів. Важливими факторами, що сприяють розвитку співробітників, є:

- можливість навчання на університетському факультеті підвищення кваліфікації;
- постійне проведення семінарів, конференцій на кафедрах і клінічних базах;
- створення умов для мобільності співробітників та одночасне залучення їх до роботи в різних структурних підрозділах.

Важливою умовою підвищення рівня професіоналізму викладачів у процесі неперервної освіти постає створення системи внутрішньоуніверситетської комунікації. Для цього широко вживаним є використання офіційного веб-сайту університету, проте функціонують і окремі сайти факультетів, кафедр, задіюються соціальні мережі, корпоративна преса

тощо. Важливим каналом внутрішніх комунікацій виступає розгалужена система нарад за участі різних учасників освітнього процесу університету, в рамках яких обговорюються важливі питання діяльності за всіма напрямками. Проведення внутрішньоуніверситетських міждисциплінарних конференцій, семінарів із залученням міжнародних експертів, провідних фахівців – ще одна складова підвищення кваліфікації викладачів у системі навчання впродовж життя. Так, в університеті в рамках спільного проекту з Каролінським Інститутом було запроваджено для викладачів різних кафедр тренінги з епідеміології; на стоматологічному факультеті проводяться освітні суботи, за підтримки Ізраїльського культурного Центру провідні фахівці клінік, університетів Ізраїлю проводять тренінги, семінари з актуальних напрямів медицини тощо. Загалом ж університеті сформувалася корпоративна культура, яка забезпечує можливість для вільного обговорення будь-яких питань у рамках структурних підрозділів, а особливо – щодо індикації, вивчення та поширення гарних практик в освітній, науковій та лікувально-консультативній роботі. Як наслідок – розвинена система моральної та матеріальної мотивації, заохочення і визначення лідерів, завдяки чому науково-педагогічні працівники відчують, що їхня наполеглива праця визнається й винагороджується.

У НМУ проводиться постійна робота щодо розширення використання інформаційних технологій для поліпшення умов роботи та професійного зростання співробітників. З цією метою було створено єдиний інформаційно-освітній простір, запроваджено автоматизовану систему ведення документообігу з розподілом рівнів інтеграції та доступу до даних. Методичне забезпечення кафедр передбачає обов'язкові матеріали для підготовки студентів до занять в он-лайн доступі, формування банку тестових завдань, створення кейсів клінічних ситуацій та робота з ними в інтерактивному режимі, створення електронного формату підручників тощо.

Фактично офіційний сайт університету функціонує як освітній портал, де всі кафедри надають інформацію для сучасного інтерактивного навчання.

Уперше у 2017 р. було створено та впроваджено в навчальний процес суб-сайт для можливості інтерактивного тренування до ліцензійних інтегрованих іспитів (ЛІ) «Крок 1», «Крок 2» та «Крок 3» за всіма спеціальностями трьома мовами. Використання цього інноваційного засобу для підготовки до тестових іспитів – частини державної атестації студентів та інтернів – сприяло значним змінам у результатах складання нашими студентами та інтернами ЛІ «Крок». Зокрема, в таблиці 1 надано результати складання ЛІ «Крок 2. Загальна лікарська підготовка».

Як бачимо з порівняння даних таблиці, хоч абсолютні показники результативності складання ЛІ, які відображають відсоток правильних відповідей, знизилися (крім англомовних студентів), проте вони, на від-

міну від минулорічних, перевищують національний показник. Те саме стосується відсотка студентів, які не склали тестовий іспит: порівняно з минулорічними показниками маємо зростання абсолютних величин, але національні показники по кожній категорії студентів є значно вищими. Тобто, середньостатистичний український студент-медик випускного курсу складав ЛШ «Крок 2. Загальна лікарська підготовка» значно гірше, ніж середньостатистичний студент НМУ.

Таблиця 1

**Порівняння результатів складання
ЛШ «Крок 2. Загальна лікарська підготовка» за 2017 та 2016 рр.**

Категорія студентів	% правильних відповідей		Не склали (%)	
	2016	2017	2016	2017
Вітчизняні	82,9	78,8	2,7 (н.п. 2,0)	3,3 (н.п. 4,8)
Російськомовні іноземці	73,0	73,5	13,4 (н.п. 10,4)	15,1 (н.п. 27,3)
Англомовні іноземці	72,1	78,8	8,6 (н.п. 9,0)	5,3 (н.п. 14,2)
Національний показник	84,7	77,8	-	-

Окремим напрямом застосування ІТ в підвищенні рівня професіоналізму викладачів є участь в он-лайн конференціях, запровадження проєктів із телемедицини з клініками та університетами інших країн. Сучасні технології в медицині передбачають аналіз значних обсягів даних засобами програмного забезпечення та відповідної підготовки щодо використання й інтерпретації цих показників. З метою реалізації цих завдань в НМУ імені О.О. Богомольця спільно з НТУ «КПІ» було створено між-університетський науково-навчальний Центр біомедичної інженерії, що посилює можливості для оволодіння викладачами університету сучасними ІТ-технологіями при обробці великих масивів даних.

Удосконалення психолого-педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників університету є однією з освітніх цінностей, що постійно досягається в результаті діяльності з підготовки майбутніх лікарів та провізорів, та водночас є вирішальним фактором підвищення якості навчання. Тож значна увага приділяється розвитку професійних компетенцій викладачів, впровадженню інноваційних засобів і методів викладання, оцінювання, в тому числі – з використанням інформаційних технологій.

Живий розвиток та переосмислення освітніх та педагогічних цінностей навчально-виховного процесу в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця, постійна робота з удосконалення форм та методів діяльності на основі науково-педагогічного аналізу власного та кращого світового досвіду дають змогу досягати значних здобутків.

Так, за результатами 2016 р. університет має найвищий результат серед вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів України за ранжуванням міжнародного академічного рейтингу «ТОП-200 Україна» та входить до сімки кращих вищих навчальних закладів України.

Уперше у 2017 р. Університет отримав визнання від міжнародної рейтингової системи *QS Stars University Rankings* (Лондон, Великобританія) за трьома позиціями: якість навчання, соціальна спрямованість, умови навчання та інфраструктура.

Міжнародне визнання знайшло відображення у постійному зростанні кількості іноземних громадян, які вступають на навчання до університету. Так, за підсумками вступної кампанії 2016 р., кількість іноземних студентів, які були зараховані на навчання на медичний, стоматологічний та фармацевтичний факультети, порівняно з 2015 р. зросла на 67 %. При цьому спостерігається більш стрімке збільшення контингенту іноземних студентів англійської форми навчання порівняно з російськомовною: на 79 % більше англійських студентів та на 47 % більше російськомовних було зараховано на 1 курс.

Висновки. Результати діяльності університету, які знайшли відображення у підвищенні рейтингу в Україні та на міжнародній освітній арені засвідчують, що система заходів з удосконалення можливостей для особистісного розвитку науково-педагогічних кадрів є ефективною та дає можливість підвищувати якість навчально-виховного процесу в умовах євроінтеграції й реалізації основних положень Болонського процесу. Водночас сформованість творчого науково-педагогічного середовища становить міцне підґрунтя для подальшого пошуку шляхів продуктивної інтеграції до світового освітнього простору.

Перспективою подальших досліджень є розробка системи методів та засобів навчання медико-біологічних, клінічних дисциплін з орієнтацією на формування професійних компетентностей майбутніх лікарів та провізорів, що сприятиме зростанню рівня якості освіти і подальшому розвитку науково-педагогічного середовища в університеті.

Література

- Андрощук, А.Г. (2013). Якість освіти: комунікативна компетентність як необхідна складова сучасної професійної підготовки. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*, II (44), 6–12.
- Лінчевський, О.В., Булах, І.Є., & Мруха, М.Р. (2017). Аналіз результатів порівняльного дослідження якості медичної освіти в Україні на післядип-

- ломному етапі підготовки лікарів. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні*: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 18–19 травня 2017) (с. 6–7).
- Лінчевський, О.В., Черненко, В.М., П'ятницький, Ю.С., & Булах, І.Є.** (2017). Шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні в сучасних умовах. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні*: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 18–19 травня 2017) (с. 3–5).
- Михальчук, М.** (2015). Теоретические основы рефлексии как средства профессионального развития педагога. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 1/33*, 110–120.
- Петришин, Л.** (2015). Упровадження педагогічної системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вишах. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 1/33*, 148–155.
- Хвисяк, О.М., Марченко, В.Х., & Коломійченко, Ю.А.** (2017). Досвід формування лідерської компетентності викладачів Харківської медичної академії післядипломної освіти. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні*: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 18–19 травня 2017) (с. 62–64).
- Шиманчик, М., & Ковальчук, Т.** (2015). Суб'єктно-професійна позиція педагога: сутність, структура. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 1/33*, 242–251.
- Blouin, D., Tekian, A., Kamin, C., & Harris, I.** (2018). The impact of accreditation on medical schools' processes. *Medical Education, 52*, 182–191. doi: 10.1111/medu.13461.
- Tackett, S., Wright, S., Lubin, R., Li, J., & Pan, H.** (2017). International study of medical school learning environments and their relationship with student well-being and empathy. *Medical Education, 51*, 280–289. doi: 10.1111/medu.13120.
- Tavakoli, M., & Baniasad-Azad, S.** (2002). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching: theory and practice, 3*, Vol. 8, 1–8.

References

- Androshchuk, A.H.** (2013). Yakist osvity: komunikatyvna kompetentnist yak neobkhidna skladova suchasnoi profesiinoi pidhotovky [Quality of education: Communicative competence as a necessary component of professional training]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European space, II* (44), 6–12 [in Ukrainian].
- Linchevski, O.V., Bulakh, I.Ye., & Mrukha, M.R.** (2017). Analiz rezultativ porivnialnoho doslidzhennia yakosti medychnoi osvity v Ukraini na pisliadyploynomu etapi pidhotovky likariv [Comparative study of quality of medical education in Ukraine at the stage of doctors' postgraduate education outcome analysis]. *Suchasni pidkhody do vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini: materialy XIV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* (Ternopil, 18–19 travnia 2017) – *Modern Approaches to Higher Medical Edu-*

- cation in Ukraine: Proceedings of the XIV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation (Ternopil, May 18–19, 2017) (pp. 6–7) [in Ukrainian].*
- Linchevski, O.V., Chernenko, V.M., Piatnytskyi, Yu.S., & Bulakh, I.Ye.** (2017). Shliakhy reformuvannia systemy vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini v suchasnykh umovakh [The ways of higher medical education system reforming in Ukraine in the modern context]. *Suchasni pidkhody do vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini: materialy XIV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Ternopil, 18–19 travnia 2017) – Modern Approaches to Higher Medical Education in Ukraine: Proceedings of the XIV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation (Ternopil, May 18–19, 2017) (pp. 3–5) [in Ukrainian].*
- Mikhalechuk, M.** (2015). Teoreticheskie osnovy refleksii kak sredstva professionalnogo razvitiya pedagoga [Theoretical Bases of Reflexion as a Means of Teacher's Professional Development]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 1/33, 110–120 [in Russian].*
- Petryshyn, L.** (2015). Uprovadzhennia pedahohichnoi systemy formuvannia kreatyvnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshakh [The Implantation of the Pedagogical System of Future Social Teachers' Creativity Formation in Higher Education Establishments]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 1/33, 148–155 [in Ukrainian].*
- Khvysiuk, O.M., Marchenko, V.Kh., & Kolomiichenko, Yu.A.** (2017). Dosvid formuvannia liderskoi kompetentnosti vykladachiv Kharkivskoi medychnoi akademii pisljadiplomnoi osvity [Experience of formation of Kharkiv Medical Academy of postgraduate education teachers' leadership competency]. *Suchasni pidkhody do vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini: materialy XIV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Ternopil, 18–19 travnia, 2017) – Modern Approaches to Higher Medical Education in Ukraine: Proceedings of the XIV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation (Ternopil, May 18–19, 2017) (pp. 62–64) [in Ukrainian].*
- Shimanchik, M., & Kovalchuk, T.** (2015). Subyektno-professionalnaya pozitsiya pedagoga: sushchnost, struktura [Teacher's Subject-Professional Position: Nature, Structure]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 1/33, 242–251 [in Russian].*
- Blouin, D., Tekian, A., Kamin, C., & Harris, I.** (2018). The impact of accreditation on medical schools' processes. *Medical Education, 52, 182–191. doi: 10.1111/medu.13461 [in English].*
- Tackett, S., Wright, S., Lubin, R., Li, J., & Pan, H.** (2017). International study of medical school learning environments and their relationship with student well-being and empathy. *Medical Education, 51, 280–289. doi: 10.1111/medu.13120 [in English].*
- Tavakoli, M., & Baniasad-Azad, S.** (2002). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching: theory and practice, 3, Vol. 8, 1–8 [in English].*

STECHENKO Olena – PhD of Chemistry Sciences, associate professor of Bioorganic and Biological Chemistry Department, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, National Alexander Bogomolets Medical University, Taras Shevchenko str., 13, Kyiv, 01601, Ukraine (stechenkoov88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7899-0153>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4382-2018>

LYNOVYTSKA Olesia – Doctor of Philosophical Sciences, professor of Therapeutic Dentistry Department, Vice-Rector for International Relations and Scientific and Pedagogical Work, National Alexander Bogomolets Medical University, Taras Shevchenko str., 13, Kyiv, 01601, Ukraine (stechenkoov88@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-6921>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4697-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120913>

To cite this article: Stechenko, O., Lynovytska, O. (2018). Formuvannia osobystosti pedahoha vyshchoi medychnoi shkoly v umovakh yevrointehratsii [Formation of the personality of the teacher of higher medical school in the conditions of European integration]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 291–306. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120913 [in Ukrainian].

Article history

Received: 29 August 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 23 October 2017

Available online: 5 April 2018

FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER OF HIGHER MEDICAL SCHOOL IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

Abstract. The need for quality improvement of educational process at the modern stage of development of higher medical school directly outlines the problem of formation of the teachers' personality as an important factor in the period of changes towards euro-integration. Analysis of Bogomolets National Medical University experience on improving opportunities for the personal development of scientific and pedagogical personnel in the conditions of European integration indicates importance and performance of development of teachers' English-speaking communicative competence for the realization of the Bologna process basic provisions and successful advancement in the international market of educational services.

Studying best world practices, raising awareness of the importance of change in the quality of providing educational services, taking into account new challenges of the present have proved their importance to mastering the basics of management of knowledge for university professorial and teaching staff. Development, approval and implementation of the Program of University

Activities and Development for 2015–2020 are directed at increasing pedagogical skills for improving the quality of higher medical education.

Development of communicative competences in Business English contributes to the comprehensive development of the teacher's personality, creates «added value in the labor market», and also affects largely on the quality of educational services and scientific work, facilitate the search for the necessary scientific professional information and its elaboration, establishment of international professional contacts, increase the representation of teachers on International scientific pedagogical and medical forums.

The University formed a corporate culture which provides an opportunity for free discussion of any issues in within the structural units, indication, study and dissemination of good practices in educational, scientific and medical-advisory work. Developed system of moral and material motivation, encouraging and identifying leaders allows the faculty to feel that their hard work is recognized and rewarded.

Improvement of psychological and pedagogical skills of scientific and pedagogical workers is one of the educational values which are constantly achieved as a result of active training for future doctors and pharmacists, and simultaneously is a decisive factor in improving the quality of education. Considerable attention is paid to development of teachers' professional competence, to introduction of innovative tools and methods of teaching, assessment, including use of information technology. It has been determined that the formation of creative scientific and pedagogical environment is a solid foundation for a further search for ways to make productive integration to world educational space.

Keywords: education quality, teacher's personality, higher medical school, communicative competence.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at National Alexander Bogomolets Medical University, in particular Prof. Kateryna Amosova.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from National Alexander Bogomolets Medical University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 307–318

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 307–318

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

ТАМОЖСЬКА Ірина – кандидат педагогічних наук, викладач української мови та літератури, Харківський державний автотранспортний коледж, вул. Конституції, 28, Харків, 61003, Україна (itamozska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120914>

Бібліографічний опис статті: Таможська, І. (2018). Наукові відрядження приват-доцентів дореволюційних університетів України до закладів вищої освіти та освітніх установ Західної Європи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 307–318.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120914.

Історія статті

Одержано: 15 листопада 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 10 січня 2018

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

НАУКОВІ ВІДРЯДЖЕННЯ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ ДОРЕВОЛЮЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІХ УСТАНОВ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Анотація. У статті висвітлено діяльність приват-доцентів університетів України другої половини XIX – початку XX ст. під час відряджень до вищих навчальних закладів та освітніх установ Західної Європи. З'ясовано, що наукові відрядження сприяли підвищенню освітнього, методичного та наукового рівня підготовки приват-доцентів. Акцентовано увагу на важливості впровадження в практику діяльності Університету Св. Володимира (м. Київ), Новоросійського (м. Одеса) та Харківського університетів досягнень передового педагогічного досвіду вищих навчальних закладів Західної Європи й педагогічної науки. Зазначено, що закордонне стажування приват-доцентів давало їм право претендувати на вакантні посади в університетах.

Ключові слова: дореволюційні університети України, вищі навчальні заклади та освітні установи Західної Європи, наукові відрядження, приват-доценти, підвищення професійного рівня, педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні потребує аналізу вітчизняного та закордонного педагогічного досвіду. Ключовою ланкою успішної освітньої моделі, як і раніше, залишаються висококваліфіковані кадри для наукової та викладацької діяльності. Одним із напрямів підвищення рівня освітньої, наукової та методичної підготовки науково-педагогічних кадрів університетів України залишаються закордонні відрядження до провідних освітніх закладів й установ Західної Європи. Такий набутий досвід можна творчо використати в сучасних умовах реформування вищої освіти для налагодження міжнародних зв'язків вітчизняних університетів з іноземними науково-освітніми установами та іншими інституціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості науково-педагогічної діяльності приват-доцентів вітчизняних університетів другої половини XIX – початку XX ст. досліджували М.В. Грибовський, І.С. Даченко, О. Іваненко, Й. Касперсен, Н. Фрюліх (Caspersen & Frølich, 2017), В. Гогліо, М. Регіні (Goglio & Regini, 2017), А. Елвік, С. Каннізаро (Elwick & Cannizzaro, 2017) та інші вчені. В історико-педагогічних працях дослідників висвітлені питання процедури зайняття посади приват-доцента, законодавчого забезпечення їх роботи, статусу у різних університетах і взаємини із професурою, кількісного складу, влаштування для них поїздок за кордон з метою підвищення професійного рівня.

Мета статті – висвітлити діяльність приват-доцентів університетів України другої половини XIX – початку XX ст. під час відряджень до провідних освітніх закладів та установ Західної Європи.

Виклад основного матеріалу. Наукові відрядження до провідних освітніх закладів та установ Західної Європи створювали приват-доцентам Університету Св. Володимира, Новоросійського та Харківського університетів умови для підвищення професійного рівня, що давало їм право претендувати на вакантні посади у закладах вищої освіти України. Вивчаючи теоретико-методичні засади організації навчального процесу та науково-дослідницької роботи в найпрестижніших європейських університетах, вітчизняні вчені критично їх осмислювали, аналізували й порівнювали, а потім використовували найкращі педагогічні здобутки в Україні.

Наукові відрядження давали змогу приват-доцентам не лише ознайомитися із європейським науковими школами, але й зібрати теоретичний матеріал, провести наукові дослідження в сучасних лабораторіях та обсерваторіях для завершення дисертаційних досліджень, для написання наукових статей, створення навчальних посібників.

Тривалим виявився шлях М. Ващенка-Захарченка від вчителя Київського кадетського корпусу до професора чистої математики Універси-

тету Св. Володимира. Протягом 1847 – 1852 рр. він перебував за кордоном, відвідуючи лекції відомих математиків Європи (О.-Л. Коші, Ж. Ліувілля та інших). У 1862 р. успішно захищає магістерську дисертацію, присвячену застосуванню символічного числення до інтегрування лінійних диференціальних рівнянь, і стає магістром чистої математики. Але професор М. Дяченко не зауважив у роботі наукової цінності, вважаючи, що її зміст має компілятивний характер. Іншої думки були професори М. Таліцин та І. Рахманінов. Вони відзначили, що магістерська робота була самостійним, завершеним науковим дослідженням, у якому висвітлено 55 математичних положень («Отчеты о диссертациях...», 1862).

Для всіх приват-доцентів і переважної більшості науковців Університету Св. Володимира закордонні відрядження з другої половини 1860-х рр. стали «неодмінним правилом». Наприклад, О. Паульсон двічі перебував у країнах Західної Європи, а це 5 років вивчення передового науково-педагогічного досвіду. П. Цитович (у Російській імперії його називали «батьком торгового права») під час трирічного перебування за кордоном підготував такі праці: «Очерки основных положений торгового права», «Курс морского торгового права».

Старший учитель 1-ї Київської гімназії Я. Вальц, ще навчаючись в Університеті Св. Володимира, підготував наукову роботу, присвячену розвитку папороті. Це дослідження, як уважав проф. О. Рогович, виходить «за межі звичайних кандидатських розмірковувань». Я. Вальц успішно складає іспити на магістра природничої історії, що додає йому впевненості у своїх можливостях. Він звертається до попечителя Київського навчального округу Ф. Вігте з проханням про відрядження на стажування за кордон. Вдалося Я. Вальцу здійснити поїздку до Фрейбурга (з 30 листопада 1863 р. до червня 1865 р.) лише після того, як він став магістром ботаніки. Стажувався у відомого міколога А. де Барі. У Фрейбурзі він публікує монографію «Beitrag zur Morphologie und Systematik der Gattung Vaucheria DC», присвячену вивченню роду *Vaucheria*. Завдяки цій науковій роботі Я. Вальц стає всесвітньо відомим ученим. Надзвичайні здібності й працездатність допомогли йому захистити 18 грудня 1865 р. докторську дисертацію «Морфологія і систематика роду *Vaucheria*» і читати на посаді приват-доцента кафедри ботаніки курс анатомії й фізіології рослин (Бахчиванжи, 2012). Але ординарним професором він став у Новоросійському університеті. У цьому навчальному закладі викладав анатомію й фізіологію рослин, морфологічну ботаніку, а також щотижня читав спецкурси для усіх, хто бажав (про довільний зародок і позастатеве розмноження рослин, хвороби рослин, мікроскопічні демонстрації). З 1869 до 1874 р. завідував Ботанічним садом університету, з початку 1867 р. працював за сумісництвом учителем природничої історії вищого окладу в 1-й гімназії («Историко-статистические записки», 1884; «Обоз-

рение преподавания в университете», 1866). У подальшому Я. Вальц став професором.

Оскільки М. Лапінський упродовж двох років був стипендіатом Університету Св. Володимира (кафедри нервових хворіб і психіатрії), то йому була надана можливість для відвідування клінік і лабораторій Парижа й Берліна (1894 – 1896 рр.) з метою поглиблення теоретичних знань і вдосконалення практичних умінь. Це були такі медичні заклади, як Психіатрична лікарня Святої Анни, Психофізіологічний інститут Берійона, Клініка нервових хворіб Раймона, лікарня «Шаріте» та інші. Там він відвідував лекції відомих психіатрів Г. Оппенгейма, Ф. Джоулі, Дежуріна та інших. Результатом перебування за кордоном стали написані за короткий термін п'ять наукових статей із неврології та фізіології нервової системи («Отчёт о занятиях», 1901), а також захищена в 1897 р. дисертація «О заболеваниях сосудов при страдании первичных нервных стволов или периферических нервов». За кордоном М. Лапінський зацікавився фізіотерапевтичними процедурами, що спонукало його до створення власного санаторію, купленого в барона Р. Штейнгеля. У ньому пацієнти отримували такі медичні процедури, як гідротерапія, надводний і підводний масажі.

Дозвіл на закордонне відрядження формально надавав імператор. Перебували приват-доценти на стажуванні в освітніх закладах та установах Західної Європи на власні кошти або на кошти, що виділяв університет. Так, приват-доцент Новоросійського університету Ф. Режабек з 1 травня до 15 вересня 1892 р. перебував за власний рахунок спочатку в Празі, потім – у Берліні. Там він розпочав роботу над магістерською роботою, а також відвідував лекції та практичні заняття з римської історії таких відомих професорів, як Юнг, Гіршвельд, Штернфельд, Дессау.

Закордонні відрядження залишалися важливим напрямом підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів і в Новоросійському університеті. Деякі приват-доценти цього університету перебували в навчальних закладах Західної Європи значно довше звичних двох років. Наприклад, приват-доцент М. Шульгін, поглиблюючи свої знання з біології, провів в університетах Австро-Угорщини й Німеччини 10 років. У Єнському університеті йому було присуджено ступінь доктора філософії і доктора зоології, у Гейдельберзькому – доктора медицини. Зоолог Я. Лебединський (в 1891 – 1903 рр. був штатним приват-доцентом) з 1898 до 1915 рр. перебував за кордон 11 разів (під час вакацій). Улітку 1913 р. були в закордонних відрядженнях 23 професори і 13 приват-доцентів та лаборантів Новоросійського університету.

Професор О. Ристенко як приват-доцент перебував у Європі (Мюнхені, Відні, Парижі, Ватикані, Константинополі, Італії, на Афоні) з весни 1907 до квітня 1909 р. У листах на батьківщину він скаржився, що не

зміг потрапити до архівів храму Святої Софії, адже цьому завадило його російське походження, а в Константинополі до таких як він «относятся довольно пренебрежительно». Зібрані наукові матеріали в закордонних подорожах дали йому можливість завершити в 1909 р. магістерську дисертацію «Легенда о Св. Георгии и драконе в византийской и славяно-русской литературе». Звіти О. Ристенка про перебування в закордонних відрядженнях склали 5 архівних справ. Їх оцінювали професори-рецензенти. Як писав Д. Урсу, вивчені та проаналізовані ними матеріали звітів О. Ристенка можна б було використати для написання дисертаційної роботи. С. Вілінський надав позитивний відгук на його роботи, відзначивши «тщательность исследования, умелый анализ запутанных и спорных вопросов, осторожность в выводе и широкую постановку вопроса». Учений акцентував увагу на тому, що дослідження має наукову новизну та обґрунтованість одержаних результатів. С. Вілінський вважав, що в майбутньому О. Ристенко стане «багатообіцяючим» вченим. За рекомендацією 10 професорів О. Ристенко почав виконувати обов'язки екстраординарного професора з 8 вересня 1912 р.

Приват-доцент В. Брант відвідав під час відрядження до Німеччини 9 гінекологічних і хірургічних клінік. В університетській жіночій клініці в Шаріте, яку з 1910 р. очолював професор Е. Бумм (президент Німецького товариства гінекологів), він прослухав лекції з цистоскопії, акушерства та гінекології. Вразили його лекції професора хірургії Г. Кюттнера в м. Бреслау (м. Вроцлав) – жива бесіда, що подобалася студентам («Отчёт приват-доцента В.Д. Бранта, 1911»). Після повернення з відрядження В. Брант перейшов до Санкт-Петербурзького повивально-гінекологічного інституту й навесні 1912 р. балотувався на кафедру акушерства й гінекології Миколаївського університету в Саратові.

Приват-доценти Харківського університету теж перебували в наукових відрядженнях у Західній Європі з метою підвищення науково-педагогічного рівня. Приват-доцент кафедри фізіології І. Чуєвський з 1894 р. читав навчальний курс «Практико-демонстративні заняття з фізіології», тому для нього було корисним відвідати аналогічний навчальний курс професора К. Гюртле в м. Бреслау (м. Вроцлав). Крім того, І. Чуєвський прослухав курси лекцій з гістології та фізіології, був присутнім на практичних заняттях із цих предметів. У Фізіологічному інституті при підтримці професора Р. Хенденхайна він підготував наукову статтю. У 1900 р. І. Чуєвський побував за кордоном ще раз, але це вже був автор трьох видань посібника «Учебный курс физиологии человека».

Приват-доцент кафедри фізичної хімії С. Костін протягом 1899/1900 навчального року перебував у Німеччині та Австро-Угорщині, де відвідував університетські лабораторії. Ознайомився з методами спектрофотометрії крові. На основі набутих знань, отриманих під час занять у

лабораторіях Тюбінгенського та Віденського університетів, підготував та опублікував три наукові статті.

Приват-доцент кафедри судової медицини С. Дворіченко був вражений, що у Віденському інституті судової медицини за місяць проводилося розтинів більше, ніж у Харківському університеті за рік. За операціями дозволяли спостерігати одночасно 300 студентам. У музеї інституту налічувалося приблизно до 1 700 різних препаратів. Утім мікроскопів було менше, ніж у Харківському університеті, до того ж частина з них була застарілого зразка.

Приват-доцента В. Зарубіна відрядили до Європи для вивчення досвіду діяльності дерматологічних клінік Німеччини та Австро-Угорщини. Він уважав, що найкращі умови для науково-дослідницької роботи були створені в клініці міста Бреслау. Вона розміщувалася у гарній будівлі, мала велику спеціалізовану бібліотеку, сучасні лабораторії, музей муляжів. Кожен випадок захворювань перевірявся медичним персоналом на біопсію. Директор клініки А. Нейссер (колишній приват-доцент) демонстрував на лекціях високу ерудицію, необхідні професійні якості клініциста.

Під час закордонних відряджень приват-доценти помітили різницю у підтримці владою розвитку науково-дослідницької діяльності в університетах Західної Європи порівняно з Російською імперією. М. Белоусов мав за мету відвідати 10 університетських міст Великобританії, Бельгії та Німеччини, щоб поповнити свої знання з гістології та фізіології, а також ознайомитися з новітньою науковою літературою. Він звернув увагу на те, що майстерні мають гарне оснащення, у лабораторіях – багато приладів і реактивів, і їх можна без труднощів придбати. На жаль, у вітчизняних університетах очікування замовлення на виготовлення приладів тривало від трьох до чотирьох років або їх потрібно було закупувати в Європі. Слухаючи лекції з гістології та фізіології, М. Белоусов дивувався, що в аудиторії, розрахованій на 150 студентів, завжди було свіже повітря. Відзначив, що на лекціях використовують наочність, на практичних заняттях – мікроскопи та діапозитиви, що на дошці малюють кольоровою крейдою. Утім якість практичних занять з фізіології гірша, ніж з гістології.

Приват-доцент кафедри політекономії та статистики О. Анциферов у Німеччині та Франції вивчав архівні матеріали, які потім використав для написання магістерської дисертації. У Йєнському університеті слухав лекції про сільськогосподарську кооперацію, вивчав наукову літературу в бібліотеці Вюрцбурзького університету. Прослухав на конгресі 20 доповідей, присвячених проблемам дрібного кредиту в Нансі. Відвідував семінарські заняття у Гейдельберзькому університеті (Анциферов, 1906).

Приват-доцент, астроном-спостерігач М. Євдокимов ознайомився з роботою європейських обсерваторій (відвідав 13 міст) та їхнім матеріально-технічним забезпеченням. У Королівській обсерваторії в Берліні вивчав будову нового рефрактора, у місті Кіль – меридіанного круга з восьмидюймовим об'єктивом. Звернув увагу на те, що в астрофізичній обсерваторії в Гейдельберзі була значна кількість сучасних інструментів, зокрема й п'ятидюймові, восьмидюймові та дванадцятидюймові рефрактори. Дванадцятидюймовим рефрактором йому дозволили сфотографувати зоряне небо («Историко-статистические записки», 1884).

Приват-доцент А. Пшеборський звернув увагу на те, що читальний зал бібліотеки Геттингенського університету завжди був заповнений студентами. Термін користування книгами, що видаються на абонент, не більше 31 дня. За користування читальним залом студенти платили 5 марок на семестр. Креслярський зал був забезпечений необхідними технічними засобами й обладнанням. Контроль за відвідуванням студентами навчальних занять не проводився, не було призначено обов'язкових іспитів. А. Пшеборський зазначив, що студенти користувалися довірою у професорів, а політичні проблеми, які виникали в країні, не впливали на атмосферу, яка панувала в університеті.

Приват-доценти, як правило, разом з професорами відряджалися за кордон для участі в наукових конференціях, делегувалися на з'їзди. Так, на Менделєєвський з'їзд у Петербурзі виїхали, крім проф. О. Грузинцева, п'ять приват-доцентів, сім лаборантів, чотири асистенти та провізори. На II Всеросійському з'їзді діячів практичної зоології були присутні приват-доцент К. Савич-Заблюцький і лаборант М. Ремізов. З'їзд викладачів стародавніх мов відвідали два професори та два приват-доценти. У Міжнародному з'їзді офтальмологів у Гейдельберзі брав участь приват-доцент П. Прокопенко, у Міжнародному з'їзді дитячих лікарів (Париж, 1912 р.) – шість делегатів-харків'ян, із яких двоє – приват-доценти І. Баранєєв і М. Філіппов.

Перебування вітчизняних науковців за кордоном було корисним не лише для організації науково-методичної роботи в університетах України, але й для налагодження технологічних процесів в університетських лабораторіях для спільної науково-дослідницької діяльності викладачів зі студентами. Наприклад, проф. І. Осипов (з 17 травня 1886 р. почав викладати в статусі приват-доцента в Харківському університеті теоретичну хімію), побувавши за кордоном в 1887 р. – 1889 рр. та влітку 1891 р., з листопада 1894 р. поліпшив умови роботи в хімічній лабораторії Харківського університету. Йому вдалося переконати керівництво провести систему водогону, адже до цього вода в лабораторію надходила з резервуару, влаштованому на горищі. Брудну воду доводилося виносити лаборантам у кадубах, а це було незручно.

Повчальною була поїздка до Німеччини викладача фізики Г. Петренка, який був приват-доцентом Харківського університету. У фізичній лабораторії концерну Сіменс і Гальське, якою керував приват-доцент В. Пірані, він знайомився з різновидами електричних печей. Робив записи, що стосувалися укомплектування лабораторій Ф. Фішера в Політехнічному інституті, Е. Мюллера в Політехнікумі м. Дрезден. Майже п'ять тижнів перебував у Геттінгені, де відвідував лекції проф. Г. Томмана, був присутнім при проведенні колоквиумів. Зібрав науково-методичні матеріали для підготовки та проведення лекцій і практичних занять (Петренко, 1913).

Професори О. Грузинцев і Д. Рожанський подали клопотання до вченої ради, відрядити за кордон приват-доцента Ч. Речинського – доктора філософії Геттінгенського університету. Вони пояснювали, що для проведення ним необхідних фізичних експериментів університетська лабораторія не мала відповідних матеріалів і засобів. Ч. Речинський займався проблемами проходження електричного струму в газах, іонізацією променями радіо. За кордоном він би зміг отримати консультації в таких відомих професорів, як В. Вієн, Х. Кайзер, П. Лекард. О. Грузинцев і Д. Романський прохали, щоб Ч. Речинський виїхав до Німеччини 16 червня 1913 р. на дворічний термін з оплатою 2 тис руб на рік. 28 вересня 1912 р. фізико-математичний факультет підтримав це клопотання.

Міністерство народної освіти сприяло тому, щоб в Берліні посольство Російської імперії надало дозвіл приват-доценту кафедри всесвітньої історії М. (Н. З.) Гольдіну на опрацювання документів Державного таємного архіву Німеччини. Він планував там вивчати матеріали XVII – XVIII ст. («О командировании за рубеж»).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати наукового пошуку засвідчили, що практика влаштування для приват-доцентів наукових відряджень до провідних освітніх закладів та установ Західної Європи застосовувалася керівництвом Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів для забезпечення навчального процесу та науково-дослідницької роботи зі студентами висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Також закордонні відрядження сприяли професійному та кар'єрному росту приват-доцентів.

Література

- Анцыферов, А.** (1906). Отчет по заграничной командировке за 1904 г. *Записки Императорского Харьковского университета*. 3, 103–114.
- Бахчиванжи, Г.П.** (2012). Вчений Я.Я. Вальц як популяризатор і організатор науки. *Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство* (Т. 17, вип. 1, с. 191–197).

- Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях...* (1884). 68 с.
- Обозрение преподавания в университете Св. Владимира в первом полугодии 1866–67 учебного года. (1866). *Университетские известия*, 7, 40–47.
- О командировании за рубеж профессоров и приват-доцентов*. РДИА в СПб., ф. 733, оп. 155, spr. 384, 326 ark.
- Отчеты о диссертациях... (1862). *Университетские известия*, 5, 37–42.
- Отчет о заграничной командировке приват-доцента, астронома-наблюдателя Н.Н. Евдокимова. (1905). *Записки Императорского Харьковского университета*, 2, 6–18.
- Отчёт о занятиях во время пребывания за границей приват-доцента М.Н. Лапинского. (1901). *Университетские известия*, 3, 1–6.
- Отчёт приват-доцента В.Д. Бранта о научной заграничной командировке. (1911). *Записки Императорского Новороссийского университета*, 4, 53–85.
- Петренко, Г.И.** (1913). Отчёт о заграничной командировке во время летних каникул 1912 г. *Записки Императорского Харьковского университета*, 4, 11–14.
- Caspersen, J., & Frølich, N.** (2017). Higher education learning outcomes – transforming higher education? *European Journal of Education*, 52, 3–7. doi: 10.1111/ejed.12204.
- Elwick, A., & Cannizzaro, S.** (2017). Happiness in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 71, 204–219. doi: 10.1111/hequ.12121.
- Goglio, V., & Regini, M.** (2017). Processes and stages of differentiation in European higher education. *Higher Education Quarterly*, 71, 320–337. doi: 10.1111/hequ.12133.

References

- Antsyferov, A.** (1906). Otchytet po zagranichnoy komandirovke za 1904 g. [The foreign business trip report 1904]. *Zapiski Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta – Notes of the Imperial Kharkiv University*, 3, 103–114 [in Russian].
- Bakhchyvanzhy, H.P.** (2012). Vchenyi Ya.Ya. Valts yak populiaryzator i orhanyzator nauky [Scientist Ya.Ya. Valts as a science popularizer and organizer]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu im. I.I. Mechnykova. Bibliotekoznavstvo, bibliografychno-vidavnytstvo, knyhozhnavstvo – Bulletin of the Odessa National I.I. Mechnikov University. Library Science, Bibliography, Book Science* (Vol. 17, issue 1, pp. 191–197) [in Ukrainian].
- Istoriko-statisticheskie zapiski ob uchenykh i uchebno-vspomogatelnykh uchrezhdeniyakh...* [Historic and static notes about scientists and auxiliary educational establishments...]. (1884). [in Russian].
- Obozrenie prepodavaniya v universitete Sv. Vladimira v pervom polugodii 1866–67 uchebnogo goda [The review of teaching in St. Vladimir University in the first term 1866–67 studying year]. (1866). *Universitetskie izvestiya – University news*, 7, 40–47 [in Russian].
- O komandirovanii za rubezh professorov i privat-dotsentov* [About sending abroad professors and privat-associate professors]. RDIA v SPb., f. 733, op. 155, spr. 384, 326 ark. [in Russian].

- Otchyety o dissertatsiyakh... [Dissertations reports...]. (1862). *Universitetskie izvestiya – University news*, 5, 37–42 [in Russian].
- Otchet o zagranichnoy komandirovke privat-dotsenta, astronoma-nablyudatelya N.N. Evdokimova [Report about privat-associate professor, astronomer-observer N.N. Yevdokimov's foreign business trip]. (1905). *Zapiski Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta – Notes of the Imperial Kharkiv University*, 2, 6–18 [in Russian].
- Otchet o zanyatiyakh vo vremya prebyvaniya za granitsey privat-dotsenta M.N. Lapinskogo [Report about M.N. Lapinskiy's lessons during his staying abroad]. (1901). *Universitetskie izvestiya – University news*, 3, 1–6 [in Russian].
- Otchet privat-dotsenta V.D. Branta o nauchnoy zagranichnoy komandirovke [Privat-associate professor V.D. Brant's report about scientific foreign business trip]. (1911). *Zapiski Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta – Notes of the Imperial Novorossiysk University*, 4, 53–85 [in Russian].
- Petrenko, G.I.** (1913). Otchet o zagranichnoy komandirovke vo vremya letnikh kanikul 1912 g. [Report about scientific foreign business trip during summer holidays in 1912]. *Zapiski Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta – Notes of the Imperial Kharkiv University*, 4, 11–14 [in Russian].
- Caspersen, J., & Frølich, N.** (2017). Higher education learning outcomes – transforming higher education? *European Journal of Education*, 52, 3–7. doi: 10.1111/ejed.12204 [in English].
- Elwick, A., & Cannizzaro, S.** (2017). Happiness in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 71, 204–219. doi: 10.1111/hequ.12121 [in English].
- Goglio, V., & Regini, M.** (2017). Processes and stages of differentiation in European higher education. *Higher Education Quarterly*, 71, 320–337. doi: 10.1111/hequ.12133 [in English].

TAMOZHSKA Iryna – PhD of Pedagogical Sciences, lecture of Ukrainian Language and Literature Department, Kharkiv State Motor Transport College, Konstytucia str., 28, Kharkiv, 61003, Ukraine (itamozska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120914>

To cite this article: Tamozhska, I. (2018). Naukovi vidriadzhennia pryvat-dotsentiv dorevoliutsiinykh universytetiv Ukrainy do zakladiv vyshchoi osvity ta osvitnikh ustanov Zakhidnoi Yevropy [Scientific trips of privatdozents of pre-revolutionary universities in Ukraine to higher educational establishments of Western Europe]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 307–318. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120914 [in Ukrainian].

Article history

Received: 15 November 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 10 January 2018

Available online: 5 April 2018

**SCIENTIFIC TRIPS OF PRIVATDOZENTS
OF PRE-REVOLUTIONARY UNIVERSITIES IN UKRAINE
TO HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS
OF WESTERN EUROPE**

Abstract. The modern stage of the search for the most effective ways of reforming higher education system in Ukraine requires the analysis of the domestic and foreign pedagogical experience. The key element of the successful educational model is highly-qualified staff for scientific and teaching activity. One of the ways to improve the level of educational, scientific and methodical preparation of scientific and pedagogic staff of the Ukrainian universities is the scientific trips to the educational establishments of Western Europe. The purpose of the article is to reveal the activity of privatdozents (P.D.) of the Ukrainian universities in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century during their scientific trips to the leading educational establishments of Western Europe. During the scientific research the following general scientific, historical and logical methods were used: historical and geographical analysis, synthesis, abstraction, generalization and comparison.

The article describes the activity of the privatdozents of the Ukrainian universities in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century during the scientific trips to the leading educational establishments of Western Europe. It is found out that those scientific trips helped to improve their educational, methodic and scientific level of training. The author draws attention to the importance of implementing the achievements of leading pedagogical experience and pedagogical science of higher educational establishments of Western Europe in the practice of St. Volodymyr University (Kyiv), Novorosiysk University (Odessa) and Kharkiv University. It is indicated that international internships gave the privatdozents the right to apply for the vacant posts in universities.

During their scientific trips privatdozents did not only have the opportunity to get acquainted with European scientific schools but also pursued research in modern laboratories and observatories to complete the dissertation research, prepare scientific publications (articles, books). In conclusion, the scientific trips to the leading educational establishments for the privatdozents were encouraged and organized by the administration of St. Volodymyr University, Novorosiysk University and Kharkiv University to ensure high standard of the educational process, scientific and research work. Also, the international scientific trips promoted the professional and career growth of privatdozents.

Keywords: pre-revolutionary universities in Ukraine, higher educational establishments of Western Europe, scientific trips, privatdozent (P.D.), improvement of the professional level, pedagogical experience.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Kharkiv State Motor Transport College, in particular Prof. A. Bida.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Kharkiv State Motor Transport College permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 319–327

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 319–327

УДК 372.8:340.116

ТКАЧОВ Артем – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, Харків, 61000, Україна (tkachas2016@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4488-1466>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4793-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120915>

Бібліографічний опис статті: Ткачов, А. (2018). Формування ціннісних орієнтацій обдарованих учнів підліткового віку в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 319–327.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120915.

Історія статті

Одержано: 23 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Процеженовано: 22 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті розкрито окремі питання формування ціннісних орієнтацій обдарованих учнів підліткового віку в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін. На основі аналізу наукової літератури уточнено суть понять «обдаровані учні» та «ціннісні орієнтації». Визначено особливості та сприятливі умови формування ціннісних орієнтацій в учнів указаної категорії у процесі вивчення ними суспільствознавчих дисциплін. Виокремлено деякі методи та форми роботи, які доцільно використовувати вчителям для виконання цього завдання.

Ключові слова: ціннісна орієнтація, обдарований учень, підліток, навчання, суспільствознавчі дисципліни.

Постановка проблеми. В останні роки відбуваються фундаментальні зміни в економічній, суспільно-політичній та культурно-аксіологічній царинах життєдіяльності українського суспільства, що активізує процес

оновлення основних суспільних ціннісних пріоритетів. Унаслідок цього значно зростає актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління.

Дуже гостро окреслена проблема постає перед учителями, які працюють з учнями підліткового віку, адже саме в цьому віці на тлі «кризи перехідного періоду» відбувається активний розвиток самосвідомості особистості, формуються її особистісні ідеали, потреби й переконання, забезпечується опановування нових соціальних функцій. При цьому шкільні педагоги мають особливу увагу приділяти формуванню ціннісних орієнтацій в обдарованих підлітків, які при правильному вихованні в майбутньому можуть значною мірою збагатити інтелектуальний потенціал країни.

Під час проведення наукового пошуку також з'ясовано, що значний педагогічний потенціал для розв'язання цього завдання мають суспільствознавчі предмети. Тому порушена в статі проблема є актуальною для педагогічної теорії та практики.

Аналіз останніх досліджень. Як встановлено в дослідженні, окремим аспектом зазначеної проблеми висвітлено в працях багатьох науковців. Так, теоретико-методологічні засади впровадження аксіологічного підходу в шкільну освіту визначено в наукових доробках І. Бега, Т. Бутківської, О. Вишневецького, В. Кременя, М. Никандрова, В. Огнев'юка, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Необхідність ціннісного збагачення змісту навчальних дисциплін у школі обґрунтовано в наукових працях С. Гончаренка, Ю. Мальованого, К. Флетчер, К. Спайрс Ноймайстер (Fletcher, Speirs Neumeister (2012)) та ін. Специфіку формування особистісних цінностей учнів у підлітковому віці розкрито в дослідженнях О. Прашко, Г. Мілохіної, С. Райс, Й. Рензуллі (Reis & Renzulli, 2004) та ін.

Методики викладання суспільствознавчих дисциплін у школі представлено в публікаціях Л. Жукової, І. Мітюкової, Г. Чернової та ін. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти та її очікувані результати схарактеризовано в наукових доробках В. Арешонкова, Р. Мохнюка, О. Пометун, І. Смагіна та ін. Сучасні вимоги до методичної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін проаналізовано у працях І. Єрмакової, А. Старєвої, О. Михайличенка, Г. Фреймана та ін.

Відзначаючи високу наукову цінність та глибину проведених наукових розвідок, необхідно зазначити, що проблема формування ціннісних орієнтацій обдарованих підлітків у процесі вивчення ними суспільствознавчих навчальних предметів не була предметом окремого педагогічного дослідження. Однак ця проблема в сучасних умовах розвитку українського суспільства набуває особливої актуальності.

Зважаючи на злободенність цієї проблеми й недостатній рівень її наукової розробленості, **метою** пропонованої статті є визначення теоре-

тичних засад формування ціннісних орієнтацій обдарованих учнів підліткового віку в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін.

Як визначено в дослідженні, наявність у людині певного виду обдарованості передбачає комплексне поєднання у цьому утворенні відповідних задатків, здібностей та схильностей, що дає особистості змогу успішно здійснювати певного виду діяльність і досягати в ній високих результатів. Обдарованість є динамічним особистісним утворенням, причому її розвиток відбувається насамперед під дією цілеспрямованого педагогічного впливу.

У науковій літературі констатується, що обдаровані школярі зазвичай характеризуються оригінальністю та гнучкістю мислення, високим рівнем розумових здібностей, схильністю до розв'язання складних завдань дивергентного типу, чітко вираженим прагненням до прискореної соціалізації, повноцінної самореалізації у різних сферах життєдіяльності. Ці учні часто відрізняються від більшості своїх однолітків специфічним сприйняттям навколишнього світу, швидкістю розумових реакцій, гарною пам'яттю, високою самооцінкою. Водночас вони можуть проявляти категоричність суджень, нетерплячість і навіть свавілля, що може спровокувати погіршення їхніх стосунків з однокласниками й учителями.

Під час проведення дослідження також установлено, що особливо важливим етапом у розвитку обдарованості учня є отрочтво, адже саме в період так званої кризи підліткового віку вона піддається суттєвій перебудові, а при наявності дії сильних негативних зовнішніх факторів може навіть повністю згаснути. Крім того, саме в підлітковому віці відбувається формування основних властивостей та якостей людини. Очевидно, що залежно від умов середовища, в якому відбувається її розвиток, можуть формуватися відповідні особистісні характеристики, які сприятимуть чи, навпаки, перешкоджатимуть становленню обдарованості школяра та взагалі його особистісному становленню (Гормин, 2004; Фостик, 2005; Шевчишена, 2016; Passow, 1984). Тому важливо забезпечити грамотну педагогічну підтримку обдарованих учнів саме на етапі їх навчання в основній школі. При цьому особлива увага педагогів має надаватися формуванню у них ціннісних орієнтацій.

У науковій літературі під ціннісними орієнтаціями розуміються системно пов'язані ціннісні уявлення особистості, що реально детермінують її вчинки та дії. Ці орієнтації виникають та виявляються у практичній поведінці людини, визначаючи якісну своєрідність її життєдіяльності та способу життя. Слід також відзначити, що ціннісні орієнтації забезпечують цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери й поведінки особистості та слугують основою для формування у неї відповідної світоглядної позиції, певного суб'єктивного ставлення до об'єктів навколишньої дійсності як засобів задоволення потреб (Ткачова, 2006, с. 46–47).

За висновками науковців (О. Михайличенко, Т. Новолодська, О. Пометун, В. Садовников та ін.), особливу увагу питанню формування ціннісних орієнтацій учнів вчителі мають приділяти під час викладання суспільнознавчих предметів, які за своїм призначенням пов'язані з основними культурними й історичними надбаннями людства, суспільними нормами та установками (Михайличенко, 2011; Новолодская & Садовников, 2008; Пометун, 2005). Т. Новолодська й Т. Садовников також уточнюють, що для забезпечення успішного опанування учнями основних культурних цінностей та ідеалів у процесі навчання цих предметів учителям важливо дотримуватись таких вимог:

- необхідно спонукати кожного школяра до прояву позиції суб'єкта в освітньому процесі, активізувати процес його самовивчення як унікальної особистості й як члена суспільства;

- у процесі залучення особистості до опанування знань про суспільство треба значну увагу приділяти розкриттю в історії людства ролі культури, процес розвитку якої в ідеалі передбачає творення все більш досконалих і складних форм сутностей та сенсів, а тому культура, з одного боку, є суспільним явищем, а з іншого – особистісним;

- важливо цілеспрямовано забезпечувати оволодіння учнями соціально значущими цінностями, нормами та ідеалами, які стануть надійними критеріями в процесі опанування ними культури, а також цілеспрямовано розвивати в кожній особистості ціннісно-орієнтаційний та художньо-образний стилі мислення як основні способи пізнання явищ культури й життєдіяльності суспільства загалом;

- основною метою вивчення гуманітарних дисциплін, до яких належать і суспільствознавчі дисципліни, є пізнання різних феноменів світової й національної культури, при цьому основна увага приділяється розкриттю не загальних, а їхніх особливих характеристик, котрі мають першочергове значення для з'ясування специфіки певної моделі культури та її місця у смисловому полі полікультурних феноменів;

- головною операцією вивчення гуманітарних об'єктів є розкриття їх культурно-історичного сенсу засобами діалогу, емпатії та герменевтики (тобто тлумачення, інтерпретації), до того ж в означеному процесі пояснення має важливу роль, однак його не можна сприймати як універсальний спосіб пізнання у цій галузі;

- соціально-культурні феномени є предметом наукового пізнання, проте вони тісно пов'язані зі щоденним життям суб'єктів освітнього процесу, а тому мають бути зрозумілими для них (Новолодская & Садовников, 2008, с. 67).

Р. Мохнюк теж підкреслює, що суспільствознавчі дисципліни мають значні світоглядні й виховні можливості, зокрема вони сприяють визначенню соціальних, життєвих та громадянських орієнтирів особис-

тості. Тому автор зазначає, що під час викладання цих дисциплін треба ознайомлювати молодь з історичним минулим українського народу й людства, процесами функціонування різних політичних систем, принципами правової держави та взаємодією державних установ з громадянським суспільством, а також прилучати молодих людей до загальнолюдських і національних цінностей, досягнень української й світової культури, забезпечувати засвоєння ними ідеалів гуманізму, патріотизму та демократії.

Як уважає Р. Мохнюк, опанування змістом суспільствознавчої освіти дає особистості змогу: ідентифікувати себе як мешканця конкретного регіону країни, представника народу, громадянина держави, члена європейської та світової спільноти; чітко визначити власні моральні, національні, духовні й інші орієнтири та цінності, набути досвіду поведінки, що з ними узгоджується; оволодіти знаннями про людину як члена суспільства, історію та сучасне життя людства, а також уміннями, необхідними їй, щоб стати компетентним та відповідальним громадянином і членом суспільства, який розуміє власні соціальні ролі, здатний успішно самореалізуватися у різних аспектах власної життєдіяльності, опанувати стратегії об'єктивного й конструктивного ставлення до питань і рішень, що стосуються громадського та приватного життя людини, на основі орієнтації на основні демократичні цінності, розуміти й адекватно оцінювати себе та власні можливості у сфері соціальних відносин, визначати індивідуальні пріоритети, орієнтуючись на соціально значущі цінності (Мохнюк, 2010, с. 17–18).

Учений також відзначає, що головним орієнтиром суспільствознавчої освіти має бути не знання, а культура, бо знання є тільки засобом оволодіння цим суспільним феноменом. Причому саме завдяки культурі забезпечується уніфікованість змісту освіти. Як підкреслює автор, це передбачає зміну парадигми суспільствознавчої освіти – «від культу абстрактної людини-об'єкта до конкретної багатовимірної людини-суб'єкта, яка є не споживачем благ, а їх творцем, відповідальним працівником на благо своєї держави, свого народу» (Мохнюк, 2010, с. 3).

Під час проведення дослідження також враховувався зміст останньої редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Зокрема, в цьому нормативному документі зазначається, що зміст освітньої галузі «Суспільствознавство» в основній школі складається з історичного та суспільствознавчого компонентів та реалізується шляхом вивчення учнями окремих навчальних предметів (історії, права, економіки), що відображають основи відповідних наук, інтегрованих курсів (громадянської освіти, суспільствознавства тощо) («Державний стандарт», 2011).

На підставі викладеного підсумовано, що під час викладання суспільствознавчих дисциплін необхідно цілеспрямовано створювати сприятливі передумови для формування в обдарованих учнів ціннісних орієн-

тацій. На основі аналізу наукової літератури (Гормин, 2004; Терлецька, 2014; Ткачова, 2006) та власного практичного досвіду роботи в школі також визначено, що насамперед ідеться про важливість ціннісного збагачення змісту зазначених дисциплін. Це вимагає доповнення навчального матеріалу інформацією про суть основних груп суспільно значущих цінностей, їх роль та місце в житті людини. Крім того, в процесі педагогічної взаємодії вчитель має цілеспрямовано формувати в обдарованих підлітків міжпредметні, оцінні, історико-наукові знання, що відіграють важливу роль у відпрацюванні особистістю власних ціннісних орієнтацій.

Значною мірою на ефективність формування ціннісних орієнтацій в обдарованих учнів підліткового віку впливає також вибір учителем суспільствознавчих дисциплін методів і форм організації навчальної діяльності школярів. Зокрема, на основі врахування вікових особливостей підлітків та підвищених інтелектуальних можливостей обдарованих школярів, наявності у них розвиненої потреби до проведення самостійних досліджень, формування власних суджень зроблено висновок про те, що центральне місце в освітньому процесі мають зайняти активні й інтерактивні методи та форми роботи школярів.

Наприклад, обдарованих учнів основної школи доцільно залучати до групового та колективного обговорення різних актуальних для сьогодення суспільствознавчих проблем. Зокрема, підлітки можуть брати участь в організованих мозкових штурмах, дискусіях, створенні «дерева рішень», розв'язанні проблемних завдань. Значне місце в освітньому процесі має також відводитись організації рольових ігор, інсценуванням, тренінгам, які дають молодій особистості змогу краще усвідомити суть тих чи тих цінностей, закріпити свої ціннісні орієнтації в ситуаціях, максимально наближених до реального життя.

Висновки. Таким чином, у дослідженні зроблено висновок про те, що формування ціннісних орієнтацій обдарованих учнів підліткового віку в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін є актуальною проблемою педагогіки, яка вимагає невідкладного розв'язання на теоретичному та практичному рівнях. Тому в подальшому науковому пошуку передбачається розробити систему формування ціннісних орієнтацій в учнів указаній категорії та перевірити ефективність цієї системи на практиці.

Література

- Гормин, А.С. (2004). *Обучение и воспитание одаренных подростков в парадигме барьерной педагогики*. (Дисс. д-ра пед. наук). Великий Новгород, 428 с.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* (Постанова Кабінету Міністрів від 23 листопада 2011 р. № 1392). Взято з <http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan.pdf>.

- Михайличенко, О.В.** (2011). Класифікація наук та визначення поняття суспільно-політичних дисциплін. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін, 1*, 4–14.
- Мохнюк, Р.С.** (2010). *Формування громадянської культури студентів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 20 с.
- Новолодская, Т.А., & Садовников, В.Н.** (2008). *Философские проблемы социально-гуманитарного знания.* СПб.: СПбГУ ИТМО, 309 с.
- Пометун, О.** (2005). *Формування громадянської компетентності учнівської молоді. Відкриття Європейського року громадянської освіти в Україні: матеріали наук.-практ. конф.* (с. 71–74). Харків: ХОНІМБО.
- Терлецька, Л.** (2014). Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 29* (1), 193–201.
- Ткачова, Н.О.** (2006). *Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.* (Дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 509 с.
- Фостик, Н.М.** (2005). *Психологические проблемы одаренных подростков в процессе школьного обучения.* (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Москва, 24 с.
- Шевчишена, О.В.** (2016). Вплив особистісних якостей і властивостей на становлення та розвиток обдарованості в підлітковому віці. *Молодий вчений, 7* (34), 389–394.
- Fletcher, K., & Speirs Neumeister, K.** (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*, 668–677. doi: 10.1002/pits.21623.
- Passow, A.H.** (1984). Education of the Gifted. *Prospects, 14*, 2, 177–187.
- Reis, S., & Renzulli, J.** (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*, 119–130. doi: 10.1002/pits.10144.

References

- Gormin, A.S.** (2004). *Obuchenie i vospitanie odarennykh podrostkov v paradigme barerной pedagogiki [Teaching and education of gifted adolescents in the paradigm of barrier pedagogy].* (Doctor's thesis). Velikiy Novgorod [in Russian].
- Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]* (Postanova Kabinetu Ministriv vid 23 lystopada 2011 r. № 1392). Retrieved from <http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan.pdf> [in Ukrainian].
- Mykhailychenko, O.V.** (2011). *Klasyfikatsiia nauk ta vyznachennia poniattia suspilno-politychnykh dystsyplin [Classification of sciences and definition of the concept of socio-political disciplines]. Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin – Theory and methods of teaching social disciplines, 1*, 4–14 [in Ukrainian].
- Мохнюк, Р.С.** (2010). *Formuvannia hromadianskoi kultury studentiv u protsesi navchannia suspilstvoznnavchykh dystsyplin [Formation of civic culture of students in the process of teaching social science disciplines].* (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

- Novolodskaya, T.A., & Sadovnikov, V.N.** (2008). *Filosofskie problemy sotsialno-gumanitarnogo znaniya [Philosophical problems of social and humanitarian knowledge]*. Saint-Petersburg: SPbGU ITMO [in Russian].
- Pometun, O.** (2005). Formuvannya hromadianskoi kompetentnosti uchnivskoi molodi [Formation of civic competence of student youth]. *Vidkryttia Yevropeiskoho roku hromadianskoi osvity v Ukraini – Opening of the European Year of Civic Education in Ukraine: Proceedings of the Scientific and Practical Conference* (pp. 71–74). Kharkiv: KhONIMBO [in Ukrainian].
- Terletska, L.** (2014). Vybir aktyvnykh metodiv navchannia v orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti pidlitkiv [Axiological principles of pedagogical process in modern general educational institutions]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. «Pedagogy»*, 29 (1), 193–201 [in Ukrainian].
- Tkachova, N.O.** (2006). *Aksiolohichni zasady pedahohichnoho protsesu v suchasnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh [Selection of active teaching methods in the organization of educational and cognitive activity of adolescents]*. (Doctor's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Fostik, N.M.** (2005). *Psikhologicheskie problemy obdarennykh podrostkov v protsesse shkolnogo obucheniya [Psychological problems of gifted teenagers in the process of school education]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Moscow [in Russian].
- Shevchyshena, O.V.** (2016). Vplyv osobystisnykh yakosti i vlastyvosti na stanovlennia ta rozvytok obdarovanosti v pidlitkovomu vitsi [Influence of personal qualities and properties on the formation and development of giftedness in adolescence]. *Molodyi vchenyi – Young scientific*, 7 (34), 389–394 [in Ukrainian].
- Passow, A.H.** (1984). Education of the Gifted. *Prospects*, 14, 2, 177–187 [in English].
- Fletcher, K., & Speirs Neumeister, K.** (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 668–677. doi: 10.1002/pits.21623 [in English].
- Passow, A.H.** (1984). Education of the Gifted. *Prospects*, 14, 2, 177–187 [in English].
- Reis, S., & Renzulli, J.** (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119–130. doi: 10.1002/pits.10144 [in English].

TKACHOV Artem – PhD of Pedagogical Sciences, doctoral student of General Pedagogy and Higher Education Pedagogy Department, Kharkiv H. Skovoroda National University, Valentynivska str., 2, Kharkiv, 61000, Ukraine (tkachas2016@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4488-1466>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4793-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120915>

To cite this article: Tkachov, A. (2018). Formuvannya tsinnisnykh oriantatsii obdarovanykh uchniv pidlitkovoho viku v protsesi navchannia suspilstvoznachnykh dystsyplin [Forming value orientations of gifted adolescent schoolchildren in the process of studying social science disciplines]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 319–327. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120915 [in Ukrainian].

Article history*Received:* 23 October 2017*Accepted:* 15 February 2018*Received in revised form:* 22 December 2017*Available online:* 5 April 2018**FORMING VALUE ORIENTATIONS OF GIFTED ADOLESCENT SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING SOCIAL SCIENCE DISCIPLINES**

Abstract. The article deals with certain issues of the formation of value orientations of gifted adolescent pupils in the process of studying social science disciplines. It is indicated that fundamental changes in society necessitate updating its basic value priorities. As a result, the relevance of the formation of value orientations in the younger generation is significantly increasing. Particularly acute this problem arises in adolescence, because in the «crisis of the transition period» of the individual that is a period of an active development of self-awareness when new needs and value orientations are formed.

It is determined that school teachers should pay special attention to the formation of value orientations in gifted adolescents, who, if properly educated, can join the country's creative elite. The students' talent manifests itself in the presence of some of their desires, abilities and inclinations, which allow them to carry out a certain type of activity successfully and achieve high results in it. At the same time, the development of a gifted student is primarily due to the purposeful pedagogical influence.

Content of the social science subjects has a significant potential in the formation of value orientations for adolescent students. They are in their purpose associated with certain cultural and historical heritage of mankind, social norms and attitudes. Therefore, when teaching these disciplines, it is necessary to create purposefully favorable conditions for the formation of value orientations in gifted students. This implies, first of all, the valuable enrichment of the content of these disciplines. In addition, in the educational process, it is expedient to use various active and interactive methods of organizing educational activities of schoolchildren: brainstorming, discussions, creation of a «decision tree», problem solving tasks, role-plays, trainings, staging, etc.

Keywords: value orientation, gifted student, teenager, study, social science disciplines.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at School № 45, № 47, in particular Larysa Beskaravayna, Nina Klymenko, and Kharkiv H. Skovoroda National University, in particular Prof. Svitlana Zolotukhina.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 328–339

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 328–339

УДК 373.2.015.3:745.5

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6289-5039>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4448-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121435>

Бібліографічний опис статті: Федорович, А. (2018). Українська іграшка як засіб відображення народних знань про дитину на початку ХХ ст. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 328–339.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121435.

Історія статті

Одержано: 30 серпня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 27 жовтня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

УКРАЇНСЬКА ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ НАРОДНИХ ЗНАНЬ ПРО ДИТИНУ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

Анотація. У статті акцентується увага на народній іграшці як складовому елементі дитинства; розглядаються її особливості та класифікаційні ознаки, що інтегрують народні знання (філософські, психологічні, медичні (гігієнічні), педагогічні), відомості та уявлення українців про дітей, засвідчують розуміння особливостей їхнього виховання та розвитку, важливість врахування вікових, психічних, статевих, індивідуальних відмінностей.

Ключові слова: дитина, дитинство, народна іграшка, народні знання про дитину.

Постановка проблеми. Українська народна іграшка як витвір мистецтва, об'єкт гри, предмет побуту посідала значне місце у світогляді українців початку ХХ ст., відображала виробничі відносини, особливості людського спілкування, майнові відмінності, поєднувала звичаї і тради-

ції, обряди та ритуали. Іграшку творили майстри, передаючи свої враження про повсякденне життя. Унікальним чином українська іграшка інтегрувала в собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції, підтверджуючи нерозривність становлення окремої людини і людства (Березюк, 2013, с. 128–129).

Іграшкове мистецтво мало свої особливості у культурі села і міста, доповнювало побут. Емпіричним, інтуїтивним шляхом через багатовіковий досвід народні настанови щодо творення іграшки передавалися від покоління до покоління та стали невід'ємною частиною духовної культури українців. Народні знання відображали глибоке розуміння природи дитини, особливостей її розвитку, віддзеркалювали психологічні, педагогічні, медичні уявлення про дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початок ХХ ст. характеризувався пильною увагою науковців до проблем дитинства. Етнографи (М. Грушевський (1906), Н. Гаврилук, Н. Заглада (1929) та ін.), філософи, історики, педагоги (О. Дорошенко, А. Животко, Н. Лубенець, С. Русова, Я. Чепіга та ін.), соціологи, психологи (О. Запорожець, В. Зеньківський, Г. Костюк, І. Сікорський та ін.) намагалися пояснити особливості дитячого життя, надаючи особливого значення народній іграшці. Іграшка, як і гра, розглядалася як складова дитинства та як предмет культури суспільства. Популяризувалися ідеї експериментальної педагогіки, вільного виховання, педагогічної антропології про соціальні та біологічні чинники формування особистості. Науковці намагалися глибоко й ретельно досліджувати дитину в різних видах діяльності, зокрема в ігровій. Однак подальші роки радянської влади в Україні позначилися труднощами у вивченні української народної культури, в т.ч. ігрового компонента дитячого побуту.

Лише у 90-х рр. ХХ ст. активізувалися пошуки науковцями (М. Стельмахович (1997), В. Струманський (1996) та ін.) фольклорного, етнографічного, людинознавчого матеріалу про розвиток, навчання і виховання людини на стадії дитинства. Народна іграшка як культурний феномен та частина народної культури стала об'єктом дослідження Л. Герус (2004), О. Найдена (1999), В. Старкова (2008) та зарубіжних науковців В. Лам, П. Леман (Lam & Leman, 2003), К. Мартін, Л. Айзенбуд, Г. Роза (Martin, Eisenbud, & Rose, 1995) та ін. Власне як цінний компонент дитинства, іграшка дає змогу зрозуміти прояви життєдіяльності української дитини (урочисті події, розваги, забави, дитячий фольклор та ін.) у різні історичні періоди. Тому її вивчення є важливим для розвитку дитинознавства.

Мета статті – обґрунтувати відображення народних знань про дитину в іграшковому мистецтві українців на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Іграшка – невід'ємна частина історії українців, елемент народної культури, відображення певної епохи,

духовний образ ідеального життя та цілісного світу. У своєму первинному значенні – це культова та обрядова скульптура (форма), що віддзеркалювала погляди та світогляд людей, зумовлені особливостями суспільного буття та соціальними умовами.

Незважаючи на те, що на початку ХХ ст. існували певні відмінності в житті дітей різних прошарків суспільства, більшість території України все ж була аграрною. Фактично понад 80 % її населення становили селяни. Тому народна іграшка в основному характеризувала світ селянського життя, виготовлялася з найпростіших матеріалів у хатніх умовах, пов'язувалася з ідеєю материнства, родючістю, відображаючи хліборобську культуру українців, бережливе ставлення до хліба і праці, повагу до рідної землі та природи. Виконана з натуральних матеріалів, іграшка з перших днів життя знайомила дитину з природою і виховувала творче ставлення до довкілля, прилучала до світу абстрактних образів, уявлень, впливала на розвиток кмітливості, фантазії, духовного світу. Зроблена власноруч іграшка давала змогу набути перші професійні навички, пробуджувала відчуття рідного коріння, рідної землі. Вона не мала ознак агресивності та жорстокості, була психологічно безпечною, бо відтворювала образ самої людини, предмети хатнього вжитку, посуд, знаряддя сільськогосподарської праці, транспортні засоби, тварин, музичні інструменти.

Цікавою у контексті нашого дослідження є книга Марка Грушевського «Дитина у звичаях і віруваннях українського народу». Тут подано матеріали про особливості життя дитини на селі, вірування, забобони, гігієну, способи і засоби виховання, забави, щоденні заняття, становище в родині і суспільстві на початку ХХ ст. Автор виокремив різні типи іграшок, характерні для селянського середовища. Зокрема, діти першого року життя гралися брязкальцями (з міхура свині, маку та ін. матеріалів), підвісками, асортимент яких не був різноманітним, зате багатofункціональним. Такі забавки могли заспокоїти, допомагали засвоєнню перших рухів. Дитина підросала, змінювалися й іграшки, конструкція яких поступово ускладнювалася, залучаючи до активних дій. Наприклад, каталки на держачках допомагали ходити, освоювати простір. На другому році життя малюки бавилися дзигами-веретенами, дзигами на мотузці, дівчатка – ляльками, хлопці – візками-конячками. Дитина вже могла розпоряджатися іграшками самостійно. Тому згодом, на третьому році користувалася млином з тростини, на четвертому – журавлем-кляцалкою, солом'яним стрибаючим павуком, на п'ятому – паперовим змієм, луком. З раннього віку популярними були гойдалки, що стимулювали фізичний розвиток малюків (Грушевський, 2006).

Як бачимо, народні іграшки відображали знання українців про вікові можливості розвитку дитини та виховні завдання у певний період жи-

ття. На це вказує О. Березюк, класифікуючи іграшки, відповідно до етапів розвитку дитини:

- від 0 до 1 року – іграшка, яка стимулює рухи і просторову орієнтацію у дітей;

- від 1 до 3 (4) років – іграшка ускладнюється і сприяє розвитку бігу, ходьби; розвиває координацію руху, орієнтування, стимулює творчі ігри;

- від 3 (4) до 5 років – сюжетні-образні іграшки, технічні, ляльки, домашній посуд, меблі, тварини;

- від 6 до 7 років – тематичні набори, які ускладнюють розпізнавання форм і величини, а також кольору;

- від 7 до 9 років – іграшка спонукає дітей до творчості, творчої гри, до спільних та дружніх взаємостосунків (Березюк, 2013).

У ранньому дитинстві іграшки-знаряддя (лопатки, посудинки, відерця) розвивали у дітей предметні дії, малюки використовували їх в іграх з природним матеріалом (малюк насипає у відерце пісок, висипає і знову насипає). Дзиги, кубарі, дзижчалки відкривали таємниці механіки, прищеплювали технічні навички, підштовхували до експериментування, конструювання, спонукали до пізнавальних запитань (чому крутяться колеса?), стимулювали розвиток мислення, формували уявлення про професійну діяльність дорослих. Наприклад, діти власноруч виготовляли граблі, лопатки, плужки, возики, кораблики з дерева; літачки, вітрячки з підручних матеріалів – плодів, зерна, трави, соломи, очерету, шкарлупи горіхів, а інколи – просто з гілочок і листочків. З листочків, стебел і галузок робили свищики, сопілки, а з трісочок – деркачі й фуркала; з гілок – луки, стріли й шаблі. Листки з кукурудзи та соняшника використовували для коників з вершниками тощо. Іграшка була плодом вільної творчості. Її образ розв'язувався однією-двома рисами, які викликали ті чи ті уявлення за допомогою натяку, нагадування, схожості. Глиняний тулуб на чотирьох гілочках – кінь, тому що до нього прикріплені вузька шия, голова, яка нагадує конячу і т.д.

Одні забавки з'являлися і зникали як хвилинна гра, інші жили як результат наполегливої праці та терпіння. Самостійне виготовлення іграшки сприяло розвитку естетичних почуттів, гармонії, кольору, форми, відновленню внутрішнього балансу організму і душевної рівноваги. Малюки наслідували дорослих, рано вчилися володіти інструментом, перетворюючи матеріал на виріб для гри.

Загалом, іграшок у житті дитини було небагато, але вони характеризувалися практичністю. Такий мінімум був виправданий життям, відображаючи народну філософію, світогляд, знання про лад та уміння задовольнятися у побуті малою кількістю речей. З іграшкою пов'язувалася гра – форма прилучення дитини до практичного життя, до пізнання

світу через розігрування ситуацій, наближених до реального життя. Діти у своїх забавах наслідували різноманітні роботи дорослих, хліборобську працю, події, тобто народна іграшка тісно пов'язувалася з побутом. Серед іграшок не було непотрібних речей. Кожна, навіть найпримітивніша забавка, мала певне призначення, існувала не сама собою, а на певному етапі, чергуючись, змінюючись у певну пору дитинства.

Соціалізація і виховання дитини передбачали входження до виробничих відносин. Змалку малюки залучалися до праці, використовуючи мініатюрні, але справжні знаряддя. Тобто більшість іграшок були реалістичними. У дівчинки були характерні для жіночої праці іграшки-знаряддя: сапочки, грабельки, монетки (маленький посуд), у хлопчиків – лопатка, сокирка, коса, вили. Дитина як «маленький дорослий» включалася у домашню роботу й виконувала певні господарські функції. Навіть дитяча гра містила елементи праці. Через гру і працю, які мали соціально-обумовлений характер, діти набували досвіду дорослого життя, емоційних переживань і знань, розвитку фізичних сил. Усе, що вони бачили у повсякденному житті, відображали в забавах, перевтілювалися у різні образи, розігрували конкретні ролі.

Дитяча іграшка допомагала дитині увійти до світу дорослих, пізнати його мудрість, через ігрове дійство. У дитинстві має місце механізм імпринтингу (залишення сліду), фіксація образів на підсвідомому рівні. По суті, через іграшку дитині передавалася суть, серцевина людських відносин, розуміння світобудови й місця людини у світі (Сорочук, 2010). Іграшки дарували на Миколая, Різдво, день народження, день Янгела, Великдень. Разом з іграшкою у життя маленької людини приходило свято, вона несла спогад і побажання.

З певними обрядами були пов'язані істивні іграшки. Їх випікали спеціально для малечі. Іграшки з сиру виготовляли в селах Карпат, пряники (пофарбовані природними барвниками) випікали на Полтавщині, давали їх онукам, хрещеникам, колядникам. За кожною іграшкою стояла неповторна сімейна історія. Зокрема, на поч. ХХ ст. оселю на різдвяні свята прикрашали павуками з соломи, Дідухом, Бабою, подекуди ялинкою. За своєю суттю оздоби були символами єднання родини, на ялинку вішали горіхи, яблука, іграшки з соломи, які створювалися у вузькому сімейному колі і служили родинними оберегами, передавалися від покоління до покоління.

Українська дитина жила в атмосфері драматичного дійства родини, ярмарок, храмових свят, хрестин, весіль, похорон, поминок, ходіння з зіркою на Різдво, участі у вертепному дійстві, маланкуванні тощо. Народні забави, гуляння закарбовувалися у пам'яті через конкретні образи. Чітко розрізненими були обрядові ляльки (Купайло, Марена Баба, Дідух, Русалка), ляльки-обереги (лялька-мотанка: лялька-немовля, лялька-

зернинка, лялька «Берегиня», лялька-травниця та ін.), ляльки, призначені для ігор. Вони сприймалися як живі істоти та дарунок, що оберігав життя, асоціювалися із важливою подією.

Лялька-іграшка – це образ людини, він не утруднював дитину складністю і не вимагав від неї великих зусиль у пристосуванні до себе чи гри. Граючись з нею, дитина вперше замислювалася, що таке добре, а що погано. Іграшка була ідеальним партнером (другом) у спілкуванні, з яким можна поговорити, поділитися турботами, радіощами, смутком. Своєю німою присутністю забавка давала змогу дитині вправлятися у навичках мовлення, вона була завжди поруч. Захоплюючись грою з іграшкою, маля найчастіше ототожнювало себе з нею, її «звичками», зовнішністю.

Будучи власністю дитини, вона мала значний вплив на дитячу психіку та своєрідну етично-філософську вартість, виконувала психотерапевтичну й оберегову функції. Залежно від настрою, дитина наділяла її думками, почуттями, приписувала якості, якими не володіла сама. Так, дитина пізнавала саму себе, і вчилася сприймати довкілля. Іграшки відповідали потребам та уподобанням дітей. Дівчатка вибирали для гри ляльки – символ материнства, продовження роду. Хлопчики надавали перевагу зброї, динамічним іграшкам, що втілювали ідею безпеки та захисту, розвивали моторність, мужність, хоробрість, спритність. Чітким був й розподіл дитячих ігор, що підтверджує народні уявлення про статеве виховання дітей. Про розуміння народом специфіки виховання дівчат і хлопців свідчить також їхня активність у відзначенні календарних свят, обов'язкова участь в обрядах, що залежало від статі й віку, а також мало певну сезонність. Окремі обряди відзначали біологічну і фізичну зрілість, одруження, народження дітей, хрещення.

Очевидно, що народна іграшка «народжувалася» у зв'язку з природною потребою дитини пізнавати світ, творчо і самостійно його осмислювати, наслідувати дорослих у праці, побутовій діяльності, звичаєво-обрядових дійствах (Сорочук, 2010). Значення її у тому, щоб слугувати предметом для ігор. Тому іграшки були спеціально виготовлені для дітей (самими дітьми або дорослими) або ж випадковими (стілець як коник, гудзик як гроші).

Загалом, народні іграшки класифікують за двома основними ознаками (Герус, 2004; Найден, 1999):

– матеріалом: глиняні (керамічні), дерев'яні, тканинні, рослинні (солом'яні, трав'яні тощо), сирні, з тіста та ін.;

– формою: ляльки; дитячі музичні інструменти (ударні, самозвучні, духові); трудові іграшки (засоби пересування (візочок, коник), хатньої обстановки (колисочка, ліжечко, стільчик, маглівниця, дитячий посуд), господарські знаряддя (сапка, кочерга, борони, вили, граблі), конструктив-

но-рухомі); фізкультурні іграшки (м'яч, обруч, гойдалка); хлоп'яча зброя; дівочі прикраси; «обрядові» іграшки (різдвяні пряники, ялинкові прикраси, печиво у вигляді різних тварин, мандрики, жайворонки та ін.).

Відповідно, за формою іграшки повторювалися у різних матеріалах. До прикладу, дитячі музичні інструменти. Форма й звук будуть різні в дерев'яних і керамічних іграшках. Звукові іграшки, пискавки з рослин, моделі музичних інструментів (сопілки, дудки, свистунці) розважали дітей, ознайомлювали їх з народною музикою, сприяли розвитку слуху та відчуття ритму. Розповсюдженими українськими іграшками, що збереглися й до сьогодні, були глиняні свистунці (свищики) у вигляді зооморфних елементів, вершників, які мали символічно-профілактичне значення і застосовувались для відлякування злих духів.

Зважаючи на класифікацію народних іграшок, можемо бачити, що різні іграшки були спрямовані на розвиток різноманітних сфер дитячої особистості (пізнавальної, емоційної, соціальної), її творчих здібностей, активізацію самостійної діяльності. Народні знання про навколишній світ та природу, де кожна деталь має самобутнє тлумачення та смислове навантаження, були основою виховного впливу на дітей. Символічне значення мали рослини, тварини, вони відображались при оздобленні і художньо-естетичному оформленні іграшок, які виготовлялися майстрами. Творці народних іграшок, як і кожний митець, враховували духовні запити дитини, знали, що їй потрібна річ, яку вона добре розумітиме. Тому враховували дитячі інтереси, бажання, властивості фізичного та духовного розвитку малюків відповідно до віку.

Особливе місце посідали мороки, іграшки на розвиток когнітивної сфери, логічного мислення, окремі елементи яких необхідно було скласти до купи, утворюючи певні фігури. Діяльність з ними впливала на формування терпіння, уваги та винахідливості. Цікавими були іграшки для театралізацій, їх діти використовували для розваг, вертепу, розігруючи казки, життєві історії. Виконання певних ролей за допомогою іграшок сприяло розвитку емоцій, мовлення, міміки, пантоміміки. Існувало чимало живих «іграшок»: пташки, собаки, миші, котики, яких діти доглядали, годували, що сприяло морально-етичному вихованню.

Уявлення українців про дитину були чітко пов'язані з розуміння важливості піклування про її здоров'я. Інтерес становлять, на наш погляд, ляльки з трави. Як рвали траву, то примовляли: «На куклу тебе рву, щастя тобі принесу». Траву мати вчила рвати після того, як спаде з неї роса. Рвали траву лишень правицею (правою рукою). А виходили тільки босими ногами, аби набратися від здоров'я і сили (Березюк, 2013). Це була одна з форм фізичного загартування. Для фізичного здоров'я важливими були такі іграшки: м'яч, гойдалка, обруч, скакалка, каруселі. Вони сприяли формуванню основних рухів, розвитку просторового орієнтува-

ння, властивостей уваги, вольових якостей. Особливістю їхнього використання був одночасний супровід малими жанрами фольклору, піснями, загадками, коли фізична активність стимулювалася цікавим перебігом ігрових дій. Словесний текст ігор мав першорядне значення у комплексі ритмічного руху, жесту, вигуку. В рухливих іграх (пускання змія, катання крашанок, гра в черепки, лазіння по гладенькому стовбуру, ліплення снігової баби та ін.) самодіяльність дитини могла обмежуватися певними правилами. Одночасне поєднання фізичної, розумової активності, а також дотримання конкретних вимог гри мало важливе виховне значення.

Народні знання відображали чіткий зв'язок між фізичним та духовним здоров'ям дитини. Наприклад, відомими є ляльки-травнички, які не «пускали» хворобу в оселю, оберігали здоров'я сім'ї. Така лялька, виготовлена з тканини, була наповнена запашними травами, якщо пом'яти її в руках, то повітря наповнювалося ароматом. Її тримали біля ліжка, колиски з дитиною – запах трав заспокоював, сприяв міцному сну (Шушкевич, 2014).

Цікавий приклад наводить М. Пошивайло, що засвідчує уявлення українців про гігієнічні вимоги до дитячих речей, особливості харчування (іграшки з сиру, тіста). Зокрема, для годування дітей батьки підбирали посуд з барвистим декором. Під час споживання їжі дитина вивчала кольори, запам'ятовувала традиційні посудні форми, отримувала перші уроки кольорознавства та долучалася до символічного осмислення орнаментики. За народним звичаєм, для новонародженого брали лише новий горщик (ритуально «чистий»), що символічно відображало початок нового життя у всіх його виявах. У ньому повністю зберігалася магічна сила, яка переходила від гончаря й священного вогню (Пошивайло, 2013).

Як бачимо, народні іграшки та ігри поч. ХХ ст. засвідчують розуміння українцями системного підходу до виховання дитини та важливість врахування вікових, психічних, статевих, індивідуальних відмінностей дітей, соціонормативних уявлень про критерії зрілості. Народ, добре знаючи внутрішню природу дитини, знаходив підхід до неї. Природа народної іграшки пояснюється пристосованістю до дитини, з одного боку, (урахування психофізіологічних особливостей дітей різного віку, можливість освоєння дітьми з особливими потребами), а з іншого – спрямованістю на виховання цілісної особистості, творчих здібностей, на розвиток практичних навичок та умінь, знань, евристичних можливостей, свободи творчого вияву.

Залежно від рівня розвитку малюка, змінювалися іграшки та засоби впливу, розширювався зміст виховної діяльності й охоплював: піклування про здоров'я (фізичне виховання), передачу знань (розумове виховання), трудових умінь і навичок, привчання до організації домашнього побуту, забезпечення професійної обізнаності в певній галузі виробництва

(трудове виховання), підготовку до сімейного життя, материнства, батьківства (сімейне виховання), формування духовного світу, моральної свідомості (моральне виховання), естетичного ставлення до дійсності, емоційних відчуттів (естетичне виховання).

Висновки. Аналіз українського іграшкового мистецтва дає змогу простежити в ньому чітке віддзеркалення знань про дитину у світогляді нашого народу. Окремі види іграшок, що були притаманні дитинству на поч. ХХ ст., відображають взаємодію філософських, психологічних, медичних (гігієнічних), педагогічних народних уявлень про дитину.

Розуміючи важливість етапу дитинства у житті людини, українці належне місце відводили грі та іграшці у цей період. З народження дитини іграшка ставала обов'язковим супутником її життя. Дітям пропонували іграшки залежно від вікового, статевого та індивідуального розвитку, якостей, закономірностей перебігу сенсорних, емоційних, пізнавальних процесів.

Іграшка як засіб гри викликала інтерес і захоплення, стимулювала ініціативу, винахідливість, сприяла формуванню організаторських здібностей, стійкого характеру і вольових якостей, загартовувала здоров'я. Вона – приваблива, естетично виразна, міцна, довговічна, безпечна, виготовлена з натуральних (екологічно чистих) матеріалів, не шкодить здоров'ю. Проста, реальна, не порушує сприймання дитини, не виходить за межі її можливостей і компетенцій. Народна іграшка відповідає віковим, гігієнічним, педагогічним, художнім вимогам та індивідуальним потребам. Вона поліфункціональна, адже сприяє творчому, пізнавальному, психічному та духовному розвитку дитини.

Література

- Березюк, О.С.** (2013). *Чинники етнопедагогіки*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 205 с.
- Герус, Л.** (2004). *Українська народна іграшка*. Львів: Інститут народознавства НАН України, 264 с.
- Грушевський, М.** (Ред.). (1906). Грушевський Марко. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. Матеріали з полудневої Київщини. *Матеріали до українсько-руської етнології* (Т. 8, 220 с.; Т. 9, 144 с.).
- Грушевський, М.** (2006). *Дитина у звичаях і віруваннях українського народу*. Київ: Либідь, 256 с.
- Заглада, Н.** (1929). Побут селянської дитини. Матеріали до монографії с. Старосілля. *Матеріали до етнології* (Т. 1, с. 1–180). Київ.
- Найден, О.** (1999). *Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості*. Київ: АртЕк, 256 с.
- Пошивайло, М.** (2013). Гончарний код в дитячому фольклорі українців (колоскові й забавлянки). *Літературознавчі студії*, 40 (2), 166–174.

- Сорочук, Л.** (2010). Народна іграшка як вияв традицій народного виховання в українській родині. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Культурологія, 5, 645–650.
- Старков, В.** (2008). До історіографії традиційної ігрової культури населення України. *Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів* (Т. 16, с. 131–149). Київ.
- Стельмахович, М.Г.** (1997). *Українська народна педагогіка*. Київ: ІЗМН, 232 с.
- Струманський, В.** (1996). Педагогіка народно-побутового життя української людності. *Рідна школа*, 9, 31–50.
- Шушкевич, А.** (2014). *Народна лялька. Технологія виготовлення*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 200 с.
- Lam, V., & Leman, P.** (2003). The Influence of Gender and Ethnicity on Children's Inferences About Toy Choice. *Social Development*, 12, 269–287. doi: 10.1111/1467-9507.00233.
- Martin, C., Eisenbud, L., & Rose, H.** (1995). Children's Gender-Based Reasoning about Toys. *Child Development*, 66, 1453–1471. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00945.x.

References

- Bereziuk, O.S.** (2013). *Chynnyky etnopedahohiky [Factors of ethnopedagogy]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Herus, L.** (2004). *Ukrainska narodna ihrashka [Ukrainian folk toy]*. Lviv: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Hrushevskiy, M.** (Ed.). (1906). Hrushevskiy Marko. Dytna v zvychaiakh i viruvanniakh ukrainskoho narodu. Materialy z poludnevoi Kyivshchyny [Gru-shevsky Marco. A child in the customs and beliefs of the Ukrainian people. Materials from the southwest of Kiev region]. *Materialy do ukrainsko-ruskoj etnologii – Materials for the Ukrainian-Russian ethnology* (Vols. 8–9) [in Ukrainian].
- Hrushevskiy, M.** (2006). *Dytna u zvychaiakh i viruvanniakh ukrainskoho narodu [A child in the customs and beliefs of the Ukrainian people]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Zahlada, N.** (1929). Pobut selianskoi dytny. Materialy do monohrafii s. Starosillia [The life of a peasant child. Materials to the monograph Starosillia]. *Materialy do etnologii – Materials for ethnology* (Vol. 1, pp. 1–180). Kyiv [in Ukrainian].
- Naiden, O.** (1999). *Ukrainska narodna ihrashka. Istoriia. Semantyka. Obrazna svoieridnist. Funktsionalni osoblyvosti [Ukrainian folk toy. History. Semantics. Appearance originality. Functional features]*. Kyiv: ArtEk [in Ukrainian].
- Poshyvailo, M.** (2013). Honcharnyi kod v dytiachomu folklori ukraintsiv (kolyskovi i zabavlianky) [Potter code in Ukrainian children's folklore (lullabies)]. *Literaturoznavchi studii – Literary studies*, 40 (2), 166–174 [in Ukrainian].
- Sorochuk, L.** (2010). Narodna ihrashka yak vyivay tradytsii narodnoho vykhovannia v ukrainskii rodyni [A folk toy as a manifestation of the traditions of folk upbringing in the Ukrainian family]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho univer-sytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: Kulturolohiia – Scientific notes of the

- National University «Ostroh Academy». Series of Culturology*, 5, 645–650 [in Ukrainian].
- Starkov, V.** (2008). Do istoriografii tradytsiinoi ihrovoi kultury naselennia Ukrainy [To the historiography of the traditional game culture of the Ukrainian population]. *Naukovi zapysky. Zbirnyk prats molodykh vchenykh ta aspirantiv – Scientific notes. Laboratory of Young Scientists and Postgraduates* (Vol. 16, pp. 131–149). Kyiv [in Ukrainian].
- Stelmakhovych, M.H.** (1997). *Ukrainska narodna pedahohika [Ukrainian folk pedagogy]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
- Strumanskyi, V.** (1996). Pedahohika narodno-pobutovoho zhyttia ukrainskoi liudnosti [Pedagogy of folk-public life of Ukrainian people]. *Ridna shkola – Native school*, 9, 31–50 [in Ukrainian].
- Shushkevych, A.** (2014). *Narodna lialka. Tekhnolohiia vyhotovlennia [Folk doll Manufacturing technology]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
- Lam, V., & Leman, P.** (2003). The Influence of Gender and Ethnicity on Children's Inferences About Toy Choice. *Social Development*, 12, 269–287. doi: 10.1111/1467-9507.00233 [in English].
- Martin, C., Eisenbud, L., & Rose, H.** (1995). Children's Gender-Based Reasoning about Toys. *Child Development*, 66, 1453–1471. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00945.x [in English].

FEDOROVYCH Anna – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (f.anna_v@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6289-5039>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4448-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121435>

To cite this article: Fedorovych, A. (2018). Ukrainska ihrashka yak zasib vidobrazhennia narodnykh znan pro dytynu na pochatku XX st. [Ukrainian toy as means of reflection of folk knowledge about child at the beginning of the 20th century]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 328–339. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121435 [in Ukrainian].

Article history

Received: 30 August 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 27 October 2017

Available online: 5 April 2018

UKRAINIAN TOY AS MEANS OF REFLECTION OF FOLK KNOWLEDGE ABOUT CHILD AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

Abstract. The article focuses attention on a folk toy as a component element of childhood; its features and classification signs, that integrate folk knowledge, examines information and presentations of Ukrainians about children, understanding of features of their education and development,

demonstrates the importance of taking into account of age-old, psychical, sexual, individual differences.

The analysis of the Ukrainian toy art gives an opportunity to trace the clear reflection of knowledge about a child in the world view of our people. Separate types of toys that were inherent to childhood at the beginning of the 20th century, represent co-operation of philosophical, psychological, medical (hygienical), pedagogical folk ideas about a child.

Understanding importance of such a stage in life as childhood, the Ukrainians gave the proper place to playing with toys at that period. From birth of children a toy became the obligatory companion of their lives. A toy as the means of game caused interest and fascination, stimulated initiative, ingenuity, assisted in forming organizational capabilities, proof of character and volitional internals, tempered health. It is attractive, esthetically expressive, strong, lasting, safe, made from natural (ecologically clean) materials, did not cause harm to the health, polyfunctional, in fact assisted to creative, cognitive, psychical and spiritual development of children. The simple, real toy did not violate perception of the child, kept indoors outside his/her possibilities and competences, but answered age-old, hygienical, pedagogical, artistic requirements and individual needs.

It is well proven that depending on the level of development of a kid, toys and facilities of influence were changed, maintenance of educator activity broadened and embraced: caring about a health (physical education), transmission of knowledge (mental education), labour abilities and skills, training to organization of domestic way of life, providing of professional awareness in certain industry of production (labour education), preparation to domestic life, maternities, paternities (domestic education), forming of the spiritual world, moral consciousness (moral education), aesthetic attitude toward reality, emotional feeling (aesthetic education).

Keywords: child, childhood, folk toy, folk knowledge about child.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Preschool and Psychologe Department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, in particular Prof. Larysa Zdanevych.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from National Masters Union of Folk Art of Ukraine permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 340–351

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 340–351

УДК 811.111

ЦВЕТАЄВА Олена – кандидат наук соціальних комунікацій, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей, Дніпровський Національний університет імені Олеся Гончара, проспект Гагаріна, 72, Дніпро, 49000, Україна (lenatsv@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8072-6578>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-2692-2016>

ЗНАНЕЦЬКА Олена – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей, Дніпровський Національний університет імені Олеся Гончара, проспект Гагаріна, 72, Дніпро, 49000, Україна (znanetska@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-6537>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4023-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121463>

Бібліографічний опис статті: Цвєтаєва, О., Знанецька, О. (2018). Фонетичні складності англійської мови у студентів немовних спеціальностей. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 340–351.* doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121463.

Історія статті

Одержано: 9 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 7 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ФОНЕТИЧНІ СКЛАДНОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті проаналізовані деякі проблеми формування мовних фонетичних навичок українських студентів немовних спеціальностей. Висвітлено проблеми організації продуктивної взаємодії викладача зі студентами при вивченні англійської мови в студентській аудиторії. Основна увага акцентується на зростанні ролі самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти, на питаннях організації самостійної діяльності студента в умовах сучасного розвитку вищої школи, представлені найбільш актуальні аспекти цього виду навчальної активності, такі як: цілі, завдання, ефективність, контроль. Надано теоретичне обґрунтування інформаційно-технологічної підтримки організації самостій

ної роботи студентів при навчанні іноземної мови. Запропоновані методичні рекомендації для викладачів щодо розробки навчальних матеріалів та індивідуальних освітніх модулів у рамках інформаційно-технологічної підтримки самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови.

Ключові слова: *англійська мова, фонетика, інтонація, висловлювання, навички, фонетичні навички, компетенція, фонетична компетенція, зміст фонетичної компетенції.*

Постановка проблеми. Навчання будь-якої іноземної мови, в тому числі англійській, повинно починатись з чіткої постановки питання про правильну вимову. Без правильно поставленої вимови прояв комунікативної функції мови є неможливим. Особливо важливим вважається початковий етап навчання, адже в цей період студентам притаманна імітація, що на підсвідомому рівні допомагає отримати необхідні навички артикуляції.

Під вимовою слова зазвичай розуміють особливості артикуляції звуків у кожній конкретній мові, а також інтонацію й ритм. Під правильною вимовою мається на увазі сукупність орфоепічних норм, властивих тому чи тому різновиду мови (Азимов & Щукин, 2009). Постановка вимови іноземної мови – складне завдання, що вимагає від учителя знання не тільки фонетичної системи мови, що викладається, а й рідної, адже їхнє зіставлення дає можливість прогнозувати типові помилки тих, хто вивчає іноземну мову, і більш ефективно долати складнощі, що виникають у процесі навчання. Через те, що на немовних факультетах ЗВО кількість годин, які виділяються на вивчення іноземної мови, є недостатньою для якісного оволодіння усіма компетенціями англійської мови (лексичною, граматичною, говорінням), постановка вимови часто відходить на другий план.

З метою оптимізації навчання нерідної мови на основі порівняльного аналізу рідної та досліджуваної мови виконано багато праць, що викликають чималий інтерес. У цьому напрямі найбільш відомими є імена таких дослідників, як: Г. Гамблі, Й. Врен, С. МакЛеод, С. Роулстоне (Hambly, Wren, McLeod, & Roulstone, 2013), Н. Картушіна, У. Фрауенфельдер, У. Голестані (Kartushina, Frauenfelder, & Golestani, 2016), К. Матток, Л. Полка, С. Рвахев, М. Крегм (Mattock, Polka, Rvachew, & Krehm, 2010).

Питання, що вивчалися цими дослідниками, не втратили актуальності донині й отримали подальший інтенсивний розвиток. За останні роки вченими накопичений багатий теоретичний і практичний матеріал з порівняльного аналізу різних аспектів української та англійської мов.

Так, Н. Бориско (2009) розглядає питання, що стосуються загальної характеристики іншомовної фонетичної компетенції, цілей її формування в учнів початкової, основної і старшої школи, досліджує етапи, вправи,

завдання і засоби формування фонетичної компетенції, а також контроль рівня її сформованості.

Формуванню фонетичної компетенції студентів під час навчання інтонаційного оформлення висловлювання мовними засобами англійської мови приділяє увагу Г. Удяк (2012), наполягаючи на важливості та необхідності забезпечення якісно нової організації навчання англійської фонетики з метою формування інтонаційних навичок у студентів-філологів.

І. Харкавців і Л. Петриця (2013) досліджують проблемні аспекти формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови та окреслюють причини зниження фонетичної компетенції на старших курсах ЗВО та визначають шляхи її удосконалення.

Метою статті – актуалізація важливості навчання фонетичних особливостей звукової системи української й англійської мов на підставі досвіду роботи авторів статті та певних теоретичних висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох країнах, а саме у Великобританії, США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії, англійська мова є рідною, тому постає логічне питання: «Якій вимові треба вчити в українському навчальному закладі?». Учнів традиційно вчать так званої «стандартної» вимови, яка часто називається Standard Pronunciation, BBC English, Oxford English тощо.

Отже, вибираючи варіант вимови, необхідно враховувати мету навчання іноземної мови, потреби учнів та їхню особистісну і соціальну ідентичність. Якщо мета – входження в соціум певної країни (наприклад, участь у міжнародній програмі обміну студентів або участь у наукових дослідженнях на базі іноземних університетів), то вимова має бути максимально наближеною до стандартів носія мови, і слід вибрати модель Regional RP (Received Pronunciation). Якщо мета – підвищення соціального статусу, то потрібно вчитися Advanced RP. Якщо іноземна мова буде використовуватися як *lingua franca* (мова-посередник) для міжнародного спілкування, найчастіше з не носіями мови, то досить вимовляти так, щоб бути без труднощів зрозумілим для навколишніх. В Україні, як і в багатьох країнах Європи, у ЗВО і школах вчать моделі Received Pronunciation. Це пов'язано з тим, що вона найбільш частотна, її легше зрозуміти при міжкультурному спілкуванні. Також більшість підручників з англійської мови видаються в Лондоні, Оксфорді чи Кембриджі видавництвами National Geographic, MM Publications, Cambridge, Collins, Delta Publishing та ін., де здебільшого записують аудіювання носіями RP. Однак інколи для ознайомлення пропонуються аудіоносії з різними акцентами, передовсім американським, італійським, арабським тощо.

Артикуляційна база окремої мови складається у результаті історичної еволюції мовного апарату і, як особливий уклад органів вимови, не є вродженою властивістю людей даної раси або національності, про що

свідчать численні спостереження. Наприклад, вільне, безакцентне володіння білінгвами і мультилінгвами артикуляційними базами двох і більше мов використовується у лінгвістиці як один з доказів не біологічної, а соціальної природи артикуляційної бази, яка є наслідком мовної традиції, наслідком передачі мови з покоління до покоління (Зиндер, 1979).

Вивчення тотожних за типом утворення звуків української й англійської мов показало, що аналогічні за акустичними характеристиками звуки в цих мовах артикулюються по-різному, хоча в будові та фізіології вимовних органів у представників різних рас або національностей немає принципової різниці. У своїй роботі Потапова (1997) зазначає, що апарат мовопроводження у людей, які розмовляють різними мовами, з анатомічної точки зору принципово однаковий. Це призводить до того, що в звукових системах різних мов можна спостерігати наявність загальних звукових типів (фонем) (наприклад, у всіх мовах світу є різні види білабіальних приголосних, таких, як [м], [б], [п]). Однак з цього ще не випливає, що всі звуки в усіх мовах вимовляються однаково. Тут мають значення способи виробництва звуків мови, щодо чого автор висловлює такі припущення:

а) кожна мова обходиться обмеженим набором дій органів мовопроводження – артикуляторних жестів;

б) кожен артикуляторний жест співвідноситься з деяким станом мовного апарату;

в) сукупність артикуляторних жестів, пов'язаних з роботою різних органів мовного тракту, веде до утворення того чи того звуку мови.

Завдяки тому, що українська вимова багато в чому схожа з російською, погодимось з твердженнями лінгвіста О. Реформатського, що для успішного оволодіння іноземною мовою учням необхідно опанувати незвичну артикуляцію окремих звуків (наприклад, російській людині навчитися вимовляти англійські міжзубні приголосні або арабські надгортанникові, кавказькі смично-гортанні або французькі і польські носові голосні), тобто всі ті звуки, які повністю відсутні в російській фонетичній системі), а також навчитися вимовляти в тих чи інших позиціях незвичні поєднання і звукові послідовності. Спілкуючись чужою мовою без належної підготовки, людина мимоволі вносить звичні фонетичні норми своєї мови, що і утворює акцент (Реформатский, 2007).

У сучасній лінгводидактиці прийнято, що до складу голосних фонем англійської мови входять 24 звуки, 6 з яких є проривними гучними (вибуховими): 2 африкати, 3 смичні (носові) сонати, 9 щілинні шумні (фрикативні), 4 щілинні сонати.

Звукова система української мови нараховує 38 звуків: 6 голосних і 32 приголосні. За місцем творення (береться до уваги рух язика в горизонтальній площині ротової порожнини) виділяються голосні звуки

переднього ряду ([ε], [и], [i]) та заднього ([a], [o], [y]). Залежно від ступеня підняття язика, тобто від його руху у вертикальній площині, розрізняють голосні звуки низького ([a]), середнього ([ε], [o]), високо-середнього ([и]) і високого ([i], [y]) ступенів підняття. За участю губ голосні поділяються на неогублені (нелабіалізовані) й огублені (лабіалізовані). До огублених належать [o], [y], решта голосних звуків – неогублені.

Отже, проаналізувавши фонемічні ряди обох мов, можливо класифікувати звуки за трьома групами:

1) звуки, акустично й артикуляційно подібні до звуків рідної мови ([m], [f], [g], [p], [z], [s]);

2) звуки, які тільки здаються однаковими (у порівнянні зі звуками рідної мови), але насправді істотно відрізняються ([t], [n], [d], [p], [k]);

3) звуки, які не мають артикуляторних і акустичних аналогів у рідній мові ([h], [ŋ], [r], [θ], [ð], довгі голосні звуки).

З метою виявлення рівня сформованості вимовних умінь і навичок у першому семестрі 2017 року у студентів 1 курсу геолого-географічного факультету був проведений вхідний контроль знань з англійської мови. Їм пропонувалося прочитати вголос слова, звертаючи увагу на інтонацію й артикуляцію. На основі даних вхідного контролю було виявлено, що 100 % студентів допускають помилки у вимові.

Найбільш розповсюдженою помилкою була відсутність аспірації при вимові глухих проривних приголосних звуків [p], [t], [k]. Можливо, причиною тому є наявність неаспіраційних аналогічних звуків української мови.

На другому місці за частотою (у 80 % студентів) – оглушення дзвінкого звуку [g] і вимова замість нього глухого українського [r] замість рідковживаного [r].

Третє місце (60 – 70 %) посідають помилки у вимові альвеолярних або міжзубних приголосних.

Близько половини студентів, які мають загальний низький рівень знань з англійської мови, помилково вживають одну фонему замість іншої.

Основна мета навчання вимови та завдання викладача полягає у розвитку фонетичного слуху студентів, що навчаються, й автоматизації навичок слуху та вимови. Фонетичні навички відпрацьовуються і закріплюються у спеціальних вправах різного характеру. Постановка звуків відбувається шляхом їх повторення після вимови викладачем або вимови з опорою на текст. Вочевидь, що при роботі над фонетикою попередня підготовка полягає у порівняльному аналізі мовних систем мови, що вивчається, і рідної мови учнів. Викладач повинен не лише володіти теоретичним матеріалом, що є основою знань про вимову звуків, не лише знати, як утворюються звуки мови, на які групи і за якими ознаками

вони поділяються, але їм мати чітке уявлення про фонетичну систему мови аудиторії, що навчається.

Після постановки кожного звуку необхідно провести спеціальні вправи, спочатку ізольовано, потім – у складах, далі – в словах, розташовуючи їх по позиціях звуку, що вивчається: на початку, в середині й у кінці слова. Під час опрацювання вимови звуків черговість приведенних позицій визначається мірою труднощів їх вимови учнями, залежно від характеру міжмовних співвідношень. Психологічний компонент у змісті навчання фонетичної сторони мови включає:

- урахування інтересів і формування мотиву в учнів з оволодіння цією стороною мови;
- розвиток спеціальних здібностей (фонематичний й інтонаційний слух), тобто здатність людського розуму аналізувати й синтезувати мовні звуки на основі фонем мови і розрізняти різні види інтонаційних моделей;
- фонетичні навички двох видів;
- характер взаємодії фонетичних навичок з іншими, наприклад лексичними й граматичними.

Як відомо, при навчанні вимови виділяють постановку та корекцію. Однак, як зазначила О. Розова (2004), ані постановки, ані корекції у чистому вигляді не зустрічаються, позаяк вони взаємопов'язані та використовуються на всіх етапах навчання. Найбільш доцільно на початковому етапі закладати основи промови, а далі – вдосконалювати їх.

На початковому етапі при знайомстві зі звуками студенти рухаються від відомих до менш знайомих і більш специфічних та проблемних звуків. Так, наприклад, спочатку пропонуються звуки, що є і в українській мові, і в англійській, або звуки, не характерні для української фонетики, але не викликають труднощів при їхньому утворенні, як, наприклад, [w].

На практиці при ознайомленні з новим звуком, студенти слухають, як звучить зразок і пояснення викладача, потім промовляють цей зразок вголос декілька разів, намагаючись запам'ятати положення органів артикуляційного апарату. Тобто, перш ніж почати свідомо артикулювати той чи той звук, студент повинен навчитися управляти своїми мовними органами, надавати їм різні необхідні положення, навчитися відчувати зміни в них. Таку послідовність логопедичних дій і прийомів підтверджує О. Розова (2004), зауважуючи, що як при постановці, так і при корекції вимови звуку починають працювати ізольовано і в окремих складах. Закріплення артикуляції відбувається у словах і фразах (саме у реченнях мова матеріалізується як засіб спілкування) від найбільш сприятливої, легкої позиції до найменш сприятливою, важкої.

Для оволодіння правильною вимовою англійської мови необхідна достатня кількість автентичного матеріалу для спостереження, аналізу та наслідування і, природно, багато мовних вправ. На сьогодні, українськими й англійськими науковцями вже розроблені дієві підручники для вдосконалення навичок англійської артикуляції, які містять аудіо-файли до кожного розділу та відповіді до вправ для можливості самостійного опрацювання матеріалу.

Як зазначають вітчизняні дослідники, «одним із чинників, що ускладнює підготовку та проведення практичних занять у немовних ЗВО, є різний і, як правило, низький рівень мовленнєвої підготовки» (Лаптінова, 2017, с. 80).

Посібник авторів І. Сусліної та Л. Мельник (2005) «Практичний курс фонетики англійської мови» становить нормативний курс фонетики англійської мови. Його мета – формування навичок правильної англійської вимови і професійної орієнтації студентів, озброєння їх уміннями та навичками використання отриманих знань та умінь у подальшій педагогічній діяльності.

Підручник автора Є. Мансі (2004) «English: Фонетика, граматика, тексти, діалоги, розмовні теми з англійської мови (частина I)» побудовано відповідно до вимог програми з її вивчення студентами немовних факультетів вищих навчальних закладів. Структура і зміст його покликані максимально забезпечити розвиток мовних навичок і мовної культури студентів на основі опанування й використання у мовній практиці різноманітного фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу. Раціональній організації роботи сприятимуть вміщені у підручнику додатки, таблиці, коментарі, типові для сучасної англійської мови тексти, вправи і завдання для розвитку усного мовлення.

Навчальний посібник авторів Л. Гарашук та А. Левицького (2004) «Enjoy Practising Phonetics!» рекомендований під час вивчення курсу практичної фонетики англійської мови, а також для організації самостійної роботи студентів. Цій меті служать запропоновані тексти для виразного читання, діалоги та вірші.

Маючи такий потужний методичний арсенал, викладач вибирає найбільш прийнятну для нього і аудиторії методику пояснення та відпрацювання фонетичних складнощів. Пропонуємо зупинитися на практичних підходах до роботи над деякими найбільш важкими для українців звуками англійської мови. Для того, щоб зуміти пояснити учням артикуляцію кожного звуку англійської мови, викладач сам повинен дуже чітко їх собі уявляти. При поясненні вимовляння звуку спираються на відчутні моменти артикуляції (тобто на такі положення органів мови, які можна спостерігати, відчувати, контролювати). Пояснення зручніше проводити рідною мовою учнів, тобто українською. В окремих випадках

пояснення можна супроводжувати показом схем мовного апарату або макетів, що демонструють роботу органів артикуляції. Також використовуються прийоми прихованого управління артикуляцією: залучення звуків-помічників, вимова досліджуваного звуку в сприятливих фонетичних позиціях.

Висновки. Таким чином, під час навчання іноземної мови ми повинні всебічно враховувати можливості студентів та проблеми, пов'язані з їх знаннями та вміннями, що вже здобуті для запобігання неусвідомлюваного заучування і водночас намагатися, щоб операціональний бік навчання відпрацьовувався достатньо чітко, дозволяючи актуалізувати практичні аспекти володіння мовою та формувати переконаність студента у тому, що його навчання відбувається продуктивно.

Література

- Азимов, Э.Г., & Шукін, А.Н.** (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 448 с.
- Бориско, Н.Ф.** (2009). Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов. *Іноземні мови*, 4, 10–16.
- Гарашук, Л.А., & Левицький, А.Е.** (2004). *Enjoy Practising Phonetics! Навчальний посібник з практичної фонетики для студентів факультету іноземних мов*. Вінниця: Фоліант, 256 с.
- Зиндер, Л.Р.** (1979). *Общая фонетика* (2-е изд.). Москва: Высшая школа, 312 с.
- Лаптінова, Ю.** (2017). Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 5/37, 79–88. doi: 10.24919/2313-2094.5/37.102613.
- Мансі, Є.О.** (2004). *English: Фонетика, граматики, тексти, діалоги, розмовні теми*. Київ: «Видавничий центр Академія», 368 с.
- Потапова, Р.К.** (1997). Артикуляторные характеристики сегментарных единиц звучащей речи. Л.В. Златоустова, Р.К. Потапова, В.В. Потапов, В.Н. Трунин-Донской (Ред.), *Общая и прикладная фонетика* (с. 8–53). Москва: Изд-во МГУ.
- Реформатский, А.А.** (2007). *Введение в языковедение: учебник для студентов филологических специальностей высших педагогических учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс, 536 с.
- Розова, О.Г.** (2004). Фонетика русской речи. И.П. Лысакова (Ред.), *Русский язык как иностранный. Методика обучения* (с. 106–117). Москва: ВЛАДОС.
- Сусліна, І.В., & Мельник, Л.Т.** (2005). *Практичний курс фонетики англійської мови*. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 322 с.
- Удяк, Г.І.** (2012). Формування фонетичної компетенції студентів при навчанні інтонаційного оформлення висловлювання мовними засобами англійської мови. *Молодь і ринок*, 12 (95), 70–75.

- Харкавців, І.Р., & Петриця, Л.І.** (2013). Проблемні аспекти формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*, 37, 310–313.
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S.** (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 1–24. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00178.x.
- Kartushina, N., Frauenfelder, U., & Golestani, N.** (2016). How and When Does the Second Language Influence the Production of Native Speech Sounds: A Literature Review. *Language Learning*, 66, 155–186. doi: 10.1111/lang.12187.
- Mattock, K., Polka, L., Rvachew, S., & Krehm, M.** (2010). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13, 229–243. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00891.x.

References

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N.** (2009). *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New language of methodological terms and definitions (theory and practice of language teaching)]*. Moskva: Izd-vo «IKAR» [in Russian].
- Borisko, N.F.** (2009). Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka. Analiz nekotorykh aspektov [General European competences of foreign language knowledge: studying, teaching, evaluating. Analysis of some aspects]. *Inozemni movy – Foreign Language*, 4, 10–16 [in Russian].
- Harashchuk, L.A., & Levytskyi, A.E.** (2004). *Enjoy Practising Phonetics: Navchalnyi posibnyk z praktychnoi fonetyky dlia studentiv fakultetu inozemnykh mov [Enjoy Practising Phonetics: Textbook on phonetics practice for students of foreign languages faculty]*. Vinnytsia: V-vo «FOLIANT» [in English].
- Zinder, L.P.** (1979). *Obshchaya fonetika [General phonetics]* (2nd ed.). Moskva: Izd-vo «Vysshaya shkola» [in Russian].
- Laptnova, Yu.** (2017). Protses navchannia anhliiskoi movy u hrupakh z riznym rivnem movlennievoi pidhotovky [English language teaching process in groups of students with different levels of speech background]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 5/37, 79–88. Drohobych. doi: 10.24919/2313-2094.5/37.102613 [in Ukrainian].
- Mansi, Ye.O.** (2004). *English: Fonetyka, hramatyka, teksty, dialohy, rozmovni temy [English: Phonetics, grammar, texts, dialogues, conversational topics]*. Kyiv: V-vo «Vydavnychiy tsentr Akademiia» [in Ukrainian].
- Potapova, R.K.** (1997). Artikulyarnye kharakteristiki segmentarnykh edinits zvuchashchey rechi [Articulatory characteristics of sounding speech segmentary units]. In L.V. Zlatoustova, R.K. Potapova, V.V. Potapov, V.N. Trunin-Donskoi (Eds.), *Obshchaya i prikladnaya fonetika – General and applied phonetics* (pp. 8–53). Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Reformatskiy, A.A.** (2007). *Vvedenie v yazykovedenie: uchebnik dlya studentov filologicheskikh spetsialnostey vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*

- [Introduction to linguistics: textbook for philological specialties students of higher educational establishments]. Moskva: ASPEKT PRESS [in Russian].
- Rozova, O.G.** (2004). Fonetika russkoy rechi [Russian language phonetics]. In I.P. Lysakova (Ed.), *Russkiy yazyk kak inostranny. Metodika obucheniya – The Russian language as a foreign one. Teaching methodology* (pp. 106–117). Moskva: Izd-vo «VLADOS» [in Russian].
- Suslina, I.V., & Melnyk, L.T.** (2005). *Praktychnyi kurs fonetyky anhliiskoi movy [Practical course of English phonetics]*. Khmelnytskyi: V-vo KhHPA [in Ukrainian].
- Udiak, H.I.** (2012). Formuvannia fonetychnoi kompetentsii studentiv pry navchanni intonatsiinoho oformlennia vyslovliuvannia movnymy zasobamy anhliiskoi movy [Phonetics competence formation while utterance formulation teaching with the help of English language facilities]. *Molod i rynok – Youth and market*, 12 (95), 70–75 [in Ukrainian].
- Kharkavtsiv, I.R., & Petrytsia, L.I.** (2013). Problemni aspekty formuvannia fonetychnoi kompetentsii maibutnikh vchyteliv anhliiskoi movy [Problematic aspects of future English language teachers' phonetics competence formation]. *Naukovi zapysky. Serii «Filolohichna» – Scientific notes. Series «Philological»*, 37, 310–313 [in Ukrainian].
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S.** (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 1–24. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00178.x [in English].
- Kartushina, N., Frauenfelder, U., & Golestani, N.** (2016). How and When Does the Second Language Influence the Production of Native Speech Sounds: A Literature Review. *Language Learning*, 66, 155–186. doi: 10.1111/lang.12187 [in English].
- Mattock, K., Polka, L., Rvachew, S., & Krehm, M.** (2010). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13, 229–243. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00891.x [in English].

TSVIETAIEVA Olena – PhD of Social Communication Studies, associate professor of Foreign Languages for Engineering, Technical and Natural Specialities Department, Dnipro Oles Honchar National University, Prospekt Haharina, 72, Dnipro, 49000, Ukraine (lenatsv@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8072-6578>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-2692-2016>

ZNANETSKA Olena – PhD of Psychological Sciences, associate professor of Foreign Languages for Engineering, Technical and Natural Specialities Department, Dnipro Oles Honchar National University, Prospekt Haharina, 72, Dnipro, 49000, Ukraine (znanetska@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-6537>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-4023-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121463>

To cite this article: Tsvietaieva, O., Znanetska, O. (2018). Fonetychni skladnosti anhliiskoi movy u studentiv nemovnykh spetsialnostei [Phonetic difficulties of the English language for students of non-linguistic specialties]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 340–351. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121463 [in Ukrainian].

Article history

Received: 9 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 7 December 2017

Available online: 5 April 2018

PHONETIC DIFFICULTIES OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Abstract. When learning a foreign language, including English, the issue of correct pronunciation should have a clear statement from the start. Without the correct pronunciation, the manifestation of the language communicative function is impossible. The initial stage of training is especially important, because at this period students often imitate sounds, which, at the subconscious level, helps them to get the necessary skills of articulation.

The purpose of the article is to stress the importance of studying the phonetic features of the Ukrainian and English languages sound systems based on the experience of the authors of this article and certain theoretical conclusions.

Teaching foreign language pronunciation is a difficult task in itself that does not only require good knowledge of the phonetic system of the language taught but also of the mother tongue, since their comparison allows to predict the typical mistakes of those who study a foreign language and to overcome possible difficulties encountered in the learning process more effectively.

When choosing the pronunciation option, it is necessary to take into account the purpose of foreign language teaching, the students' needs and their personal and social identity.

Due to the fact that the number of hours allocated to studying a foreign language at non-linguistic faculties of higher educational establishments in Ukraine is not sufficient for the qualitative mastering of all the competences of the English language (lexical, grammatical etc.), the issue of pronunciation is often receded into the background. Much work of considerable interest has been completed aimed to optimize the foreign language teaching process on the basis of the comparative analysis of the native and learned languages.

In order to determine the level of pronunciation skills of the first-year students of Geology and Geography Faculty, the English language phonetics level test was held in the first semester of 2017. The students were asked to read certain words aloud, paying attention to intonation and articulation. The test results showed that 100 % of the students made pronunciation mistakes.

Therefore, when learning a foreign language, we should comprehensively take into account students' opportunities and the problems connected with their acquired knowledge and skills to prevent unconscious learning, and at the same time, trying to ensure that the operational side of the language learning is worked out quite clearly, which can allow the practical aspects of language proficiency to be actualized. Thus, both the students and the teachers will feel more confident when the process of training is productive.

Keywords: English, phonetics, intonation, speeches, skills, phonetic skills, competence, phonetic competence, content of phonetic competence.

Declaration of Conflicting Interests. The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff at Dnipro Oles Honchar National University, in particular Prof. Mykola Viktorovych.

Funding. The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Funding from Dnipro Oles Honchar National University permitted this research completion.

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 352–361

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 352–361

УДК 371.035.6(09)

ЧЕПІЛЬ Марія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії виховання та порівняльної педагогіки, Університет Марії Кюрі-Скłodовської у Любліні, вул. Наротовіча, 12, Люблін, 20040, Польща (czepil@poczta.umcs.lublin.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/M-4262-2015>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120916>

Бібліографічний опис статті: Chepil, M. (2018). I. Fylypchak's creative output in the modern educational system. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 352–361. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120916.*

Історія статті

Одержано: 16 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 11 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

I. FYLYPCHAK'S CREATIVE OUTPUT IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ІВАНА ФІЛИПЧАКА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. Актуальність педагогічної спадщини культурно-освітнього і громадського діяча, дослідника історії українського шкільництва – Івана Пилиповича Филипчика (1871 – 1945) зумовлена поверненням в історико-педагогічний контекст його виховних і дидактичних ідей. Багатогранність його наукової спадщини, її значення для сучасної теорії й практики національної освіти потребує більш детального аналізу.

Висвітлено цінність творчого доробку І. Филипчика, акцентовано потребу актуалізувати його використання у навчально-виховному процесі сучасної школи. Актуальними залишилися погляди І. Филипчика щодо змісту освіти. Більшість концептуальних положень, обґрунтованих І. Филипчиком, є джерелом ідей щодо виховання дітей і молоді, становлять теоретичний та практичний інтерес для сучасних дослідників. Визначальними напрямками її впровадження в сучасну освітню практику можна вважати такі: розвиток й актуалізація педагогічних ідей у сучасних нау-

кових пошуках вчених та досвіді педагогів-практиків; формування національної свідомості у дітей і молоді, упровадження загальнолюдських і національних цінностей до змісту навчально-виховного процесу; вивчення творчого доробку у загальноосвітніх і закладах вищої освіти; взаємозв'язок громадсько-патріотичної роботи на уроках і в позаурочний час з вивченням програмового матеріалу загальноосвітніх предметів; систематизація та узагальнення знань; поєднання теорії з практикою. Акцентовано увагу на ролі і значенні особистості учителя, головну функцію якого він вбачав у вихованні молоді, формуванні особистості, підготовленої до повноцінного життя у суспільстві на основі принципів і норм гуманізму, визнання пріоритету загальнолюдських цінностей. Школа має створити сприятливі умови для розумового, морального, емоційного і фізичного розвитку особистості учня; виховання в учнів вміння вчитися; процес навчання і виховання школярів повинен відповідати віковим особливостям; дотримання принципів послідовності і наступності у вивченні нового матеріалу; виявлення і розвиток творчих здібностей дітей. Особистість І. Филипчак, його ґрунтовні теоретичні знання, професійні уміння (аналітичні, організаторські, прогностичні), духовно-моральні риси (гуманність, доброта, скромність, справедливість, емпатійність, тактовність, відповідальність та ін.), були і залишаються взірцевими якостями педагога, просвітителя, наставника молоді. Розглянуті можливості творчого використання педагогічного доробку визначають напрями подальшого вивчення спадщини І. Филипчак сучасними науковцями і педагогами-практиками.

Ключові слова: І. Филипчак, навчальні заклади, зміст освіти, навчально-виховний процес, урок, позаурочна діяльність.

Formulation of the problem. Ukrainian state building is impossible without the establishment and development of the Ukrainian school. The radical reform of the education system is stipulated by the national revival, formation of statehood and the democratization of society, the reproduction of the people's spiritual potential. This requires a rethinking and objective coverage of the historical-pedagogical process in Ukraine; creative use of the experience of previous generations as one of the important conditions for the advancement of pedagogical science in order to develop scientific foundations of the modern system of education and upbringing.

Among the cohort of unknown figures is Ivan Pilipovich Filipchak (1871 – 1945) – a cultural, educational and public figure, researcher of the history of Ukrainian schooling. His life and creative path is linked with different parts of Ukraine – Lviv, Ivano-Frankivsk and Vinnytsia regions. However, his most fruitful and versatile activity was in Sambir district. From 1898 to 1914 and from 1919 to 1927 he worked as a teacher at the Sambir Teaching Seminary. He took an active part in the organization of Ukrainian public societies (head of the library at the Ruska Besida Society (since 1902), a mem-

ber of Prosvita (since 1900), co-founder of the «Boykivshchyna Association» (1927), initiator of the «Farmers' Society», chairman of the «Silk» cooperative (1933). It was during this particular period that the public consciousness of Ukrainians was reinforced in the need to build a national school for the construction of an independent Ukrainian state.

Analysis of recent studies and publications. A number of publications have appeared in recent years, which covered some aspects of I. Filipchak's pedagogical activity and heritage. These are: literary works (P. Soroka, B. Denisyuk), historical area studies (K. Kubyak, I. Lozynsky, B. Semchyshyn, V. Semchyshyn, V. Yaroshevich, R. Fedak), ethnographic search (S. Oksenenko, V. Semchyshyn). A return from oblivion of the name of Ivan Filipchak in the history of Ukrainian culture, in the life of the city and the region was due to a significant contribution made by the teams of local newspapers, radio and television of the Sambir district – O. Leskiv, M. Raskiewich, V. Gornykiewich, P. Osiurak, L. Zubritska, B. Vihansky, M. Shpak, R. Danchin.

The analysis of I. Filipchak's awareness-raising and literary works, the content of his works, is partially disclosed in the works of I. Dibko-Filipchak, R. Koritko, Y. Radevich-Vinnitsky, G. Savchyn (2010, 2009), M. Chepil (Chepil & Savchyn, 2012) and others. The monograph of M. Chepil and G. Savchin (2013) is devoted to the interpretation of I. Filipchak's pedagogical views and cultural and educational activities. The multifaceted nature of his scientific heritage, its importance for the modern theory and practice of national education requires a more detailed analysis.

The purpose of the article is to highlight the value of I. Filipchak's creative works and to actualize its use in the educational process of the modern school.

Presenting main material. The study of archival documents and materials, scientific and journalistic works gave grounds for a generalization of the affinity of modern problems in the field of education and upbringing with those ones that I. Filipchak and the Ukrainian educational community were solving in the first half of the twentieth century. The appeal of scholars to the history of pedagogy, the reappraisal of the facts of the life of the pedagogue, cultural and educational figure of the region, the return to the historical and pedagogical context of his educational and didactic ideas help in a newer way to appreciate the achievements of domestic pedagogy and to utilize them in the process of modern social transformations in Ukraine. Undoubtedly, all the ideas of that time can not be mechanically transferred to new historical conditions; they need to be creatively comprehended.

The selfless mission of I. Filipchak as an educator, a scholar, a teacher who supported the Ukrainian children in their intention to get knowledge in difficult socio-political and material conditions of the society, can not be overestimated. Actively continuing to work on the problems of education, I. Filip-

chak focused on the universal and national aspects of education, which can be considered as one of the most significant content of his pedagogical work. In this case, the teacher was mostly interested in the social function of education, which was capable, in his opinion, to improve the people's well-being, to become one of the factors of their national self-determination.

The works of I. Filipchak, his pedagogical ideas have not lost their relevance in modern conditions. The special value of his educational contribution is also that, despite the extremely unfavorable conditions, when the official circles held a line to deprive people from organic communication with schooling, the principle of the folk spirit of education serves as a dominant feature. I. Filipchak's views on the content of education remain topical, in particular, he considered that it was necessary to systematize and generalize knowledge; combine theory with practice and thereby produce knowledge, abilities and skills, and the gained knowledge ought to help in the realization of personality. The majority of the conceptual provisions, founded by I. Filipchak, are the source of ideas for the upbringing of children and young people, are of theoretical and practical interest for contemporary researchers.

The significance of his pedagogical ideas about the tasks to be implemented by the school has not lost its significance today: creation of favorable conditions for the intellectual, moral, emotional and physical development of the student's personality; develop pupils' ability to learn; the process of education and upbringing of pupils must correspond to age-specific features; adherence to the principles of consistency and continuity in the study of new material; identification and development of children's creative abilities. Today, education is primarily based on the best traditions of the spiritual and cultural heritage of the past to form a national idea in the youth in the interests of the Ukrainian state, to promote the upbringing of patriots capable of defending its independence. Realization of this task will promote creative usage of I. Filipchak's heritage in modern conditions.

The analysis of his pedagogical work confirms that he had his own requirements for the educational process: the content of the new material had to be of the scientific character, to be related to the time space; integrate training and education, consolidate the acquired knowledge in practice. The purpose of the school, in his opinion, was the national patriotic education of students (Chepil & Savchyn, 2012). In order to achieve this, the study of the history of Ukraine was very important. The teacher wrote a number of historical essays, but in the 1930's they understandably could not have been published. The manuscripts of those essays are stored in the Lviv regional archives, and became available to general readers only in the 1980's thanks to the publishing house of Julian Seryediak, who is in Buenos Aires (Chepil, 2016).

Further research is needed on the studies of the educational orientation of works devoted to Kievan Rus, the development of schooling in Lemkiv-

shchyna and Boykivshchyna. However, today, I. Filipchak's works on the history of Ukraine are not included in the curriculum, although in our opinion, they can be used as additional literature in the preparation of a teacher to the lessons of the history of Ukraine in 7 – 8 classes. Essays on historical content correspond to real historical events, although they are written in a peculiar belletristic style, to create a desire to read not only for adults but also children. The peculiarity of these works is local patriotism, in particular, such as «Dmitro Detko», «Constructor of the State», «Ivanko Berladnyk», written in the country of Lemkivshchyna, the native land of the teacher.

As evidenced by the pedagogical experience of Lviv's teachers, the ideas of I. Filipchak, his works on the history of Ukraine are partially used in schools, although they are not included in the curriculum. They are used as additional literature in preparing teachers for Ukrainian history lessons in grades 7 – 8. Historical essays are an important source for thematic events, for use as additional literature for extracurricular reading.

G. Savchyn, a teacher of history of secondary school № 3 Truskavets Lviv region, introduces I. Filipchak ideas during the teaching of History of Ukraine in the 7th form. This enables her to implement regional component into the content of the subject provided by the current curriculum, enrich the content of the lessons and intersperse the content of educational activities with local material. She has developed notes of lessons, educational events used by teachers of Lviv region. During the study of the topic «Galician-Volyn State» (Grade 7) she uses historical essays by I. Filipchak, revealing the political and socio-economic development of the Galician and Volyn principalities, the rise of the Galician principality of the times of Volodymyrko and Yaroslav Osmomysl. It develops the spatial and logical thinking of schoolchildren; forms a love for their homeland, respect for the historical past of this state. She has developed and tested creative and exploratory tasks, based on the historical heritage of I. Filipchak. Students can do them at the lessons and at home (Chepil & Savchyn, 2013, pp. 173–177).

Teachers of local studies can use the article «Where have Lemkis gone in 100 years», a series of local history articles on Sambirshchyna, about Prosvita and Ruska Besida, published in the local press in different years. This material for educators, supervisors, class teachers can help to form students' national consciousness, focus their attention to the issues that may form the basis of their regional studies.

Axiological ideas permeate I. Filipchak's works. In the education of a young person, the development of its abilities education and schooling are of particular importance. Patriotism runs through the knowledge of the native language, the desire to «speak well in Ukrainian, to mind the stresses» (Fylypchak, 1985, p. 68). For him, the problems of patriotic upbringing in the Galician family, the values of family education, and the relationship between

father and son are also important. The teacher justifies the ideals of the family, the love of the child and its perception. Parents' guides are remembered for a long time, and in the future they grow into the concept of life. The religious outlook, as the author believes, enriches the human soul, and this is confirmed by the words of Ofka, the wife of Prince Yuri II: «in the church, my pleasure, joy, my soul rejoices, as I go to church for worship» (Fylypchak, 1985, p. 99).

The importance of I. Filipchak's ideas about the role and significance of the teacher, whose main function he saw in the education of the youth, the formation of a person prepared for a full-fledged life in society based on the principles and norms of humanism, the recognition of the priority of universal values, have not lost its significance today. The personality of I. Filipchak, his profound theoretical knowledge, professional skills (analytical, organizational, predictive), spiritual and moral features (humanity, kindness, modesty, justice, empathy, tact, responsibility, etc.) were and remain the exemplary qualities for a teacher, an educator, mentor of young people.

Teaching children was a great deal for I. Filipchak. His pedagogical skills brought a lot of success and satisfaction in the educational process. And he understood that devotion and perseverance should be given to each student. And today there are urgent demands made to a modern teacher: good knowledge of the material; orientation in social events; self-education, information awareness; creative approach to teaching material at each stage of the lesson. Valuable are ideas about studying the social conditions of the student's life, the attitude of parents to the school, establishing interpersonal relationships, solving family problems.

A professional teacher, like nobody else, ought to know the characteristic physiological and psychological features of schoolchildren, the possibility of their versatile development at different age stages (Livingston, 2014). Therefore, a teacher is capable to competently express thoughts in public about the education of young people, to create public opinion on the burning problems of the theory and practice of education (Maxwell, 2015). By educating young people in the concept of universal values, the teacher should teach them to regulate their behavior in accordance with these values, to live according to the principles of kindness and mercy, tolerance, respect and humanity in relation to others.

Essay «For Teacher's Bread» (Fylypchak, 1932), in which the teacher argued that only a teacher with high level of authority could influence the education of young people, be a standard of behavior, a style of communication, and even imitation for students. For example, «The Faces of Teachers in a Modern School» – a pedagogical and psychological seminar organized by G. Savchyn (Chepil & Savchyn, 2013, pp. 178–179) focused its activity on the teachers who understand their pupils and can morally support them.

I. Filipchak left a rich scientific heritage, devoted to the study of school history. In our opinion, it is advisable to introduce in the pedagogical in-

stitutions the contents of the educational subject «History of Pedagogy» to study the theme «I. Filipchak as a historian of pedagogy «and/or» Pedagogical views and cultural and educational activities of I. Filipchak». This will enable future teachers to familiarize future sociologists with the socio-cultural preconditions and factors shaping the outlook of Ivan Pilipovich Filipchak, a teacher and public figure (1871 – 1945), his pedagogical ideas, directions of cultural and educational activities, and also to assess the contribution of I. Filipchak to the educational activities of Ukrainian public organizations and the formation and development of schooling in Ukraine. This will be facilitated by his historical and pedagogical works «To the Question of the People's School in Galicia» (Fylypchak, 1915) and «Church Parish School in Galicia», written and published by I. Filipchak in St. Petersburg; the monograph «From the history of schooling in the western Boykivshchyna (from 1772 to 1930)», «Ts. K. the district main school in Lavrov 1788/89 – 1910/11», «School in the Shooting» (1936), «The Teaching Seminary in Sambir» (1938) (Fylypchak, 1938), «The School at the Gordini» (1938), the article «Sambir school-gymnasium». They are based on archival documents, own reflections on the activities of different types of schools in Ukraine.

The following priority directions for introduction of pedagogical ideas of creative heritage and cultural and educational activities into the modern educational practice can be considered as the following: the development and updating of pedagogical ideas in modern scientific research of the scholars and the experience of pedagogues-practitioners; the formation of national consciousness in children and youth, the introduction of universal and national values in the content of the educational process; studying I. Filipchak's creative heritage in general education and higher educational establishments; study of little-known facts of his life and activities as a teacher, public figure, editor, publisher.

Conclusions. The study of I. Filipchak's pedagogical heritage became possible with the achievement of independence by Ukraine. His contribution is an important source of enrichment in the theory and practice of Ukrainian education. One of the most significant features of his pedagogical work is the combination of universal and national values. Actual are the requirements to the educational process: the content of the new material should be scientific, related to the time space; integrate training and education, consolidate the acquired knowledge in practice. By educating young people in the concept of universal values, the teacher should teach them to regulate their behavior in accordance with these values, to live according to the principles of kindness and mercy, tolerance, respect and humanity in relation to others. The implementation of the creative work of I. Filipchak in the educational practice of the school allows the regional component to be implemented in the contents of educational subjects, filling it with rich local material during lessons and

in extracurricular activities. The use of creative work of a teacher in the educational process of secondary and higher schools and out-of-school education facilities is a task of modern theory and methodology of education.

Further studies require little-known facts of the life and activity of the teacher, the dissemination of the educational potential of I. Filippchak's works in pedagogical professional special editions.

References

- Savchyn, H.** (2010). Ivan Fylypchak ta opikunsko-vykhovna funktsiia shkoly na Sambirshchyni (1939 – 1941 rr.) [Educational function of schools in Sambir area (1939 – 1941) in Ivan Fylypchak's creative legacy]. *Opika i vykhovannia ditei. Istorii i suchasnist: zb. nauk. prats – Child care and education. History and modernity: collection of research papers* (pp. 260–266) [in Ukrainian].
- Savchyn, H.** (2009). Stanovlennia Ivana Fylypchaka yak pedahoha i hromadskoho diiacha [Ivan Fylypchak, a teacher and a public figure]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human studies. Series of Pedagogy*, 19, 264–275 [in Ukrainian].
- Fylypchak, I.** (1915). Vopros o narodnoy shkole v Halitsii [Public school in Ukrainian Halychyna]. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya – Journal of the Ministry of the National Enlightenment* (pp. 216–266) [in Russian].
- Fylypchak, I.** (1938). Vchytelska seminariiia v Sambori [Teacher's seminary at Sambir]. *ShVN*, 1, 24–36; 3, 141–160 [in Ukrainian].
- Fylypchak, I.** (1985). *Dmytro Detko [Dmytro Detko]*. Buenos-Aires [in Ukrainian].
- Fylypchak, I.** (1932). *Za vchytelskym khlibom [Teacher's bread and butter]*. Sambir [in Ukrainian].
- Chepil, M., & Savchyn, H.** (2012). Ideia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u tvorchii spadshchyni Ivana Fylypchaka [The concept of patriotic education in Ivan Fylypchak's creative legacy]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogy: theory and practice*, 10, 103–108 [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2016). Osvitnia diialnist Ivana Fylypchaka: istoriografiiia problemy [Ivan Fylypchak's educational activities: historiography of the problem]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human studies. Series of «Pedagogy»*, 2/34, 255–265 [in Ukrainian].
- Chepil, M., & Savchyn, H.** (2013). *Pedahohichni pohliady ta kulturno-osvitnia diialnist Ivana Fylypchaka [Ivan Fylypchak's pedagogical ideas and cultural-educational activities]*. Drohobych [in Ukrainian].
- Livingston, K.** (2014). Teacher Educators: hidden professionals? *European Journal of Education*, 49, 218–232. doi: 10.1111/ejed.12074 [in English].
- Maxwell, B.** (2015). 'Teacher as Professional' as Metaphor: What it Highlights and What it Hides. *Journal of Philosophy of Education*, 49, 86–106. doi: 10.1111/1467-9752.12106 [in English].

Література

- Савчин, Г.** (2010). Іван Філіпчак та опікунсько-виховна функція школи на Самбірщині (1939 – 1941 рр.). *Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: зб. наук. праць* (с. 260–266). Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені І. Франка.

- Савчин, Г.** (2009). Становлення Івана Филипчак як педагога і громадського діяча. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 19*, 264–275.
- Филипчак, І.** (1915). Вопрос о народной школе в Галиции. *Журнал Министрства Народного Просвещения* (с. 216–266).
- Филипчак, І.** (1938). Вчительська семінарія в Самборі. *ШВН, 1*, 24–36; *3*, 141–160.
- Филипчак, І.** (1985). *Дмитро Детько*. Буенос-Айрес: Вид-во Юліана Середяка, 124 с.
- Филипчак, І.** (1932). *За вчительським хлібом*. Самбір, 221 с.
- Чепіль, М., & Савчин, Г.** (2012). Ідея національно-патріотичного виховання у творчій спадщині Івана Филипчак. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 10*, 103–108.
- Чепіль, М.** (2016). Освітня діяльність Івана Филипчак: історіографія проблеми. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 2/34*, 255–265.
- Чепіль, М., & Савчин, Г.** (2013). *Педагогічні погляди та культурно-освітня діяльність Івана Филипчак*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 284 с.
- Livingston, K.** (2014). Teacher Educators: hidden professionals? *European Journal of Education, 49*, 218–232. doi: 10.1111/ejed.12074.
- Maxwell, B.** (2015). 'Teacher as Professional' as Metaphor: What it Highlights and What it Hides. *Journal of Philosophy of Education, 49*, 86–106. doi: 10.1111/1467-9752.12106.

CHEPIL Mariya – Doctor of science, professor, Head of History Education and Comparative Pedagogy Department, Marie Curie-Skłodowska University in Lublin, Narutowicza str., 12, Lublin, 20040, Poland (czepil@poczta.umcs.lublin.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/M-4262-2015>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.120916>

To cite this article: Chepil, M. (2018). I. Fylypchak's creative output in the modern educational system. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 6/38*, 352–361. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.120916 [in English].

Article history

Received: 16 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 11 December 2017

Available online: 5 April 2018

I. FYLYPCHAK'S CREATIVE OUTPUT IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract. The relevance of creative output of Ivan Pylypovych Fylypchak (1871 – 1945), an educationalist and public figure, researcher of Ukrainian education history, is due to reintegration of his educational and didactic ideas

into the historical and pedagogical context. His enormous scientific legacy, its significance for modern theory and practice of national education require a more detailed analysis today. The purpose of the article is to highlight the value of I. Fylypchak's creative achievements and advocate their use in the modern school education. It should be noted that I. Fylypchak's views on academic content have remained up-to-date.

Many of his valid concepts have become a source of educating children and youth and are of considerable theoretical and practical interest to modern scholars. This is implemented in the current educational practice through a variety of forms: development and updating of pedagogical ideas in modern scientific research and practical experience; inculcating national consciousness in children and young people, introduction of universal and national values into the educational process; a curricular study of I. Fylypchak's creative achievements; combining general subjects with curricular and extracurricular social and patriotic work; generalization and systematization of knowledge; combining theory with practice.

I. Fylypchak drew attention to the role played by the teacher in educating the youth and developing the individual ready for productive life in the society that would be based on the principles and norms of humanism and universal values. The school's task was seen as to create favorable conditions for the intellectual, moral, emotional and physical development of each individual pupil, enhancing the ability to learn. It was mandatory that the educational process correlate with the age of the pupils and comply with the principles of consistency and continuity in learning new material to better identify and develop creative abilities of children. I. Fylypchak's profound theoretical knowledge and professional (analytical, organizational, prognostic) skills, moral traits (humanity, kindness, humility, fairness, empathy, tactfulness, responsibility etc.) are exemplary qualities that every teacher or guardian should strive for. This potential use of I. Fylypchak's legacy will define areas for its further study by modern scholars and teacher-practitioners.

Keywords: I. Fylypchak, schools, education content, educational process, lesson, extracurricular activities.

Acknowledgments. Sincere thanks to staff of educational establishments in Drohobych and Truskavets.

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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 362–372

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 362–372

УДК 355.23-021.411:359.3:356.1

ЯРЕМА Віталій – заступник командира окремої бригади морської піхоти, м. Миколаїв, Україна (yarema.vit1975@gmail.com)

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5696-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119777>

Бібліографічний опис статті: Ярема, В. (2018). Критерії, показники та рівні готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 362–372. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119777.*

Історія статті

Одержано: 29 серпня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 26 жовтня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОЇ ПІХОТИ ДО НАСТАВНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до професійної діяльності. На основі особливостей підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності, структури готовності зазначеної категорії військово-службовців до окресленого виду діяльності визначено й охарактеризовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.

Ключові слова: готовність, критерії, майбутні офіцери морської піхоти, наставницька діяльність, показники, рівні.

Постановка проблеми. Організація та здійснення підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти до професійної діяльності визначається низкою факторів: міжнародними і внутрішніми військово-політичними чинниками; реформуванням Збройних Сил України; проведенням антитерористичної операції на території нашої держави; змінами в національній законодавчій базі з питань освіти та науки; формуванням нової ідеології стандартів вищої військової освіти на основі компетентнісного підходу.

За таких обставин очевидно є потреба у підвищенні якості підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності загалом та наставництва зокрема. Готовність майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності як педагогічне явище можна визначити кількісно і якісно. Однак дослідження зазначеної готовності передбачає розробку засобів діагностики розвитку цієї якості, що зумовлено необхідністю своєчасного вивчення рівня розвитку готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо доводить, що питання стосовно інструментарію визначення рівнів формування необхідних професійних якостей майбутніх офіцерів залишається актуальною проблемою для сучасної науки. У рамках дослідження важливими є праці сучасних вітчизняних науковців, у яких розкрито сутність понять «критерій», «показник», «рівень» (В. Афанасенко (Афанасенко, Пасічник, & Злотніков, 2016), В. Березюк (2014), Є. Брижатиї (2011), О. Чернявський (2014), А. Шабалдак (2017)).

Проте результати аналізу психолого-педагогічної літератури уможливили дійти висновку, що проблема готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності досі є недостатньо висвітленою. Поза увагою дослідників залишаються такі важливі аспекти цієї проблематики: чітко визначені критерії, показники та рівні готовності зазначеної категорії військовослужбовців до окресленого виду діяльності.

Мета статті – визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності має важливе значення для з'ясування стану сформованості зазначеного педагогічного феномену та обґрунтування шляхів експериментальної роботи.

Поняття «критерій» у науковій літературі розуміють як якість, властивість, ознаку досліджуваного феномена, що насамперед дає змогу оцінити, визначити або класифікувати стан, рівні функціонування й розвиток. Критерій оцінювання визначається відповідними показниками, які створюють сукупність вимог та є кількісними або якісними характеристиками – мірою сформованості того чи того критерію (Брижатиї, 2011).

Результати аналізу наукової й спеціальної літератури дають підставу констатувати, що у теорії й практиці педагогічної освіти передбачено загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв. Зокрема, критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв встановлюються зв'язки між всіма компо-

нентами системи; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними (Кирилюк, 2011).

Однак у психолого-педагогічних дослідженнях спостерігаються різні підходи до характеристики інструментарію визначення рівнів розвитку тих чи тих професійних якостей майбутніх офіцерів. Так, результати аналізу спеціальної літератури з проблеми розробки критеріїв, показників та рівнів готовності у педагогічних дослідженнях дають можливість визначити декілька аспектів їхнього трактування.

У дослідженні враховано думку Т. Бунеева, який зазначає, що критерії виражають найбільш суттєву ознаку, за якою оцінюється педагогічне явище. Автор стверджує, що критерій може виступати мірилом норми (еталоном) лише тоді, коли буде достатньо розгорнутим, розчленованим, тобто включати певні компоненти, одиниці вимірювання, що дозволяють «виміряти» дійсність, порівняти її з нормою (Бунеев, 2002).

За визначенням А. Галімова, критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію визначають у конкретних показниках, для яких, своєю чергою, характерна низка ознак (Галімов, 2004, с. 93).

Критерієм є сукупність основних показників, що розкривають певний рівень якогось явища. Складовими елементами критерію виступають показники, що характеризують його зміст (Осипова, 2016, с. 264). Такої ж позиції дотримується М. Кулакова, яка зазначає, що кожен із критеріїв конкретизується низкою показників, системно пов'язаних між собою. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників, і навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій (Кулакова, 2006, с. 79).

Вихідними положеннями для визначення критеріїв та показників готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності нами було обрано результати наукових досліджень, представлені у працях В. Афанасенко (Афанасенко та ін., 2016), М. Кулакової (2006), О. Лемешко (2016), Т. Осипової (2016), А. Шабалдак (2017), де розкривається характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців до певного виду професійної діяльності.

Для визначення критеріїв та показників готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності було використано узагальненні результати аналізу літератури з проблеми дослідження (Афанасенко та ін., 2016; Березюк, 2014; Брижаний, 2011; Чернявський, 2014; Шабалдак, 2017; Кирилюк, 2011; Бунеев, 2002; Галімов, 2004); Осипова, 2016; Кулакова, 2006; Лемешко, 2016; Турчинов, 2016), а також низку комплексних характеристик: поняття «готовність майбутніх офіцерів мор-

ської піхоти до наставницької діяльності», структурні компоненти такої готовності, експертну оцінку, особливості підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.

Відповідно до визначених компонентів, у структурі готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності визначено такі критерії: мотиваційний, змістовий, операційний, результативний. Визначені критерії оцінювання рівня сформованості зазначеної готовності проявляються у показниках, які розглядаються вченими як реальний прояв критерію, на основі яких можна зробити висновок про розвиток зазначеної властивості (Березюк, 2014) або як конкретний і типовий прояв однієї зі суттєвих сторін явища (об'єкта), за яким можна встановити наявність якості (Кирилюк, 2011).

Охарактеризуємо кожний з виокремлених критеріїв. Мотиваційний критерій характеризує особистісний компонент готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності. Його показниками є наявність стійкого інтересу й мотивації до наставницької діяльності; спрямованість на педагогічну фасилітацію; позитивне ставлення до наставницької діяльності; бажання оволодіти знаннями, вміннями та навичками наставництва; наявність пізнавально-комунікативних потреб; прагнення до безперервного самовдосконалення через організацію самоосвітньої діяльності.

Інтерес забезпечує стійкість пізнання. Якщо виявляється активна зацікавленість та усвідомлене прагнення, а також переважають внутрішні стимули над зовнішніми – це стійкий інтерес. Якщо інтерес виникає в окремих ситуаціях – це ситуативний. Відсутність бажання займатися певним видом професійної діяльності – це відсутність інтересу (Турчинов, 2016, с. 55).

Важливим показником сформованості готовності майбутніх офіцерів до наставницької діяльності є позитивна мотивація до окресленого виду діяльності. Мотиви зумовлені потребами майбутніх офіцерів і спонукають їх ставити перед собою конкретну мету, без якої наставницька діяльність не може бути свідомою і результативною.

Змістовий критерій визначає ступінь володіння теоретичними знаннями здійснення наставницької діяльності. Знання завжди є важливим показником готовності, оскільки вони – це передумова формування будь-якої професійної діяльності (Вітер, 2017). Проте потрібно зауважити, що, окрім обсягу теоретичних знань, щодо наставницької діяльності варто враховувати і їхню якість. Адже саме на основі характерних особливостей якості знань (повнота, глибина, міцність, гнучкість, оперативність, системність) формується розуміння сутності наставницької діяльності у військовому колективі, а відповідно, і вміння виконувати завдання та функції наставництва.

Так, показниками змістового критерію визначено: обсяг та якість знань термінології наставницької діяльності, засобів саморозвитку, закономірностей розвитку підопічних; розуміння сутності, мети, завдань та особливостей наставництва у військовому колективі; здатність до аналізу, синтезу, узагальнення і структурування знань щодо порядку організації наставницької діяльності.

Операційний критерій характеризується здатністю майбутніх офіцерів морської піхоти використовувати набуті уміння та навички під час розв'язання практичних завдань професійної діяльності, пов'язаних із наставницькою діяльністю. Показниками операційного критерію визначено: наявність комунікативних та організаторських вмінь; сформованість практичних навичок організації та здійснення наставницької діяльності; самостійність в організації та здійсненні наставництва; здатність майбутнього офіцера морської піхоти як наставника успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин; вміння залучати вихованців до різноманітних видів діяльності; вміння провести будь-яке заняття, координувати діяльність підопічних (підопічного) у досягненні поставлених цілей та завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток; вміння впливати на вихованців, упевненість у собі, передбачення, надійність і відповідальність під час виконання завдань.

Результативний критерій характеризується наявністю аналітичних та проектувальних умінь. Показниками зазначеного критерію визначено: вміння аналізувати свою діяльність і критично переосмислювати власний досвід (правильність постановки мети та визначення відповідних завдань; ефективність форм, методів і засобів наставництва; причини помилок і труднощів у реалізації поставлених завдань) та діяльність підопічних; вміння визначати зміст і види наставницької діяльності, здійснення дає змогу забезпечити розвиток у підопічних прогнозованих якостей; урахування потреб підрозділів морської піхоти, інтересів й потреб підопічних.

Результати теоретичного обґрунтування критеріїв і показників допомогли визначити рівні готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності, які характеризують ступінь розвитку показника.

Так, за результатами аналізу наукової літератури (Афанасенко та ін., 2016; Березюк, 2014; Брижаний, 2011; Чернявський, 2014; Шабалдак, 2017; Кирилюк, 2011; Бунеев, 2002; Галімов, 2004; Турчинов, 2016; Георгієв, 2015), виокремлено три рівні готовності зазначеної категорії військовослужбовців до окресленого виду професійної діяльності: низький, середній, високий.

Для низького характерні: слабкий інтерес і відсутність мотивації до наставницької діяльності; відсутність усвідомленої потреби до само-

стійного освоєння знань та орієнтації в інформаційному просторі – пошуку матеріалу для самовдосконалення; слабкі знання; байдужість до розв'язування творчих фахових завдань; несформовані навички у використанні методів, форм наставницької діяльності, засобів саморозвитку, закономірностей розвитку підопічних; необ'єктивне оцінювання своєї діяльності, завищена самооцінка; несформовані комунікативні й організаторські вміння. Майбутні офіцери цього рівня не вміють прогнозувати зміну стану особистісних досягнень, обирати адекватну модель навчання і поведінки; виявляють пасивність, мають поверхневі знання щодо форм, методів і засобів наставницької діяльності, не мають спрямованості на педагогічну фасилітацію.

Для середнього рівня характерні: виражений інтерес до наставницької діяльності, який, однак, може мати ситуативний характер; недостатньо стійка мотивація до самостійного вивчення теорії наставницької діяльності; шаблонні знання особливостей наставництва у військовому колективі, варіативності наставницької діяльності, які не завжди є стійкими і системними; готовність здійснювати практичну діяльність, пов'язану з наставництвом, за наявності сторонньої допомоги; недостатньо сформовані комунікативні та організаторські вміння; некритичне ставлення до себе; закритість у спілкуванні; неналежна спрямованість на педагогічну фасилітацію.

Високому рівню притаманні: яскраво виражене усвідомлення важливості наставницької діяльності; стійкий інтерес та мотивація до формування готовності до наставницької діяльності; системні та стійкі знання щодо особливостей наставництва у військових колективах, варіативності наставницької діяльності, умінь їх застосовувати під час розв'язання складних професійних завдань, які не мають стандартного методу вирішення, або завдань, які потребують творчого підходу, прояву ініціативи, самостійності і готовності до практичної діяльності в умовах військової служби. Майбутні офіцери з високим рівнем готовності вміють точно і правильно аналізувати власну діяльність та діяльність підопічних; критично ставляться до себе, відкриті у спілкуванні, виявляють спрямованість на педагогічну фасилітацію.

Висновки. Таким чином, під час дослідження виокремлено й охарактеризовано критерії готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний та результативний.

Мотиваційний критерій (наявність позитивної мотивації на здійснення наставницької діяльності та спрямованості на педагогічну фасилітацію) характеризує особистісний компонент готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності та визначає характер сформованості спрямованості особистості офіцера, рівень розвитку ін-

тересів, мотивації, ставлення до наставницької діяльності. Змістовий критерій (обізнаність із особливостями наставництва у військовому колективі) характеризує когнітивний компонент і визначає ступінь володіння теоретичними знаннями здійснення наставницької діяльності. Операційний критерій (наявність комунікативних та організаторських вмінь) характеризує діяльнісний компонент і визначає здатність майбутніх офіцерів морської піхоти використовувати набуті уміння й навички під час розв'язання практичних завдань професійної діяльності, пов'язаних з наставницькою діяльністю. Результативний критерій (наявність аналітичних і проектувальних вмінь) характеризує рефлексивно-прогностичний компонент.

Залежно від сформованості, готовність майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності може виявлятися на трьох рівнях: низькому, середньому та високому.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є виявлення стану сформованості готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності.

Література

- Афанасенко, В.С., Пасічник, В.І., & Злотніков, А.Л.** (2016). Критерії і показники оцінювання ефективності психологічної підготовки особового складу Повітряних сил. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, 3, 38–43.
- Березюк, В.П.** (2014). Критерії та показники ефективності польової практики з тактики прикордонної служби. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*, 70, 30–38.
- Брижатий, Є.І.** (2011). Критерії оцінки рівня сформованості до майбутньої професійної діяльності офіцерів інженерних військ на різних рівнях підготовки. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, 3, 243–246.
- Бунєєв, Т.В.** (2002). *Розвиток готовності в молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов'язків.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 18 с.
- Вігер, С.А.** (2017). *Критерії, показники та рівні сформованості економічної компетентності молодших спеціалістів.* Взято з <http://tme.uomo.edu.ua/docs/10/2.pdf>.
- Галімов, А.В.** (2004). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.* Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 376 с.
- Георгієв, В.М.** (2015). *Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ у процесі фахової підготовки.* (Дис. канд. пед. наук). Одеса, 252 с.

- Кирилюк, О.Р.** (2011). Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 3, 70–73.
- Кулакова, М.В.** (2006). *Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Одеса, 248 с.
- Лемешко, О.** (2016). Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон. *Педагогічний дискурс*, 21, 75–79.
- Осипова, Т.Ю.** (2016). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва*. (Дис. д-ра пед. наук). Одеса, 501 с.
- Турчинов, А.В.** (2016). *Формування здоров'язберезжувальної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Харків, 227 с.
- Чернявський, О.А.** (2014). *Формування фахової компетентності офіцерського складу Збройних Сил України із спеціальної фізичної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 16 с.
- Шабалдак, А.В.** (2017). Компоненти, критерії, показники та рівні готовності курсантів військової академії до професійної діяльності на основі реалізації прагсеологічного підходу. *Молодий вчений*, 2.

References

- Afanasenko, V.S., Pasichnyk, V.I., & Zlotnikov, A.L.** (2016). Kryterii i pokaznyky otsiniuvannya efektyvnosti psykhologichnoi pidhotovky osobovoho skladu Povitrianykh syl [Criteria and indicators for assessing the effectiveness of the psychological training of the Air Force personnel]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh syl – Collection of scientific works of Kharkiv University of Air Forces*, 3, 38–43 [in Ukrainian].
- Bereziuk, V.P.** (2014). Kryterii ta pokaznyky efektyvnosti polovoi praktyky z taktyky prykordonnoi sluzhby [Criteria and Indicators of Field Practice Effectiveness from Border Guard tactics]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho – Collection of scientific works of the National Academy of the State B. Khmelnytsky Border Guard Service of Ukraine*, 70, 30–38 [in Ukrainian].
- Bryzhatyi, Ye.I.** (2011). Kryterii otsinky rivnia sformovanosti do maibutnoi profesiinoi diialnosti ofitseriv inzhenernykh viisk na riznykh rivniakh pidhotovky [Criteria for assessing the level of formation for future professional activity of engineer officer officers at different levels of training]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh syl – Collection of scientific works of Kharkiv University of Air Forces*, 3, 243–246 [in Ukrainian].
- Bunieiev, T.V.** (2002). *Rozvytok hotovnosti v molodykh ofitseriv-prykordonnykiv do samostiinoho vykonannya posadovykh oboviazkiv* [Development of readiness

- of young officers-border guards to self-fulfillment of official duties*]. (Extended abstract of candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Viter, S.A.** (2017). *Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti ekonomichnoi kompetentnosti molodshykh spetsialistiv* [Criteria, indicators and levels of formation of economic competence of junior specialists]. Retrieved from <http://tme.umo.edu.ua/docs/10/2.pdf> [in Ukrainian].
- Halimov, A.V.** (2004). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom* [Theoretical and methodological principles of preparation of future officers-border guards for educational work with personnel]. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADSPU [in Ukrainian].
- Heorhiiev, V.M.** (2015). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv vysokomobilnykh desantnykh viisk u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of professional competence of future officers of high-level landing troops in the process of professional training]. (Candidate's thesis). Odesa [in Ukrainian].
- Kyryliuk, O.R.** (2011). *Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do roboty z tekhnichnyimi zasobamy trykordonnoho kontroliu* [Criteria, indicators and levels of formation of readiness of future border guards officers to work with technical means of border control]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine*, 3, 70–73 [in Ukrainian].
- Kulakova, M.V.** (2006). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti v maibutnikh fakhivtsiv u vyshchykh morskyykh navchalnykh zakladakh* [Formation of readiness for professional activity in future specialists in higher marine educational establishments]. (Candidate's thesis). Odesa [in Ukrainian].
- Lemeshko, O.** (2016). *Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do lokalizatsii nestandartnykh sytuatsii v punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon* [Criteria, indicators and levels of formation of the readiness of future border guards officers to localize non-standard situations at checkpoints across the state border]. *Pedahohichniy dyskurs – Pedagogical discourse*, 21, 75–79 [in Ukrainian].
- Osypova, T.Yu.** (2016). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoho nastavnytstva* [Theoretical and methodological principles of preparation of future teachers for pedagogical mentoring]. (Candidate's thesis). Odesa [in Ukrainian].
- Turchynov, A.V.** (2016). *Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of health-saving competence of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of training]. (Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
- Cherniavskiy, O.A.** (2014). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti ofitseriskoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy iz spetsialnoi fizychnoi pidhotovky* [Formation of professional competence of the officers of the Armed Forces of Ukraine for

special physical training]. (Extended abstract of candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Shabalda, A.V. (2017). Komponenty, kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti kursantiv viiskovoi akademii do profesiinoi diialnosti na osnovi realizatsii prakseolohichnoho pidkhodu [Components, criteria, indicators and levels of readiness of military academy cadets for professional activity on the basis of the implementation of the praxeological approach]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 2 [in Ukrainian].

YAREMA Vitaliy – deputy commander of Marine Corps separate brigade, Mykolaiv, Ukraine (yarema.vit1975@gmail.com)

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/D-5696-2018>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119777>

To cite this article: Yarema, V. Kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti maibutnikh ofitseriv morskoi pikhoty do nastavnytskoi diialnosti [Criteria, indicators and levels of readiness of the future marine corps officers for tutoring activity]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 362–372. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119777 [in Ukrainian].

Article history

Received: 29 August 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 26 October 2017 Available online: 5 April 2018

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF THE FUTURE MARINE CORPS OFFICERS FOR TUTORING ACTIVITY

Abstract. The article presents the results of the analysis of psychological and pedagogical literature on a problem of defining the criteria, indicators and formation levels readiness for professional work. Based on the specifics of the training of future officers of the Marine Corps for teaching activities, the structures for the readiness of this category of servicemen for the specified activity (criteria for motivational, cognitive, operational and regulatory), indicators and levels of readiness of future Marine Corps officers for tutoring activity have been determined.

The motivational criterion (the presence of a positive motivation for implementing the activities of the teacher and the orientation toward pedagogical assistance) characterizes the personal component of the readiness of future officers of the marines to teach and determines the character of the formation of the direction of the officer's personality, the level of development of interests, motivations, attitude towards tutoring activity. The cognitive criterion (knowledge of the characteristics of instruction in a military group) characterizes the content component and determines the degree of knowledge of theoretical knowledge for the realization of the teacher's activity. The operational criterion (presence of communicative and organizational abilities)

characterises the activity component and defines the ability of the future Marine Corps officers to use their acquired abilities and skills when solving the practical tasks in their professional work connected with tutor activity. The effective criterion (presence of analytical and design abilities) characterises the prognostic component.

Depending on its formation, readiness of future Marine Corps officers for the tutoring activity can manifest itself on three levels: low, medium and high.

Keywords: readiness, criteria, future officers of Marine Corps, tutor activity, indicators, levels.

Acknowledgments. Sincere thanks to commander of Marine Corps separate brigade in Mykolaiv – Dmytro Delyatytsky.

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

ВИМОГИ

«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.slovyk.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 6/38 (2018)

Головний редактор ***Ірина Невмержицька***

Технічний редактор ***Ольга Лужецька***

Коректор ***Олександр Голубєв***

Здано до набору 23.02.2018 р. Підписано до друку 12.03.2018 р.
Формат 70x100/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 23,50. Зам. 27.

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 6/38 (2018)

Production Editor *Iryna Nevmerzhytska*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Corrector *Aleksandr Golubev*

Submitted for type-setting on 23.02.2018. Signed for printing on 12.03.2018 p.
Format 70x100/16. Offset printing. Type: Times. Circularion up to 300 copies.
Accounting and publishing sheet 23,50. Order 27.

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/>