

**VISNYK
OF THE LVIV
UNIVERSITY**

Series Pedagogics

Issue 32

Scientific journal

Published 1–2 issues per year

Published since 1969

**ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічна

Випуск 32

Збірник наукових праць

Виходить 1–2 рази на рік

Виходить з 1969 р.

**Ivan Franko
National University of Lviv**

**Львівський національний
університет імені Івана Франка**

2017

Друкується за ухвалою Вченої ради
Львівського національного університету
імені Івана Франка
(протокол № 36/5 від 31.05.2017 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації.
№ 1021 від 07.10.2015

У Віснику розглянуто історичні аспекти становлення університетської освіти в Україні та закордоном, психолого-педагогічні особливості розвитку на сучасному етапі, перспективи вдосконалення. Окреслено та проаналізовано актуальні проблеми, теоретичні засади та шляхи підготовки фахівців у сучасних університетах.

The papers of Visnyk examine the historical aspects of the university education formation in Ukraine and abroad, psychological and pedagogical peculiarities of its development at the present stage, and prospects for improvement. They outline and analyze the actual problems, theoretical foundations and practical means of training specialists in contemporary universities.

Редакційна колегія:

д-р пед. наук, проф. *Н. Мачинська* – головний редактор; канд. пед. наук, доц. *Д. Герцюк* – заступник головного редактора; канд. пед. наук, доц. *Т. Равчина* – відповідальний секретар; д-р пед. наук, проф. *Г. Васянович*; д-р пед. наук, проф. *Т. Кошманова*; д-р філос. наук, проф. *Н. Гапон*; д-р пед. наук, проф. *М. Свух*; д-р пед. наук, проф. *Т. Завгородня*; д-р пед. наук, проф. *О. Квас*; д-р пед. наук, проф. *В. Кемінь*; д-р пед. наук, проф. *Н. Микитенко*; д-р пед. наук, проф. *П. Сікорський*; канд. пед. наук, доц. *Л. Ковальчук*; канд. пед. наук, доц. *С. Цюра*; докт. габілітований, проф. *С. Валясек*; докт. габілітований, проф. *К. Рендзінський*; докт. габілітований, проф. *К. Шмидт*; докт. габілітований, проф. *Б. Шлюз*.

Professor *N. Machynska* – Editor-in-chief,
Assistant Professor *D. Hertsyuk* – Assistant Editor,
Assistant Professor *T. Ravchyna* – Managing Editor

Відповідальний за випуск *Д. Герцюк*

Адреса редколегії: Editorial office address:

Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
вул. Туган-Барановського, 7,
79005 Львів, тел.+(38)(032) 39-47-65

Ivan Franko National University of Lviv,
Tyhan-Baranovsky Str., 7,
UA-79005 Lviv, Ukraine
tel. +(38)(032) 39-47-65
e-mail: kfpedag@franko.lviv.ua

Редактор *О. КУЗИК*

Коректор *Т. ХОХА*

Комп'ютерна верстка *Н. КОРОЛЬ*

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ, ВИДАВЦЯ І ВИГОТОВЛЮВАЧА:
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, 79000, Україна
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої
справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції. Серія ДК № 3059 від 13.12.2007 р.

Формат 70x100/16.
Умовн. друк. арк. 51.36.
Тираж 100 прим.

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2017

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ, СУЧАСНИЙ ЕТАП ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 373.013.016

МЕРИТОКРАТИЧНЕ СУСПІЛЬСТВО І СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ УНІВЕРСИТЕТУ

Григорій Васянович, Михайло Козяр

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
вул. Клепарівська, 35, Львів, Україна, 79000*

Проаналізовано проблему взаємодії в системі “суспільство – університет” у сучасних її вимірах. На основі вивчення реальної дійсності і значної кількості різноманітних джерел доведено, що сучасний класичний університет втрачає притаманне йому соціокультурне призначення. Обґрунтовано соціальну роль, яку виконували і нині виконують університети; нові провайдери освітніх послуг; практичні й теоретичні компоненти навчання; потреби формування базового типу особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації, й особистості, яка має одноразові знання за принципом “тут і тепер”; національні і глобальні потреби розвитку університетів тощо. З’ясовано, що найпродуктивнішим серед них є створення університетів світового класу. Доведено, що саме такі університети мають реальні можливості задовольняти соціокультурні потреби особистості, бути потужним чинником створення меритократичного суспільства.

Ключові слова: меритократичне суспільство, університет, особистість, соціокультурні потреби, соціокультурне призначення, розвиток, взаємодія, суперечність.

Суспільство й університет перебувають у тісному взаємозв’язку. Цей взаємозв’язок має тенденцію до поглиблення і поширення у соціокультурному просторі. Можна стверджувати, що яким є університет, таким є суспільство, і, навпаки, яким є суспільство, таким є університет. Особливо це стосується соціокультурного призначення університету у розвитку особистості. Сучасна університетська освіта у глобальному вимірі переживає не кращі часи, адже очевидним є той факт, що він значною мірою втратив своє духовно-культурницьке, державницьке та національне призначення. Тому сьогодні надто важливим є вирішення питання: чи університет має йти шляхом подальшої бюрокритизації, чи сутнісно змінювати принципи своєї діяльності, наполегливо шукати нових форм і

методів самореалізації, і тоді буде продуктивно розвиватись, стане затребуваним суспільством. Ці питання не є риторичними, від їхнього своєчасного й ефективного розв'язання залежить не лише діяльність університетів як науково-культурних інституцій, а й стабільний розвиток суспільства загалом. Отже, йдеться про сучасний модерний університет як про великий культурний, науковий, соціально-політичний проект. Як справедливо зазначає М. Зубрицька: “Сьогодні вже ніхто не заперечує, що традиційні університети за умов конкурентного середовища ХХІ сторіччя не мають іншої альтернативи, як змінити уявлення про свою місію та свої завдання” [4, с. 41–42].

Наша мета – проаналізувати причини неадекватної ролі і місця класичного університету у розвитку сучасного суспільства та визначити шляхів його вдосконалення і функціонування.

Питанням ідеї становлення і розвитку університету приділяли велику увагу, як зарубіжні (А. Арендт, Г. – Гадамер, Ж. Дерріда, В. Гумбольдт, І. Кант, М. Квек, Дж. Ньюмен, Х. Ортега – і –Гассет, Б. Рідінгс, Й.-Г. Фіхте, М. Фуко, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф.В. Шеллінг, К. Ясперс та ін.), так і вітчизняні вчені, культурно-освітні діячі (В. Андрущенко, В. Бакіров, О. Глузман, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Зубрицька, І. Зязюн, В. Каразін, М. Корф, І. Огієнко, М. Максимович, П. Могила, П. Таланчук, К. Ушинський, І. Франко, А. Шептицький та ін.).

Усталеним є факт, згідно з яким перші університети виникли в ХІІ ст. в Італії, Іспанії, Франції, Англії. До їхнього утворення суспільство йшло надто довго – цілі тисячоліття. Натомість із появою університетів – динаміка суспільного розвитку різко зросла. Протягом ХІІ–ХVІ ст. у Європі започатковано та функціонувало понад 100 університетів, що призвело до сутнісних змін у суспільних, соціокультурних відносинах. Утворені університети з самого початку мали широку автономію [8, с. 90–91]. У них діяла система самоврядування, яка виключала їх із юрисдикції держави. Пізніше ця ситуація почала змінюватися у бік повної підпорядкованості університетської освіти королям, імператорам, а водночас змінилося їхнє соціокультурне призначення. Якщо діяльність університетів спочатку була спрямована на розвиток освіти, науки, культури особистості і суспільства, то зі зміцненням авторитаризму університети здебільшого виконували роль консервації самодержавного устрою. Така ситуація зберігалася і за партійно-тоталітарного радянського режиму, під всевладним оком якого перебували не лише університети, а й усе суспільство, навіть приватне життя особистості.

Сучасному розвитку університету притаманні суперечності об'єктивного і суб'єктивного змісту, пов'язані не лише з фінансово-матеріальним забезпеченням, якістю начальної-виховного процесу, а й розвитком науки, управлінням, кадровим забезпеченням тощо. Отже, в

діяльності університетів, на нашу думку, чітко визначилися суперечності між:

– змінами суспільства і змінами власне університетськими. Тобто, зміни в суспільстві відбуваються значно швидше, ніж змінюються університети;

– старими і новими ролями, які виконували і нині виконують університетами. В індустріальну епоху професійна діяльність університетів зазвичай була малозмінною, вона спрямовувалася на виконання однотипних завдань на підставі готових рішень, технологій і схем у відповідних стандартних ситуаціях. Сьогодні потрібно постійно змінювати соціально-професійні ролі, які характеризуються унікальністю, неповторністю, творчістю і не мають готових рішень;

– університетами і новими провайдерами освітніх послуг (вузькоспеціалізовані центри, корпоративні університети, віртуальні університети тощо). Зазначимо, що у світі сьогодні нараховується понад 1600 корпоративних університетів. Один із найвідоміших – університет компанії “Моторола” має понад 100 навчальних майданчиків в 20 країнах світу. Деякі корпоративні університети вже отримали право видавати дипломи. У США кількість корпоративних університетів зросла більше ніж втричі і, за експертними оцінками, у недалекому майбутньому їхня кількість перевищить кількість традиційних університетів (понад 5 тис.).

Розвивається і так зване академічне брокерство як організація посередництва між виробниками і споживачами мультимедійних продуктів, освітніх послуг на базі ІКТ, надання допомоги в підготовці кадрів для корпорацій тощо [1, с. 100–101].

Сучасне життя потребує посилення практичного компонента навчання. Компонент “практичного” високо спеціалізованого професійного знання, якого потребують сучасні робочі місця, має бути посилений наближенням форм викладання до практичного досвіду, активного використання методів аналізу ситуацій, імітаційного моделювання, які узгоджуються з *теоретичними й концептуальними дискурсами*.

Виникає потреба формування базового типу особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, й особистості, яка мала би “одноразові” знання, потрібні їй “тут і тепер”.

Реальний стан науки в університетах України свідчить про те, що вона значною мірою втрачає свої позиції. Причиною цього є перевантаження професорсько-викладацького складу, демотивація у здійсненні наукового пошуку, вкрай незадовільне експериментальне забезпечення, недосконала підготовка наукових кадрів тощо. До цього часу у багатьох університетах простежується недержавницький підхід щодо створення умов у системі організації наукової роботи на кафедрах та й в університетах загалом. Цю

роботу керівники кафедр, закладів розглядають як приватну справу викладача-пошукувача. З іншого боку, вимога, згідно з якою старший викладач зобов'язується бути кандидатом наук, не є достатньо вмотивованою і доцільною. Отже, потрібно застосовувати креативну модель навчання та враховувати можливості викадачів щодо проведення наукових досліджень.

Також важливі національні і глобальні потреби розвитку університетів. Функціонування українських університетів останнім часом перетворилося на споживацтво, виживання, держава до них ставиться як до прохачів. Університет уже не є партнером держави. Натомість глобальні виклики диктують інше, а саме – посильний внесок кожного університету не лише в національну культуру і науку, а й у загальнолюдську культурно-наукову скарбницю. Тільки так і може вижити людська цивілізація.

Можна стверджувати, що ці суперечності є притаманними й університетській освіті України. Крім того, в українській університетській освіті є значна кількість суперечностей. Наприклад, суперечності між впливом політичної влади і можливостями впливу на розвиток університетської освіти з боку громадських організацій; кількісною мережею університетів і якісними показниками в них навчання; орієнтацією навчально-виховного процесу не стільки на соціокультурний розвиток особистості, скільки на продукування знань; реальними потребами суспільства, виробництва, індивіда і неможливістю їхньої ефективної реалізації; нагальною необхідністю інтеграції природничих і соціально-гуманітарних дисциплін й недоцільним нехтуванням дисциплін гуманітарних тощо. З цього приводу відомий французький філософ К. Леві-Строс слушно наголошував, що ХХІ ст. буде століттям гуманітарної культури, якщо воно буде взагалі [9, с. 10].

На наше переконання, більшість із окреслених суперечностей цілком можливо розв'язувати необхідним і достатнім фінансово-матеріальним забезпеченням з урахуванням права університету на часткове самозабезпечення; радикальними змінами процесу підготовки науково-педагогічних кадрів; якісним підбором студентської молоді тощо.

Одним із важливих шляхів розв'язання суперечностей вважаємо побудову дієвого функціонування меритократичного суспільства.

Сучасне суспільство класифікують по-різному: постіндустріальне, інформаційне, постмодерне та ін. Втім серед учених (Д. Белл, І. Зязюн, Н. Черниш, М. Янг) існує слушна думка про нагальну необхідність утвердження і функціонування меритократичного суспільства (меритократія – від лат. мерітус – гідний і грець. кратос – влада). Суть його полягає в тому, що в основу правління повинен бути принцип індивідуальної заслуги. За такої форми влади до упрвління державою приходять найбільш гідні, компетентні, талановиті люди. Про це уже наголошував відомий грецький

філософ і педагог Платон у своєму знаменитому творі “Держава”. Філософ зазначав, що держава здійснює єдність трьох функцій: законодавчу (управління), захист від ворогів, турботу про одичне (матеріальне забезпечення). Відповідно до цих функцій повинні бути три класи або соціальні стани: “правителі”, воїни, землероби і ремісники. У кожного класу, соціального стану – свої обов’язки, своя відповідальність. Правителі повинні відповідати за гармонію державного устрою. У такому разі потрібно дослідити моральні і розумові здібності дітей і розподілити їх згідно з цими здібностями між трьома основними розрядами держави. Якщо в новонародженого знайдена “мідь” чи “залізо”, то в якому б розряді він не народився, його потрібно без будь-якого жалю перевести до землеробів і ремісників, бо він уже ніколи не зможе піднятися до державницького рівня. Проте, якщо в ремісника народиться дитина з домішками в душі “золота” чи “срібла”, то новонароджений має бути зарахований до розряду правителів або воїнів-охоронців [7, с. 272–275]. Цієї думки дотримувався також французький мислитель, педагог М. Монтень, який доводив, що людина має визначати своє місце в житті не залежно від доблестей своїх батьків, їхнього багатства, соціального стану, а від власних здібностей і здатностей, стану душі і духа. Добросесність, совість, справедливість не мають права поступатися духовному рабству, залежності від кар’єризму, корисливому матеріальному авторитетові [6, с. 552–553].

На переконливу думку багатьох учених, в минулих суспільствах стратифікація відбувалася за “принципом приписування”, отже, до влади приходили унаслідок знатного походження, спадковості капіталу, родово-кумівських відносин, лакузництва тощо. Зазначимо, що сьогодні цей принцип набув гіпертрофованих обшнів у нашому суспільстві. Влади досягають будь-якою ціною – підкупом, шантажем, сумнівними зв’язками, корумпованістю тощо, але не чесною працею, не власними здобутками. Зокрема, не враховують високого рівня освіти, культури, професійної компетентності, моральних чеснот особистості. (Дійшло до того, що деякі можновладці навіть не мають вищої освіти). У галузі вищої освіти, науки, члени-кореспонденти, навіть – академіки, іноді обираються не за реальні наукові здобутки, а за близькість до можновладців, обійманих посад тощо. Це стало великою реальною загрозою розвитку освіти і науки, більше того – існуванню держави як соціокультурного утворення. Оскільки меритократичне суспільство – це суспільство високого рівня знань, культури, а центральними його соціокультурним інститутами є університети як місце зосередження й отримання знання, та реальними претендентами на місце у структурі влади, на керівних посадах університетів мають бути справжні вчені, висококваліфіковані, компетентні професіонали, відповідальні, духовно-моральні особистості. Саме вони мають становити меритократичну еліту.

Значна кількість університетів, у тому числі, національних, перестала відповідати своєму призначенню і потребує нагального, справжнього, а не формального реформування.

У цьому сенсі актуальною є ідея створення університетів “світового класу”, як про це зазначають Ю. Горобець та С. Порев. Учені одноставні в думці, що суттєву роль для становлення університету світового класу відіграють: висока концентрація талановитих працівників і студентів; потужні ресурси, що здатні забезпечити сприятливе середовище для навчання та наукових досліджень; досконалі методи управління. По суті, заклади завжди становлять меншість ВНЗ країни. Наприклад, у США налічується близько 150 університетів “світового рівня” серед майже 5 тис. ВНЗ [3, с. 95].

Університет світового класу згідно з поглядами вчених Д. Салмі, Б. Кларка, І. Адамса та ін. повинен мати такі характеристики:

- всевітньо визнану репутацію щодо своїх досліджень і навчання, залучати кращих співробітників і здібних студентів, готувати найкращих випускників, зокрема тих, що згодом обіймуть впливові посади, працюватимуть на світовому ринку, мати факультети світового класу;

- мати серед співробітників “наукових зірок” і світових лідерів у галузях науки, що отримують науково і практично значущі результати, які визнають колеги та відзначені всевітньо визнаними нагородами (наприклад, Нобелівськими преміями) та ін. – використовувати потужні й диверсифіковані фінансові джерела, мати високоякісне забезпечення досліджень та освіти ;

- мати тривалу історію високих досягнень і робити значний внесок у розвиток сучасного суспільства, здатного бути на рівні меритократичного; у ньому повинні працювати першокласні команди менеджерів зі стратегічним мисленням і здатністю реалізації найскладніших планів, бути конкурентноспроможними серед інших провідних університетів світу [3, с. 95–96].

Як свідчить практика, утримання таких університетів дорого коштує (за оцінками зарубіжних експертів один університет для нормальної життєдіяльності потребує близько 2 млрд доларів на рік, але реальна віддача від його діяльності є втричі більшою). Для України це недосяжна розкіш, тому й не дивно, що “деформована та розпорошена вища школа України не спроможна забезпечити необхідну критичну величину параметрів основної діяльності, а відтак посісти будь-які місця в провідних рейтингах, на відміну від багатьох країн-сусідів та інших країн” [5, с. 54].

Академіки В. Андрущенко, К. Балабанов, О. Глузман, Л. Губерський також розглядають майбутнє класичного університету в контексті світової та європейської цивілізації. Зокрема, К. Балабанов наголошує: “Україна чітко

визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог” [2, с. 143]. Безсумнівно, що такий орієнтир є правильним і перспективним. Проте, на нашу думку, цього недостатньо. Потрібна державницька стратегія і реальна програма розвитку університетської освіти, реалізація яких дасть змогу подолати кризовий стан, у якому перебуває Україна, тим самим розв’язати значну кількість не лише економічних проблем, а й проблем духовно-моральних, соціокультурних.

На основі викладеного можна дійти таких висновків:

1. Університетська освіта є одним із найпотужніших джерел і чинників розвитку особистості і всього суспільства. Натомість життя свідчить, що вона потребує сутнісних змін у контексті потреб соціуму, спільним зусиллям людства з метою його збереження, виживання і мирного співіснування.
2. Університетська освіта повинна активно сприяти побудові меритократичного суспільства як суспільства справжньої справедливості, де оцінка наукових успіхів, діяльності, визнання досягнень людини відбуватимуться не інакше, як на засадах власних здобутків, а не на основі кумівства, багатства, підкупу тощо.
3. Незмінним вектором вітчизняної університетської освіти має бути європейський, загальносвітовий, зі збереженням і використанням всього позитивного досвіду, соціокультурних надбань українського народу.

-
1. *Бакіров В. С.* Ділеми класичної університетської освіти / В. С. Бакіров / Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 – ти томах. / Том 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – Київ : “Педагогічна думка”, 2007. – С. 99–108.
 2. *Балабанов К. В.* Модернізація вищої освіти України в умовах євроінтеграції (на прикладі діяльності Маріупольського державного університету / Педагогічна і психологічна науки в Україні: збір. наукових праць : в 5 т. – Т. 5 : Вища школа. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – С. 143–157.
 3. *Горобець Ю. І.* Проблеми формування університетів “світового класу” / Ю. І. Горобець, С. М. Порев / Педагогічна і психологічна науки в Україні : збір. наук. Праць : в 5 т. – Т. 5 : Вища освіта. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – С. 93–105.

4. *Зубрицька Марія*. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини / Марія Зубрицька / Філософська думка. Український науково-теоретичний часопис. – 2003. – № 3. – С. 40–57.
5. *Луговий В. І.* Оптимізація вітчизняної вищої освіти: робота над системними помилками / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова / Педагогічна і психологічна науки в Україні : збір. наук. праць : в 5 т. – Т. 5 : Вища школа. – К иїв : Педагогічна думка 2012. – С. 46–60.
6. *Монтень М.* Опыты. В 2-х т. Т. 1. / М. Монтень. – Москва : Наука, 1979. – 535 с.
7. *Платон*. Сочинения. В 3 т. Т. 3. Ч. 2 / Платон / Пер. с древнегреч. // Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Вступит. статья А. Ф. Лосева. – Москв : Мысль, 1968–1972. – Т. 1. – 623 с.; Т. 2. – 611 с. Т. 3. Ч. 2. – 678 с.
8. Хрестоматия по истории педагогики // Античный мир. Средние века. Начало нового времени / Под общей ред. С. А. Каменева. – Москва: Госучпедгиз, 1935. – 639 с.
9. *Хухлаева О. В.* Психология подростка / О. В. Хухлаева / – Москва : “Академия”, 2004. – 160 с.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

MERITOCRATIC SOCIETY AND SOCIOCULTURAL APPOINTMENT OF THE UNIVERSITY

Hryhoriy Vasianovych, Mykhaylo Kozyar

*Lviv State University of Life Safety
Kleparivska Str., 35, Lviv, Ukraine, UA-79000*

The article analyses the issue of interaction in the "society - university" system in its contemporary dimensions. On the basis of studying the real reality and a large number of various sources, the author proves that the modern classical university loses its sociocultural purpose. The article substantiates the social role that universities have fulfilled and perform nowadays; new providers of educational services; practical and theoretical components of education; the need for forming the basic type of the personality capable of

self-development, self-realization, and the personality, who has one-time knowledge according to the principle "here and now"; national and global needs for university development, etc. It clarifies that the most productive achievement is the creation of the world-class universities. The author also proves that these universities have real possibilities to satisfy the sociocultural needs of a personality, and to be a powerful factor of forming the meritocratic society.

Key words: meritocratic society, university, personality, sociocultural needs, sociocultural appointment, development, interaction, contradiction.

УДК378(091)(477)"1991/2016"

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В ПІДРУЧНИКАХ І НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Лариса Березівська

*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського, вул. Берлінського, 9, Київ, Україна, 04060*

На основі аналізу різних за структурою та обсягом підручників і навчальних посібників з історії педагогіки незалежної України, що відіграли провідну роль у підготовці вчителів, викладачів вищих навчальних закладів, схарактеризовано підходи до висвітлення історії українських та зарубіжних університетів. Аргументовано потребу в загальному оновленні змісту чинних підручників і навчальних посібників з історії педагогіки чи освіти, створенні підручників і посібників з історії університетської освіти з урахуванням здобутого нового наукового знання про окреслений феномен у ході українських і зарубіжних досліджень з історії педагогіки, освіти, культури, філософії початку ХХІ ст.

Ключові слова: університет, університетська освіта, історія педагогіки, підручник з історії педагогіки й освіти.

Нині в ході реформування університетської освіти загалом і вищої педагогічної зокрема в руслі світових і європейських викликів набуває актуальності історія окреслених феноменів, з'ясування її відображення в змісті підготовки майбутніх фахівців, зокрема, викладачів університетів. Про історію університетської освіти вони дізнаються з короткого курсу педагогіки, коротких курсів чи спецкурсів з історії педагогіки чи в ході вивчення педагогіки вищої освіти. Авторами підручників і навчальних посібників, які різняться структурою та мають специфічний відбиток пріоритетів того чи іншого вищого навчального закладу щодо місця історії педагогіки в навчальному плані, закономірно є викладачі історії педагогіки, які розробляли відповідний курс лекцій. Звернення до окресленого питання пояснюємо недооцінюванням історико-педагогічного знання як компонента педагогічної підготовки у структурі університетської освіти та прагненням привернути увагу до його значення для вирішення актуальних проблем теорії й практики освіти загалом і університетської зокрема.

Мета нашої статті – виявити та схарактеризувати підходи до висвітлення еволюції університетської освіти на сторінках підручників і навчальних посібників з історії педагогіки незалежної України задля осмислення історико-педагогічного знання про окреслений феномен.

Історіографічний огляд проблеми свідчить, що аналіз підручників з історії педагогіки під таким кутом зору не був предметом спеціального дослідження.

Розглянемо крізь призму визначеної проблеми українські підручники та навчальні посібники, створені в незалежній Україні провідними вченими, викладачами історії педагогіки. При цьому зазначимо, що ми не розглядаємо підручники та навчальні посібники з історії дошкільної чи шкільної освіти.

В одному з перших підручників з історії зарубіжної педагогіки незалежної України “Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття” (1996) на нових методологічних засадах відомий учений В. П. Кравець, змінивши радянську традицію критикувати зарубіжну освіту, об’єктивно показав причини виникнення й особливості становлення середньовічних університетів (Болонський, Оксфордський, Кембриджський, Паризький та ін.), організацію та зміст навчання в них, їхнє значення для суспільного розвитку [8, с. 94–99].

Історія університетської освіти від найдавніших часів до кінця ХХ ст. як складник освітніх систем різних країн світу розкрито в навчальному посібнику, створеному викладачами Житомирського державного університету імені Івана Франка за редакцією вчених О. А. Дубасенюк, М. В. Левківського “Історія педагогіки” (1999) [6]. Важливо, що це стало першою спробою в українській історіографії на відміну від радянської паралельно показати історію української та зарубіжної університетської освіти в єдиному руслі світового педагогічного процесу від виникнення перших університетів у Західній Європі, зокрема в Україні, до тенденцій їхнього розвитку наприкінці ХХ ст. Зокрема, зі змісту посібника можна дізнатися про історію створення перших університетів у Європі та організацію навчання в них; частково й побіжно про діяльність (статистика, організація, форми, методи навчання) університетів розвинутих країн світу (США, Великобританія, Німеччина, Франція, Японія) у 80–90-х роках ХХ ст.; про історію, структуру, організацію й зміст навчання в Києво-Могилянській академії як першій вищій школі університетського типу тощо [6].

В оригінальному навчальному посібнику “Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах” (2000; 2015) учені Н. Г. Осьмук, М. Ю. Рисіна, А. А. Сбруєва за допомогою таблиць, рисунків на основі цивілізаційного, системного, діахронного підходів розкрили організаційні та змістові основи української й зарубіжної університетської освіти. Особливістю підручника є висвітлення зарубіжної та вітчизняної освіти загалом й університетської, зокрема, в одному часовому просторі, що дає змогу в ході порівняльно-зіставного аналізу усвідомити взаємовпливи тих чи інших процесів на українських теренах і в тій чи іншій країні. У таблицях “Структура освіти в Україні у XVI – першій половині XVII століттях”, “Структура освіти в Україні у другій половині XVII – XVIII століттях” йдеться про вищі

навчальні заклади, що діяли на українських землях: Острозький триязычний колегіум (академія) (1567–1636), заснований князем Костянтином Острозьким; Львівський університет, відповідний титул якому присвоєно 1661 р., Києво-Могилянська академія, яка набула академічного статусу в 1658 р. [15, с. 49, 76]. Науковці, викладачі, студенти можуть дізнатися про особливості й причини створення, основні періоди діяльності, структуру, дисципліни, ректорів, викладачів і вихованців таких відомих вищих навчальних закладів, як Острозька академія (1576–1636), Києво-Могилянська академія (1615–1817), маловідома Тихоріанська академія або Харківський колегіум (1726–1805) [15, с. 78–81]. Цікаво, що в кожній з наведених таблиць є відомості про бібліотеки вищих навчальних закладів, які свідчать про різноманітність і насиченість фондів. Таблиця “Система вітчизняної освіти у першій половині XIX ст.” на основі аналізу статутів університетів 1804 р. і 1835 р. містить інформацію про освітню систему на українських землях, що входили до Російської імперії [15, с. 98].

У руслі досліджуваної проблеми вирізняється навчальний посібник історика педагогіки І. В. Зайченка “Історія педагогіки. У двох книгах” (2010). Зокрема, в окремому параграфі першої книги, присвяченої історії зарубіжної педагогіки, йдеться про виникнення й розвиток у XII ст. як добровільних об’єднань учнів і вчителів середньовічних університетів у Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Кембриджі (1209), Парижі (1253), Празі (1348). Із нього можна дізнатися про структуру, зміст, форми й методи навчання в перших європейських університетах [3, с. 220–221]. У розділі “Школа і педагогіка в деяких високорозвинених країнах світу після Другої світової війни (1946–2009 рр.)” наводиться інформація про розвиток університетської освіти в зазначений період у США, Великобританії, Німеччині, Франції, Швеції, Норвегії, Канаді, Китаї, Японії [3, с. 543–602].

Друга книга навчального посібника “Школа, освіта і педагогічна думка в Україні” (2010) відповідно до періодизації розвитку національної освіти, школи й педагогічної думки, яку запропонували академіки О. В. Сухомлинська і М. Д. Ярмаченко, присвячена розвитку вищої освіти в Україні від її заснування і дотепер. У ній йдеться мова про перший заклад вищого типу в Україні Києво-братську колегію, яка “нічим не поступалася перед західноєвропейськими університетами”; університетську освіту XIX ст., зокрема про становлення й розвиток Київського, Харківського, Новоросійського, Львівського, Чернівецького університетів; у контексті розвитку вищої освіти доби Української революції про Український народний університет тощо [3, с. 102].

Зазначимо ще про низку підручників і навчальних посібників (Артемова Л. В. “Історія педагогіки України”, 2006; Радул О. С. “Історія педагогіки України”, 2008; Федорчук Е. І., Федорчук В. В. “Історія

педагогіки: лекція та хрестоматія”, 2008; Васюк О. В. і Лузан П. Г. “Історія педагогіки та освіти в Україні”, 2010; Скільський Д. М. “Історія української педагогіки” (2012); Проніков О. К. “Історія педагогіки : курс лекцій”, 2015; Аймедов К. В., Бабієнко В. В., Бабієнко В. А., Сторож В. В. “Загальна педагогіка та історія педагогіки”, 2014), де автори більшою чи меншою мірою розкривають причини виникнення, структуру, особливості навчального процесу, зміст освіти, вплив на розвиток української освіти та культури Острозької й Києво-Могилянської академій як прообразів університетів; розповідають про Харківський, Київський, Новоросійський, Львівський університети тощо [1; 14; 7; 10; 16; 12; 2].

Отже, у наведених підручниках і навчальних посібниках, а всі ми охопити не могли, певною мірою висвітлено історію національної та зарубіжної університетської освіти як складник освітнього процесу. Водночас у руслі окресленої проблеми не можна обійти увагою підручники та навчальні посібники з педагогіки вищої школи, де зазвичай міститься розділ з історії вищої освіти, зокрема університетів.

Наголосимо на підручнику А. М. Алексюка “Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія” (1998), перша частина якого присвячена історії становлення та розвитку вищої школи й освіти в Україні. Це, мабуть, перший підручник, написаний на раніше заборонених і лише з проголошенням незалежності України введених до наукового обігу джерелах. У ньому системно схарактеризовано розвиток української вищої освіти на нових теоретико-методологічних засадах. Автор спростував радянські стереотипи щодо перших вищих шкіл України, їхньої ролі в розвитку освіти і культури, зокрема Острозької, Києво-Могилянської академій; зняв “білу пляму” з проекту Батуринаського університету 1760 р.; розкрив причини й витoki створення та становлення класичних університетів (Львівський, 1661, 1784; Харківський, 1805; Київський, 1834; Одеський, 1865; Чернівецький, 1875) на українських землях, що входили до різних держав. Характерно, що підручник містить інформацію про історію створення, структуру, зміст навчання, підручники викладачів, відомих випускників зазначених університетів тощо. Автор уперше ввів до змісту вищої освіти після довгих років замовчування, необ’єктивного висвітлення в радянському дискурсі відомості про розвиток вищої освіти, зокрема університетської, доби Української революції, у радянський час, у перші роки незалежності. Важливо, що в підручнику крізь призму вищої освіти аналізується зміст перших українських нормативно-правових документів (Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття, 1993; Закон України “Про освіту”, 1991, з доповненням 1996) [11].

Вартий уваги навчальний посібник “Лекції з педагогіки вищої школи” (2010) за редакцією вченої В. І. Лозової. У розділі “Історія розвитку вищої освіти” за авторства С. Т. Золотухіної йдеться про історію зародження

університетів у зарубіжних країнах, про університети (Харківський, Київський, Новоросійський) як центри розвитку вищої освіти і науки в Україні (заснування, організаційно-змістові основи навчально-виховного процесу, завдання й зміст діяльності університетів тощо). Цікавим є також розділ “Тенденції розвитку педагогіки вищої школи в зарубіжних країнах”, де його автор Л. А. Штефан характеризує організаційно-змістові основи в сучасних університетах різних країн світу [9].

Зазначимо, що в українському науковому просторі є навчальний посібник І. В. Зайченка “Університетська освіта” (2009), присвячений безпосередньо університетській освіті. Із передмови дізнаємося, що цей посібник став результатом викладання навчального курсу “Університетська освіта” і складений на основі авторської програми й лекцій. Як зазначає автор, і ми з ним цілком погоджуємося, “курс “Університетська освіта” є важливою складовою професійної і культурологічної підготовки майбутніх спеціалістів з вищою освітою” [4, с. 5]. Важливо, що в одному з розділів посібника Іван Васильович уперше здійснив спробу цілісно викласти історію університетської освіти України й світу. Передусім він відійшов від традиції розкривати витоки університетської освіти від часу створення їх у Європі в XII ст. Автор показав джерела університетської освіти в епоху еллінізму (III – I ст. до н.е.), у Стародавньому Римі, Візантії, країнах арабського Сходу до XII ст. Далі він навів чітку й логічну інформацію про виникнення та розвиток середньовічних університетів у Західній Європі в XII–XIV ст. Не обмежується зміст посібника лише відомостями про причини створення, організацію та особливості навчального процесу, великий вплив на розвиток освіти і культури Острозької й Києво-Могилянської академії, ідею відкриття Батуринського університету (1760) у XVII–XVIII ст., про що йдеться в більшості аналізованих вище підручниках. З посібника студенти можуть почерпнути детальнішу інформацію і про розвиток університетів (причини та історія виникнення, структура, організація й зміст навчання) у XIX ст. на українських землях, що входили до Російської імперії (Харківський, Київський, Одеський), а також про університети західноукраїнських земель, які перебували в складі Австрійської імперії (Львівський, Чернівецький); про трансформацію зазначених університетів, виникнення чи спроби створити нові в XX ст., у різні історичні періоди: Української революції (1917–1920), радянської доби (1920–1991) [4].

Безперечно, основою для створення підручників чи навчальних посібників є результати наукових досліджень. За роки незалежності науковці написано достало значну присвячених історії вищої освіти дисертацій, монографій, статей тощо. Не вдаючись до їхнього аналізу, лише зазначимо деякі з них.

У руслі окресленої проблеми варто звернути увагу на монографію вченої О. С. Радул “Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.)” (2011), у якій схарактеризовано розвиток університетської освіти Європи, зокрема України. Важливо, що автор здійснила спробу провести паралелі, показати спільні та відмінні чинники виникнення, еволюції університетів, взаємовпливи освітніх систем. Теоретичні положення й додатки уможливають оновлення змісту історії університетської освіти від виникнення перших університетів до середини XX ст. [13].

Значною для осмислення історичної місії університету як головного осередка відродження нації є колективна монографія “Ідея університету: сучасний дискурс” (2014) за редакцією академіків Л. В. Губернського і В. Г. Кременя. Автори розділу “Місія університету: історична ретроспектива і сучасний стан” В. Г. Кремень і С.В. Курбатов, написаного на основі зарубіжних джерел, які вони вводять до наукового обігу, навели міркування щодо трансформації університетської місії в різні періоди європейської історії, намагаючись глибше зрозуміти суть і призначення університету на темпоральному (співвіднесення місії університету з історичним часом) і просторовому (пошук гармонійного співвідношення між національним та інтернаціональним у місії університету) перехрестях. Надзвичайно цінною є обґрунтована періодизація історії університетів у Європі [5]. Безперечно, ця праця має стати основою для оновлення змісту історії університетської освіти.

Отже, аналіз українських підручників і посібників з історії педагогіки (з історії педагогіки та освіти України, з історії зарубіжної педагогіки та освіти, з історії української і зарубіжної педагогіки та освіти; із загальної педагогіки та історії освіти) показав, що вони різняться за структурою та обсягом. Передусім це пояснюємо підходами до вивчення дисципліни “Історія педагогіки” у тому чи іншому ВНЗ (відповідно до навчальних планів переважно в єдиному курсі педагогіки чи як самостійної дисципліни) і відведеною кількістю годин з урахуванням вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Зміст більшості з них викладено в традиційній формі – на основі хронологічно-тематичного підходу. Як правило, історія українських та зарубіжних університетів або української чи зарубіжної університетської освіти розглядається в хронологічних межах певного історичного періоду крізь призму загального розвитку освіти. У більшості підручників і навчальних посібників переважно розкривається історія виникнення й становлення перших університетів у Європі, зокрема в Україні, та фрагментарно інші історичні періоди, менше – університетська освіта інших континентів світу, що загалом збагачує історико-педагогічне знання науковців, викладачів, учителів, студентів педагогічних навчальних закладів.

Оригінальністю вирізняються ті підручники та навчальні посібники з історії педагогіки, які містять таблиці, схеми, діаграми, ілюстрації; уривки з праць педагогів чи нормативно-правових документів; глосарій; запитання для роздумів і завдання для самостійної роботи студентів; тестові завдання; список використаних джерел; список основної та рекомендованої літератури тощо. І це є певним досягненням у розвитку історії педагогіки України, бо свідчить про зміну наукової методології викладу її змісту, а саме: про перехід від марксистсько-ленінської моноідеології до сучасних теоретико-методологічних засад (цивілізаційний, антропологічний, парадигмальний, культурологічний, аксіологічний підходи) з урахуванням нового наукового історико-педагогічного знання і водночас про можливість вільного дослідницького пошуку. Створені викладачами різних університетів підручники й посібники з історії педагогіки відіграли провідну роль у підготовці майбутніх фахівців, викладачів різних вищих навчальних закладів незалежної України.

На нашу думку, нині назріла потреба, з одного боку, в загальному оновленні змісту чинних підручників і посібників з історії педагогіки чи освіти для допомоги студентам осмислити ті чи інші педагогічні явища, з другого – створенні підручників і посібників з історії університетської освіти з урахуванням: здобутого нового наукового знання про окреслений феномен у ході українських і зарубіжних досліджень з історії педагогіки, історії національної та зарубіжної освіти, культури, філософії початку XXI ст.; напрацювань українських і зарубіжних університетів щодо їх історії тощо. Запорукою продуктивної реалізації цих завдань є актуалізація історико-педагогічного компонента в структурі педагогічної освіти України як ефективного засобу формування педагогічної культури майбутніх учителів, викладачів, розвитку їхнього професійного світогляду й педагогічного мислення; підготовка викладачів ВНЗ до використання історико-педагогічного знання в ході розроблення лекційних курсів, підручників і начальних посібників із різних педагогічних дисциплін (педагогіка, теорія навчання, теорія виховання, методика навчання, методика виховання тощо); кооперування дослідницьких зусиль наукових установ і ВНЗ; організація дискурсів із метою обміну думок щодо написання підручників і навчальних посібників з історії педагогіки; активізація міжнародного співробітництва українських істориків педагогіки. Про це йтиметься в подальших публікаціях.

1. *Артемova Л. В.* Історія педагогіки України: підручник / Л. В. Артемova. – Київ: Либідь, 2006. – 424 с.
2. *Загальна педагогіка та історія педагогіки: підручник / К. В. Аймедов, В. В. Бабієнко, В. А. Бабієнко, В. В. Сторож.* – Київ: Видав. Дім “Слово”, 2014. – 352 с.

3. *Зайченко І. В.* Історія педагогіки: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл.: у 2-х кн. / І. В. Зайченко. – Київ: Видав. Дім “Слово”, 2010. – Кн. І. Історія зарубіжної педагогіки. – 624 с. – Кн. ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – 1032 с.
4. *Зайченко І. В.* Університетська освіта: навч. посіб. / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2009. – 200 с.
5. *Ідея університету: сучасний дискурс: монографія* / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, С. В. Курбатов [та ін.]; за ред. Л. В. Губерського, А. С. Філіпенка. – Київ: ВПЦ “Київ. ун-т”, 2014. – 367 с.
6. *Історія педагогіки* / за ред. проф. М. В. Левківського, д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 1999. – 336 с.
7. *Історія педагогіки: лекції та хрестоматія: навч. посіб.* / Е. І. Федорчук, В. В. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Вид-во ПП Зволейко, 2007. – 320 с.
8. *Кравець В. П.* Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
9. *Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб.* / за ред. В. І. Лозової. – 2-ге вид. допов. і випр. – Харків: “ОВС”, 2010. – 480 с.
10. *Лузан П. Г.* Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк – [2-ге вид., допов. і перероб.]. – Київ: НАКККі, 2010. – 296 с.
11. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів* / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд “Відродження”. – Київ: Либідь, 1998. – 558 с.
12. *Проніков О. К.* Історія педагогіки: курс лекцій / О. К. Проніков. – Київ: Видав. Дім “Слово”, 2015. – 440 с.
13. *Радул О. С.* Історія вищої школи Європи (V ст. – середина ХХ ст.): [монографія] / О. С. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
14. *Радул О. С.* Історія педагогіки України: навч. посіб. / О. С. Радул. – 3-є вид., допов. і переробл. – Кіровоград: Поліграф.-видав. центр ТОВ “Імекс ЛТД”, 2008. – 202 с.
15. *Сбруєва А. А.* Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навч. посіб. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна, Н. Г. Осьмук; за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми: ВВП “Мрія”, 2015. – 250 с.
16. *Скільський Д. М.* Історія української педагогіки: ілюстр. навч. посіб. / Д. М. Скільський. – Тернопіль: Навч. кн. “Богдан”, 2012. – 304 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 18.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**UNIVERSITY EDUCATION IN TEXTBOOKS AND MANUALS ON HISTORY
OF PEDAGOGY PUBLISHED IN INDEPENDENT UKRAINE****Larysa Berezivska**

*V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine,
M. Berlynskoho Str., 9, Kyiv, Ukraine, UA-04060*

Having analysed structurally different textbooks and manuals on history of Pedagogy published in the independent Ukraine, which played a leading role in the process of training teachers and lectures of higher educational establishments, the author of the article reveals and characterises the following approaches to presenting the history of the Ukrainian and foreign universities: the history is considered within the chronological limits of a certain historical period through the prism of the general development of education; a great deal of attention is paid to the history of the origin and formation of the first universities in Europe, particularly in Ukraine, other historical periods are partially described, the University education of other continents of the world is less presented; the content of the majority of them is shown in the traditional form – on the basis of chronological and thematic approach, and updated theoretical and methodological principles (civilizational, anthropological, paradigmatic, culturological, and axiological approaches).

The author of the article argues for such steps as the general renewal of the content of current textbooks on history of Pedagogy or education, the creation of textbooks on the history of University education taking into account the acquired new scientific knowledge about the mentioned phenomenon in the course of the Ukrainian and foreign researches on history of Pedagogy, history of national and foreign education, culture, and philosophy done in the early 21st century; works prepared at the Ukrainian and foreign universities concerning their history, etc. The author suggests the following ways of realising these tasks: the actualization of historical and educational component in the structure of pedagogical education in Ukraine as an effective means for the formation of pedagogical culture, the development of professional world view and pedagogical thinking of future teachers and lectures; cooperation between research institutions and higher educational establishments while conducting researches; the organization of discussions in order to exchange ideas concerning preparing textbooks on history of Pedagogy; the activation of international cooperation among the Ukrainian historians of Pedagogy.

Key words: university, university education, history of pedagogy, textbook on the history of Pedagogy and education.

УДК 378.014.3:316.614.5

УНІВЕРСИТЕТ І СУСПІЛЬСТВО: ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР ТА СУЧАСНИЙ ГЛОБАЛІЗОВАНИЙ СВІТ

Юлія Заячук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Репрезентовано трактування суті та концептуальної ролі університету в суспільстві й акцентовано, що виключною соціальною функцією університету є наукове дослідження. Розглянуто питання найупливовіших глобальних тенденцій розвитку вищої освіти, які стають все більш визначальними у зв'язку з сучасним розвитком нових комунікаційних технологій, модернізацією та глобалізацією ринку праці. Наголошено, що для того, щоб розвиватися в сучасних умовах, університети повинні водночас конкурувати і співпрацювати, долати перешкоди спільними зусиллями відповідно до соціальних викликів та вимог. Розглянуто, як “зовнішні” щодо університету сили і чинники змін та “специфічно університетські” чинники змін діють як інструменти інтеграції, створення ринкових ніш, інтернаціоналізації та глобалізації. Зазначено, що в контексті змін, які проходить система вищої освіти, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, у якому традиційні постачальники освітніх послуг і “нові постачальники освіти” конкурують або доповнюють пропозицію один одного. З'ясовано, що основним виміром якості будь-яких реформ вищої освіти є те, чи задоволені їхніми результатами усі їхні “учасники” на всіх рівнях, чи, як наслідок, вони інтегровані у світовий ринок праці. Робота ґрунтується на результатах власних наукових досліджень, розпочатих автором в Гумбольдтському університеті (м. Берлін) та Університеті Турку (Фінляндія) за підтримки програми Erasmus Mundus.

Ключові слова: вища освіта, реформи вищої освіти, глобальні тенденції, інтернаціоналізація, мобільність, академічна свобода, освітні послуги.

Університет, як і будь-яка інша суспільна інституція, перебуває у стані постійних динамічних змін і реформування. Щоб розвиватися в сучасних умовах, університети повинні водночас конкурувати і співпрацювати, долаючи перешкоди спільними зусиллями відповідно до соціальних викликів і вимог. Цей чинник зумовив організацію роботи на міжнародному рівні.

Питання місця університету в суспільстві, тенденцій розвитку світової вищої освіти, сучасної університетської моделі та аспектів сучасних реформ у галузі вищої освіти аналізують багато всесвітньо відомих дослідників вищої освіти, в тім числі Burton Clark, Philip Altbach, Jane Knight, Ulrich Teichler, Barbara Kehm, Hans Schuetze та інші. Широкий спектр питань реформування

світової вищої освіти вивчають також дослідники з європейських університетів, зокрема, професори Ulrich Teichler, Juergen Henze, Andrea Wolter, Marcelo Caruso, Harm Kuper, Juergen van Buer, Rolf von Luede (Німеччина), Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Johanna Kallo, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho, Fred Dervin (Фінляндія), з якими автор статті мала можливість обговорювати цю проблематику особисто.

Наша мета – проаналізувати найвпливовіші тенденції, які у світовому вимірі задавали вектор розвитку вищої освіти в різні історичні періоди, а також ті, що сприяють її розвитку в наш час з його новими комунікаційними технологіями, модернізацією і глобалізацією ринку праці. Робота ґрунтується на результатах власних наукових досліджень, розпочатих у Гумбольдтському університеті (м. Берлін) та Університеті Турку (м. Турку, Фінляндія) за підтримки програми Erasmus Mundus. Дослідження здійснювалося методами вивчення й аналізу літературних джерел, документів, а також інтерв'ю та анкетування учасників освітнього процесу в університеті на різних рівнях – професорів, викладачів, студентів та адміністраторів, що займаються студентськими справами.

Як зазначає у своїх дослідженнях проф. Шютце, старий ідеал університету – вільнодумний, просвітницький, суспільний навчальний заклад – сьогодні стає ледь пізнаваним у сучасній “реформованій” установі [1, с. 3].

З початку свого заснування університети як керівна соціальна інституція відігравали особливу роль у житті і розвитку суспільства. Протягом тривалого часу дослідники визначали питання щодо місця університету в суспільстві і його виключної соціальної функції. Вони дійшли висновку, що головною соціальною функцією університету є **наукове дослідження** [2].

Трактування сутності та концептуальної ролі університету в суспільстві не було однаковим в різні історичні періоди. Історично воно зазнало значних “ідеологічних” змін. Крім того, багато сучасних провідних дослідників вищої освіти [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] зазначають, що система вищої освіти у всьому світі піддалася особливо радикальними змінами після Другої світової війни.

Модель університету, що сформувалася у Європі двісті років тому – *Гумбольдтська модель дослідного університету* [8] – це велика впливова ідея Вільгельма фон Гумбольдта. Відповідно до неї, суттю університету було поєднання дослідження і викладання. Дослідження розуміли як “світло знання” і його метою був інтерес, просвітлення і прагнення до істини. Відповідно, пошук істини в процесі досліджень, її збереження, передачу і поширення у процесі навчання вважали головними завданнями університету. Це поєднання наукових досліджень і викладання прийнято називати **першою академічною революцією** [9].

Сьогодні ми стаємо свідками **другої академічної революції** [9], яка відбувається як наслідок радикальних технологічних, економічних, культурних зрушень, які охопили всі соціальні інститути суспільства протягом останньої чверті XX ст. Цей процес передбачає, що дві, раніше самостійні складні системи “наука” і “виробництво” об’єднуються в більшу систему “наука-виробництво”.

Друга академічна революція в умовах сучасної економіки знань сприяла появі концепції *підприємницького університету*. У 1998 р. професор Каліфорнійського університету Бартон Кларк опублікував книгу “Створення підприємницьких університетів: організаційні шляхи трансформації”, у якій ввів у науковий обіг поняття “підприємницький університет” і сформулював його основні особливості. Дослідник асоціює підприємницький університет з посиленням управлінського ядра, диверсифікацією джерел доходу, розвитком гнучкої периферії через структури комерціалізації інтелектуального капіталу, стимулюванням академічних начал і створенням загально-університетської підприємницької культури [3].

З цього погляду підприємницький університет є не комерційною організацією, яка торгує освітніми послугами і результатами досліджень, а головним постачальником кваліфікованого людського капіталу, наукових і технологічних рішень, одним словом, ключовим елементом інноваційної системи у новій економіці, заснованій на знаннях.

Мабуть, вперше за весь період історії сучасної цивілізації знання з феномена суто духовного життя перетворилося на дієвий інструмент досягнення високої економічної ефективності і підвищення якості життя. Університети ж, як його головні джерела і розповсюджувачі, набувають функції інноваційного університету, до якості діяльності якого суспільство пред’являє нові вимоги [9].

Наголосимо на “ідеологічній” зміні у трактуванні суті університету. Початкове трактування його як “світла знань, що бачить освічена людина перед собою”, в середині XX ст. почало змінюватися поняттям “великого бізнесу”, що створює певні блага для суспільства. Оскільки університет має свою суспільну функцію, притаманну тільки йому, саме наукове дослідження, то йдеться про відповідну зміну: гумбольдтівське поєднання “дослідження-викладання” і сучасне “дослідження-виробництво” [2].

З іншого боку, очевидно, що **реформування вищої освіти – не ізольована від інших суспільних сфер подія**. У сучасний період воно відбувається шляхом регіональної інтеграції (наприклад, Болонський процес в Європейському Союзі), або шляхом відповідей на події і сили, зовнішні до вищої освіти.

Всесвітньо відомий дослідник вищої освіти проф. Ф. Альтбах з університету Бостона визначає такі дві основні сили, що діють у світовій реальності вищої освіти із середини ХХ ст. до теперішнього часу:

- (i) масифікація, тобто розвиток масової системи вищої освіти в світі;
- (ii) поява світової економіки, яка ґрунтується на знаннях.

Світова економіка пов'язана з тим, що все більше країн беруть участь у продукуванні нової міжнародної мережі знань, що приводиться в рух університетами. Отже, університети стають по суті “вузлом зв'язку” цієї глобальної мережі знань, а інтернаціоналізація вищої освіти – значною частиною глобальної економіки, яка ґрунтується на знаннях [4].

Щоб проаналізувати чинники сучасних змін у вищій освіті, умовно розділимо їх на дві групи [1]:

- “зовнішні” сили і чинники змін;
- “специфічно університетські” чинники змін.

До зовнішніх щодо університету чинників змін належать такі:

- (i) глобалізація у її різних проявах;
- (ii) міжнародні університетські рейтинги;
- (iii) створення концепції університету “світового класу”;
- (iv) економічні чинники, спричинені глобалізацією, зокрема підготовка кадрів для ринку праці і “розвиток людських ресурсів”;
- (v) корпоратизація та маркетингова (т.зв. “академічний капіталізм”).

Глобалізація у її різних проявах забезпечує широкий контекст реформ. Ми визначаємо глобалізацію як економічні, політичні і соціальні сили, які спрямовують вищу освіту ХХІ ст. в сторону широкої міжнародної співпраці. Результати глобалізації охоплюють: інтеграцію наукових досліджень, зростаючий міжнародний ринок праці для академічних і наукових кадрів, стимулювання міжнародної академічної мобільності, використання англійської мови в якості мови наукової комунікації, інтернаціоналізацію навчальних планів, збільшення кількості багатонаціональних публікацій, використання сучасних інформаційних технологій [5].

Два найбільших міжнародних рейтинги, що дають змогу зробити контрольні порівняння інституцій різних країн, – це Times Higher Education (THES) і Shanghai Jiao Tong University (SJTU).

Щодо створення концепції університету “світового класу”, то зазначимо, що немає “універсального рецепта” його створення. Міжнародний досвід надає кілька уроків щодо ключових особливостей таких університетів: висока концентрація таланту серед викладачів та студентів, велика кількість фінансових ресурсів, гнучкі механізми управління [10]. Також є кілька “неписаних” характерних рис університету світового класу, які можна виділити: світовий світогляд, можливості і створення мереж, дослідження (генерування знань), навчання (поширення знань), поштовх до досконалості,

злагожденість, провідні вчені, прагнення до пошуку істини, наявність чіткої стратегії діяльності [11].

Економічні чинники, спричинені глобалізацією, можливо, є основним чинником впливу на вищу освіту. Підготовка кадрів для ринку праці, що постійно змінюється, розвиток “людських ресурсів” став надважливим сьогодні, в сучасній “економіці, заснованій на знаннях”. Тенденція ж до корпоратизації та маркетизації – т.зв. “академічний капіталізм” – теж стала особливо впливовою рушійною силою сучасних університетських реформ.

До **специфічно університетських чинників змін** належать:

- (i) приваблення на навчання міжнародних студентів;
- (ii) споживацтво, яке, серед іншого, означає, що студенти поведуться на ринку послуг вищої освіти як споживачі освітніх послуг;
- (iii) зміна традиційної дослідницької парадигми.

Університети мотивовані приваблювати на навчання міжнародних студентів через довгострокові економічні та культурологічні вигоди.

Споживацтво частково є наслідком “масифікації” вищої освіти і зростаючої різноманітності інституцій та програм. Крім того, студенти стають більш самостійними й індивідуалістичними. Отже, в навчальній студентській аудиторії викладач має реагувати на “споживацькі” очікування студентів такою мірою, яка була немислима раніше.

Як наслідок, зростання очікувань й інвестицій в дослідження, традиційна дослідницька парадигма змінилася з базових досліджень, якими рухає допитливість і бажання творити нове знання, до таких, які трансформують свої результати в товарну продукцію [1, с. 6-8].

Виокремимо аспекти сучасних змін у вищій освіті, які, на нашу думку, є головними: інтернаціоналізація державного і приватного сектору вищої освіти; збільшення кількості студентів на усіх рівнях вищої освіти; зміцнення сектору “прибуткових” і “корпоративних” закладів вищої освіти; стратегічний альянс між університетами, корпораціями і громадським сектором; гнучкість навчального плану; зміни в системі управління вищим навчальним закладом і освітньому менеджменті; поява нових інструментів для забезпечення якості вищої освіти; виникнення нових інструментів збору і обробки даних про потреби ринку праці та запити студентів [6, с. 353].

У контексті змін, які проходить система вищої освіти, відбувається **формування ринку послуг вищої освіти**, у якому традиційні постачальники освітніх послуг, якими є державні і приватні університети, і “нові постачальники освіти” конкурують або доповнюють пропозицію один одного. Як результат, університет стає лише одним з гравців у новому “бізнесі по виробництву знань”.

Поняття “нові постачальники освіти” охоплює, з одного боку, сектор бізнесу і корпорацій, які не є частиною приватного освітнього сектору і які

зараз представляють заклади вищої освіти “для отримання прибутку”, з іншого боку, організації, що пропонують дистанційну освіту через електронні засоби навчання.

До “нових постачальників освіти” належать:

- корпоративні університети;
- “віртуальні” університети, on-line курси;
- системи сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій;
- медіа-компанії;
- багатонаціональні компанії (наприклад, Apollo, котрій належить Phoenix University);
- мережі професійних асоціацій та організацій;
- міжнародні конгломерати і консорціуми;
- видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали [5; 6; 7; 12; 13].

Сучасна динаміка вищої освіти, зокрема, поява нових постачальників освітніх послуг на ринку вищої освіти, надає **нові можливості та нові виклики й ризики** для координаційної діяльності інституції. У списку викликів чільне місце посідають проблема якості вищої освіти, академічна свобода і проблема інтелектуальної власності.

Отже, ми живемо в епоху глобальної конкуренції у сфері вищої освіти та значних глобальних можливостей. Питання вивчення рейтингів, які є ключовим елементом глобальної конкуренції, ролі Європейського Союзу та Болонського процесу в контексті цієї тенденції, потребують уважного та глибокого аналізу.

Система вищої освіти у світі сьогодні змінюється радикально. Університети змушені конкурувати і співпрацювати, долати перешкоди спільними зусиллями відповідно до сучасних соціальних викликів й вимог. Модель ізольованого, автономного університету сьогодні є вже застарілою. Світові тенденції формування мережі дослідницьких і навчальних інституцій, глобалізація, інтернаціоналізація, регіональна інтеграція, інформаційні технології, конкурентоспроможність, корпоратизація, спроби створення ринкових ніш – це чинники сьогодення, які спрямовують університети до створення нової “раціональної” сучасної університетської моделі. Виокремлені нами аспекти сучасних змін у вищій освіті показують, що поява нових дійових осіб і “постачальників” вищої освіти, зростання конкуренції між вищими навчальними закладами і поява принципу їхньої орієнтації на ринок праці покликані підняти якість та ефективність вищої освіти. Головним виміром якості будь-яких реформ вищої освіти є те, чи задоволені їхніми результатами усі їхні “учасники” на всіх рівнях, чи, як наслідок, вони інтегровані у світовий ринок праці.

1. *Schuetze H.* University governance reform: the drivers and the driven // University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective. Ed. by Schuetze H., Bruneau W., Grosjean G. New York, 2012, pp. 3–10.
2. З інтерв'ю з професором Альбертського університету (м. Едмонтон, Канада) д-ром О. Білаш.
3. *Clark B.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science, 1998.
4. *Altbach P.* Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy // 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report. – <https://www.youtube.com/watch?v=dKWbx9rR6S8>.
5. *Altbach P., Knight J.* The internationalization of higher education: motivation and realities // The NEA 2006 Almanac of Higher Education. Washington: National Education Association, 2005, pp. 1–10.
6. *Mendivil J. L.* The new providers of higher education // Higher education policy, 2002, Vol. 15, pp. 353–364.
7. *Kehm B., Teichler U.* Research on internationalization in higher education // Journal of Studies in International Education, 2007, Vol. 11, № 3/4, pp. 260–273.
8. *Krull W.* Exporting the Humboldtian University // Minerva, 2005, Vol. 43, № 1, pp. 99–102.
9. Менеджмент и организационное развитие высшей школы / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. Н. Певзнера. – Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2012, 528 с.
10. *Salmi J.* The challenge of establishing World-Class Universities. – Washington, DC: The World Bank, 2009, 116 p.
11. *Khoon K., Shukor R.* Hallmark of a world-class university // College Student Journal, 2005, Vol. 39, № 4, pp. 765–768.
12. *Knight J.* Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales // Journal of Studies in International Education, 2004, Vol. 8, № 1, pp. 5–31.
13. *Campbel C., van der Wende M.* International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report. Helsinki, 2000.

Стаття: надійшла до редколегії 30.11.2016

доопрацьована 29.03.2017

прийнята до друку 20.04.2017

**UNIVERSITY AND SOCIETY: HISTORICAL DIMENSION
AND CURRENT GLOBAL WORLD****Yuliya Zayachuk***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

This article presents the interpretation of the essence and conceptual role of an university in the society and accents that the main social function of an university is the research. Special emphasis is laid on the analysis of the issues of the latest most influential global trends in higher education development, which begin to dominate due to development of the new communication technologies, modernization, and globalization of labor market. The article highlights that universities in the world have nowadays to compete and to cooperate, overcoming the obstacles by joint efforts, responding to social challenges and demands. It examines how external forces and factors of changes, and University-specific factors of changes act as an instrument of integration and globalization. The article also reveals that a market of higher education services has been established as an instrument of the change and in this context, the traditional providers of educational services and the “new providers” compete for or complement the supply. It examines the trends concerning the emergence of new actors and providers of higher education as the possible indicators of the direction of higher education in the immediate future. The article emphasizes that the main measurement of the quality of any higher education reforms is the satisfaction of higher education “participants” with their results. The article is based on the research started in the framework of Erasmus Mundus post-doctoral mobility program in Humboldt University in Berlin (Germany), and the University of Turku (Finland).

Key words: higher education, higher education reforms, global trends, internationalization, mobility, academic freedom, educational services.

УДК 378 (477)

ДОСЛІДЖЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВИТИ ЯК ФЕНОМЕНУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

Наталія Терентьєва

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,
вул. Гетьмана Полуботка, 53, Чернігів, Україна, 14013*

Репрезентовано авторське бачення міждисциплінарності як основи продукування нового знаннєвого продукту в інформаційному суспільстві. Наголошено на пріоритеті досліджень, що ініціюють появу наукового знання у формі когнітивного / креативного продукту через переосмислення економічних, екологічних, комунікаційних, інформаційних та інших аспектів щодо їхньої природи й співвідношення з культурою та культурною сутністю техніко-техногенних процесів. Зазначено про появу нових інтегрованих наук. Доведено, що дослідження явищ та феноменів освіти неможливі без інтеграції знань з різних галузей та сфер, а дослідження університетської освіти як феномену передбачає інтеграцію філософського, освітнього, економічного, технічного (технологічного, інженерного), природничого (екологічного, ноосферного), політичного (нації – та державотворчого), юридичного (нормативно-правового, економіко-правового), культурологічного, історичного, соціономічного та ін. знання, що дає змогу продукувати інноваційний інтелектуальний продукт для підвищення рівня “знаннєвої інтенсивності” та інтелектуального капіталу.

Ключові слова: університетська освіта, міждисциплінарність, міждисциплінарний підхід, знаннєвий продукт, інтеграція наукового знання.

Знаннєве суспільство (К–суспільство) потребує фахівців, які вільно орієнтуються в ньому та продукують новий продукт (новий знаннєвий продукт), завдяки якому країна, нація має змогу посісти високі позиції у загальних світових рейтингах, створюючи нові технології як основу виробництва в інформаційному суспільстві на дослідженнях, що ініціюють появу нового продукту.

Цивілізаційні виклики XXI ст. охоплюють глобалізацію, яка охоплює всі сфери суспільства і не лише взаємозбагачує та взаємоузележне людство, а й загострює конкуренцію між країнами, народами, окремими громадянами в процесі їхньої взаємодії й географічної та економічної мобільності. Змінність, що прогресує в будь-якій сфері діяльності, ґрунтується на інноваційному типі розвитку. Демократизація й гуманізацію сучасних суспільств з одночасним посиленням вимог до особистої компетентності та самодостатності людини; мережевого суспільства через інноваційний

розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (В. Кремень, 2014) [5, с. 8–9].

Глобалізм передбачає переосмислення економічних, екологічних, комунікаційних, інформаційних та інших аспектів щодо їхньої природи й співвідношення з культурою та культурною сутністю техніко-техногенних процесів на рівні протистояння наднаціонального і національного. Таке протистояння простежується й у визначенні лідерства: лідерства країн, лідерства технологій, лідерства наукового знання у формі когнітивного / креативного продукту тощо.

Наукове дослідження університетської освіти як феномену, яке продукує новий науковий продукт (теоретичне (фундаментальне), пошукове (теоретико-прикладне), прикладне (теоретико-експериментальне), наукове розроблення (експериментальне)) повинне ґрунтуватися на комплексі методологічних підходів, зокрема:

– цілісного, який характеризує об'єкт як динамічну структуру, розвиток якої визначається постійною зміною станів відносної рівноваги і нерівноваги її внутрішніх сил і тенденцій, які не завжди можна зрозуміти і тим більше вплинути на них ізольовано [2, с. 76];

– системного, який передбачає вивчення об'єкта як системи з множинністю елементів і впорядкуванням системотвірних зв'язків між цими елементами;

– синергетичного, який ґрунтується на положенні теорії спільної дії, що залежно від ступеня відкритості системи взаємодіють між собою не лише у формі боротьби протилежностей, а й співробітництва;

– комплексного, який є доцільним для визначення взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування зовнішніх впливів, усунення випадкових чинників;

– міждисциплінарного, який використовують як основу для створення нового знання / інноваційного / креативного інформаційного продукту через переосмислення взаємозв'язків та взаємозалежностей між галузями знань, які сприймають не як відокремлені, незалежні та непов'язані, а як різні прояви ноосферного знання / утворення, що є проявом планетарної свідомості та нового планетарного мислення;

– компетентнісного, який застосовують як відображення результатного, а не процесного навчання, для підготовки конкурентноспроможного на ринку праці випускника університету з упровадженням у його підготовку багатовекторних підходів до організації навчання і викладання;

– діяльнісного – для дослідження реального процесу взаємодії людини з навколишнім середовищем з метою розв'язання життєво важливих завдань через інтерпретацію змісту власної діяльності дослідника;

– культурно-антропологічного – для збереження культурних традицій університетської освіти через розвиток особистості;

– парадигмального – для обґрунтування переходу від однієї парадигми до іншої в контексті суспільних вимог і трансформацій;

– цивілізаційного – для акцентування уваги на чинниках (культура, свобода особистості, інтелектуальна діяльність, роль у суспільстві тощо), які визначають цивілізацію як культурно-історичну систему з притаманними ознаками (тип культури, роль людського чинника та суспільно-політичних інституцій у розвитку соціальних процесів);

– акмеологічного – для виявлення закономірностей розвитку людських спільнот з метою формування зрілої особистості в умовах університетської освіти) підходів.

Традиційно виробництво знань до другої половини ХХ ст. мало дисциплінарний характер, його забезпечували окремі дослідники-науковці, або колективи, які очолював науковець-дослідник. Сучасне знання має складний, інтегрований, міждисциплінарний характер і створюється через активну соціальну діяльність, що зумовлює необхідність співпраці різних галузевих установ і створення міждисциплінарних наукових лабораторій, які не є ізольованими від соціуму. Відповідно, формується нове міждисциплінарне мислення, яке, на думку розробників напряму “освітологія”, швидко стає особливістю наукових досліджень унаслідок дії чотирьох потужних чинників: внутрішньої складності природи та суспільства; прагнення дослідити проблеми та питання, які не належать одній дисципліні; потреби розв’язати проблеми, що постали перед суспільством; виникнення нових технологій [8].

У рамках однієї галузі знань (сфери господарства) складно створити новий продукт, оскільки інтеграційні процеси та тенденції в суспільстві досягли такого рівня, що новий продукт можна згенерувати лише на межі наявних галузей знань. У загальному значенні термін “інтеграція” засвідчує тенденцію розвитку науки, яка полягає в об’єднанні розрізнених елементів у цілісну систему, в синтезі знань, які диференціювались у порівняно самостійні структури в ході дисциплінарного самовизначення.

Науковець Б. Манчул класифікує інтегративні тенденції на підставі діахронічного і синхронічного підходів. Згідно з діахронічним підходом інтеграцію знань досліджують в історичному контексті розвитку науки, у контексті його ключових етапів, як реалізації тенденції переходу від диференціації до інтеграції наукового знання, а саме: предметно-дисциплінарний (класична наука), проблемно-дисциплінарний (некласична наука) і міждисциплінарний комплексний підходи (постнекласична наука). Відповідно до синхронічного підходу, який є позаісторичним, виокремлюють такі типи інтеграції наукового знання: 1) інтерактивний (мультидисциплінар-

ність і кросдисциплінарність), який полягає в тимчасовій взаємодії між дисциплінами, інтегративний (інтердисциплінарність і трансдисциплінарність), який виявляється у стійкій взаємодії між дисциплінами з об'єднанням або корегуванням їхніх методів аж до виникнення нових дисциплін (відповідно, горизонтальна і вертикальна інтеграція; 2) внутрішньонаукова інтеграція (мульти-, крос-, інтердисциплінарність), інтеграція наукового і позанаукового знання (транс-, пара-, гіпер-, метадисциплінарність), інтеграція знання поза межами науки (не-, пост-, антидисциплінарність); 3) інтеграція в межах природничих або соціогуманітарних наук (біофізика, економічна географія), між природничими і гуманітарними науками (біоетика, соціобіологія), між науковим і позанауковим знанням (езотерика, релігія, мистецтво та ін.); 4) інтеграція знання як відкритої, нелінійної, неврівноваженої, багатофакторної, цілісної, здатної до самоорганізації системи, що є предметом синергетики; 5) виникнення, на основі постійно триваючих інтегративних процесів, нових форм і методів взаємодії (екстра-, інтра-, інфрадисциплінарність) [7, с. 11–12]. Зазначене засвідчує міждисциплінарність як основу виникнення нових загальнонаукових методологій (системний, комплексний, інформаційний підходи, синергетика тощо).

Інтеграція знання сприяє активному виникненню нових наук, зокрема, сек'юритології (науки про безпеку) [4], освітології (науки про освіту) [8], університетології (науки про університетську освіту як феномен) [6] та ін. Наприклад, сек'юритологія як галузь інтегрованого знання передбачає дослідження на межі природничих, технічних, медичних, аграрних, суспільних, політичних, воєнних наук та “специфічних наукових дисциплін з родоводом, що сягає до початків наукового пізнання дійсності” [4, с. 71]. Освітологія потребує розв'язання таких завдань, як цілісне “дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях, взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку; аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення “точок біфуркації” та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування; опису та співставлення різних освітніх систем з метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей; прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики...” та ін. [8, с. 162].

Отже, на сучасній неокласичній стадії розвитку науки [3] простежується зростання міждисциплінарних і комплексних проблемно орієнтованих досліджень, які змінюють традиційні межі між теоретичними і прикладними дослідженнями, фундаментальними і прикладними науками. Сучасне наукове дослідження набуває ознак міждисциплінарності і стає актуальнішим завдяки новому розумінню цінності наукового знання, його

значущості не тільки як інтелектуального надбання, а й як такого, що має проєктивний потенціал.

Вбачаючи міждисциплінарність підґрунтям для створення нового знаннєвого продукту в інформаційному суспільстві, виокремимо міждисциплінарні аспекти вивчення феномену університетської освіти для підтвердження утворення нового знаннєвого продукту в цій галузі.

Деякі аспекти створення нового знаннєвого продукту досліджено у працях В. Андрушенка, В. Кременя, М. Євтуха, Н. Дем'яненко, З. Самчука, інших науковців науково-дослідних установ країни, дослідницьких, класичних та галузевих університетів. Відповідно до науково-статистичних доповідей (В. Ковтунець, 2015; ІВО НАПН України) новий знаннєвий продукт на 2/3 продукує науково-педагогічний склад університетського сектора освіти, а на 1/3 – науково-дослідні установи, незважаючи на недостатнє фінансування наукових досліджень університетів та інших закладів вищої освіти.

Новий знаннєвий / інноваційний / креативний інформаційний продукт є результатом досліджень (як фундаментальних, так і прикладних), виконаних у рамках зазвичай теоретичного та винахідницького характеру, що пов'язане з недостатнім фінансуванням прикладних досліджень природничо-математичної та технічної галузі [9]. Інформаційне суспільство характеризується переосмисленням взаємозв'язків та взаємозалежностей між галузями знань, які сприймають не як відокремлені, незалежні та непов'язані, а як різні прояви ноосферного знаннєвого утворення, що є проявом планетарної свідомості та нового планетарного мислення. Лише завдяки інтеграції можна репрезентувати креативний інформаційний продукт.

В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, що потребує вміння застосовувати дедалі новіші знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Тобто людина повинна набути важливих компетенцій застосування знань, що дасть їй змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях. Знання характеризуються різноманіттям джерел, ґрунтуються на глобальній інформаційній інфраструктурі та залежать від таких пріоритетних сфер людської діяльності, як наука, технології, політика, економіка, культура та освіта. Знання вже не можна визначити в межах класичних дисциплін, вони стають комплексними, проблемно-орієнтованими та міждисциплінарними. Водночас знання є індивідуальними та колективними, набувають синергетичного характеру.

Нові знання, генеровані наукою, підготовка високоякісного людського капіталу на базі якісної освіти, створення додаткових багатств виробничим сектором та бізнесом – невіддільні компоненти сучасного суспільства, побудованого на знаннях. Зростає роль методологічних, системних,

міждисциплінарних знань людини, важливих для раціонального оперування з різноманітними знаннями та гігантськими обсягами даних під час розв'язання нових, нестандартних проблем.

Досліджуючи університетську освіту наголосимо на тих галузях знань, які безпосередньо чи опосередковано вивчають цей феномен у вузькогалузевих межах, продукують первинний новий знанневий продукт, за допомогою якого створюєть креативний (інтегрований) інформаційний знанневий продукт. Первинним новим знанневим продуктом, на підставі якого відбувається створення інтегрованого / міждисциплінарного / креативного продукту, можуть слугувати монографії, виконані відділами науково-дослідних установ з визначеної проблематики. Оскільки феномен університетської освіти є предметом дослідження наукового колективу Інституту вищої освіти НАПН України, наголосимо саме на цих напрацюваннях у контексті виникнення та розвитку нової галузі інтегрованого знання – університетологія [6]. Навіть короткий контент-аналіз окремих праць дає змогу стверджувати про міждисциплінарність цих досліджень, про що йшлося в попередніх наукових розвідках [11].

Оскільки освіта є видом економічної діяльності, а її розвиток відбувається в конкретних історичних, політичних, суспільних та соціальних умовах, неможливо розглядати її розвиток, феномен, тенденції, прогнози та перспективи без залучення економічних знань, політичних (націєтворчі), юридичних (правове забезпечення і відповідальність), історичних, соціономічних, філософських, освітянських та інших знань, що, з одного боку, ускладнює проведення досліджень (складно охопити усі аспекти), з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і, відповідно, створенню нового знанневого продукту на основі міждисциплінарності його реалізації.

Розглядаючи розвиток освіти в контексті сталого розвитку суспільства, зазначимо про інтеграцію знань з різних галузей і сфер. Усвідомлення недоцільності парадигми економічного зростання й заміна її новою альтернативною парадигмою кoeволюції (постійна взаємодія людських та природних систем, їхній взаємний вплив та постійна адаптація до змін), спрямували розвиток суспільних систем, зокрема, освіти та науково-техніко-технологічний прогрес, у бік гармонізації, відповідності майбутнім потребам людства, збереження навколишнього природного середовища та природно-ресурсного потенціалу, тобто започатковано перехід до так званого сталого розвитку (Sustainable Development). Наприкінці XX ст. термін сталий розвиток застосовували здебільшого для природничо-економічної сфери. Початок XXI ст. характеризується широким розумінням сталого розвитку, який визначено як “перспективну ідеологію XXI століття”. Питання сталого розвитку є предметом дослідження фахівців природничої, соціальної,

технічної, філософської, економічної, політичної, освітянської сфер, що доводить інтеграційний характер проблематики та необхідність створення концепції (стратегії). Ядром концепції сталого розвитку визначено “збереження людини як біологічного виду та прогресивний розвиток її як особистості” [10, с. 15]. Ми дотримуємося думки, що сталим (стійким) може бути тільки такий суспільний розвиток, який спирається на конкурентоспроможну економіку; розвинений внутрішній ринок; національний виробничий комплекс, що всебічно використовує потенціал транснаціонального капіталу і гарантує економічну безпеку країни; збалансовану соціальну структуру та ефективну політичну систему. Отже, дослідження розвитку університетської освіти в контексті сталого розвитку як перспективного напрямку передбачає інтеграцію, окрім освітніх, знань з філософських, економічних, політичних, соціальних, технічних, природничих, юридичних наук тощо.

Дослідження університетської освіти відбувається останніми роками зазвичай через характеристику тенденцій її розвитку. Виокремлюючи тенденції розвитку університетської освіти, вбачаємо за потрібне вивчення національних стратегій розвитку, доповідей, аналітичних звітів, концепцій тощо, оскільки саме вони репрезентують стратегічні напрями та пріоритети, на основі яких визначають останні тенденції, можна спрогнозувати та / або визначити нові напрями розвитку та спрогнозувати перспективи. Один з найпоширеніших підходів до виокремлення тенденцій розвитку ґрунтується на вивченні закономірностей та специфіці розвитку освіти в регіоні, країні, геополітичному просторі протягом десятиліть. Окреслюючи та аналізуючи етапи розвитку галузі / сфери / явища тощо, виокремлюють тенденції розвитку та перспективні напрями подальших досліджень на підставі ретельного дослідження, наприклад: освітньої політики, світової, європейської та національних нормативно-правових баз документів; показників розвитку суспільства, наявних і доступних регіональних та національних статистичних даних з освіти для проведення детального аналізу тощо. Цей підхід найчастіше застосовують науковці в історико-педагогічних та порівняльно-педагогічних дослідженнях.

Тенденції оцінення, окрім виявлення нових напрямів, містять характеристику подальшого розвитку певної галузі, і діють як передбачення перспектив майбутніх наукових розвідок зазвичай інтегрованого (міждисциплінарного) характеру. Ці тенденції мають прогностичний характер (оцінення теперішнього стану і виявлення проблеми найближчого майбутнього на основі статистичних даних, аналітичних звітів, національних доповідей тощо). Тенденції визначення або отримання / вилучення передбачають формулювання цілей і завдань для досягнень найближчим часом. Це пошук інновацій та втілення їх у життя завдяки детальному

вивченню та аналізу нестандартних ідей – створення нових тенденцій. Визначені тенденції відображають бажаний результат майбутнього розвитку, окреслюють початкові етапи його досягнення. Тенденції прояву окреслюють проблеми, які можна ідентифікувати, і репрезентують перспективи на майбутнє через розробку критеріїв, вказівок чи рекомендацій щодо наступних дій [12].

Виокремлення тенденцій розвитку університетської освіти охоплює інтеграцію знань з економічних, технічних, освітніх, юридичних, історичних, соціономічних, статистичних та, по суті, усіх прикладних наук, оскільки університетська освіта є класичною й галузевою. Наведені вище переконання підтверджені в наукових розвідках авторів колективної монографії “Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи” (В. Карамушка, Л. Коженевські, Н. Терентьєва, 2015) [1]. Тому виокремлювати тенденції розвитку університетської освіти варто саме на основі міждисциплінарного підходу, що є інтеграцією природничого (екологічного), політичного, економічного, освітнього, культурологічного, соціономічного та іншого знання.

Зазначене підтверджує, що дослідження явищ та феноменів освіти неможливе без інтеграції знань з різних галузей та сфер, а дослідження університетської освіти передбачає інтеграцію філософського, освітнього, економічного, технічного (технологічного, інженерного), природничого (екологічного, ноосферного), політичного (націє– та державотворчого), юридичного (нормативно-правового, економіко-правового), культурологічного, історичного, соціономічного та ін. знання, що дає змогу продукувати інноваційний інтелектуальний продукт як основу нових технологій розвитку, які передбачають лідерство в освіті, підвищення рівня так званої знанневої інтенсивності та інтелектуального капіталу, сформованою системою меритократії.

1. Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи : монограф. / редкол. : Євтух М. Б., Горяня Л. Г., Терентьєва Н. О. / Л. Коженевські. – К. : Інтерсервіс, 2015. – 420 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
3. Євтух М. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне осмислення наукового концепту / М. Євтух, Ю. Пелех, А. Матвійчук // Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci: зб. наук. пр. : у 2-т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство “Польща – Україна”, Інститут педагогічної освіти і

- освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови); Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – 662 с. – С. 104–117.
4. *Коженевські Л.* Сек'юритологія як наука: становлення, основні поняття // В кн.: Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи: монограф. / редкол.: Євтух М. Б., Горяна Л. Г., Терентьєва Н. О. / Л. Коженевські. – К.: Інтерсервіс, 2015. – 420 с. – С. 71–89.
 5. *Кремень В. Г.* Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 5–13.
 6. *Луговий, В. І.* Університетологія – новий напрям педагогічної науки / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка] – К.: Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – № 1. – Додаток 2. – Тематичний випуск: “Наука і вища освіта”. – 368 с. – С. 3–11.
 7. *Манчул Б. В.* Інтегративні тенденції в науці: потенціал і форми актуалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філософ. наук: спец. 09.00.09 “Філософія науки” / Б. В. Манчул; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2010. – 20 с.
 8. Освітологія: витоки наукового напрямку: Монографія / За ред. В. О. Огнев'юка; [Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз]. – К.: ВП “Едельвейс”, 2012. – 336 с.
 9. Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отримані результати у 2011 році [Електронний ресурс] / Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отримані результати у 2011 році: Аналітична довідка. Державне агентство з питань науки, інновації та інформатизації України. Український інститут науково-технічної і економічної інформації. – К., 2012. – 44 с. // Режим доступу: <http://www.dknii.gov.ua/images/stories/2...rior11.pdf>.
 10. Стратегія сталого розвитку: Підручник / [Боголюбов В. М., Клименко М. О., Мельник Л. Г., Прилипко В. А., Клименко Л. В.]; За ред. В. М. Боголюбова. – Херсон: Олді-плюс, 2012. – 446 с.
 11. *Терентьєва Н.* Міждисциплінарність як основа нового знанневого продукту в інформаційному суспільстві / Н. Терентьєва // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний вісник НАПН України / ред. кол. В. Г. Кремень (гол. ред.) та ін. – 2016. – № 1 (90). – С. 59–65.

12. *Egetenmeyer, R., & Strauch, A.* (2008). What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. Report, 31(2), p. 9–17.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

RESEARCH OF UNIVERSITY EDUCATION AS A PHENOMENON: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Nataliia Terentieva

*Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University
Hetman Polubotka Str., 53, Chernihiv, Ukraine, UA – 14013*

This article represents the author's vision of interdisciplinarity as the basis of producing a new Knowledge product in the Information Society. It claims the priority studies that trigger scientific knowledge in the form of cognitive / creative product through the rethinking of economic, environmental, communication, information and other aspects concerning their nature and value of culture and cultural essence of technical and technological processes. The author indicates the emergence of new integrated science, and emphasizes that the study of phenomena and the phenomena of education is impossible without integrating the knowledge from different fields and areas. Studying university education as a phenomenon provides the integration of philosophical, educational, economic, technical (technological, engineering), natural (environmental, noosphere) political (national and state), legal (legal, economic and legal), cultural, historical, etc. knowledge that enables to produce innovative intellectual products to enhance the "Knowledge intensity" and intellectual capital.

Scientific research university education as a producer of a new research product (theoretical, fundamental searching (theoretical and practical), practical (theoretical and experimental), scientific development (experimental)) should be based on a set of methodological approaches, including: holistic, systemic, synergistic, integrated, interdisciplinary, competence, active, cultural, anthropological, paradigm, civilization, acmeological and others.

Interdisciplinary approach, which is the basis for the new / innovative / knowledge, creative information product as a complex, integrated, interdisciplinary and created through active social activities, and which requires cooperation between various sectoral agencies, the creation of interdisciplinary research laboratories that are not isolated from society, forms new interdisciplinary thinking. That it is a feature of the research result of four powerful factors: internal complexity of nature and society; the desire to explore the problems and issues that do not belong to one discipline; the need to resolve problems facing society; the emergence of new technologies.

Key words: university education, interdisciplinary, multidisciplinary approach, Knowledge product, integrating scientific knowledge.

УДК 378

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Валерія Павлова

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Французький бульвар, 24/26, Одеса, Україна*

Виявлено роль та місце університету як соціального феномену в сучасному суспільстві. Розглянуто роль університету на сучасному етапі розвитку як центру взаємодії освіти, науки та економіки, його впливу на інноваційні процеси суспільства. Визначено основні тенденції розвитку університетської освіти.

Ключові слова: університет, університетська освіта, моделі університетів.

У сучасному світі в багатьох країнах відбуваються перетворення, пов'язані з формуванням постіндустріального та інформаційного суспільства. На перший план виходять проблеми, пов'язані із зміною парадигм філософії освіти. У постіндустріальному світі швидко розвиваються інформаційні технології, а це означає що головну роль відіграють розумові види праці, тому освіта виходить на перший план. Отже, зміни в освіті можуть пришвидшити перехід від індустріального суспільства до постіндустріального. Питання про модернізацію, гуманізацію університетів, а також перетворення, які відбуваються в ХХІ ст. привели до того, що змінилась не лише кількість університетів, їхні спеціалізації та методи викладання, насамперед змінилось ставлення до знань, водночас зростає і роль вищої школи для сучасного суспільства. Для відповідності вимогам сьогодення сучасна освіта як в Україні, так і в інших країнах, повинна мати інноваційні цілі. Проблеми зростання обсягів споживання, нерівномірний розподіл соціальних благ, збільшення людської популяції не можуть бути вирішені без піднесення на новий, якісно кращий рівень університетської освіти в глобальному суспільстві та розвитку значення інтелектуальної складової сучасного громадянина, працівника, члена соціуму. На сучасному етапі розвитку України можна стверджувати про особливу роль університету у виході з глобальної кризи та черговій спробі переходу до стійкого економічного розвитку.

У зв'язку з процесами переосмислення ролі та місця університетів у сучасному світі, що глобалізується, дослідження університетської проблематики привертає все більше уваги вчених. Дослідженню ролі університету в умовах глобалізованого суспільства присвячені праці В. Бахрушина, Д. Латиша, Н. Панькової, М. Глостанової; роль університету в

сучасній культурі як чинника інноваційного розвитку проаналізували В. Добровольська І. Захаров, В. Повзун; ідею та місію університету вивчали Дж. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет Я. Пеликан, К. Ясперс та ін.

Простежується загальна тенденція щодо трансформації організаційної моделі університетів від моделі класичного університету, або дослідницького університету до університету як організації, що надає освітянські послуги тобто як управлінську або навіть підприємницьку модель. Дослідники пояснюють такий перехід сучасними соціальними трансформаціями, серед яких – кількісно-якісні зміни студентської спільноти, загальне зростання попиту на вищу освіту, урізноманітнення освітніх вимог до університету з боку майбутніх вступників, посилення ринкового впливу на сферу освіти, на що полягає у формуванні глобального ринку освіти, посиленні конкуренції всередині національних систем освіти внаслідок зменшення державного фінансування, появи нових освітніх закладів. Деякі дослідники наголошують на перетворенні американських та багатьох європейських університетів на освітні корпорації, наголошуючи на негативних наслідках поширення підприємницької моделі. У пострадянських країнах, і зокрема в Україні, де триває процес модернізації освітніх організацій і відбувається активна комерціалізація державної освіти, зростає актуальність вивчення трансформації діяльності університетів завдяки включенню цих країн у європейський освітній простір (через приєднання до Болонського процесу). Тому жваво обговорюють питання про роль і місце університету в сучасному світі.

Наша мета – виявлення нової ролі і місця університету в сучасному глобалізованому світі.

Вищі навчальні заклади не обмежували свої завдання тільки навчанням або підготовкою кадрів для тих чи інших сфер діяльності ще з початку свого існування. Найдавніші європейські університети створювали за підтримки католицької церкви як об'єднання різних типів вищих навчальних закладів. Вони мали наддержавний статус середньовічних цехових корпорацій. На початковому етапі університети намагалися сформувати універсальні світоглядні позиції для розуміння життя, світу, космосу, людини, дати універсальну освіту випускникам, які після завершення навчання, вливалися до еліти суспільства. Університети середньовічної Європи були вільними об'єднаннями студентів, що збиралися навколо відомих викладачів і самостійно визначали власне життя. З часом суспільна корисність цих об'єднань була визнана державами, і вони отримали певні охоронні привілеї та почесні права, зокрема, й автономію з деяких питань. Проте згодом все важливішим напрямом їхньої діяльності стають дослідження у сфері природничих та суспільних наук. На думку Х. Ортега-і-Гассета, головною метою середньовічних університетів все ж були не професіоналізація та

дослідження, а загальна культура. Її розуміли як певну систему життєвих уявлень про світ і людство, тобто сукупність принципів, які повинні ефективно спрямовувати діяльність людини. Головними завданнями університетів були збереження, розвиток і передавання наступним поколінням цієї культури [6].

Перетворення середньовічних університетів до сучасного вигляду було зумовлене їхньою кризою, що виникла у другій половині XVIII ст. Для виходу з кризи держави, з одного боку, надавали університетам гарантовану фінансову підтримку, а з іншого – отримували певні права з управління ними. При цьому значно змінилися роль і статус університетів. У багатьох випадках вони стали державними установами.

До початку XIX ст. сформувалися три основні моделі університету – англійська, німецька та французька. Відповідно, актуалізується питання про нові соціальні умови існування університету як традиційного освітнього центру, його впливу на соціальні процеси та новий тип його наукової та економічної діяльності. В англійській моделі університет є місцем викладання універсального знання, і його головна мета полягає в поширенні та просуванні цього знання. Проте провідні університети підтримували наукові дослідження і завдяки цьому перебували за багатьма напрямками на передньому краї тогочасної науки. Німецька модель ґрунтувалася на принципах академічної свободи та єдності досліджень і викладання, які сформулював Я. Коменський та розвинув В. Гумбольдт, університет є не тільки закладом освіти, а й найвищою науковою установою. Французька (наполеонівська) модель передбачала підконтрольність університету уряду і відокремлення науки від освіти. Французькі університети поступово еволюціонували у бік німецької моделі, але і в XX ст. зберігалися високий рівень централізації управління ними з боку держави та певна відокремленість університетів від наукових досліджень. За будь-якої моделі реальна місія університетів – це підтримка національної культури та розвиток національного ідеалу в широкому розумінні цього терміна. Держави не тільки контролювали університети, а й самі перетворювалися під їхнім впливом.

Проте наприкінці XX – початку XXI ст. майже у всіх європейських університетах виникли проблеми, які пов'язані зі збільшенням кількості студентів, недостатнім державним фінансуванням, стрімким розвитком нових технологій і необхідністю забезпечення нових форм освіти, зокрема, дистанційної, та збереження академічних кадрів і якості. У зв'язку з різким зростанням кількості студентів із середини XX ст. відбувався поступовий перехід до посткласичних моделей університетів. Модель посткласичного університету виникла як спосіб вирішення завдань, як-от: планування,

проектування, діагностування, здійснювання, коригування, оцінювання власної життєдіяльності.

Університети останніх десятиліть – складний елемент не тільки системи освіти, а й усього суспільства загалом. Високопрофесійна підготовка, соціальні конфлікти з державою, демократичні ідеї, прагнення привернути комерційних партнерів і спонсорів до професійно-технічних програм і спільних досліджень – все це пов'язано з діяльністю університетів другої половини ХХ століття.

З 70–80-х років ХХ ст. дослідники, аналізуючи розвиток і функціонування університетів, все частіше наголошують на лідируючій ролі університету в розвитку суспільства і держави. Все більш зростає роль університетів як особливих інтелектуальних центрів, які для навколишнього соціокультурного простору відіграють провідну роль джерела нових знань і підготовки інтелектуальної еліти суспільства.

Дослідник К. Керр запропонував нове бачення університету, що орієнтується на служіння суспільству, нації, регіону, не тільки дає знання, але й готує фахівців, що володіють цим знанням, необхідними для бізнесу, промисловості, сфери послуг тощо [5]. Для позначення цього феномена автор ввів термін “університетський комплекс”. Його відмінність полягала в тому, що К. Керр розглядає університет як індустрію знання, яка є основним економічним ресурсом суспільства.

Науковець Р. Барнетт стверджує, що в широкому соціальному і культурному контексті університет кінця ХХ ст. – це простір, у якому створюються умови для виживання людини в крихкому і непередбачуваному світі: “Підготовка людини до життя в цьому світі є частиною виклику, кинутого університету” [2].

У сучасному світі простежуються така роль університету як інструмента цивілізаційного розвитку, що впродовж всієї історії свого існування виступав як протидія неосвіченості і деструктивним асоціальним проявам. На думку В. Бабак, Е. Лузік, університет сьогодні сам повинен опанувати нову для себе функцію створення умов для науково обґрунтованих суспільних змін унаслідок усвідомлення і впровадження нових прогресивних тенденцій у суспільстві. Через університети суспільство генерує інтелектуальний потенціал нації, стверджує національні ідеї і цінності, реалізує роль знань як чинника розвитку, готує майбутнє [1].

Для визначення місця і ролі університетів О. Жорнова виокремлює чинники, що впливають нині і впливатимуть на модель університетської освіти в перспективі:

– професійні: відповідність професійних обов'язків фахівця його основній професійній підготовці, визнання отриманої професійної кваліфікації за основним місцем роботи, підготовленість фахівця до

виконання суміжних професійних обов'язків, широта професійного профілю та невизначеність перспектив;

– особистісні: задоволеність професійною діяльністю, системою стимулів праці, змістом праці;

– соціокультурні: зацікавленість суспільства у професійних здобутках фахівця, реалізації ним соціальної і культурної активності, забезпечення умов для вертикальної міграції фахівця внаслідок професійного росту;

– виробничі: забезпечення матеріальними, економічними, кадровими ресурсами, що позначається на соціальному замовленні підготовки фахівців;

– правові: законодавчі та нормативні освітні документи, що регулюють всі види діяльності університетів;

– наукові: зміна методології та міждисциплінарність досліджень фахової підготовки;

– світоглядні: трансформація інформаційної парадигми в особистісно зорієнтовану [4]

Отже, на сьогодні єдиний шлях розвитку університету – це зв'язок освіти та науки, тобто освіта через науку. В умовах, коли традиційні цінності руйнуються, а нові ще не створені, університети, на думку М. Вебера, зобов'язані формувати у майбутньої еліти європейського співтовариства вчених, політиків, підприємців етику відповідальності, чітке усвідомлення того, що треба розплачуватися за наслідки своїх дій. Натомість створювати і відтворювати інтелектуальну еліту університет зможе, лише забезпечивши свою незалежність від держави і академізм у викладанні. В умовах аксіологічної невизначеності М. Вебер бачив місію університетів у збереженні інтелектуальної єдності як найважливішого чинника підвищення стійкості світу [3].

Отже, університети стоять перед потребою формування складної організаційної культури, що поєднує традиційну культуру вільної кооперації професіоналів та культури високо продуктивних і рентабельних центрів підготовки інтелектуальних фахівців, здатних інноваційно мислити. В умовах глобалізації університет як освітній і соціокультурний заклад набуває все нових якостей і нових рис. Якщо наприкінці ХХ ст. наголошували на ролі університету в суспільстві як його основному соціальному інституті, то сьогодні виробництво, розвиток і поширення культури – завдання університету в ХІХ–ХХ ст. – відходять на другий план, і головними стають питання адаптації до сучасних соціально-економічних і політичних змін, співпраці університету з державою, з одного боку, і глобальним світом – з іншого. Університет стає гарантом, механізмом такої соціальної потреби, як стабільний, стійкий розвиток суспільства.

На думку Д. Белла, університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Як елітна група вищих навчальних закладів

університет останнім часом прийняв на себе велику кількість функцій: проведення фундаментальних наукових досліджень; забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; розвиток загальної освіти [5].

Тобто соціальна роль університету в такому випадку визначається не збереженням та ретрансляцією знань, які самі по собі не здатні забезпечити достатній рівень підготовки до життя, а вимогою їхнього практичного втілення. За такого підходу роль університету можна визначити як роль центру взаємодії освіти, науки та економіки. Таку взаємодію описують за допомогою “трикутника знань” – фактора інноваційного розвитку, який засвідчує триєдність освіти, досліджень і розробок та інновації.

Отже, статус сьогоденішнього університету в суспільстві і державі визначає нову функцію університету – функцію інтегратора знань. Університет стає провідним учасником й організаційним посередником інтеграції освітніх і наукових структур із виробництвом, культурними установами, владними структурами.

Отже, відповідь на питання про те, як потрібно виконувати завдання перетворення університету, його нової ролі в сучасному соціумі для вирішення питань формування інтелектуального капіталу, яке можна визначити як “підготовку до життя”, є перспективою подальших досліджень проблеми.

1. *Бабак В., Лузік Е.* Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78 – 83.
2. *Барнетт Р.* Осмысление университета / Р. Барнетт // Образование в современной культуре / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: Проппелеи, 2001. – 128 с.
3. *Вебер М.* Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – Т. 2. – С. 723.
4. *Жорнова О.* Особливості посткласичної моделі університетської освіти / О. Жорнова // Вісник КНУКіМ. Педагогіка. Наукові записки КНУКіМ. – 2008. – Випуск 18. – С. 64–70.
5. *Ідея Університету: Антологія* / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська; відп.ред. М.Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
6. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

THE IMPORTANCE OF THE UNIVERSITY IN THE MODERN WORLD**Valeriia Pavlova***I. I. Mechnikov National Universit of Odesa
French Boulevard, 24/26, Odesa, Ukraine*

For understanding the role of a university in the modern world in the sphere of human culture, the article offers the facts of the evolution of the university as an educational center. Universities that had started to function just as diverse communities of thinkers, researchers and students, became a powerful factor of the society development. In response to the economic and political demands of social life, universities have contributed to the progress of the civilization by means of culture reflecting mechanism, the improvement of knowledge and vocational education of its intellectual elite. The article notes that universities of the latest decades have become the most sophisticated part not only of education, but also of the whole society. Since the middle of the XX th century, there happened a gradual transition of a university to a post-classical model of it. First, it is due to the rapid increase of the number of students. Having analyzed the development and functioning of universities, the author stresses their leading role in the development of a society and a state. She emphasizes that the role and position of universities as specific intellectual centers are growing and that for the social and cultural surrounding they have the leading role being a source of new knowledge and the training of the society intellectual elite.

The paper determines that modern universities are forced to move to managing their own development that requires the reorientation of the available resources, as well as the complication and improvement of their own efficiency. The role of the university can be defined as a center of interaction between education, science and economy. The university is becoming the leading participator and organizational mediator in the integrity of educational, scientific institutions and industry, cultural institutions, power structures.

Key words: university, university education, university model.

УДК: 37.091.12

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА УКРАЇНИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Олександр Проніков

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,
вул. Г. Полуботка, 53, Чернігів, Україна, 14003*

Проаналізовано актуальні питання університетської освіти України в умовах глобалізації, її тенденції та інновації. Розглянуто тенденції та шляхи розвитку вищої освіти в Україні. Визначено тенденції сучасного розвитку світового освітнього процесу.

Одним із проявів глобалізації є стандартизація вищої освіти як орієнтованість на результат, що відповідає загальним стандартам для більшості країн світу. Це свідчить про формування єдиного освітнього простору.

Доведено, що інноваційні процеси розвиваються на різних рівнях системи вищої педагогічної освіти і стосуються багатьох компонентів освітнього процесу. Проаналізовано сутність й особливості розвитку інноваційних процесів у педагогічних університетах. З'ясовано, що в інноваційній діяльності беруть участь як викладачі, так і студенти. Вони є учасниками єдиної колективної системи отримання, накопичення і використання нових знань, а також застосування сучасних інноваційних технологій. Така система докорінно змінює відносини “викладач – студент”, перетворюючи їх у партнерів, які відповідають за результати своєї праці.

Використання сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі магістратури ВНЗ України сприятиме формуванню у студентів креативно-евристичного мислення, покращенню рівня їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: університет, глобалізація, трансформація вищої освіти, тенденції, інноваційні технології навчання.

Реформування системи вищої освіти в умовах глобалізації ставить нові вимоги до підготовки студентів в університетах України в XXI ст. Університетська освіта має бути різноманітною, нести гуманістичні цінності, використовувати нові технології навчання, бути всеохоплюючою та інформатизаційною, забезпечувати саморозвиток особистості. Однією з умов виконання цих завдань є використання накопиченого світового та вітчизняного досвіду.

Наша мета – проаналізувати розвиток університетської освіти України в умовах глобалізації, виявити тенденції та інновації університетської освіти України.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі питання університетської освіти, її розвитку в умовах глобалізації активно

досліджують у декількох напрямках: філософському, історико-педагогічному та менеджменту вищої освіти (В. Г. Кремень [3], М. Євтух [1], Н. Терентьєва [1], Ф. Альтбах [10]); економісти, які вивчають проблеми якості та зростання ефективності міжнародної освіти (В. Кирван [10], Д. Салми [7]; учені, що спеціалізуються на аналізі моделей університетів (Б. Кларк [12; 13], колектив інституту США і Канади під керівництвом Б. В. Супян [2]). У дослідженнях вчені проаналізували нові особливості, напрями і форми глобалізації вищої освіти. З'ясували, що формуються світові університети, альянси і консорціуми глобальних університетів, визначають нові тенденції рейтингової оцінки якості результатів їхньої діяльності. Ці процеси мають безпосередній вплив на вітчизняні університети і, зокрема, педагогічні.

На початку ХХІ ст. активізувався процес глобалізації, що суттєво впливає на розвиток університетської освіти України. Він відбувається під тиском посилення попиту на фахівців з економічних знань, втрати країнами Західної Європи освітньої переваги, зростання конкуренції з боку азіатських економік.

Інтернет створив сприятливі умови для глобалізації, тісну інтеграцію і конвергенцію. Він вперше в історії дав змогу існування єдиного світового співтовариства. Вища освіта, яка долає національні кордони, є центральною рушійною силою цього процесу.

Глобальні зв'язки, потоки людей, ідей та знання трансформують світову університетську освіту. На підставі аналізу наукових та історико-педагогічних джерел визначимо три взаємопов'язані чинники, які засвідчують необхідність суттєвих змін у цьому процесі:

1. *Створення мереж (net working)*. Лідери зі зростання інтенсивності таких зв'язків – університети. Щорічні рейтинги Webometrics показують темп зростання їхньої роботи в інтернеті. Кожен дослідницький університет є головним користувачем мережевих комунікацій передачі складних і великих за обсягом даних для співпраці в режимі реального часу. Глобальний лідер – Гарвардський університет (Harvard University). За ним – Массачусетський технологічний інститут (Massachusetts Institute of Technology), який через свою систему інтернет-трафіка здійснює розвивальний проект відкритих курсів навчання (Open Course Wareproject).

2. *Зростання ролі знань*. Знання і дослідження лягли в основу економік і культур окремих націй. Уряди багатьох країн тривалий час активно використовували потенціал науки і технологій для зміцнення національної конкурентоспроможності. Упродовж останнього десятиліття це доповнилося вірою в силу державної політики, що підтримує і стимулює творчу ініціативу у прикладних та фундаментальних дослідженнях.

У країнах Азії відбувається пришвидшене “вирощування креативної культури”. Для цього використовують різні методи, зокрема, пришвидшення

процедур видачі в'їзних віз для іноземних дослідників, будівництво міських технопарків та інших формувань, в яких інноватори в галузі мистецтва, громадських і технічних наук могли б об'єднатися для взаємного використання креативних ідей.

3. *Зростаючий доступ до освіти.* Значне зростання участі населення у вищій освіті в більшості країн пояснюють їхньою модернізацією і зростанням середнього класу. За даними ЮНЕСКО темп зростання кількості студентів щорічно в 1991–2004 рр. становив: у країнах Східної Азії та Тихоокеанського регіону понад 8%, в Африці – 7%, у Центральній Європі та Латинській Америці – 5%. Створення глобальних мереж, їхня дослідницька міць підвищують актуальність вищої освіти. Водночас конвергенція цих тенденцій, а також становлення Глобальних дослідницьких університетів (Global Research University) сприяли формуванню значних суперечностей у процесі глобалізації [7].

Сама реальність життя зумовлює осмислення глибину змін, що відбуваються, і максимально адекватно оцінити їхнє значення для подальшого розвитку суспільства та людини, зміст університетської освіти в Україні.

Змінилися не лише умови життя, а й загалом соціальний простір існування і функціонування людини. Тому система вищої освіти України повинна орієнтуватись на світовий досвід та практику.

Сьогодні триває інтенсивний пошук нової моделі освіти, яка була б зорієнтована на задоволення потреб майбутніх поколінь всього людства. Модель вищої освіти сьогодні тісно пов'язана з глобальною стратегією сталого розвитку, до якої людство повинно перейти у XXI ст.

На підставі цього визначимо тенденції сучасного розвитку світової університетської освіти:

1. Глобалізація – це інтеграція і конвергенція університетської освіти, на основі якої створено єдине світове освітнє співтовариство.

2. Вища освіта є центральною рушійною силою формування світових університетів (альянси і консорціуми).

3. Стандартизація як орієнтованість на результат, що відповідає сучасним потребам університетської освіти.

4. Освітня мобільність, яка набула масового характеру; застосування у сфері освіти франчайзингу (практика, відповідно до якої освітня установа надає іншим, у тім числі закордонним навчальним закладам, ліцензії на свої освітні програми); введення міжнародних кваліфікаційних вимог, що забезпечують конвертованість документів про освіту; значне поширення технологій дистанційного навчання.

5. Визначення міжнародного рейтингу університетів, формування глобальних зв'язків і мереж, поширення наукової кооперації вчених.

Тенденції сучасного розвитку університетської освіти свідчать про створення єдиного освітнього простору. Тому використання у вітчизняних університетах світового досвіду в поєднанні з накопиченим власним, зокрема, застосуванням інноваційних технологій, дасть змогу значно підвищити якість знань наших студентів та рейтинги вищих навчальних закладів України у світі.

Одним із багатьох прикладів використання світового досвіду університетської освіти у вітчизняній практиці є застосування інноваційних технологій у вигляді опорних схем. В інноваційній діяльності беруть участь усі учасники цього процесу. Вони є учасниками єдиної колективної системи отримання, накопичення і використання нових знань, а також застосування сучасних інноваційних технологій. Така система докорінно змінює відносини “викладач – студент”, перетворюючи їх у партнерів, які відповідають за результати своєї праці.

Розглянемо такий досвід на прикладі теми “Дидактичні основи педагогічного процесу у вищій школі” дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи”, яку вивчають студенти магістратури факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Вид навчання – це методична система, якій властива єдність цілей, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання, вид навчання.

Види навчальних програм: лінійна, розгалужена, змішана, адаптивна (що сама пристосовується до рівня навченості і можливостей студента).

Технологізація процесу навчання – пошук дидактичних підходів, які могли б перетворити навчання у виробничий процес з гарантованим результатом.

Педагогічна технологія	- послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників.
Технологія навчання	- спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, який репрезентує систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найефективніше досягнення поставлених цілей.
Структура технології навчання	<ul style="list-style-type: none"> • цілі навчання; • зміст навчання; • засіб взаємодії (засіб викладання, мотивації), організація навчального процесу; • студент, викладач; • результат діяльності, у тім числі рівень професійної підготовки.

Активізація навчання – діяльність викладача, спрямована на розроблення і використання такого змісту, методів, засобів, форм навчання, що сприяють підвищенню інтересу, самостійності, творчій активності студентів у засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок, розвитку здібностей прогнозувати виробничу ситуацію і приймати рішення.

Активні методи навчання – способи інтенсивного розвитку пізнавальних мотивів, інтересу, творчості студентів.

Ділова гра – форма створення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відносин, які характерні для цієї діяльності.

Структурна схема ділової гри

Методичне забезпечення	Ігрова модель				Технічне забезпечення
	Цілі ігрові	Комплект ролей і функцій гравців	Сценарій гри	Правила гри	
	Цілі педагогічні	Предмет гри	Графічна модель взаємодії учасників гри	Система оцінювання	
	Імітаційна модель				

Модуль	- логічно завершена частина навчального матеріалу, що супроводжується обов'язковим контролем знань і вмінь студентів.
Містить:	
<ul style="list-style-type: none"> • навчальну мету; • довідкові й ілюстративні матеріали (студент їх одержує перед вивченням модуля), а також список літератури; • методичний посібник з досягнення мети; • практичні завдання (заняття) з формування умінь; • контрольні заходи, що строго відповідають мети модуля. 	

Рейтинг – оцінна шкала, комплексний показник успішності.

Рейтинговий контроль	- бали, які безперервно набирають студенти в період навчання і на етапах проміжного, підсумкового контролю.
<ul style="list-style-type: none"> - поточний контроль – близько 35% рейтингу, - проміжний контроль – близько 20% рейтингу, - оцінювання практичних завдань і курсових робіт – близько 25%, - підсумковий – близько 20% 	

Організація модульно-рейтингового навчання:
<ul style="list-style-type: none"> - визначити число і наповнюваність модулів, - визначити співвідношення теоретичної і практичної частин у модулі, - визначити черговість, зміст і форми різних видів контролю, - розробити графік виконання завдань, - видати перед початком вивчення курсу студентам інструкцію з рейтингового контролю.

Групове навчання	Характеризується спільною роботою групи студентів під час виконання завдання
<ol style="list-style-type: none"> 1) навчання в парах; студенти – партнери з навчальної діяльності; 2) навчання в малих групах (4–6 осіб); виконання групового завдання: <ul style="list-style-type: none"> - спільними зусиллями; - виконання кожним індивідуального завдання, що є частиною спільного; 3) навчання в укрупнених групах (понад 6 студентів), у ході якого всі члени групи (кожен індивідуально або всі спільно) виконують одне спільне завдання. 	

Інформаційні технології навчання (ІТН)	<ul style="list-style-type: none"> - стратегічний ресурс в освіті (ЮНЕСКО, 1996); - педагогічна технологія, у якій під час роботи з інформацією використовують спеціальні засоби – програмовані й ТСО (у тім числі комп'ютери, аудіо-, відео-, телекомунікативні мережі) для навчальної діяльності.
Програмно-методичні комплекси (ПМК)	<ul style="list-style-type: none"> - підтримки лекційного курсу; - моделювання процесу або явищ; - моделювання функціонування технічної системи (навчання її використанню і/або керуванню); - тестові і контролюючі ПМК; - електронний підручник; - збірники і генератори задач; - довідкові й інформаційні системи; - ігрові навчальні програми; - інтегровані навчальні системи; - експертні інтегровані ПМК

Дистанційна освіта (ДО) – комплекс освітніх послуг, які надають у країні, та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, яке ґрунтується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок).

Технологія дистанційного навчання	сукупність методів, форм, засобів взаємодії з тим, кого навчають, у процесі самостійного (але контрольованого викладачем) засвоєння ним ЗУН
Принципи: - гнучкість, - адаптивність, - модульність, - економічна ефективність, - орієнтація на споживача, - опора на передові інформаційні технології	Етапи побудови навчального процесу: 1. Визначення цілей і завдань: - вимоги до набору ЗУН, - вимоги до якості підготовки, - тимчасові обмеження, - вимоги до контингенту тих, кого навчають. 2. Оцінка використання курсів ДО і їхня частка в навчальному процесі: - розробка програми підготовки, - виділення розділів для ДО. 3. Вибір (розробка) базових курсів ДО: - визначення переліку курсів, - розробка вимог до курсів ДО. 4. Адаптація курсів ДО цілям і структурі підготовки: - розробка змісту курсів, - складання розкладу. 5. Реалізація технології ДО: - оцінка результатів навчання, - рекомендації із застосування курсів ДО.
Моделі організації дистанційного навчання	
1. Консультаційне навчання	Регулярне відвідування студентом консультаційного пункту: - студенти повинні мати час і матеріальні можливості для відвідування консультаційного пункту; - наявність у центрі тьюторів; - формування групи студентів; - мотивація навчання.
2. Модель листування (кореспонденції)	Обмін між викладачем і студентом навчальними матеріалами, домашніми завданнями і результатами без особистого контакту (синхронний та асинхронний варіанти): - надійна система зв'язку; - наявність викладачів, здатних швидко дати кваліфіковану оцінку роботи студента; - час обороту матеріалів – не менш 2-х тижнів.
3. Регульованого самонавчання	Велика самостійність студента у виборі часу, дати початку навчання й іспиту, місця навчання: - навчання відбувається за допомогою завдання,

	питань і структурованого матеріалу; - якість засвоєння матеріалу контролне студент за допомогою питань з відповідями.
4. “Кейс”технологія	Після вступних іспитів студент одержує набір (кейс, комплект) навчальних матеріалів: - зазвичай формують групу студентів (але можливо індивідуальне навчання); - на установчому занятті тьютор пояснює, як працювати з комплектом навчальних матеріалів; - відбувається консультування і перевірка тестів, завдань з СРС; - завершується навчання узагальнюючим заняттям та іспитом.
5.Радіотелевізійне навчання	Використання для доставки інформації телебачення, радіо: - лекційне навчання на радіо, телебаченні, - самопідготовка за програмою; - консультації за курсом; - написання контрольних, дипломних робіт; - оцінка письмових робіт і тестування; - підсумковий контроль.
6. Мережеве навчання	Використання мережі Інтернет: - інформація про навчальний заклад, спеціальності; - відправлення абітурієнтом документів в електронному вигляді, оплата навчання; - студент одержує пароль для доступу до навчальної інформації і прізвище тьютора для консультацій і здачі тестів; - спілкування з тьютором – через електронну пошту і т.п.; - іспити (для видачі сертифіката) відбуваються в очній формі або за допомогою телекомунікацій.

Наведений приклад використання опорних схем, аналіз результатів успішності студентів за підсумками поточного контролю та державних іспитів початку XXI ст. підтверджує думку вчених, з якою ми теж погоджуємося про те, що застосування інноваційних технологій є необхідною умовою формування евристично-креативного мислення майбутніх фахівців та свідчить про конкурентоспроможність університетів на ринку праці [5; 6].

Виконане дослідження дало підстави визначити тенденції сучасного розвитку університетської освіти. З'ясовано, що процеси глобалізації мають безпосередній вплив на розвиток вищої освіти України. Доведено, що інноваційні процеси розвиваються на різних рівнях системи вищої педагогічної освіти і стосуються багатьох компонентів освітнього процесу.

Використання сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі сприятиме формуванню у студентів креативно-евристичного мислення, поліпшенню якості їхньої підготовки. Питання розвитку та змісту університетської освіти в Україні потребують подальших наукових розвідок.

1. Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи: монограф. ; редкол.: Євтух М. Б., Горяня Л. Г., Терентьєва Н. О. – Київ: Інтерсервіс. 2015. – 420 с.
2. Исследовательские университеты в США : механизм интеграции науки и образования / Под ред. В. Б. Супяна. – Москва, 2009. – 258 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – Київ: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства : Монографія / О. І. Навроцький. – Харків : Основа, 2000. – 240 с.
5. Проніков О. К. Використання опорних схем в курсі “Педагогіка” при підготовці магістрів. / О. К. Проніков, Т. Л. Гавриленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка // Вип. № 86. Т. 2. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів, 2011. – № 86. – С. 423–425.
6. Проніков О. К. Використання опорних схем при підготовці магістрів факультету фізичного виховання з курсу “Педагогіка та психологія вищої школи” // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.// Вип. № 64. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів, 2009. – № 64. – С. 195–201.
7. Салми Д. Создание университетов мирового класса. – Москва : Издательство “Весь мир”, 2009. – 132 с.
8. Фролов А. В. Влияние мирового экономического кризиса 2008–2009 гг. на высшее образование и его глобализацию / А. В. Фролов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 3. – С.15–18.
9. Фролов А. В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации // Вестник высшей школы. – 2011. – № 8. – С.61–66.
10. De Wit H. Misconceptions about internationalization. April 10, 2011: [URL]<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110408181353543>.
11. Kirwan William E. Meeting the Research University of the Future. March 22, 2010: [URL]<http://www.aau.edu/>
12. Altbach Philip G. Why branch campuses may be unsustainable. February 28, 2010: [URL]<http://www.universityworldnews.com>
13. Gershuny G. New Science, Technology, Engineering, and Math Education Committee Launched. March 4, 2011: [URL]<http://www.whitehouse.gov/2011/03/04/>

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

UNIVERSITY EDUCATION OF UKRAINE: TRENDS AND INNOVATIONS

Oleksandr Pronikov

*Taras Shevchenko National Pedagogical University of Chernihiv,
Hetman Polubotka Str., 53, Chernihiv, Ukraine, UA – 14013*

The article analyzes the current issues of university education in Ukraine in the context of globalization, its trends and innovations. It outlines the tendencies and the trends of the development of higher education in Ukraine. It also defines the tendencies of the development of the modern world educational process.

The study allows to identify the main trends of the modern world educational process: globalization, integration, democratization and humanization. But they do not cover the whole range of education development trends in the world.

One of the characteristics of globalization is the standardization of higher education focused on the results that meet the general standards of the majority countries in the world. It means the formation of a single educational space.

The article proves that the innovation processes develop at different levels of higher pedagogical system of education and affect many components of the educational process. The author has carried out the analysis of nature and features of innovative processes in pedagogical universities. The research has established that both teachers and students are involved at the innovation activities. They are the members of a single collective system of receiving, storing and applying new knowledge and using the innovative technologies. This system fundamentally changes the relationship “teacher – student”, turning them into partners who are responsible for the results of their work.

The usage of innovative technologies in educational process during master courses at the higher educational establishments of Ukraine will contribute to students’ creative and problem-solving thinking, and improve their level of training.

Key words: University, globalization, transformation of higher education, trends, innovative educational technologies.

УДК 378.4(477):37.018.4]:005.412]:327.29

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ ПРОСТОРИ

Світлана Цюра

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Проаналізовано перспективи розвитку українських університетів у контексті процесів глобалізації, акцентовано на тих завданнях та тенденціях, що виводять університетську освіту на рівень інтернаціональний і транснаціональний. Визначено основні напрями ініціативної діяльності закладів вищої освіти, необхідність зміни конфігурації українського університету на світовому ринку освітніх послуг, уточнено завдання відкриття закордонних філіалів, створення програм дистанційного і змішаного навчання у сфері першої та другої дипломної освіти, створення відділів розвитку ВНЗ, діяльність яких буде забезпечувати позиціонування університету як навчально-дослідної інституції в національному та міжнародному освітньому просторі як ділового партнера, учасника міждержавних освітньо-наукових проектів і програм.

Ключові слова: освіта та глобалізаційні процеси; дистанційна освіта, університет; змішане навчання, перспективи університетської освіти.

Сучасні університети, які посідають перші місця у світових рейтингах вищих навчальних закладів, рівноцінно забезпечують поєднання цілей зовнішнього інтернаціонального напрямку діяльності та внутрішнього, спрямованого на ринок конкретної країни. Їхня діяльність здебільшого організована відповідно до тих стратегій, за якими функціонують транснаціональні компанії. Такі університети, як Гарвард, Оксфорд, Кембридж, Єль тощо, уже реалізовані як глобальні проекти. Важливо, що процеси глобалізації освіти перебувають під моніторингом та заохочувальним впливом урядів країн “Великої сімки”, відповідних служб ООН, ЮНЕСКО. Зокрема, на етапі інтернаціоналізації ці університети налагоджували різносторонні міжнародні контакти в галузі науки та освіти, державні інституції, такі, наприклад, як Британська рада, DAAD (Німецька служба академічних обмінів) та ін. Міжнародні фірми – посередники залучають на навчання у закладі освіти іноземних студентів, науковців, організовують цикли стажувань, проводять в інших країнах заняття для слухачів різного спрямування з носіями мови. На етапі транснаціоналізації університет забезпечує заснування своїх філіалів у різних країнах,

франчайзинг освітніх програм з використанням як бази вищого навчального закладу іншої країни та інститутів дистанційної освіти; ліцензійні навчальні програми, які поширюють закордонні провайдери.

Серед важливих завдань реорганізації університетської освіти в Україні загалом та педагогічної зокрема, стоїть вихід на міжнародний ринок освітніх послуг як різностороннього виробника та активного експортера. У загальному контексті інтеграційних процесів та глобальних трансформацій педагогічний простір України переосмислює ідею та місію університетської освіти, шукає оптимальні моделі, розвиває завдання і перспективи. Провідні університети України вже вийшли на рівень інтернаціоналізації освіти, ініціюють і розвивають міжнародні проекти партнерства, навчають іноземних студентів, у тім числі й із європейських країн, Північної Америки та Китаю.

З огляду на проблему, якій присвячена стаття, заслуговують на увагу дисертаційні дослідження Мещанінова О. П. “Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика (2005)” та Поберецької Г. Г. “Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України”.

Порівняльний аналіз особливостей функціонування вищої освіти у специфіці різних країн виконали такі дослідники як: Ф. Альтбах (Ph.G.Altbach), О. Фултон (O.Fulton), Дж.Уолкер (J. C.Walker), К.Еверс (C. W. Evers), Дж. Ківс (J. P. Keeves), В. Міттер (W. Mitter), Т. Хусен (T. Husen). Загальний огляд проблеми порівняльного аналізу освітніх систем у контексті глобалізаційних процесів і явищ здійснив М. Брей (M. Breu) [3].

Увагу українських учених привернула вища освіта таких країн, як США (Т. Кошманова, С. Шандрук), Німеччини (Н. Абашкіна, Т. Зданюк), Великобританії (Н. Авшенюк, А. Парінов), Канади (Н. Мукан), Франції (А. Максименко, О. Бочарова), Австралії (Т. Парфенюк), Польщі (К. Біницька, І. Шемпрух).

Колективне дослідження М. Барбер, К. Доннеллі, С. Різві з вивчення перспектив розвитку університетської освіти на основі низки світових рейтингових університетів та пролонгування статистичних даних про кількість студентів у них, у тім числі й іноземних, особливостей працевлаштування випускників тощо дало підстави вченим дійти висновку про те, що “державне фінансування вищої освіти у всьому світі скорочується і на зміну йому приходять приватне фінансування у вигляді позики або прямих платежів” [2, с. 161]. Витрати часту та коштів на формальні курси університетської освіти привертають увагу дедалі більшої кількості абітурієнтів і роботодавців. Тому їм на зміну приходять більш оптимальні за співвідношенням часу й витрат форми організації навчання, у тім числі зі сфери позаформальної та неформальної освіти. Від магістерських і бакалаврських програм університетів вимагають більшої гнучкості та індивідуальної орієнтованості тощо.

Наша мета – визначити перспективи розвитку українських університетів у контексті процесів глобалізації, завдання та тенденції, що виводять університетську освіту на рівень інтернаціональний та транснаціональний та конкретизація того, на що саме має бути спрямованою ініціативна діяльність закладів вищої освіти України в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг.

З метою окреслення перспектив і конкретизації напрямів розвитку українських університетів в інтернаціоналізованому та глобалізованому просторі доцільно врахувати:

- тенденції та історичні процеси еволюції української вищої школи, національний та світовий досвід розвитку університетської освіти, її сучасну спрямованість і перспективи у професійній підготовці фахівців;

- спрямованість розвитку педагогічної науки, теоретико-методологічні засади, інноваційні підходи й технології підготовки фахівців, що відповідають вимогам сучасного українського та світового ринку праці;

- значення інформаційних суспільних ресурсів загалом, необхідності розвитку досвіду особистого інтелектуального потенціалу та досвіду роботи з інформацією; ролі й вільного доступу до світового інформаційного простору для вдосконалення освітнього університетського середовища.

Систематизований розгляд окреслених проблем дає змогу виокремити, такі вагомні напрями розвитку українських університетів у контексті їхньої інтеграції у світовий освітній простір:

1. Одним із сучасних, оптимальних способів у співвідношенні ціни і якості освіти є отримання вищої освіти через on-line та off-line Інтернет-навчання. Українські студенти й школярі отримують доступ до безкоштовних онлайн-курсів від найкращих професорів відомих світових та українських університетів лише останні декілька років. На цьому етапі на українському сайті Prometheus вже зареєстровано більше ніж 300 000 слухачів. Популярними платформами вільного навчання для студентів стали міжнародні ресурси Coursera, edX та низка інших. Це створює умови для розвитку такої популярної структури поза формального навчання, як “електронний університет”, який розвивається саме як глобальний освітній проект. Дистанційне навчання розвивають в Харківському університеті радіоелектроніки, Харківському національному технічному університеті, НТУ “Харківський політехнічний інститут”, НТУ “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського” та інших закладах.

Розвиток освітніх програм за критерієм їхньої електронної доступності у світовій практиці відбувається за трьома напрямами. *Перший у межах формальної освіти, подвійна або так звана бімодальна програма навчання (це одна назва змішане навчання)*. Напряму, орієнтований на надання першої та другої дипломної освіти, розроблений та ефективно апробований

більшістю університетів Австралії. Характерною для таких програм є організація навчального процесу дистанційно у перші 2–3 роки, коли студенти здобувають фундаментальні, загальнотеоретичні знання, а завершують навчання на очній формі. Надзвичайно успішними виявилися освітні програми змішаним навчанням одного із найбільш рейтингових політехнічних університетів – Масачусетського технологічного (Massachusetts Institute of Technology).

Другий напрям – це університети безпосередньо організовані як заклади для другої та третьої вищої освіти, навчання дорослих в дистанційному режимі, наприклад, Відкритий Університет Великобританії (UKOU). Він розпочав свою діяльність як “ефірний університет” і сьогодні є найбільшим транснаціональним університетом дистанційного навчання, має понад 400 здебільшого автономних філіалів, які діють з урахування специфіки країни та особливостей її ринку. Такі заклади освіти діють у більшості розвинених країн. Національний університет дистанційної освіти успішно функціонує в Іспанії. У Франції для координації створено Національний центр дистанційного навчання та так звані Тематичні електронні університети.

Третій напрям – це заклади, утворені шляхом об’єднання можливостей кількох електронних університетів. Діяльність цих електронних університетів ґрунтується на співпраці організаторів та ресурсів платформ вільного навчання й орієнтовані як на першу, так і на другу дипломну освіту. Прикладом є діяльність Національного Технологічного Університету (NTU, штат Колорадо, США) та міжнародної організації Глобальний Університет (GU).

Юридичні можливості розвитку дистанційної освіти в Україні забезпечені низкою декларативних та нормативних документів, а саме: “Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні”, “Національною програмою інформатизації”, законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, наказом Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про дистанційне навчання”.

Оцінюючи перспективи розвитку вищої освіти в напрямках дистанційного навчання в Україні, І. Примаченко, співзасновник онлайн-університету Prometheus, узагальнив, що, за його даними “лише десять відсотків людей наважуються самостійно навчатися онлайн та мають достатню самодисципліну, щоб успішно завершувати такі курси”, а також висловив припущення, що найбільші перспективи є у напрямку “змішане навчання”: запровадження безкоштовних масових онлайн-курсів в навчальний процес університетів і шкіл. У цьому форматі лекції повністю чи частково замінюються на відеолекції найкращих викладачів країни та світу, поточні завдання виконуються студентами онлайн, а рутинні питання

вирішуються на форумі онлайн-курсу. В офлайн залишаються ті форми роботи, які недоцільно переносити онлайн (семінари, фізичні лабораторні тощо), індивідуальне спілкування викладача зі студентами, на яке тепер можна виділяти значно більше часу, і фінальний контроль: самостійні роботи, модулі, іспити” [5]. У 2016 р. Освітня платформа Prometheus розпочала пілотний проект змішаного навчання у Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут”, Українському Католицькому Університеті, Національному університеті “Львівська політехніка” та Львівському національному університеті імені Івана Франка.

2. Розроблення державної програми “Освіта України на експорт – 2025”. Аналоги таких стратегій є у програмах діяльності урядів багатьох країн. Проект такого документа, розробленого з ініціативи Міністерства праці та соціальної політики України у 2010 році [1], так і не був ухвалений як державна програма розвитку освіти, орієнтована інтернаціонально. З урахуванням змін останніх років роботу над таким документом доцільно розпочати з окреслення юридичних особливостей як дистанційного, так і змішаного навчання.

3. Одним зі шляхів координації Україною розвитку освітніх послуг на експорт стало заснування у 2003 р. Українського державного центру міжнародної освіти як підрозділу МОН. Центр співпрацює з дипломатичними представництвами, посольствами, компаніями-агентами навчальних закладів з набору іноземних студентів, вищими навчальними закладами України та є організатором та учасником інформаційно-рекламних заходів з освітньої тематики, які проводяться у різних регіонах світу, забезпечує моніторинг кількісних та якісних показників надання освітніх послуг іноземцям, здійснює реєстрацію запрошень іноземцям на навчання, що видають навчальні заклади, веде облік іноземців, що прибувають на навчання. Відповідно до поставлених завдань він позиціює себе як єдина державна платформа, що “забезпечує моніторинг діяльності компаній-агентів навчальних закладів, надання інформаційної підтримки ВНЗ та консультацій з питання нормативно-правового врегулювання; бере участь у підготовці нормативно-правових актів” [1]. Однак його діяльність потребує вдосконалення насамперед на рівні посилення загальнодержавної значущості його діяльності, у тім числі коштом безпосередніх капіталовкладень. Пріоритетною в діяльності Центру повинна бути спрямованість на: формулювання та реалізацію завдань з інтернаціоналізації вищої освіти України; створення та підтримку позитивного іміджу національної системи вищої освіти в міжнародному освітньому просторі; забезпечення економічних інтересів держави та університетів у розвитку міжнародних програм партнерства й мобільності.

4. Для успішної координації діяльності навчальних закладів на зовнішньому ринку доцільно:

– створити у кожному з них постійно чинні Відділи розвитку ВНЗ, діяльність яких буде забезпечувати позиціонування університету як навчально-дослідної інституції в національному та міжнародному освітньому просторі, як ділового партнера, учасника міждержавних освітньо-наукових проєктів і програм, як виразника інтересів і пріоритетів університету у глобальному освітньому просторі;

– забезпечити функціонування на кожному з факультетів (інститутів) робочих груп для розроблення та перманентного удосконалення інтернаціоналізованого змісту освіти на рівні бакалаврських і магістерських програм і забезпечити можливостями міжнародних відділів університетів максимально можливе узгодження цього змісту з відповідними програмами підготовки у навчальних закладах, що є міжнародними партнерами ВНЗ;

– у напрямі забезпечення якості освіти вітчизняних та іноземних студентів впровадити постійно чинні науково-педагогічні семінари для викладачів з метою вдосконалення їхнього досвіду застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій навчання, зокрема, онлайн та подвійного, очно-дистанційного, дистанційного навчання з використанням таких сучасних типів програмного забезпечення, як авторські програмні продукти (Authoring Packages); системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS); системи управління контентом (Content Management Systems – CMS); системи управління навчальним контентом (Learning Content Management Systems – LCMS);

– орієнтувати викладачів на використання потенційних ресурсів навчально-виховного процесу для розвитку дослідної культури мислення студентів, спрямування їхньої активності на пошук власної траєкторії професійно-наукового розвитку й успішної самореалізації на ринку праці;

– пропонувати кафедрам педагогіки вищих навчальних закладів організувати науково-практичні семінари, психолого-педагогічні тренінги для розвитку у викладачів вищої школи досвіду організації навчання як дослідження, проєктної індивідуальної та групової діяльності;

– пропонувати вищим навчальним закладам України більш активно ініціювати та організувати міжнародні проєкти наукових стажувань викладачів, студентів, творчої співпраці з освітніми інституціями різних країн у напрямі входження ВНЗ України у світові освітні консорціуми.

Оцінюючи перспективи розвитку українських університетів у глобалізованому просторі доцільно акцентувати увагу на тих завданнях та тенденціях, що виводять університетську освіту на рівень інтернаціональний та транснаціональний. Визначення основних напрямів для спрямування ініціативної діяльності закладів вищої освіти передбачає уточнення мети –

нею є зміна місця і позиції українського університету на світовому ринку освітніх послуг, уточнення перспектив відкриття закордонних філіалів, створення програм дистанційного і змішаного навчання у сфері першої та другої дипломної освіти, створення відділів розвитку ВНЗ, діяльність яких буде забезпечувати позиціювання університету як навчально-дослідної інституції у національному та міжнародному освітньому просторі, як ділового партнера, учасника міждержавних освітньо-наукових проєктів і програм.

1. Актуальні статистично-аналітичні показники надання освітніх послуг іноземцям : Український державний центр міжнародної освіти. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intered.com.ua/Актуальні-статистично-аналітичні-показники>. – Назва з екрану.
2. *Барбер Майкл*. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция [Текст] / Майкл Барбер, Кейтлин Доннелли, Саад Ризви / Michael Barber, Katelyn Donnelly, Saad Rizvi. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. L.: The Institute for Public Policy Research. March 2013 (пер. с англ. Н. Микшиной) // Вопросы образования : ежеквартальный научно-образовательный журнал. – 2013. – N 3. – С. 152–229.
3. *Brey Mark*. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. Vol. 1, Number 2, 2003. – P. 209–224.
4. Концепція формування системи експортування освітніх послуг України на період 2011–2020 рр. – Луганськ : Міністерство праці та соціальної політики України, ДУ НДІ СТБ, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : lir.lg.ua/docs/formi.doc.
5. Технологічна реформа навчання проти “трикутника смерті” української освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/columns/2016/12/22/221841/> – Назва з екрану.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 28.03.2017
прийнята до друку 25.04.2017

**PERSPECTIVES OF THE UKRAINIAN UNIVERSITIES' DEVELOPMENT
IN THE GLOBALISED SPACE****Svitlana Tsiura***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The article analyzes the prospects of the Ukrainian university development in the context of the globalization processes, focuses on those tasks and trends that bring university education to the international and transnational level. The main directions of the initiative activity of higher educational institutions, the need to change the configuration of the Ukrainian university in the world market of educational services are defined, the tasks of opening foreign branches, creating programs for remote and mixed education in the sphere of the first and second degree education are specified. It is determined that within the formal education of Ukraine the most promising are bimodal training programs, especially effective for teaching foreign students. Typical for such programs is the organization of the learning process in the first 2-3 years remotely, when students receive fundamental, general theoretical knowledge, and complete the training in the full-time form.

It focuses on the need to develop a strategic document - the state program "Education of Ukraine for export – 2025". The activities of the Ukrainian State Center for International Education, as a unit of the MES, need improvement, especially the strengthening of the country's overall significance as an institution, including through direct investments.

To successfully coordinate the activities of educational institutions on the external market, the expediency of introducing the development departments of universities in each of them is considered, whose activities will ensure the positioning of the university as an educational and research institution in the national and international educational space, as a business partner, participant in interstate educational and scientific projects and programs, as an exponent of interests and priorities of the university in the global educational space.

Key words: education and globalization processes; remote education, university; mixed education, prospects of university education.

УДК 378.4.09 : 005.412](4)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ВИМІРІ

Тетяна Равчина

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
буль. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Розкрито наукове підґрунтя розвитку сучасної університетської освіти у європейському вимірі, визначено головну роль особистості студента як суб'єкта навчального процесу, його потреб, інтересів, досвіду та його права на власну думку. Проаналізовано головні чинники розвитку університетської освіти у контексті європейських вимог. Обґрунтовано принципи, напрями організації продуктивного освітнього середовища. Висвітлено складові організації навчального процесу як пізнавальної діяльності студентів. Розкрито особливості й правила діалогічного спілкування викладача й студентів.

Ключові слова: університетська освіта, європейський вимір, освітнє середовище, навчальний процес, діалог, взаємодія.

В умовах інтеграційних процесів зростає роль університетів у розвитку загальнолюдських і національних цінностей, формуванні інтелектуального, соціокультурного й науково-технічного потенціалу Європи й окремих країн. Упродовж становлення університети виконували функцію наукових центрів, які проводили фундаментальні дослідження й виховували наукову еліту. Однак університетська освіта також забезпечує підготовку фахівців високого рівня, які володіють не лише професійними компетенціями, а й ґрунтовними науково-методологічними, базовими знаннями з різних галузей науки. Формування європейського простору вищої освіти сприяло окресленню науково-педагогічних засад, цінностей, вимог, що визначають європейський вимір університетської освіти й слугують орієнтирами у її реформуванні й модернізації відповідно до особливостей, потреб розвитку кожного суспільства. Головне завдання вищої школи України – формувати фахівців європейського рівня, які характеризуються професіоналізмом високого рівня, критичністю й креативністю, здатністю активно адаптуватися до потреб ринку та громадянською позицією. У цьому контексті сучасні науковці наголошують на необхідності фундаменталізації, гуманізації й гуманітаризації вищої освіти в університетах різного профілю, поєднанні базової підготовки фахівців з професіоналізацією, а також впровадженні інноваційних технологій навчання. Однак модернізації змісту вищої освіти, застосування сучасних методів, прийомів навчання досягають ефективності

за умови обґрунтування науково-педагогічних засад, що відповідають сучасним філософським підходам й психологічним особливостям розвитку університетської освіти як процесу.

Науковці досліджують різні аспекти розвитку вищої освіти, зокрема університетської, в контексті євроінтеграційних процесів. Шляхи модернізації вищої освіти в Україні аналізують З. Н. Курлянд, В. Майборода. Особливості, моделі розвитку університетської освіти, підготовки фахівців в українських університетах досліджують Т. А. Алексеєнко, Г. Я. Аніловська, Н. М. Погребняк, Л. В. Шульга.

Наша мета – проаналізувати особливості, шляхи організації продуктивного освітнього середовища, цілеспрямованого навчального процесу, діалогічної взаємодії викладача й студентів як головних чинників розвитку університетської освіти відповідно до сучасних європейських вимог.

Аналіз особливостей та проектування напрямів розвитку університетської освіти залежить передовсім від визначення її наукового підґрунтя й загальних методологічних засад. Як зазначено в деяких наукових дослідженнях, головний стратегічний напрям розвитку сучасної системи вищої освіти в різних країнах світу ґрунтується на ідеях особистісно (людино) центрованого підходу, що відображає гуманістичний напрям у філософії, психології і педагогіці. Відповідно до нього особистість студента, його потреби, інтереси, досвід, навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, є у центрі уваги педагога. Отож головною тенденцією розвитку університетської освіти є зміна традиційної парадигми (викладач-підручник-студент) на нову – студент-підручник-викладач [7, с. 8–9].

Ідеї особистісно центрованої освіти розвиває теорія конструктивізму, що змінює філософію позитивізму й психологічну теорію біхевіоризму. Саме ця теорія пояснює природу пізнавальної діяльності особистості, що становить підвалини процесу її навчання. Конструктивізм є втіленням ідей прогресивної освіти, пов'язаної з іменем Дж. Дьюї, концепцій розвитку особистості Ж. Піаже й Л. Виготського, когнітивної теорії Д. Брунера та теорії діяльності О. Н. Леонт'єва. Згідно з цією теорією особистість пізнає шляхом пошуку розуміння нової інформації на підставі набутого досвіду, а також зміни й розвитку попередніх знань, умінь під впливом нових ідей, дій, розуміння. У цьому контексті конструктивісти наголошують, що пізнавальна, розумова діяльність студента стає важливішою, аніж повідомлення чи пояснення викладача [8, с. 269–270; 9, с. 9–10]. На відміну від традиційної освіти викладач перестає бути головним у навчальному процесі, єдиним джерелом інформації, експертом та контролером. Він виконує більше роль організатора навчального процесу, передовсім самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, а також компетентного менеджера, консультанта й

помічника. Отож сучасна філософія освіти наголошує на організації навчально-пізнавальній діяльності студентів як самоорганізації й саморегулювання процесу пізнання, самостійного творення власних знань, набуття досвіду. Відповідно, головна функція викладача вищої освіти – це стимулювання студентів до пізнання, підтримка й допомога їм у досягненні освітніх цілей, реалізації власних потреб та інтересів.

На підставі аналізу суті та особливостей особистісно центрованої освіти та конструктивістського підходу виокремимо головні теоретико-методологічні ідеї організації університетської освіти, що співзвучні із сучасним європейським досвідом:

- організація цілеспрямованого керівництва процесом навчання як конструювання студентами знань, набуття власного досвіду;
- спрямування студентів до пошуку власного розуміння наукових знань та усвідомлення їхнього особистісного сенсу;
- надання права вибору студентам у навчальному процесі;
- стимулювання студентів до саморегулювання власної навчально-пізнавальної діяльності;
- налагодження міжособистісної, партнерської взаємодії викладача й студентів;
- сприяння розвитку студентів у навчальному процесі (опора на актуальний рівень розвитку та орієнтування на зону найближчого розвитку).

У контексті сучасних євроінтеграційних процесів головними чинниками й напрямками модернізації університетської освіти як саморозвивальної системи, що сприяє формуванню особистості фахівця як суб'єкта професійного й особистісного самовизначення, самовдосконалення, є створення продуктивного освітнього середовища, цілеспрямована організація процесу навчання як пізнавальної діяльності та взаємодії викладача і студентів на засадах діалогу.

Вагоме значення в успішній реалізації завдань розвитку європейського простору вищої освіти надають освітньому середовищу, що визначається сферою міжособистісної взаємодії й сукупності соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків, системою засобів комунікації й інформації, які виконують освітню роль, та організованих педагогічних впливів і процесів [2, с. 169]. Продуктивність освітнього середовища полягає у забезпеченні активної суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі, які самоутверджуються як фахівці й особистості та усвідомлюють власну відповідальність за результати своєї діяльності й поведінки. За дослідженнями відомого вченого Л. С. Виготського викладач є творцем освітнього середовища у закладі вищої освіти, засобами якого він здійснює опосередкований вплив на розвиток молодої людини. Він розглядає

особистість не як сталу, а як динамічну форму взаємодії між організмом і середовищем, що постійно змінюється [3, с. 247]. Шляхом цілеспрямованої організації й регулювання освітнього середовища та налагодження взаємодії студентів з ним викладач має змогу впливати на особистість та формувати ті риси, які у створених умовах можуть виявлятися й розвиватися. Однак йдеться не про штучне освітнє середовище, а забезпечення умов, у яких відбувається реальна життєдіяльність студентів та розвивається сукупність різноманітних соціальних зв'язків і взаємин [3, с. 62]. Приміром, з метою формування компетентних фахівців у системі університетської освіти доцільно створювати умови, наближені до їхньої майбутньої професійної діяльності; залучати їх до розв'язання актуальних професійних проблем, а також різних форм взаємодії, що характерні для їхньої роботи й сприяють розвитку відповідних професійних рис.

Освітнє середовище не впливає автоматично й механічно на розвиток особистості. Навіть цілеспрямована організація освітнього простору зовсім не означає, що відбудуться зміни у внутрішньому стані та поведінці особистості відповідно до поставленої мети. Освітнє середовище стає продуктивним, спонукає студентів до розвитку як майбутніх фахівців, якщо дає змогу кожній особистості задовольнити свої інтереси й потреби, викликає в неї позитивне самопочуття й позитивне ставлення до усіх елементів цього простору. Головні умови відкритості студентів до педагогічних впливів, досягнення змін у їхньому розвитку: психологічно-комфортний клімат у вищому навчальному закладі; знаходження майбутніми фахівцями можливих форм для самовираження; усвідомлення цінності навчального процесу та інших видів діяльності у вищій школі, зокрема в університеті; досягнення успіхів й усвідомлення перспектив власного розвитку.

Вагома суперечність у педагогічній діяльності викладача – це поєднання соціальних вимог до освітнього середовища у вищій школі з побажаннями, запитамі студентів до цього середовища. Отож освітнє середовище стає засобом педагогічного впливу й розвитку особистості, якщо воно стає соціально цінним й водночас особистісно значущим для студентів. З метою стимулювання студентів до свідомого й самостійного вироблення професійних знань, особистісних концепцій, набуття соціального досвіду та досвіду діяльності за фахом, а також формування внутрішньої мотивації здобуття освіти у вищій школі викладач повинен дотримуватися засадничих принципів організації освітнього середовища: стимулювати студентів до активної участі у навчальному процесі; забезпечувати гнучкість й відповідність середовища сучасним соціально-економічним змінам, потребам ринку; сприяти автентичності, доступності й відкритості середовища до кожної особистості; набувати авторитету; розвивати взаєморозуміння й позитивні міжособистісні взаємини усіх учасників навчального процесу;

формувати відповідальне ставлення студентів до різних видів діяльності; виявляти позитивний настрій та забезпечувати сприятливі умови для виникнення задоволення студентів навчальним процесом [7, с. 203–206].

Головні напрями організації продуктивного освітнього середовища у вищій школі, зокрема університеті, що відповідає потребам й інтересам кожної особистості та відкриває перспективи для її розвитку, передбачають:

- забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для продуктивної діяльності й взаємодії викладачів і студентів як рівноправних партнерів;
- створення соціально-психологічної, ділової атмосфери;
- спільне визначення викладачами й студентами правил, норм навчально-пізнавальної діяльності, поведінки, що регулюють навчальний процес та їхню міжособистісну взаємодію;
- розвиток позитивних міжособистісних стосунків викладачів і студентів, а також навчально-пізнавальної спільноти;
- організація різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів як набуття особистісного досвіду.

У контексті сучасних концептуальних підходів зростає відповідальність викладача за організацію навчального процесу. За такого підходу функції викладача у системі університетської освіти полягають у супроводі студентів у навчально-пізнавальній діяльності, цілеспрямованому скеруванні їх до виконання різноманітних когнітивних дій, спрямованих на інтегрування нових ідей з власною системою знань, умінь. Відповідно до європейського контексту цілісності, системності й ефективності навчального процесу у вищій школі досягають реалізацією таких вагомих аспектів, як: когнітивного, емоційно-мотиваційного, розвивального, соціального й індивідуально-особистісного, що взаємопов'язані та знаходять вияв у структурі процесу.

Для скерування студентів до виконання цілеспрямованих когнітивних дій та саморегулювання власного пізнання викладач визначає разом з ними загальну мету навчання й часткові цілі, досягнення яких дає їм змогу усвідомлено оволодівати знаннями й уміннями, набувати успіху й поступово рухатися до кінцевого результату. Досягнути мету допомагає застосування когнітивних стратегій у процесі навчання, які окреслюють систему й напрям виконання розумових дій і дають змогу студентам усвідомити суть наукових понять, теорій шляхом визначення внутрішніх взаємозв'язків, а також оволодіти способами виконання практичних дій.

Осмілене, саморегульоване навчання передбачає рефлексію студентами особистого мислення, вибір і виконання когнітивних дій, їхню доцільність для досягнення поставленої мети (метапізнання). Викладачеві важливо скеровувати студентів застосовувати метакогнітивні стратегії для

моніторингу процесу власного пізнання відповідно до визначених цілей, що посилює їхню відповідальність за власну навчально-пізнавальну діяльність [8, с. 91].

Ефективність навчання переважно залежить від емоційних станів та мотивації пізнавальної діяльності студентів, а саме внутрішньої мотивації, що охоплює їхній інтерес до процесу пошуку знань, вирішення науково-пізнавальних, професійних проблем, вияву критичного й творчого мислення, міжособистісного спілкування як компетентних особистостей тощо. Розвиток приємних емоцій та переживань, позитивних очікувань студентів від процесу навчання впливає на розвиток внутрішньої мотивації. З цією метою викладач пропонує навчально-пізнавальні завдання, що охоплюють реальні життєві, професійні ситуації та актуалізують пізнавальні, професійні інтереси студентів; охоплюють доцільну міру труднощів; дають змогу виявляти власний стиль міркування; спонукають до самостійного вибору й прийняття рішень [9, с. 28].

Організація навчального процесу на сучасному етапі розвитку університетської освіти спрямована на досягнення якісних змін у розвитку студентів під впливом пізнавальної діяльності. Опора на актуальний рівень здібностей особистості та орієнтація на зону її найближчого розвитку у процесі організації навчання забезпечує значні досягнення у розвитку студентів [3, с. 431]. З цією метою викладач створює посильні труднощі у навчанні, подолання яких потребує від студентів вияву критичного й творчого мислення. Розв'язати проблемні навчально-пізнавальні завдання студенти можуть під керівництвом викладача, який надає їм належну підтримку шляхом скерування на певні дії та поступово усуває її.

Однією з вимог європейської освіти є розвиток у майбутніх фахівців умінь соціальної взаємодії. Соціальний аспект навчального процесу полягає в організації міжособистісної взаємодії, співпраці студентів під час навчально-пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність і розвивають у студентів соціальну компетентність, уміння працювати в команді. Організація різних форм групової роботи, кооперативного навчання студентів повинна ґрунтуватися на принципах взаємної поваги, довіри, допомоги, що розвиватиме у кожного відчуття належності, самоповаги, самоприйняття. Дотримання структури процесу під час співробітництва дає змогу студентам формувати гнучкість, критичне і рефлексивне мислення, індивідуальний стиль міркування.

Характерною ознакою сучасної європейської університетської освіти є індивідуально-особистісний підхід до організації навчального процесу. Такий підхід передбачає узгодження завдань, змісту, методів навчально-пізнавальної діяльності студентів з їхніми індивідуальними стилями навчання, особливостями пізнавальних процесів, освітніми потребами.

Викладачам доцільно допомогти студентам вивчити своєрідність, переваги власного пізнання та розвивати їх або модифікувати. Студенти також виявляють інтерес до процесу навчання й досягають успіхів, коли вони бачать, що викладачі відкриті й уважні до їхніх поглядів та переконань, культурних й етнічних особливостей, своєрідності їхнього мовлення та досвіду.

Вагомим чинником розвитку університетської освіти у контексті європейського простору є забезпечення діалогічності навчального процесу, у якому викладач і студент однаково комфортно почувають себе як рівноправні суб'єкти процесу [1, с. 12]. Сучасна педагогічна наука розглядає взаємодію викладача і студентів, що ґрунтується на діалогічному спілкуванні, як центр педагогічного процесу у вищій школі [6, с. 12]. Діалогічне спілкування трактують як багатоплановий процес обміну інформацією, почуттями, практичними діями, що сприяє установленню та розвитку контактів, виробленню єдиної стратегії взаємодії, пошуку взаєморозуміння [1, с. 12; 5, с. 101].

На сучасному етапі розвитку університетської освіти діалог став головною формою партнерської взаємодії викладача й студентів, який застосовують на різних етапах навчального процесу для досягнення різних освітніх цілей, що супроводжує спільний пошук істини. На відміну від опитування діалогічна взаємодія викладача й студентів має відповідні ознаки: рівність суб'єктних позицій; інтелектуально-емоційна спільність; взаємна установка партнерів один на одного; високим рівень мотивації; творче самовираження; поєднання педагогічного керівництва, супроводу зі свободою, самостійністю міркування й прагненням студентів до самовираження.

Партнерська діалогічна взаємодія викладача зі студентами у навчальному процесі зберігає свою сутність за умови дотримання відповідних правил:

- сприймання викладачем студента як рівного, який має право на власні судження, думку й рішення;
- вияв психологічної налаштованості на особистість студента, його актуального, внутрішнього стану;
- безоцінне сприймання й ставлення до студентів, уникнення критики особистості;
- застосування у взаємодії відгуків, підтримка чи розвиток думки студентів;
- прояв викладачем відкритості до кожної думки студента без нав'язування власної;

- застосування таксономії питань та різних прийомів конструктивного спілкування для забезпечення вільного, відкритого міркування студентів [4, с. 201; 5, с. 102–103, 8, 205.].

Отже, наукове підґрунтя розвитку сучасної університетської освіти у європейському вимірі становить особистісно центрована концепція та конструктивістський підхід, що визначають головну роль особистості студента як суб'єкта навчального процесу, його потреб, інтересів, досвіду та його права на власну думку. Головними чинниками розвитку університетської освіти в контексті європейських вимог є організація продуктивного освітнього середовища, навчального процесу як пізнавальної діяльності та діалогічного спілкування викладача і студентів.

1. Андрущенко В. “Школа майбутнього” для України і європейського простору / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2017. – № 1. – С. 5–16.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва: АСТ : Астрель : Хранитель, 2008.
4. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие / М. А. Гончаров. – Москва : КНОРУС, 2006.
5. Кончакова А. С. Психолого-педагогічна наука про сутність та особливості навчального діалогу / А. С. Кончакова // Наукові пошуки: зб. наук. пр. Сумського державного педагогічного університету. – 2013. – Вип. 9. – С. 99–104.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005.
7. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Бритченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. –
8. Donald R. Cruickshank, Deborah Bainer Jenkins, Kim K. Metcalf. The act of teaching. – New York: McGraw-Hill Higher education, 2009.
9. A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice / [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. – 3rd ed. – New York: Taylor & Francis, 2009.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017

**SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE UNIVERSITY
EDUCATION DEVELOPMENT IN THE EUROPEAN DIMENSION****Tetyana Ravchyna***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The paper substantiates the foundations of the university education development in the European dimension. It analyses the main ideas of the student centered and constructivism approaches that focus on the main role of a student in education, his/her needs, interests, experience and his right to the choice. The author describes the main factors of the university education development in the European context. She analyses the principles and the main trends of creating the productive educational environment to make a positive impact on the students' development. The article also outlines the main aspects of the university education such as cognitive, social, developmental, and individual and the higher school teacher actions. The focus is also laid on the peculiarities and the rules of organizing the dialogue interaction of a higher school teacher and students based on the respect, openness and understanding/

Key words: university education, European dimension, educational environment, dialogue, teaching and learning, interaction.

УДК 378.4:611-057.87(4/9-87):005.642.4

ОСОБЛИВОСТІ ЗОВНІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: СВІТОВА ПРАКТИКА ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

Василь Гуменюк

*Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького,
бул. Пекарська, 50, Львів, Україна, 79010*

Проаналізовано особливості визначення якості освіти студентів, у тім числі іноземних, у медичних університетах розвинених країн та встановлення рейтингу університетів на підставі ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок”; досвід впровадження Ліцензійного інтегрованого іспиту “Крок” для всіх спеціальностей та освітніх рівнів в Україні. Виявлено: особливості складання тестування іноземними студентами; що останнім етапом діагностики якості медичної освіти є проведення міжнародного порівняльного дослідження з використанням екзаменаційного тесту з клінічних дисциплін IFOM (“Міжнародні основи медицини”), який розробляє Національна рада медичних екзаменаторів США. Вивчено із залученням міжнародних експертів особливостей проведення оцінювання стану медичної освіти в Україні порівняно з міжнародними стандартами.

Ключові слова: медична освіта, іноземні студенти, ліцензійний інтегрований іспит; якість медичної освіти; “Крок”.

Освітня і наукова діяльність сучасного університету – це активність, спрямована на потреби і вимоги світового ринку праці. Умови, які постали перед вищою освітою України, орієнтують навчальний заклад на діяльність, що не може бути спрямованою регіонально, зумовлюють побудову перспектив розвитку з урахуванням міжнародних освітніх стандартів, вихід з освітніми послугами на рівень транснаціональної освіти. Це активізує завдання з уточнення перспектив України у підготовці іноземних студентів, активізує її участь у програмах міжнародної мобільності студентів.

Сьогодні в Україні медичну освіту здобуває більше, ніж кожен третій іноземний студент. Медичні університети мають тривалий досвід надання таких освітніх послуг, змістово-процесуальні аспекти вищої медичної освіти розвиваються в руслі світових тенденцій її розвитку, враховують значну частину відповідних загальноєвропейських стандартів професійної освіти і медичної допомоги. Ключова відмінність системи ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок” від державних іспитів полягає в тому, що їхній зміст ґрунтується не лише відповідно до змісту чинних навчальних планів та

програм, розроблених Міністерством охорони здоров'я України (далі – МОЗ), але й використовують європейські та американські протоколи лікування.

Важливою складовою процесу здобуття вищої медичної освіти в більшості країн є процедура зовнішньої незалежної системи оцінювання рівня знань, яку проводять періодично, після проходження студентами певного етапу навчання – Ліцензійний інтегрований іспит, який (для медичних факультетів) складають із “Кроку 1”, що вимірює показники якості засвоєння студентом базової вищої медичної освіти, “Кроку 2” – повної медичної освіти, та “Кроку 3”, що відбувається на етапі післядипломної медичної освіти. Проходження системи зовнішнього оцінювання є обов'язковим для продовження навчання, отримання сертифіката “спеціаліста”, у тім числі й для іноземних студентів, які навчаються в Україні.

Історико-педагогічні аспекти підготовки іноземних студентів в Україні за період з 1946–2000 рр. досліджувала Л. Рибаченко, її особливості на початок ХХІ ст. – Л. Черток. Дослідники проаналізували викладання суспільних дисциплін для майбутніх лікарів (І. Мельничук, Л. Романишина, О. Яцишина); соціально-педагогічні умови адаптації в медичних навчальних закладах (Д. Порох), соціалізацію студентів у ВНЗ як педагогічну проблему (О. Білик), педагогічний супровід студентів з країн СНД (Н. Шемигон). Економічні аспекти розвитку в Україні ринку освітніх послуг для іноземних громадян розглянув Д. Плинокос. Особливості реформування вищої медичної освіти досліджено в працях І. Булах, О. Волосовця, Ю. Вороненка, Б. Зіменковського, Б. Криштопи, В. Мороза, Я. Цехмістера.

Зарубіжні дослідники, яких цікавить питання зовнішнього моніторингу якості освіти студентів медичних факультетів та коледжів університетів акцентують свою увагу на особливостях системи ліцензійного інтегрованого іспиту (Antepohl W. Bingmann D.) [10; 12]; правомірності, доцільності й обґрунтованості використання результатів тестів “Крок 1” та “Крок 2” для оцінки кандидата на здобуття спеціалізації, чи претендента на ординатуру William C. [16]; використання результатів тестів як показника ефективності освітнього процесу в медичному університеті (Robert L. Blake, S. Michael, Shari L. Riley) засвідчують, як складають Ліцензійний іспит іноземні студенти [13].

Метою статі є вияв й аналіз особливостей процесу визначення якості освіти студентів, у тім числі іноземних, у медичних університетах розвинених країн та порівняння світової практики з українським досвідом організації аналогічних процесів.

Експорт освітніх послуг України в частині вищої медичної освіти ґрунтується на таких аспектах: напрацьованому роками досвіді діяльності підготовчих факультетів та факультетів для іноземних студентів;

законодавстві, узгодженому з Європейським освітнім простором; врахуванні зростання рівня вимог до фахівців медичного профілю, загальних тенденцій розвитку медичної освіти, зумовлених вимогами сучасної медицини, розвитком медичних технологій та служб охорони здоров'я. Окрім спрямованості на здобуття медичної освіти для іноземного студента мають значення: мотиви вибору ним країни та ВНЗ, структура освіти на її рівнях, додипломному і післядипломному (спеціалізації); мова навчання, безпека середовища перебування, вартість освіти і проживання, особливості міграційної політики у країні, яка приймає студента.

Важливим мотивом вибору іноземцем країни навчання є якість медичної освіти – її визначають і засвідчують складені студентом іспити. Механізм зовнішнього оцінювання якості знань студента-медика, а, відповідно, і рівня ВНЗ успішно застосовують у всіх розвинених країнах, а також тих, що орієнтовані зайняти місце на світовому ринку праці і виробництва.

Цикли тестової перевірки фундаментальних, професійних, професійно-практичних знань студентів-медиків проводять за методикою зовнішнього моніторингу якості засобами незалежних агенцій. Успішне проходження тестування і його показник (оцінка у балах), по-перше, є обов'язковим для продовження студентом навчання на наступному рівні медичної освіти, по-друге, необхідним для отримання ліцензій на території країни, або її адміністративної одиниці [10; 11; 12; 14].

Серед незалежних агенцій, які проводять моніторинг, є загальнодержавні та регіональні центри. Наприклад, у США це – NBME (National Board Medical Examiners – Національна рада медичних екзаменаторів); у Канаді – MCC (Medical Council Canada – Медична Рада Канади); Англії – Royal Colleges of Physicians – Королівські коледжі лікарів; Німеччині – Landes prüfungsamt – Екзаменаційна рада. Перевірку розмежовано на послідовні етапи, які проходить кожен напрям медичної підготовки. У США моніторинг майбутні лікарі проходять тричі, це так звані Кроки (Step 1, Step 2, Step 3). У Канаді майбутні фахівці здають тестування два рази; у Великобританії – три; у Німеччині таких випробувань найбільше, для лікарів усього шість; у Франції та Японії – лише по одному разу.

Сама система і зміст тестів для “Кроків” є нетиповими для традиційної перевірки знань у вищій школі. Кожне завдання тесту “Крок” має ситуаційний характер, стосується конкретної проблеми визначення суті явища, локалізації причин, встановлення діагнозу, конкретизації дій, лікарського призначення. У такий спосіб перевіряють як теоретичні, так і практичні знання, які є обов'язковими для подальшого проходження навчання або початку діяльності лікаря.

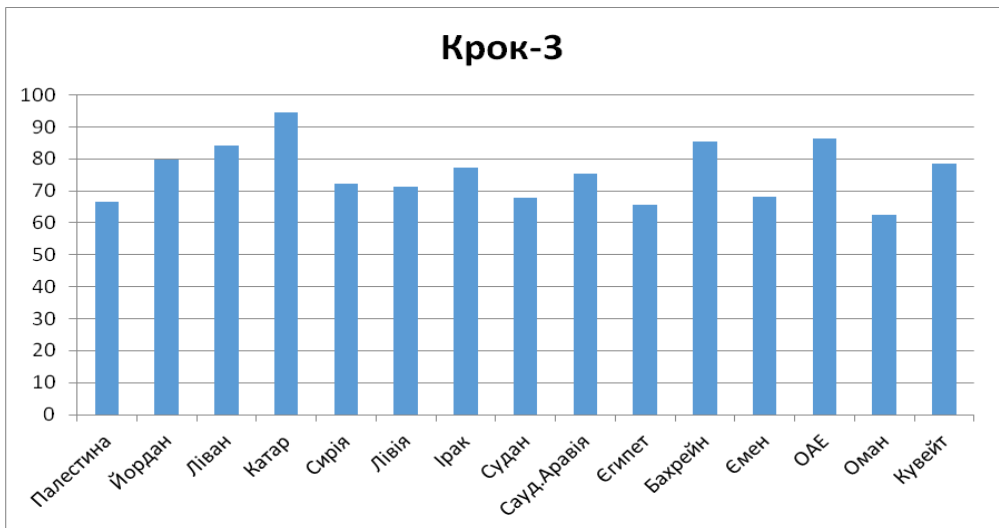
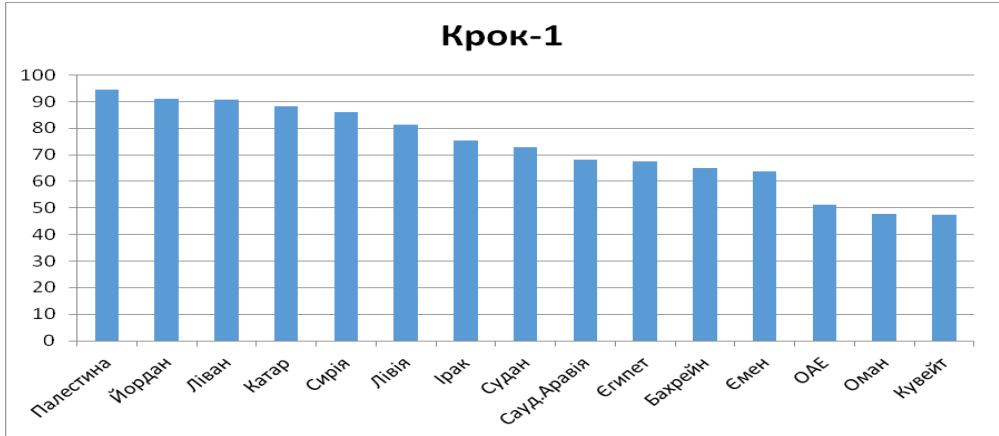
Систему Ліцензійного медичного іспиту використовують як один із способів отримання показників якості медичної освіти загалом, а в конкретному закладі, зокрема. Так, Robert L. Blake, C. Michael, Shari L. Riley оцінювали як позитивну зміну навчальних планів медичного факультету в університеті Міссурі (Колумбія), порівнявши результати складання тестів студентами. Порівняння показників виявило, що середні показники вищі у тих студентів, які навчалися за новим проблемно-орієнтованим навчальним планом (складали тестування у 1997 р., 1998 р., 1999 р., 2000 р.), ніж у їх попередників (проходили тестування у 1995 р., 1996 р.), які навчалися за традиційним навчальним планом. Автори також порівняли показники із даними середніми по країні та використали середні значення аналогічних тестів у Канаді [13].

Щодо іноземців, які здобувають різні рівні освіти – вищу медичну додипломну та післядипломну, або претендують на отримання ліцензії на медичну практику, то є декілька варіантів, на якому саме етапі відбувається оцінювання якості їхньої підготовки, але Ліцензійний інтегрований іспит для них обов'язковий, незалежно від документів про освіту. Є країни, які дозволяють іноземним студентам, що навчалися за її межами, здавати лише “Крок 1”, а подальші спеціалізації проходити у медичних закладах країни. Зокрема, наприклад, Великобританія практикує окрему систему іспитів для іноземних фахівців медичного профілю, які лише надають право на отримання первинної медичної кваліфікації. У Австралії ж складання Кроку дає право на обмежену ліцензію на період післядипломного навчання для отримання реєстрації і права на практику. Єдині іспити для вітчизняних й іноземних претендентів на продовження навчання чи отримання кваліфікації використовують Канада, США, Польща, Україна.

Теоретична складність медичної освіти і високі вимоги до практичної підготовки лікаря зумовлюють наслідок – у будь-якій країні, яка має систему “Крок”, є великий відсоток таких вітчизняних студентів та іноземних претендентів, які не склали іспити.

Розглянемо результати, отримані під час складання Ліцензійного інтегрованого іспиту іноземними студентами у США (дані національної агенції NBME). Із *Діаграми 1* бачимо, як склали “Крок 1” студенти, вихідці із Об'єднаних Арабських Еміратів – 51%, Оману – 48 %; Кувейту – 47%. Тобто більше ніж 50% студентів цих країн за результатами складання “Кроку 1” не можуть навчатися на наступному освітньому рівні. Розглянемо результати “Кроку 3”, які є завершальними з Ліцензійного іспиту, дають підставу претендувати на ординатуру або на власну практику. *Діаграма 2* ілюструє, що його не склали понад 30% студентів, які завершили повний цикл навчання в медичному університеті. Зокрема, право претендувати на лікарську практику у США отримали 67% випускників медичних університетів –

вихідців з Палестини, 68% – Судану, 66% – Єгипту, 68% – Ємену, 63% – Оману.



Діаграми 1–2. Результатів ліцензійних іспитів (США) [15].

Реорганізація системи вищої медичної освіти України та узгодження її з європейськими і світовими стандартами розпочалася одразу із здобуттям незалежності. З 2004 р. як експеримент почалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації, із січня 2005 р. у Національному

медичному університеті ім. О. О. Богомольця, з вересня – у всіх вищих медичних навчальних закладах. З 2005 р. вона була впроваджена лише на медичних факультетах, а на стоматологічному і фармацевтичному – у 2009–2010 н. р. Відповідно, робочі групи ВМНЗ розробили типові навчальні плани та програми, кафедри – робочі навчальні програми та навчально-методичне забезпечення дисциплін.

Особливістю реформи системи оцінювання у вищих медичних навчальних закладах України було запровадження 200-бальної шкали, яка розподілялася у співвідношенні 120 балів – поточна успішність, у тім числі самостійна робота, індивідуальні завдання, та 80 балів – підсумковий модульний контроль, остаточна оцінка – середнє арифметичне модульних контролів. Форми контролю з дисципліни (підсумковий модульний контроль, заліки, диференційовані заліки й екзамени) визначаються рішенням Вченої ради ВНЗ, МОЗ України. Рекомендовано, що форма підсумкового контролю у вигляді екзамену доцільна для навчальних дисциплін, які є складовою інтегрованих тестових іспитів “Крок 1”, “Крок 2” та атестації [4; 5; 8; 9].

Система зовнішнього незалежного моніторингу якості знань студентів, майбутніх медиків, започаткована як експеримент у 1997–1998 рр. Її забезпечує Центр тестування при МОЗ України. У 1998 р. Наказом МОЗ України було розроблено і впроваджено систему обов’язкових ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів “Медицина” і “Фармація” [7], з 2000 р. – “Стоматологія”, у 2004 р. – для лікарів-інтернів, у 2007 р. – інтернів-стоматологів. Порядок проведення ліцензійних інтегрованих іспитів складений з урахуванням досвіду діяльності Національної Ради медичних екзаменаторів (NBME, США), Медичної асоціації Великобританії (GMC UK), Центру тестування США (ETC GRE-test), Асоціації медичних коледжів США (MCAT), Центру тестування Великобританії (OET Centre). Зовнішнє діагностування якості додипломної освіти – це стандартизований ліцензійний інтегрований іспит, який передбачає два тестових екзамени, які проводить Центр тестування при МОЗ України відповідного напрямку в умовах відеоспостереження. Екзамен “Крок 1” вимірює показники якості фахової компоненти базової вищої освіти. За результатами комп’ютеризованої перевірки робіт видають сертифікат. Студентам, які не склали іспит, надають право його двічі перескладати, а тих, які не отримали сертифіката, відраховуються з ВНЗ. Тестовий екзамен “Крок 2” є складовою частиною державної атестації випускників ВМНЗ і вимірює показники якості фахової компоненти повної вищої освіти. Відмінності його проведення у тому, що: під час іспиту може бути присутній Голова державної екзаменаційної комісії; студента, який не склав “Крок 2”, допускають до наступної частини державної атестації, але він не отримує диплома про освіту. Право на повторне перескладання “Кроку 2” надають

через 1 рік. Друга частина державної атестації випускників ВМНЗ – практично-орієнтований державний іспит. Форму його проведення визначає ВНЗ – комплексний іспит або 2–4 окремих іспити. Зміст практично-орієнтованого іспиту відповідно до Галузевого стандарту полягає в перевірці професійних вмінь і навиків. Його проводять безпосередньо біля пацієнтів в умовах лікувально-профілактичного закладу. У попередні роки іспит за участю стандартизованих пацієнтів для іноземних студентів не проводили. Студентам, громадянам іноземних держав, на тестування надається додатковий час (40 хвилин) [6].

Аналіз даних МОЗ України та Центру тестування МОЗ України показує, що ліцензійний іспит “Крок 2” щороку у середньому не можуть скласти орієнтовно 8–10% іноземних студентів і 3% вітчизняних. Зокрема, в 2013 р. кількість таких іноземних студентів становила 229 (8,3%), а в 2015 р. – 243 (9,0%). Однак щодо окремих спеціальностей і країн показники можуть бути суттєво нижчими. Зокрема, в листі міністра МОЗ України ректорам ВМНЗ зазначено, що оскільки “Крок 2” (Стоматологія) не склало 88 (47,8%) зі 184 студентів, громадян Республіки Ірак, а “Крок 2” (Загальна лікарська підготовка) – 20 (11,2%) зі 179 студентів (Ірак), то потрібно звернути увагу на якість підготовки та розробити план заходів для її поліпшення [2]. Проблема перескладання ліцензійних іспитів іноземцями потребувала узгодження питань міграційного та організаційно-педагогічного характеру. За ініціативи іноземних посольств в Україні, спільними діями МОЗ, Міністерства закордонних справ, МОН, ректорів ВМНЗ для студентів країн Близького Сходу, зокрема Іраку, Палестини, Сирії, створено можливість проходження з 01.09.2015 р. поглибленої підготовки за відповідними необхідними профілями або дисциплінами, зокрема на підготовчих відділеннях, у тім числі за індивідуальним графіком, до складання ліцензійного інтегрованого іспиту “Крок 2” у 2015–2016 н. р. [1]. Для студентів, громадян України, таку можливість законодавство не передбачає.

У грудні 2016 р. Міністерство охорони здоров'я розіслало у вищі навчальні медичні заклади лист (№ 20/34442 від 29.12.2016) щодо особливостей оцінювання стану медичної освіти у 2017 р. До ліцензійного іспиту “Крок 3. Загальна лікарська підготовка” буде включено субтест з надання допомоги у разі невідкладних станів, який охоплюють тестові завдання іспиту USMLE (United States Medical Licensing Examination – “Екзамен з Отримання Медичної Ліцензії Сполучених Штатів Америки”). Для цього зі структури змісту ліцензійного іспиту “Крок 3. Загальна лікарська підготовка” відібрано змістові розділи, за якими надання невідкладної медичної допомоги в Україні та світі відбувається за подібними протоколами.

У січні 2017 р. Міністерство надіслало керівникам ВНЗ лист “Роз’яснення стосовно особливостей проведення оцінювання стану медичної освіти в Україні у порівнянні з міжнародними стандартами” (від 24.01.2017 р., № 01.6/10/1594), де зазначено, що екзаменаційний тест “Кроку 3” міститиме стандартну кількість – 200 завдань, але з цього року у ньому буде дві частини – основний тест (не менше ніж 150 завдань) та субтест (не більше ніж 50 завдань). “Зміст екзаменаційного тесту та субтесту відповідатиме затвердженій структурі змісту ліцензійного іспиту “Крок 3. Загальна лікарська підготовка”. “Результатом складання ліцензійного іспиту “Крок 3. Загальна лікарська підготовка” для лікаря-інтерна вважатиметься результат складання лише основного тесту [3, с. 2].

Щодо “Кроку 2”, то паралельно з ним для оцінювання якості повної медичної освіти у травні 2017 р. заплановано проведення міжнародного порівняльного дослідження з використанням екзаменаційного тесту з клінічних дисциплін IFOM (International Foundations of Medicine – “Міжнародні основи медицини”). Тест IFOM розробляє одна з найавторитетніших атестаційних рад світу – Національна рада медичних екзаменаторів США (NBME – National Board of Medical Examiners), і ґрунтується на запитаннях USMLE. В Україні тест IFOM адмініструється NBME спільно з Центром тестування при МОЗ України. За змістом тестові завдання IFOM охоплюють питання внутрішньої медицини, хірургії, педіатрії, психіатрії, акушерства та гінекології, які повинні знати студенти будь-якої країни світу, які навчаються на останньому курсі медичного навчального закладу. Структуру та зміст тесту IFOM розробила міжнародна експертна комісія, вона є єдиною для усіх країн, які беруть участь у тестуванні IFOM [3, с. 3]. Студенти можуть вибирати мову тестування, яке буде відбуватися українською у паперовій формі або англійською у Центрі тестування.

Отже, аналіз особливостей визначення якості освіти студентів, у тім числі іноземних, у медичних університетах розвинених країн показав, що для оцінювання студентів-медиків та лікарів-інтернів та встановлення рейтингу університетів однаково використовують результати ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок”. Реалізуючи завдання з інтеграції української вищої освіти у європейській та світовий освітній простір МОЗ України використовує Ліцензійний інтегрований іспит “Крок” для всіх спеціальностей та освітніх рівнів. Останній етап діагностики якості медичної освіти – це проведення міжнародного порівняльного дослідження з використанням екзаменаційного тесту з клінічних дисциплін IFOM (“Міжнародні основи медицини”), який розробляє Національна рада медичних екзаменаторів США, та вивчення із залученням міжнародних експертів особливостей проведення оцінювання стану медичної освіти в Україні порівняно з міжнародними стандартами.

1. Лист МОЗ України ректорам вищих медичних (фармацевтичного) навчальних закладів МОЗ України № 08.01-35/Ко-6668/6816-зв від 01.07.2015 р.
1. Лист МОЗ України ректорам вищих медичних (фармацевтичного) навчальних закладів МОЗ України № 08.01-47/20630 від 01.07.2015 р.
2. Лист МОЗ України ректорам вищих медичних навчальних закладів та закладів післядипломної освіти МОЗ України “Роз’яснення стосовно особливостей проведення оцінювання стану медичної освіти в Україні у порівнянні з міжнародними стандартами” № 01.6/10/1594 від 24.01.2017р.
3. Лист МОН України “Щодо організації атестації здобувачів вищої освіти та організації освітнього процесу” № 1/9-19 від 20.01.2015 р.
4. Лист МОН України “Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів 2015-2016 н.р.” № 1/9-126 від 13.03.2015 р.
5. Методичні рекомендації для підготовки до складання ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок 1”, “Крок 2”, “Крок 3” для студентів, лікарів-інтернів та викладачів / [За ред. Б. С. Зіменковського]. – Львів, 2013. – 15 с.
6. Наказ МОЗ України “Положення Про затвердження Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів “Медицина” і “Фармація”” № 251 від 14.08.98 р. [Електронний ресурс]. –
Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_19980814_251.html
7. Наказ МОЗ України “Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти” № 148 від 22.03.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20040322_148.html.
8. Наказ МОН України “Про особливості формування навчальних планів на 2015-2016 н.р.” № 47 від 26.01.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>.
9. Antepohl W. Post-graduate medical education in Germany / W. Antepohl // Proceeding of the 1st MedNet Conference, May 1997, Rotterdam, the Netherlands.
10. Association of American medical colleges and the American medical association. Functions and structure of a medical school. Standards for Accreditation of medical education programs leading to the MD Degree. Liason Committee on Medical Education. – Washington, DC & Chicago, 1997.

11. *Bingmann D.* Overview of medical education in Europe / D. Bingmann // Medical education in Europe An antology of Med-Net conference presentations. – Lille, 1998, & Maastricht, 1999
12. *Blake R.* Student Performances on Step 1 and Step 2 of the United States Medical Licensing Examination Following Implementation of a Problembased Learning Curriculum / Robert L. Blake, C. Michael; Shari L. Riley // Academic Medicine. – January 2000. – Volume 75. – Issue 1. – p 66–70
13. QS World University Rankings 2011/2012 [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу : <http://euroosvita.net/?category=1&id=1236>. – Назва з екрану
14. *Tekian A.* A longitudinal study of the characteristics and performances of medical students and graduates from the Arab countries [Електронний ресурс] / Ara Tekian, John Boulet // BMC medical education. – November 5, 2015. – Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4634602>
15. *William C.* Are United States Medical Licensing Exam Step 1 and 2 Scores Valid Measures for Postgraduate Medical Residency Selection Decisions? / William C. McGaghie, PhD, Elaine R. Cohen, and Diane B. Wayne, MD // Academic Medicine. – January 2011. – Vol. 86. – No. 1. – P. 48–52. <http://depts.washington.edu/doemuw/files/pdf/Step%20scores%20and%20residency.pdf>

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 26.04.2017

FEATURES OF EXTERNAL MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL UNIVERSITIES: INTERNATIONAL PRACTICE AND UKRAINIAN EXPERIENCE**Vasyl Humenyuk***Danylo Halytskyi National Medical University of Lviv,
Pekarska Str., 50, Lviv, Ukraine, UA-79010*

The article analyzes the features of determining the quality of education of students, including foreign, in medical universities of developed countries. It generalizes that for evaluating the quality of training of medical students and medical interns and ranking of universities there are used the results of integrated license examination "Step". The number of tests in the medical licensing exam is from six to one in Ukraine for the specialty "Medicine", and three tests for the "Step". It also reveals the differences in the requirements for foreign citizens, which are obligatory to be tested as national students gradually, starting with Step-1 or are allowed to start from the level of Step-2 or Step-3. Thus, the United Kingdom has a separate system of examinations for foreign professionals of medical profile, which provides only the right to receive primary medical qualification. The same exams for national and foreign applicants for continuing education or becoming qualified are used by Canada, the USA, Poland and Ukraine. The analysis of the revealed data showed that the results of examinations of foreign students could show quality even less than 50%. Students who did not pass a part of the license exam cannot continue their education at the next level of education or get a license.

It was found that realizing the objectives for integration of Ukrainian higher education into the European and world educational space the Ministry of Health of Ukraine uses an integrated licensing examination "Step" for all specialties and educational levels since 1997. It is provided by a Testing Center. The certificate about passing it is made basing on the computerized verification of the test. "Step 1" measures the quality of professional component of basic higher education. Students who have not passed the examination are entitled to retake it twice, and those who did not receive a certificate are expelled from the university. "Step 2" is a part of the state certification of graduating students and measures indicators of the quality of professional component in the complete higher education. "Step 3" is made after training in postgraduate medical education program.

The last stage in the development of diagnostic system of medical education quality – in 2017 in Ukraine is carried out by students at the same time with passing "Step 2" international comparative study using the examining test on clinical disciplines IFOM («International Foundations of Medicine»), developed by the National Board of Medical Examiners of the USA and study with the assistance of international experts features of evaluating the state of medical education in Ukraine compared to international standards. The licensing examination "Step-3. General medical training" will include the subtest about assistance in emergency conditions, which consists of USMLE testing tasks (United States Medical Licensing Examination).

Key words: medical education, international students, an integrated licensing examination, quality of medical education, "Step".

УДК 378.4 (477.81)

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Оксана Петренко

*Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. Платова, 31, Рівне, Україна, 33000*

У контексті розвитку вищої освіти Рівненщини проаналізовано діяльність Рівненського державного гуманітарного університету як суб'єкта педагогічної освіти регіону. На фоні суспільно-політичних процесів із залученням статистичних даних виконано історико-педагогічний аналіз етапів діяльності першого в області вищого педагогічного закладу – Ровенського державного учительського інституту (1940–1953), Ровенського державного педагогічного інституту ім. Д. З. Мануїльського (1953–1967), Ровенського державного педагогічного інституту (1967–1992), Рівненського державного педагогічного інституту (1992–1998), Рівненського державного гуманітарного університету (1998 і до сьогодні). Доведено, що Рівненський державний гуманітарний університет своєю багатогранною діяльністю разом зі структурними підрозділами – педагогічними коледжами є визначальним суб'єктом педагогічної освіти регіону, оскільки з 1940 р. і до сьогодні забезпечує основну потребу регіону в педагогічних кадрах.

Ключові слова: Рівненський державний гуманітарний університет, педагогічна освіта регіону, педагогічні кадри, педагогічна професія, підготовка учителя, навчально-виховний процес.

Підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів завжди була і є одним з пріоритетних завдань кожної держави, оскільки саме на вчителя покладена найвища суспільна місія – виховання майбутніх громадян країни. Особливої ваги це питання набуло в сучасній незалежній Українській державі, розвиток якої супроводжується викликами суспільства: війною, дитячою бездоглядністю, і, відповідно, на жаль, зниженням рівня освіти і культури, що може спричинити не лише втрату іміджу держави, а й зниження її розвитку, особливо у регіонах. Безперечно, освіта та виховання у будь-який історичний період зумовлені особливістю, рівнем розвитку, нормами та звичаями конкретного регіону.

Рівненська область, Рівненщина – периферійний регіон на північному заході країни, межує з Білоруссю, має свої особливості у розвитку промисловості, сільського господарства, та у способі життя місцевих мешканців. Здебільшого вони користуються місцевими природними багатствами – гриби, ягоди, ліс, базальт, бурштин. Регіон має релігійні особливості, що відображено у значній кількості релігійних громад (понад

1500 громад православних церков, три православних монастирі, понад 400 громад протестантів); з населенням понад 1,2 млн осіб, з високим рівнем народжуваності у північних районах (більше ніж 22 новонароджених на 1000 осіб); з особливою поліською мовою, своєрідним діалектом [8]. Відповідно, ці особливості не лише зумовили потребу Рівненщини у створенні мережі вищих навчальних закладів, а й специфіку їхнього функціонування.

Сьогодні освітній простір Рівненщини охоплює шість вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, серед яких одне з провідних місць належить Рівненському державному гуманітарному університету, який створений на базі Рівненського державного педагогічного інституту, традиції якого були започатковані першим в області вищим навчальним закладом – Ровенським учительським інститутом, відкритим ще в 1940 р. Саме цей заклад упродовж 75 років здійснює підготовку педагогічних кадрів не лише для регіону, а й для країни. Вважаємо, що з метою удосконалення організації педагогічної освіти і педагогічної науки в університетах України, вивчення історії підготовки учительських кадрів у Рівненському державному гуманітарному університеті (РДГУ) є актуальним.

Становлення та розвиток системи освіти на Рівненщині досліджували С. Бричок, В. Добровичська, В. Омельчук, О. Прищеп, С. Сворац, Т. Сорочинська, В. Яремчук та ін. [1; 2; 5; 6; 14; 15; 18].

Історія першого вищого педагогічного закладу Рівненщини частково розкрита у публікаціях, які зібрані й у повному обсязі подані на сайті наукової бібліотеки РДГУ у вигляді рубрики “Сторінками історії: Рівненський державний гуманітарний університет у книгах та періодичних виданнях (1940-2015)” [16]. Серед них потрібно виокремити монографії “Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область” (2010), “Рівненський державний гуманітарний університет: історія та розвиток (1940–2010 рр.)” (2012) [1; 10].

Однак аналіз діяльності Рівненського державного гуманітарного університету як суб’єкта педагогічної освіти Рівненщини не був предметом окремого дослідження, що й стало **метою** нашої наукової розвідки.

Відповідно до нового політичного і територіального устрою УРСР, указом Президії Верховної Ради СРСР від 4 грудня 1939 р. серед новоутворених областей була сформована Ровенська область (з 1991 р. – Рівненська) у складі 30 районів. Почалася й реорганізація освітньої системи і підготовки учительських кадрів для радянської школи на західноукраїнських землях.

Зазначимо, що ситуація в освітній системі західних областей України перед їхнім приєднанням до УРСР була складною, оскільки польський уряд проводив цілеспрямовану політику колонізації в галузі освіти посприяв знищенню українських шкіл. За даними Б. Яроша, у 1939 р. до приєднання

західноукраїнських земель українських шкіл в західних областях нараховували лише 137, з них 41 школа була приватною [19, с. 138]. Незважаючи на те, що упродовж 20–30-х рр. у радянській Україні вибудувалась розгалужена мережа навчальних педагогічних закладів різних типів, з яких уже в 1939/40 н. р. відрядили у західні області близько 5 тис. випускників-педагогів для педагогічної діяльності [4, с. 282], все ж нестача учительських кадрів, наприклад, на початок нового 1940/1941 н. р. лише у Рівенській області була значною – не вистачало 1600 учителів [7, с. 62]. До того ж у цьому навчальному році у школах працювали учителі з незакінченою середньою педагогічною освітою, а загалом серед направлених на роботу учителів у західні області УРСР у 1940/1941 н. р. переважали випускники педучилищ. Зокрема, з рівнем загальної середньої освіти в січні 1941 р. у школи Рівненщини прибуло 500 учителів 1–4-х класів [6].

Нове соціальне замовлення держави, пришвидшене зростання кількості навчальних закладів, нестача учительських кадрів зумовили підготовку педагогічних кадрів із місцевого населення. Саме тому на початку 1940 р. на Рівненщині було відкрито три педагогічні школи (в Острозі, Дермані і Домбровиці (сучасна Дубровиця) з підготовки учителів початкових шкіл, був створений Рівенський державний учительський інститут, у якому, на відміну від педагогічних інститутів, готували учителів 5–7-х класів для неповних середніх шкіл лише за два роки.

Перший набір був оголошений на три факультети: фізико-математичний, мовно-літературний (українське та російське відділення), історичний. По суті відразу, з 18 березня 1940 р., почало працювати й підготовче відділення [13, с. 85]. Наголосимо, що довоєнний випуск студентів Рівенського державного учительського інституту не відбувся, оскільки навчання було перерване нападом Німеччини на СРСР у червні 1941 р.

Після визволення Рівненщини у лютому 1944 р., 5 червня 1944 р. виконком облради ухвалив рішення про поновлення роботи інституту у складі лише двох факультетів: мови й літератури (українське та російське відділення) та фізико-математичного [6]. Навчання у відновленому Рівенському державному учительському інституті розпочалося 11 жовтня 1944 р. і було завершено 20 серпня 1945 р. Перший випуск відбувся 17 серпня 1945 р. За спогадами Г. І. Хромова, який за направленням НКО УРСР 17 червня 1944 р. прибув до інституту на постійну роботу викладачем російської літератури, на мовно-літературному факультеті кваліфікацію учителя мови і літератури 5–7-х класів середньої школи було присвоєно семи випускникам українського відділення та чотирьом випускникам російського [17]. Випускників на фізико-математичному факультеті не було, оскільки набрати

студентів на другий курс навчання не вдалося [6]. Усі випускники отримали скерування на педагогічну роботу в райони області.

Як засвідчив детальний аналіз архівних документів, який виконала О. Прищепа, складною проблемою, що потребувала значних зусиль адміністрації вишу та викладацького складу упродовж 40–50-х рр., було виконання планових показників набору студентів. Їх зазвичай, затверджувало Міністерство освіти УРСР для всіх учительських інститутів однаково, без урахування специфіки західних областей України, де ще було не так багато випускників середніх шкіл. Зокрема, практикували їхнє неодноразове підвищення. Так, планові показники набору студентів до Ровенського державного учительського інституту в 40–50-ті рр. коливалися від 125 осіб до 250 осіб на обидва факультети [5].

Аналіз звітної документації засвідчує, що Ровенському державному учительському інституту виконати їх у повному обсязі не вдалося. Ось як сама адміністрація вишу аналізувала наслідки прийому студентів на перший курс у 1946 р.: “Недостатній приплив студентів в інститут пояснюється ...: а) дуже обмеженою кількістю випускників, що їх дали цього року середні школи Ровенської області; б) територіальною скупченістю учительських інститутів в радіусі 90 км (є ще 2 інститути – Кременецький і Луцький)” [5].

Проте зазначимо, що (за даними П. В. Йови) з 1944 р. до 1953 р. стаціонарне відділення Ровенського державного учительського інституту закінчило 1367 ос., а заочне – 1167 ос. [3].

Підвищення вимог до підготовки учителів у післявоєнний період зумовило перетворення учительських інститутів у педагогічні. Відтак, у 1953 р. учительський інститут був реорганізований у педагогічний інститут з чотирирічним терміном навчання, який за роки свого існування сформувався як освітній і просвітницький осередок Рівненщини й підготував за період своєї діяльності понад 43 тис. працівників освітніх і виховних закладів [10].

У 1959 р. в інституті відкрився новий педагогічний факультет з підготовки учителів з вищою освітою для 1–4 класів середньої школи. У зв’язку зі збільшенням контингенту студентів зросла кількість викладачів, були створені нові кафедри: музики, співів, педагогіки і методики початкової освіти, іноземних мов, фізичного виховання [3].

Починаючи з 1965 р., у Ровенському педінституті вже функціонувало 12 кафедр, на яких працювало 119 штатних викладачів. З них 25 мали вчений ступінь кандидата наук та звання доцента, 37 – старшого викладача, 57 викладачів та асистентів, 40 працівників навчально-допоміжного та навчально-виробничого персоналу. В інституті було 16 навчальних кабінетів, навчальна майстерня, 14 лабораторій, які щороку поповнювалися необхідною апаратурою та приладами [3]. У 1968/69 н. р. був відкритий новий музично-педагогічний факультет [5]. За час навчання в інституті студенти, окрім

основного фаху, набували допоміжні професії, важливі для учителя, а саме: кіномеханіка, радіооператора, громадського інструктора спорту, спортивного судді, спеціаліста з домоводства.

Підсумовуючи 25-літній шлях розвитку Ровенського державного педагогічного інституту, його тодішній ректор П. В. Йова зазначав, що за цей час путівку в професійне життя було надано 5 622 випускникам. Понад 300 колишніх студентів на той час працювало директорами та завідувачами навчальних частин шкіл, багато колишніх вихованців обіймало відповідальні посади в радянських та партійних органах влади, успішно займалося викладацькою і науковою роботою у рідному виші, Українському інституті інженерів водного господарства, Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка, у наукових інститутах АН УРСР [3].

Отже, діяльність єдиного на той час педагогічного вишу на Рівненщині у перші 25 років його існування була цілком зумовлена економічним, соціокультурним і освітнім розвитком регіону і країни.

У 1967 р. інститут був перейменований у Ровенський державний педагогічний інститут ім. Д. З. Мануїльського, головними векторами діяльності якого були (згідно з нормативними документми вишу): “підготовка висококваліфікованих спеціалістів у галузі народної освіти з комуністичним світоглядом та глибокими ідейними переконаннями” [10, с. 50].

Про затребуваність вишу та педагогічної професії свідчать статистичні дані: у 1969/1970 н. р. у РДПІ ім. Д. З. Мануїльського освіту учителя здобувала 2 931 особа, причому більшість студентів становили слухачі заочного відділення (1 692), які вже працювали учителями Рівненщини [там само]. Аналіз свідчить, що за соціальною структурою серед студентів переважали службовці – 497 осіб, колгоспники – 396, робітники – 268. З них 782 особи – це вихідці із сільської місцевості, здебільшого з Рівненського Полісся, тому що акцент робили на забезпеченні сільських шкіл учительськими кадрами [10, с. 51]. Кількість студентів РДПІ щороку зростала: так, у 1977/1978 н. р. в інституті навчалось 2 003 студенти [10, с. 63], у 1980/1981 н. р. – 4 610 [там само, с. 66].

Незважаючи на те, що освітня політика закладу була зумовлена суспільно-політичними реаліями радянського тоталітаризму, за якого весь навчально-виховний процес був ідеологізований, все ж інститут забезпечував кваліфіковану фахову підготовку педагогічних працівників для регіону.

У 1992 р. у зв'язку з утворенням незалежної України, відмовою від імен партійних діячів, які були присвоєні навчальним закладам, зміною в українському правописі й кардинальними змінами в освітній політиці інститут був перейменований у Рівненський державний педагогічний інститут. Упродовж 90-х років відбувалось якісне оновлення навчально-

виховного процесу, реорганізація факультетів і кафедр. У виші працювало вісім факультетів, навчально-виховний процес забезпечувало 356 викладачів, з яких 14 докторів наук і 155 – кандидатів. Контингент студентів також збільшувався. Зокрема, в 1992 р. в інституті навчалось уже 6 288 осіб, з яких на заочній формі навчання – 2 892 студенти [10, с. 77]. У цей період РДПІ й надалі був єдиним педагогічним вишем Рівненщини, який здійснював масштабну підготовку учителів для загальноосвітніх шкіл області.

У 1998 р. на базі Рівненського державного педагогічного інституту, Ровенського державного інституту культури, Дубенського та Сарненського педагогічних коледжів, а також Ровенського музичного училища та Дубенського училища культури було створено Рівненський державний гуманітарний університет – перший навчальний заклад такого типу в Україні, оскільки він забезпечує підготовку спеціалістів освіти, науки, мистецтва та культури для потреб Рівненщини. Саме РДГУ як центр гуманітарної освіти й культури сприяє розвитку Рівного як міста університетського, наукового, культурного, мистецького. Наявність університету у Рівному приваблює значну кількість молоді в місто, відповідно, сприяє розвитку інфраструктури обласного центру. На розвиток університету впливають як зовнішні чинники, так і зміни, що відбуваються в самому університеті.

Сучасний Рівненський державний гуманітарний університет має Інститут психології та педагогіки, Інститут мистецтв, дев'ять факультетів та 51 кафедру, наукову бібліотеку. Також наявні п'ять навчальних корпусів, сім гуртожитків, санаторій-профілакторій.

Підготовка учителя відбувається, зокрема, на педагогічному факультеті, факультеті української філології, факультеті іноземної філології, історико-соціологічному факультеті, факультеті математики та інформатики, фізико-технологічному факультеті, психолого-природничому факультеті, музично-педагогічному факультеті та ін.

Сьогодні в університеті працює 646 науково-педагогічних працівників, з яких 415 мають науковий ступінь та вчене звання (39 докторів наук/професорів). Загальна кількість студентів станом на 1 вересня 2016 р. становить 7 829 студентів, з яких на денній формі навчання – 5 137, на заочній – 2 692 студенти.

Незважаючи на те, що у Рівненській області педагогічних працівників готують ще два приватні виші, РДГУ, посідає важливе місце у підготовці учителя та є головним суб'єктом вищої педагогічної освіти регіону. Значення РДГУ у розвитку педагогічної освіти Рівненщини підтверджують такі статистичні дані: Рівненський державний гуманітарний університет лише у грудні 2015 р. виплатив одноразову адресну грошову допомогу 118 молодим педагогам (з них 95 осіб – мешканці Рівненської області) на загальну суму

813 тис. 020 грн., сума однієї допомоги становила 6 тис. 890 грн. [<http://www.rshu.edu.ua/universitet>].

Організуючи навчально-виховний процес за європейськими вимогами, в університеті готують українську педагогічну інтелігенцію, яка сприяє піднесенню освітнього рівня населення області і сприяє культурному поступу Рівненщини та України.

Отже, виконаний аналіз дає змогу стверджувати, що Рівненський державний гуманітарний університет своєю багатогранною діяльністю разом зі структурними підрозділами – педагогічними коледжами є визначальним суб'єктом педагогічної освіти регіону. Саме учительський інститут, педагогічний інститут, пізніше гуманітарний університет з 1940 р. і до сьогодні забезпечує основну потребу регіону в педагогічних кадрах. Разом з іншими університетами він є важливим чинником розвитку Рівненщини, м. Рівне, науки, освіти, культури та мистецтва. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні ролі регіональних університетів у розвитку вітчизняної педагогічної науки.

-
1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / [ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]; редкол. тому: Р. М. Постолювський (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.
 2. *Доброчинська В. А.* Підготовка вчительських кадрів у педагогічних училищах Рівненщини (1939–1950-ті рр.) / В. А. Доброчинська // Історичні студії Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Вип. 2. – 2009. – С. 28–34.
 3. *Йова П. В.* Перший в області / П. В. Йова // Червоний прапор. – 1965. – 27 березня.
 4. *Лікарчук І. Л.* Міністри освіти України: у 2-х т. / І. Л. Лікарчук. – К. : Вид. Ешке О. М., 2002. – Т. 1 (1917–1943). – 327 с.
 5. *Прищепя О.* Вища педагогічна освіта на Рівненщині: віхи історії (1944–60-і рр.) / О. Прищепя // Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Історичні науки. – 2009. – Вип. 14. – С. 143–156.
 6. *Прищепя О. П.* Організація навчального процесу у Рівненському державному вчительському інституті (1940–1941 рр.) / О. П. Прищепя // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Історія. – 2009. – Вип. 15. – С. 121–126.
 7. Радянська Рівненщина. 1939–1959: документи й матеріали. – Львів : Книжк.-журн. вид-во, 1962. – 430 с.

8. Рівненська область / Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
9. Рівненський державний гуманітарний університет / Режим доступу: <http://www.rshu.edu.ua/universitet>.
10. Рівненський державний гуманітарний університет: історія та розвиток (1940–2010 рр.) / О. П. Прищеп, В. А. Доброчинська, В. М. Шеретюк та ін. ; за ред. Р. М. Постолювського. – Рівне : Волин. обереги, 2012. – 315 с.
11. Ровенський державний педагогічний інститут (1940–1965) / [Упоряд. П. В. Йова, П. Я. Лещенко]. – Львів : Каменяр, 1966. – 172 с.
12. Ровенський державний педагогічний інститут ім. Д. З. Мануїльського : реклам. просп. / ред. коміс. : Б. С. Колупаєв, А. М. Воробйов, В. І. Тишук та ін.; відп. за вип. Г. Й. Шенгера; М-во нар. освіти УРСР. – Ровно : Облполіграфвидав, 1990. – 24 с.
13. Ровно 700 років. 1283–1983: Збірник документів і матеріалів. – К.: Наук. думка, 1983. – 171 с.
14. *Сворак С.* Народна освіта західноукраїнського регіону : історія та етнополітика (1944–1964 рр.) / С. Сворак. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – С. 58–63.
15. *Сорочинська Т. А.* Становлення професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах Рівненщини (1939–1941 рр.) / Т. А. Сорочинська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 504–513.
16. Сторінками історії: Рівненський державний гуманітарний університет у книгах та періодичних виданнях (1940–2015) / Режим доступу: http://library.rshu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=533:storinkamy-istorii&catid=34:zagalnyj-rozdil.
17. *Хромов Г.* Роки зростання / Г. Хромов // Червоний прапор. – 1979. – 25 квітня.
18. *Яремчук В. Д.* Становлення та розвиток радянської освітньої політики на західноукраїнських землях 1939–1940 рр. / В. Д. Яремчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Львів, 2010. – № 3. – С. 1–8.
19. *Ярош Б. О.* Тоталітарний режим на західноукраїнських землях (30-ті – 50-ті роки ХХ ст.) / Б. О. Ярош. – Луцьк: Надстир'я, 1995. – 171 с.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 22.03.2017

прийнята до друку 25.04.2017

**RIVNE STATE HUMANITARIAN UNIVERSITY
AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE REGION****Oksana Petrenko***Rivne State Humanitarian University,
Plastov Str., 31, Rivne, Ukraine, UA – 33000*

In article the author analyzes the activities of Rivne State Humanitarian University as a subject of pedagogical education of the region in the context of development of higher education of Rivne region. On the background of socio-political processes with attraction of the statistical data it carries out the historical and pedagogical analysis of the stages of the first activities in the field of higher pedagogical establishments of Rivne state pedagogical Institute (1940-1953), Rivne State Pedagogical Institute named by D. Z. Manuilsky (1953-1967), Rivne State Pedagogical Institute (1967-1992), Rivne State Pedagogical Institute (1992-1998), Rivne State Humanitarian University (1998 until today). Rivne State Humanitarian University – the first school of such a kind in Ukraine, as it provides preparation of specialists of education, science, art and culture for the needs of the region. The author proves that the Rivne State Humanitarian University with its multifaceted activities, together with the structural units – colleges of education is the determining subject of teacher education in the region since 1940, and today provides the main needs of the region's teachers. Modern Rivne State Humanitarian University consists of the Institute of Pedagogy and Psychology and Institute of Arts, 9 faculties, 51 Departments, and the scientific library. There are 5 academic buildings, 7 hostels, and a sanatorium.

The RSHU as the center for Humanities and culture promotes the scientific, cultural, artistic development of the city, and the university. The present university attracts a significant number of young people in the city, and contributes to the development of infrastructure of the regional center. The focuses of the development of the university are external factors and the changes occurring in the university.

Key words: Rivne State Humanitarian University, teacher education in the region, teaching personnel, teaching profession, teacher training, educational process.

УДК 378.018.593 : 378.046-021.68J(477)''199/20''

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРИВАТНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ (90-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧ. ХХІ ст.)

Наталія Яремчук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
бул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Проаналізовано головні проблеми функціонування приватних вищих навчальних закладів в Україні з погляду історичного та сучасного досвіду. Виокремлено передумови появи приватного сектору у вищій освіті України в 90-х роках ХХ ст. Вивчено низку історико-педагогічних досліджень у контексті періодизації розвитку приватної вищої освіти в Україні. Описано життєвий цикл досліджуваного явища та виявлено суперечності на етапі реформування приватної вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. З'ясовано особливості формування наукової підсистеми приватних ВНЗ, подано аналітичну оцінку щодо її дієвості на усіх етапах розвитку приватної вищої школи. Наголошено на вагомості зв'язку дослідницьких та навчальних процесів в умовах ВНЗ. Подано ґрунтовний аналіз понять “наукова діяльність” і “науковий потенціал” та визначено взаємозв'язок між ними. Проаналізовано структурні компоненти наукового потенціалу ВНЗ та характерологічні особливості в умовах приватної вищої освіти. Виявлено чинники впливу на формування наукового потенціалу приватного ВНЗ. Обґрунтовано теоретико-педагогічні засади формування наукового потенціалу приватних вищих навчальних закладів в Україні в розрізі минулого та сьогодення.

Ключові слова: приватні вищі навчальні заклади, наукова діяльність, науковий потенціал, структура наукового потенціалу, умови формування наукового потенціалу, реформування приватної вищої освіти.

Поява приватного сектору у вищій освіті України в 90-х роках ХХ ст. стала закономірною реакцією на виклики ринкових відносин у суспільстві. Передумовою таких змін було державне фінансування із обмеженістю бюджетних коштів для вищих навчальних закладів та відповідне централізоване управління, що полягало у неспроможності задовольнити підвищений попит на здобуття вищої освіти в населення, особливо конкурентоздатних спеціальностей, а також реалізувати інноваційні пропозиції науково-педагогічних кадрів. З огляду на це, сприятливі соціально-економічні умови забезпечили формування ВНЗ приватної форми власності з відповідною позитивною динамікою розвитку.

**Кількість ВНЗ I-IV рівнів акредитації та студентів в Україні
(1995/96–2015/16 н.р.) [8; 9]**

Роки/Показники	1995/96	2000/01	2005/06	2010/11	2013/14	2014/15	2015/16
Загальна кількість ВНЗ усього:	1037	979	951	813	767	664	659
державної та комунальної форми власності	926	816	749	637	609	520	525
приватної форми власності	111	163	202	176	158	144	134
Кількість студентів усього, од.	1540498	1930945	2709161	2418111	1992882	1689226	1605207

Оцінка статистичних даних дає підстави стверджувати, що ВНЗ приватної форми власності сьогодні становлять 21,7%–20,3% (2014/2015–2015/2016 н.р); 2015/16 н.р. – 139 641 студентів (8,7% від загальної кількості) [9] від усього ринку надання освітньої послуги вищою школою. Це вагомий сегмент в освітній системі України з огляду на, порівняно, недовготривалий термін становлення вітчизняної приватної вищої освіти. Зміна його кількісного показника безпосередньо залежить від демографічних, політичних, економічних чинників та освітньої політики держави. Причиною збільшення приватних ВНЗ упродовж 1990-х–початок 2000-х років (фіксований “бум” – 2005/06 н.р.) можна вважати високі показники серед кількості населення осіб “студентського віку”, доступніші умови вступу, підвищений споживацький запит на здобуття “престижних” спеціальностей (загалом, економічного, правничого, лінгвістичного, психологічного спрямування), які не потребують вартісного навчально-лабораторного забезпечення та відповідної нормативно-правової бази, яка забезпечувала створення і функціонування закладів. Сьогодні простежується спрямування до зменшення сектору вищої освіти в Україні та закономірне скорочення кількості приватних ВНЗ. Динаміку таких регресивних змін можна пояснити як суспільним чинником (демографічний спад, розвіяння “міфу престижності” у здобутті юридичних та економічних спеціальностей, поява пропозицій із закордонних освітніх ринків тощо), так і проблемою якості освіти. Відповідно, потрібні конструктивні зміни в діяльності приватної вищої школи, які могли б забезпечили реформи відповідно до європейських освітніх стандартів. Якісні перетворення для врегулювання ефективного функціонування забезпечує законодавча та нормативно-правова база, зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження

Національної рамки класифікацій” (2011), Закон України “Про вищу освіту” (2014), Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” (2015), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах” (2016) тощо.

Різні аспекти становлення, розвитку та функціонування приватних ВНЗ висвітлено в наукових працях В. Альтбаха, В. Астахової, К. Астахової, Л. Білого, А. Василюк, Н. Вергеса, М. Гавран, І. Добрянського, С. Жарова, Б. Корольова, К. Корсак, В. Куклін, С. Майбороди, С. Медведчук, Д. Левай, В. Огаренко, І. Прохор, О. Романовський, Я. Романчук, О. Сердюк, О. Сичов, І. Тимошенко, Т. Фінікова, Я. Ханік, І. Якимів та ін. Проте теоретичний аналіз формування наукового потенціалу у приватних ВНЗ ще не був предметом окремого педагогічного дослідження.

Актуальність і вагомість цієї проблеми підсилюється низкою суперечностей між:

- об’єктивною потребою у конкурентоздатності приватних ВНЗ в освітньому просторі вищої школи та недостатнім розвитком наукового потенціалу цих закладів;
- якісно новою моделлю приватного ВНЗ із нероздільною функціональною єдністю освіти і науки та відсутністю розроблених теоретико-методологічних засад для її створення;
- вимогами до формування штату наукових та науково-педагогічних кадрів приватного ВНЗ на постійній основі та дієвою практикою сумісництва працівників.

З урахуванням соціального запиту у якісній вищій освіті та науці відповідно до кращих зразків світового дослідницького простору, а також недостатньої теоретичної розробленості проблеми, **метою статті** є визначення теоретико-педагогічних засад формування наукового потенціалу приватних вищих навчальних закладів в Україні у хронології їхнього розвитку (90-х роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Системна оцінка становлення і розвитку вищих навчальних закладів приватної форми власності зумовлює понятійний аналіз відповідної ключової педагогічної категорії. У літературі простежуються різні форми поняття: “приватна вища школа”, “недержавні навчальні заклади”, “вищі навчальні заклади недержавної форми власності”, “вищі навчальні заклади приватної форми власності” та ін. Відповідно до місці, джерел фінансування й управління ВНЗ, Д. Льюїс, Д. Гендель, О. Дем’янчук запропонували типологію вищої освіти в якій структурно виокремили приватний сектор вищої освіти – приватні неприбуткові університети, що користуються державною підтримкою; приватні неприбуткові університети без державної підтримки; приватні прибуткові професійні навчальні заклади, що належать

приватним особам чи родинам; приватні прибуткові університети, що належать корпораціям; франчайзингові університети [6, с. 27–35]. Проте закордонний досвід немає цілковитого відображення в українських освітніх реаліях. Відповідно, у вітчизняних енциклопедичних довідках є таке визначення поняття *недержавні навчальні заклади* – “це навчальні заклади (загальноосвітні, вищі та ін.), засновані на приватній формі власності і належать приватним особам, благодійним, освітнім, релігійним та іншим недержавним організаціям, реалізують відповідно до наданої ліцензії освітні та освітньо-професійні програми за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечують навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до покликання, інтересів, здібностей та згідно з нормативними вимогами у галузі освіти” [3, с. 580]; *приватні навчальні заклади* – “загальноосвітні і спеціальні навчальні заклади, які належать приватним особам, благодійним, освітнім, релігійним та іншим організаціям” [2, с. 269]. Беручи за критерій форму власності закладу можна використовувати термін „приватні вищі навчальні заклади”.

Ключовим серед низки показників, за яким оцінюють успішність функціонування ВНЗ та визначають позицію в рейтингах навчальних закладів, є кількісні характеристики наукової підсистеми закладу. Проте у розрізі сучасних євроінтеграційних тенденцій, з огляду на вимоги членства у Європейському просторі вищої освіти та Європейському дослідницькому просторі, зорієнтованість на тісний зв'язок дослідницьких та навчальних процесів в умовах ВНЗ, комплексного переосмислення потребують якісні характеристики наукової діяльності сучасної вищої школи, що корелює з науковим потенціалом. Передумовою цього є визначення понять “наукова діяльність” та “науковий потенціал”.

Відповідно до Закону України “Про наукову і науково-технічну діяльність” від 26.11.2015 р. № 848-VIII Р. 1, Ст.1) “наукова діяльність” – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження [4]. В умовах ВНЗ її різновидами треба вважати: науково-дослідницьку діяльність; науково-організаційну діяльність; науково-інформаційну діяльність; науково-педагогічну діяльність; науково-допоміжну діяльність. Кожен з них має індивідуальні характеристики в цільовому, функціональному, змістовому, організаційному, технологічному та результативному виявах, а також передбачають злагоджену взаємодію в системі наукової діяльності ВНЗ загалом та кожного різновиду зокрема. Показниками ефективності наукової діяльності ВНЗ є комплекс здійснених робіт: виконання комплексної тематики дослідження; стан підготовки кандидатів і докторів наук, кількість захистів дисертацій; діяльність наукових центрів, лабораторій та наукових

шкіл; проведення наукових конференцій, семінарів, нарад; здійснення винахідницької та патентно-ліцензійної роботи; обсяги видавничої діяльності; залучення до науково-дослідної роботи студентів.

Дефініція “науковий потенціал” немає однозначного твердження. Авторське бачення Д. Ю. Знаменського та О. В. Сичова, дає змогу розглядати цю категорію як комплекс ресурсів і як здатність різних суб’єктів використовувати їх у наукових цілях [5]. До ресурсів належать: кадрові, матеріально-технічні, фінансові, інформаційні, організаційні тощо. У тісній взаємодії між собою вони забезпечують потенційну можливість у межах наукової діяльності ВНЗ та використання здобутків у науково-технічному розвитку безпосередньо будь-якого комерційного замовника. Науковий потенціал пов’язаний із рівнем організації наукових досліджень, а його формування залежить від низки чинників як внутрішніх (ресурсні, організаційно-управлінські, соціальні), так і зовнішніх (політичні, стан ринку освітньої послуги, ступінь зрілості інтеграційних зв’язків між освітньою системою, ринок праці, національна інноваційна система, інститути громадянського суспільства, власні структурні підрозділи тощо, а також якість міжнародної співпраці) [5].

Наведені в публікації І. О. Степанець показники наукового потенціалу педагогічного ВНЗ відповідно до першого дослідження з цієї проблематики на замовлення ЮНЕСКО [11, с. 20], суміжні із показниками в інших ВНЗ зокрема, приватних. Серед них: обсяг і якість наукових знань та їхня практична значимість; обсяг фінансування досліджень і розроблень; чисельність наукових та інших працівників, які виконують дослідження і готують розроблення, рівень їхньої кваліфікації; наявність мережі наукових закладів, експериментальних центрів та інших організаційних структур, які залучають до здійснення досліджень і розроблень; матеріально-технічна база наукових досліджень і розроблень (прилади, матеріали тощо); оптимальний розподіл кадрових і матеріальних ресурсів за напрямками (темами) наукових досліджень і розроблень; рівень організації й управління науковими дослідженнями і розробленнями в межах ВНЗ чи мережі; стан науково-інформаційної бази; рівень розвитку міжнародних наукових зв’язків, міра використання досягнень світової науки; результативність (продуктивність, ефективність) наукової діяльності науковців ВНЗ [10, с. 248–256].

Отже, науковий потенціал як вияв резерву можливостей ресурсів дає змогу оцінювати та прогнозувати продуктивність наукової діяльності ВНЗ як кількісно, так і якісно, та розглядати явище наукостворення у ВНЗ із позиції практичної значущості, економічної привабливості та прибутковості щодо реалізації за умови підвищення якості матеріального забезпечення, організації праці, добору кваліфікованого наукового персоналу, вибору інноваційних, перспективних напрямів дослідження.

Особливості формування наукового потенціалу приватних ВНЗ треба розглядати в контексті періодизації розвитку приватної вищої освіти в Україні. Історико-педагогічний аналіз цього питання поданий у дослідженнях В. Гуляницького, І. Добрянського, Б. Корольова, О. Куклін, В. Огаренко, І. Прохор, О. Сидоренко, І. Тимошенко та ін. В основі виокремлення періодів, кількість яких є авторським баченням кожного з науковців, наявні подібні критерії оцінки, які з визначеними причинами виникнення, умовами та чинниками розвитку дали змогу описати залальний життєвий цикл досліджуваного явища: “зародження”, “активне кількісне зростання”, “утвердження та визнання”, “спад та запит на якісні перетворення”, “реформування у відповідність до європейських стандартів”. Відповідне етапне розмежування навів І. П. Прохор. Взявши за основу історичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні зміни науковець виокремила та охарактеризувала чотири етапи розвитку [7, с. 114–115; 200–201]:

I етап – зародження та становлення приватної вищої школи (1991–1995): масовість та безконтрольність виникнення приватних закладів вищої освіти; невідповідність державним вимогам низки новостворених приватних ВНЗ; запровадження державної регламентації процесу функціонування приватної вищої школи; боротьба за конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг і запровадження інноваційних форм організації освітнього процесу; створюється Всеукраїнська асоціація приватних вищих навчальних закладів (1993).

II етап – інституалізації приватної вищої школи (1995–2002): удосконалення нормативно-правового регулювання освітньої діяльності, впорядкування господарсько-правових відносин; підвищення якості освітніх послуг.

III етап – удосконалення діяльності приватної вищої школи, що пов'язано із унормуванням законодавчої бази у сфері вищої освіти (2002–2014): пошук нових форм і методів в організації навчально-виховного процесу в приватних ВНЗ; інституціоналізація науково-дослідної роботи (започаткування аспірантури та докторантури; відкриття спеціалізованих вчених рад); поява перших професійних друкованих видань (з'являється окреме видання Асоціації закладів освіти України недержавної форми власності “Економіка і управління”).

IV етап – реформування приватної вищої освіти України в умовах європейської інтеграції (2014 р. – сьогодні) – ухвалення ключового документа Закону України “Про вищу освіту” (2014) з метою наближення вищої освіти в Україні до європейських стандартів і підвищення конкурентності закладів вищої освіти та науки, підвищення затребуваності здобутих знань і набутих навичок з боку роботодавців, створення можливостей для наукових досліджень у рамках закладів вищої освіти;

запровадження внутрішньої та зовнішньої системи забезпечення якості освіти; розширення академічної та організаційної автономії приватних ВНЗ; пошук нових форм об'єднання закладів освіти з метою посилення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Отже, на зміну організаційно-структурним та діяльним невідповідностям у науковій підсистемі приватних ВНЗ упродовж перших двох етапів, у подальшому розвитку наведено позитивні тенденції. Закономірно, що для створення інфраструктури ВНЗ та позиціонування його на ринку освітніх послуг потрібний час та інвестування, а пріоритет у створенні іміджу навчального закладу віддавали освітній місії. Супровідно практика сумісництва щодо місця праці викладачів та відповідна відсутність стабільних наукових колективів, неможливість сформувати наукові школи та безперспективність в ініціюванні довготривалих наукових проектів, а також проблемність становлення і функціонування інституції аспірантури не створювали продуктивних передумов для кадрового наукового потенціалу приватних ВНЗ. Проте подальший розвиток наукових підрозділів, затвердження тем науково-дослідних робіт, відкриття аспірантур забезпечило конструктивні зміни в науковій діяльності. Про відповідну позитивну динаміку у своїй аналітичній оцінці наукової діяльності приватних ВНЗ цього часу зазначає В. І. Астахова. У зведеній аналітичній довідці, на основі звітів про науково-дослідну роботу приватних ВНЗ, вона констатує про якісні та кількісні результати “науково-дослідної роботи на кафедрах і в лабораторіях згідно з комплексною тематикою; виконання дисертаційних досліджень, підготовку науково-педагогічних кадрів через аспірантуру та докторантуру; проведення наукових семінарів, конференцій, нарад за основною тематикою; видавничу діяльність; залучення студентів до науково-дослідної роботи (НДРС); упровадження наукових результатів у практику і навчальний процес” [1, с. 22]. Супровідно зазначає, що “не припиняється пошук альтернативних форм фінансування наукових досліджень, зокрема виконання господарсько-договірних тем” [1, с. 24].

Недостатність або відсутність фінансових ресурсів для розвитку наукового потенціалу ВНЗ залишається пролонгованою проблемою сьогодення, а пошук шляхів та механізмів відкриті для дослідження. У сучасних наукових дискурсах актуальною є “концепція підприємницького університету”, у якій освітня та наукова діяльність ВНЗ зорієнтована на комерціалізований прибуток. Інноваційна модель такого ВНЗ в організаційно-структурній побудові та діяльним функціонуванні повинна спиратись на взаємозв'язки “університет-наука-бізнес”. Позиціонування науково-інноваційних ідей, розроблення інноваційного продукту, залучення інвесторів для його створення та подальша реалізація потребують переосмислення інфраструктури науки через появу нових інституцій та

встановлення комунікацій між ними (співпраця із бізнес-спільнотою, поява бізнес-інкубаторів, технопарків, інноваційно-технічних центрів; кооперація з іншими ВНЗ; залучення до економічного розвитку місцевої територіально-адміністративної одиниці тощо). Отже, потенційна спроможність наукового потенціалу для реалізації тріади функцій “освітня-дослідницька-підприємницька” дає змогу сучасному приватному ВНЗ бути конкурентоспроможним у розрізі економічних викликів сьогодення.

Отож однією з переумов інституційного становлення та умовою функціонування й ефективного розвитку приватних ВНЗ потрібно вважати їхній науковий потенціал, який безпосередньо залежить від якісної складової та продуктивного управління кадровими, організаційними, фінансовими, матеріально-технічними, інформаційними ресурсами.

1. Астахова В. І. Наукові дослідження у приватних ВНЗ: перші досягнення, перспективи / В. І. Астахова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 22–27.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К.: 1997. – С. 269.
3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук, гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 580.
4. Закону України “Про наукову і науково-технічну діяльність” від 26.11.2015 р. № 848-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua
5. Знаменский Д. Ю., Сычев А. В. Научный потенциал негосударственного вуза: системный подход к исследованию // Д. Ю. Знаменский, А. В. Сычев / Интернет-журнал “Наукovedenie”. – 2013. – № 4. – <http://publ.naukovedenie.ru>.
6. Лыс Д. Р. Частное высшее образование в странах с переходной экономикой: достижения, возможности и препятствия / Д. Р. Лыс, Д. Д. Гендель, А. Демьянчук. – К.: Факт, 2007. – С. 27–35.)
7. Прохор І. П. Тенденції в управлінні приватною вищою освітою України в умовах європейської інтеграції: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / І. П. Прохор; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. – К., 2015. – С.114– 115; 200–201.
8. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року. Статистичний бюлетень. – К. : Державна служба статистики України, 2013. – 188 с.
9. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень. – К. : Державна служба статистики України, 2016. – 171 с.

10. Степанець І. О. Взаємозв'язок освітнього та наукового потенціалу у контексті науково-методичної роботи педагогічного ВНЗ / І. О. Степанець // Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXVIII, 2015. – С. 248–256.
11. Manuel d'inventaire du potentiel Scientifique et technique, national UNESCO. Paris. – 1969. – P. 20.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING
THE SCIENTIFIC POTENTIAL OF PRIVATE HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN UKRAINE
(90s OF THE 20th - BEGINNING OF THE 21st CENTURIES)**

Nataliya Yaremchuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA - 79005*

The article analyses the main problems of functioning of private higher educational institutions in Ukraine within the framework of historical and contemporary experience. It defines the preconditions for the appearance of a private sector in the sphere of higher education in Ukraine in the 90s of the 20th century; the author conducts the analysis of a number of historical and pedagogical studies in terms of the periodization of the Ukrainian private higher education development. Besides, she provides the description of a life cycle of the studied phenomenon and this helps to identify controversies at the stage of reforming private higher education in Ukraine in terms of European integration processes. The paper describes the determined specificities of the process of forming a scientific subsystem of private higher educational institutions, provides an analytical estimation of its efficiency at all the stages of private higher education development. It puts the emphasis on the importance of the interconnection between research and educational processes within the framework of higher educational institutions. The research article provides substantial analysis of the notions of "academic activity" and "scientific potential" and characterizes their interconnection. It also analyses the structural components of the scientific potential of higher educational institutions. Besides, the defining specificities in terms of conditions of private higher education are determined. The research helps to reveal impact factors determining the scientific potential of a private higher educational institution. The author justifies the theoretical and pedagogical principles of forming the scientific potential of the private higher educational institutions in Ukraine from a perspective of the past and the present.

Key words: private higher educational institutions, academic activity, scientific potential, the structure of scientific potential, the terms of forming the scientific potential, reforming of private higher education.

УДК 94 (477.54) „1991-2010”: 792.5

ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ РЕГІОНАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ ЩОДО ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН (1991–2010-ті рр.)

Світлана Шевченко

*Інститут педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців 52-Д, Київ, Україна, 04053*

Досліджено перспективи інноваційного розвитку регіональних університетських комплексів. Розкрито особливості підготовки майбутніх учителів в університетах. Показано, що національні меншини, які проживають на території України, за наявності культурних, побутових відмінностей, різних форм ментальності, у своєму взаємозв'язку набувають системної єдності, трансформуючись у певну організаційну цілісність. З'ясовано, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти національних меншин. Визначено, що в ході реалізації урядової політики освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, а також забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою мовами національних меншин.

Ключові слова: розвиток, інноваційне освітнє середовище, університетські регіональні комплекси, професійна підготовка майбутніх учителів, школи національних меншин, організація навчального процесу, диференціація.

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні зростають суспільні вимоги до вчителя, змісту і методів його роботи, що спонукає вищі навчальні заклади до пошуку інноваційних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Розвиток університетів шляхом трансформації їх у навчально-науково-інноваційні університетські комплекси стає перспективним напрямом в організації й здійсненні інноваційної діяльності ВНЗ та відображає сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти і науки, зокрема, і підготовки фахівців-педагогів для шкіл національних меншин. Адже етнокультурний розвиток є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави, яка в умовах незалежної України відкриває нові перспективи для відродження етнічних спільнот, самобутнього національного життя й набуває особливого значення в контексті становлення громадянського суспільства. Ратифікація Рамкової конвенції про захист національних меншин, приєднання до Європейської хартії регіональних мов або мов меншин й інших міжнародно-правових

документів зумовили потреби в перегляді українського законодавства у сфері національних меншин. Національні меншини, за наявності культурних і побутових відмінностей, різних форм ментальності у своєму взаємозв'язку набувають системної єдності, трансформуючись у певну організаційну цілісність України. Створення української ідентичності серед інших етнічних спільнот країни активізує прагнення зберігати власну мову, культуру, релігію та гарантує всім народам і національним групам право вільно користуватися рідною мовою в усіх сферах суспільного життя, охоплюючи освіту.

Становлення й розвиток шкіл національних меншин пов'язані з національною політикою країни, яка сприяє подальшому розвитку всіх етнічних спільнот. Міністерство освіти і науки України здійснило захист мови й культури національних меншин, зокрема, Закон України "Про освіту" (1991) на державному рівні задекларував принципи індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, а "Колегія Міністерства освіти УРСР відповідно до Декларації про державний суверенітет України на основі аналізу стану загальноосвітньої школи, досвіду її розвитку в інших республіках і державах схвалила 12 вересня 1991 р. Концепцію середньої загальноосвітньої школи в Україні, яка визначила основні завдання й перспективи розвитку школи, напрями духовного та національного її відродження, серед яких – індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу, – з опертям на національні традиції" [1, с. 75].

Головними напрямками відродження шкіл національних меншин є реалізація в навчально-виховному процесі школярів ідеї народності через засвоєння та розвиток традицій національних культур інших народів, які проживають в Україні. "Україна підтримує – в загальнодержавному масштабі – національну школу росіян, євреїв, білорусів, в обласних масштабах школи румунів і молдован, поляків, болгар, угорців, німців, греків, кримських татар, гагаузів, караїмів, словаків та інших народів" [2, с. 22].

Професійну підготовку майбутніх учителів в умовах регіональних університетських комплексів досліджували такі вчені як: А. Бойко (експериментальний освітньо-виховний науковий комплекс університету); І. Богданов (локальна освітня система); А. Данилюк (теорія інтеграції освіти); С. Іванов, А. Осипов (університет як регіональна корпорація); П. Куделя (вища школа регіону як об'єкт соціального управління); В. Кузовлев (університетський освітній комплекс в умовах малого міста); П. Плотніков, С. Савченко (соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору); Л. Полякова (державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів); А. Тихонов, В. Садовничий (університети як центри освіти, науки і культури в регіоні); О. Чепка (навчальний комплекс "педагогічний коледж – педагогічний університет"); О. Шапран (навчально-науково-педагогічні

комплекси) та ін. Окремі сюжети проблем розвитку шкіл розглянуто в працях соціологів, педагогів: М. Шульги, В. Євтуха, Т. Рудницької та ін. В дослідженнях В. Трощинського, І. Кураса, О. Майбороди присвяченим теоретичним проблемам етнонаціональної політики, історії етносів. Проте перспективи інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів висвітлені недостатньо, оскільки щодо освіти національних меншин, то лише фрагментарно аналізували питання освіти та її регіональні особливості.

Аналіз перспектив інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів та особливостей підготовки в них майбутніх учителів щодо освіти національних меншин в 1991–2010-х рр.

У сучасних умовах університетський комплекс повинен стати одним із найважливіших соціальних інститутів, що забезпечує стійкий і збалансований розвиток соціальної сфери і культури регіонального співтовариства України з Угорщиною, Румунією та Молдовою. Проектування інноваційних структур університетських комплексів та визначення їхнього місця і ролі в сучасних соціально-економічних умовах; апробація функціональних, інституційних, технологічних, мережевих та інших моделей розвитку університетських комплексів на базі регіональних вузів; ресурсів і характеристик університетського регіонального комплексу як підготовка майбутніх учителів щодо освіти національних меншин в 1991–2010-х рр. та його ефективності функціонування в сучасних умовах.

Інноваційний розвиток університетських регіональних комплексів спрямований на підвищення якості освіти з урахуванням сучасних вимог ринку праці на основі інтеграції освітньої, наукової та інноваційної діяльності. В Україні нині реорганізується мережа вищих навчальних закладів з метою створення конкурентоспроможних сучасних ВНЗ через створення навчально-наукових університетів, потужних регіональних університетських комплексів, які об'єднують ВНЗ різних типів, діяльність спільних з НАПН України навчально-наукових підрозділів. Мережу вищих навчальних закладів приводять у відповідність до потреб суспільства і сучасного громадянина. “Відродження освіти національних меншин в Україні розпочалося після проголошення державного суверенітету та зі здобуттям незалежності України. Це був новий етап культурно-освітнього розвитку національних меншин в Україні” [2, с. 22].

В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою різних груп населення етнomenшин [3, с. 1]. “Мова – одна з вагомих ознак національної та культурної ідентичності, і збереження мови, її вивчення, підтримка та розвиток є підтримкою своєї етнокультури, своєї самобутності у світі. Законодавство України гарантує представникам національних меншин право на навчання рідною мовою

та/або вивчення рідної мови, рівні можливості для доступу до освіти. Право мовного вибору у навчальному процесі мають батьки (або особи, які їх замінюють) та їхні діти” [4, с. 112].

У 1991–2010-х рр. функціонувала досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти (російські, єврейські, польські, молдавські, угорські, румунські; двомовні, тримовні (українсько-румунські і українсько-російсько-румунські; румунські гімназії; недільні школи та ін.) з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови I, I–II, I–III ступенів [8, арк. 16]. Велику роль в умовах незалежної держави відіграло створення відповідної ланки у ВНЗ, де готували фахівців для закладів з угорською, румунською, молдовською мовою навчання. Саме, університет повинен бути інноваційним освітнім центром, який розробляє і використовує новітні освітні технології підготовки фахівців-педагогів для шкіл національних меншин. Першочергового значення набуває вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у навчальному комплексі – університеті, який на регіональному рівні створює організаційно-педагогічних умови упровадження багатоступеневої професійної підготовки. Крім того, постановою Кабінету Міністрів УРСР “Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України” (1992) було ухвалено випуск підручників, навчальної та методичної літератури різними мовами національних меншин (польською, словацькою, чеською, угорською, румунською, вірменською, грузинською, урумською, роменською, мовами іврит, ідиш, гагаузькою, болгарською, німецькою та ін. мовами) [5, с. 63]. Міністерство освіти і науки України видало 45 видань навчально-методичної літератури для шкіл з румунською мовою навчання й рекомендовано для використання в школах з молдавським контингентом. У них наголошено на національній самосвідомості, прищеплювали любов до рідної мови, повагу до свого народу, історії й культури. За тематикою видання розподіляли на офіційні, підручники і навчальні посібники, довідники, художня й дитяча література, формували програму національно-культурних товариств, масових бібліотек тощо [5, с. 63; 6; 7].

В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою та інтенсивно розвивалася шкільна мережа шкіл національних меншин. У контексті нашого дослідження цікавим є університетські освітні округи в масштабах міста (Київ) або регіону, зокрема, областей: Закарпатської, Чернівецької, до складу яких входять кафедри, що готують фахівців для різних освітніх установ національних меншин. З метою підвищення якості загальної та професійної освіти учнів та на основі методичного, наукового, кадрового й інформаційного впливу університету установи національних меншин мають кваліфіковані кадри. Зазначимо, що нині постійно відбувається підвищення кваліфікації викладачів в місті чи

регіоні; забезпечення цільової підготовки кадрів для виробничої і соціальної сфери міста або регіону. Отже, в умовах вирішення проблеми інноваційного розвитку та ефективного функціонування університетських регіональних комплексів сучасний педагогічний університет, здійснюючи різнобічний вплив на всю науково-освітньо-виховну систему регіону, має бути зразком високої якості та ефективності навчання для закладів освіти різних типів.

Професійна підготовка майбутніх учителів в регіональному університетському комплексі полягає у поєднанні традиційного та інноваційного способів професійної підготовки до педагогічної діяльності завдяки введенню в навчально-виховний процес педагогічних навчальних планів шкіл національних меншин скоординованих із планами університету та застосуванні інноваційних засобів, форм, методів навчання, що суттєво підвищує рівень готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Тому у процесі підготовки учителів варто забезпечити наступність між окремими етапами навчання і навчальними дисциплінами; реалізації принципу єдності вимог щодо оцінки якості знань студентів, які навчаються за програмами різних рівнів; використання дидактичного потенціалу інноваційних технологій; наявності єдиної стратегії підготовки фахівця у ВНЗ і школі; забезпечення здорового морально-психологічного клімату та сприятливих умов для розвитку особистості та професійного становлення майбутнього вчителя-фахівця для шкіл національних меншин.

Отже, функціонування сучасних університетських регіональних комплексів сприяє неперервності, наступності навчально-виховного процесу, створює рівні можливості і умови для всебічного розвитку майбутніх учителів шкіл національних меншин.

-
1. *Березівська Л. Д.* Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в Радянській Україні в період зародження демократичних змін (1985–1991) / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1 (86). – С. 75.
 2. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К. : Педагогічний музей України; Крижопіль друк, 1993. – 32 с.
 3. Етнонаціональна політика [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org>.
 4. *Мельник Світлана.* Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації: монографія / Світлана Мельник, Степан Черничко. Ужгород : ПоліПрінт, 2010 – 164 с.

5. Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.) / Т. Пилипенко // Етнічний довідник: у 3 ч. – Ч. III. – К., 1997. – 85 с.
6. Пилипенко Т. Змішана українсько-угорська комісія з питань забезпечення прав національних меншин (14 травня 1992 р.) / Т. Пилипенко // Етнічний довідник: 3 ч. – Ч. III. – К., 1997. – 85 с.
7. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду / під заг. ред. Ю. Тищенко. – К. : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
8. ЦДАВО України. Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 126. – Арк. 16.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**PERSPECTIVES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
REGIONAL SYSTEMS IN RELATION TO THE EDUCATION
OF NATIONAL MINORITIES (1991-2010)**

Svitlana Shevchenko

*Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Sichovych Striltsiv Str., 52-D, Kyiv, Ukraine, UIA – 04053*

This article investigates the prospects of innovative development of regional university systems, the peculiarities of training teachers in the university. It was set that the educational system of ethnic group found its rebirth in an investigated period. It was found out that during the realization of governmental politics ethnic groups education declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures and provision of ethnic groups with educational and methodical literature in ethnic languages, which paid attention to certain historical events for the representatives of other ethnic groups of Ukraine.

The author discovers that the foundation and development of ethnic schools in a great measure is related to national policy that assists their further development and functioning. Therefore, the state assured all ethnic groups the right to national and cultural autonomy, partly the use and education in the native language or the learning of the native language in state educational establishments, the creation of national cultural institution. The paper marks the actuality of the proper facilities creation in order to develop all ethnic

languages and cultures, their free usage in native languages in all spheres of public life. There were the changes of curricula at schools with Russian, Moldavian, Hungarian languages of education, and there were elective and optional courses at the educational establishments. The article traces the activity of ethnic groups at schools and cultural societies, where their native language was studied; a transition from the optional study of the native language to its introduction as the educational subject and the creation of corresponding classes and schools. It has been set that in independent Ukraine (1991–2010) a government created the best facilities for the education in native language at schools of ethnic groups. The author also investigates that the ethnic groups who lived on territory of Ukraine in order to have cultural and common differences and forms of mentality diversity acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Key words: development, innovative learning environment, university regional centers, training of future teachers, schools for national minorities, organization of the educational process, differentiation.

УДК 378.1 (477.75)

СУБ'ЄКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЇ АВТОНОМІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Віра Вихруш

*Національний університет “Львівська політехніка”,
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна, 79013*

Розглянуто й обґрунтовано необхідність нових суб'єктивізованих підходів до навчальної діяльності студента університету в умовах сучасної андрагогічної парадигми керованого засвоєння і навчання, яка є важливим методологічним підґрунтям системи вищої освіти людини (у тім числі, і технічної) на усіх етапах її розвитку. Схарактеризовано її потенціал порівняно з іншими парадигмами навчання. На підставі системного підходу наведено завдання, основні ідеї, принципи суб'єктивізації учіння студента як учасника дидактичної взаємодії, специфіку реалізації в умовах вищої технічної освіти.

Ключові слова: навчальна діяльність, суб'єктивізація учіння, ідея перенесення знань, фонові знання, андрагогічна парадигма, елективність навчання, автономізація, університетська освіта.

Традиційно усі процеси навчання й освіти асоціюють з педагогікою, що має багатотисячолітню історію і розвинену теорію цих процесів. Однак досвід свідчить, що педагогічні принципи, підходи до обґрунтування змісту освіти, рекомендації щодо структури навчання і виховання здебільшого зорієнтовані на загальноосвітню школу і є малозастосовуваними у вищій школі.

Над розвитком дидактики вищої школи працюють, зазвичай, фахівці, які отримали підготовку в педагогічному вузі і викладають у ньому [2; 3; 4]. Такі фахівці мають педагогічні переконання, які ґрунтуються на вивченні шкільної педагогіки, але найчастіше орієнтовані саме на інтереси педагогічних вузів.

Аналіз досвіду і потреб сучасної вищої освіти, технічної, зокрема, свідчить про необхідність вивчення і врахування наявних парадигм керованого засвоєння і навчання, виявлення їхнього дидактичного і соціально-педагогічного потенціалу, можливості і доцільності використання на різних вікових етапах та етапах навчання, (Ю. Фокін), актуальність і потенціал андрагогічної парадигми навчання (М. Вершловський, Н. Громкова, С. Змеєв, Н. Клокар, І. Колеснікова, Л. Набока, В. Пунцов, Л. Сігаєва, С. Протасова, Е. Старобинський, О. Тонконога, І. Якухно та ін.). Зокрема, загальні питання теорії навчання у вищій школі проаналізували

С. Архангельський, А. Вербицький, Є. Князєва, Л. Рувінський та ін.; досліджено проблеми теорії та практики педагогічної освіти, її андрагогічної складової (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, Є. Бондарєвська, Г. Геллер та ін.); розкрито особливості діяльності викладачів вищої школи (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна та ін.); теоретично обґрунтовано й розроблено методологію формування компетентності в аналітичній діяльності наукових і науково-педагогічних кадрів (О. Яригін). Незважаючи на суттєву кількість досліджень у галузі дидактики вищої школи, проблема забезпечення суб'єктивізації навчальної діяльності студента університету в контексті ідеї автономізації вищої освіти не є достатньо розробленою на загальнопедагогічному рівні.

Наша мета – аналіз підходів до забезпечення суб'єктивізації навчальної діяльності студента університету в контексті ідеї автономізації вищої освіти.

Оскільки до середини ХХ ст. вважали, що після двадцяти років здатність до навчання людини втрачається, педагогіка і педагогічна психологія розвивалися головню як дитяча педагогіка і психологія. Науковець Б. Ананьєв у 60-х роках ХХ ст. висунув ідею про необхідність досліджень психічної динаміки людини у зрілому віці та особливостей її навчання на різних етапах життєвого шляху.

Ідею застосування продуктивних стратегій професійної освіти в університеті в рамках когнітивної теорії та андрагогічної парадигми розглядають як оволодіння комплексною навичкою опрацювання інформації. Навчальні стратегії передбачають систему процедурних знань, тобто знань щодо автоматичного виконання певних операцій у належній послідовності, та декларативних знань, застосування яких спирається на свідоме розуміння особою правил виконання окремих дій. Процедурні знання (фонові знання у вітчизняних дослідженнях) можуть бути забезпечені поступово і винятково за наявності належних умов для вправління: знання загальних умов, обстановки, середовища, оточення, у яких перебуває особистість або щось відбувається; знання реалій мовцем і слухачем, що є основою мовного спілкування; наявність фонові, тобто вже відомої інформації; вибір того чи іншого значення слова на основі ситуації і фонових знань має відносний характер; вибір відбувається з урахуванням ймовірності його значення порівняно з іншими значеннями в межах свого досвіду; фонові знання сприймають як контекст /невербальний контекст або проекцію раніше сприйнятого вербального контексту на конкретну ситуацію [13].

Проблему фонових знань уперше детально розглянуто в лінгвістичній праці Є. Верещагіна і В. Костомарова “Мова і культура” (1973). У ній фонові знання визначають як “спільні для учасників комунікативного акту знання”. Тобто, це та спільна для комунікантів інформація, яка забезпечує взаємопорозуміння під час спілкування (Є. Верещагін, В. Костомаров, М. Кочерган). Фонові знання (в соціолінгвістиці), відповідно до словника

лінгвістичних термінів за ред. Т. Жеребило (2010), – це взаємне знання учасниками комунікативного акту реалій матеріального життя, ситуативних і конотативних реалій, які охоплені мовними знаками і необхідні для інтерпретації висловлювань.

Поняття фонові інформації, ввели В. Виноградов та О. Леонтьєв і розвинули Є. Верещагін, В. Комісаров, О. Крюков, Л. Рудакова, П. Сисоєв та ін., тісно пов'язане ширшим і багатозначним поняттям імпліцитної або підтекстової інформації. Дослідники включають в нього і прагматичні передумови, і ситуацію спілкування (у тім числі і мовленнєвого), і пресуппозиції, які ґрунтуються на знанні світу і є компонентами комунікації, які роблять її осмисленою тощо.

У філологічних працях І. Голубовської, Ю. Караулова, О. Корнилова та ін., які стосувалися засвоєння іноземної, а пізніше – рідної мови, це визначення видозмінювалося, але сутність залишалася незмінною. Фонові знання неоднорідні. За ступенем їхньої поширеності виділяють три види: загальнолюдські, регіональні, красзнавчі. Класифікація не є достаньо повною. У ній немає соціально-групових знань, властивих певним соціальним спільнотам людей (лікарям, педагогам, водіям тощо).

Є різноманітні визначення поняття “фонові знання”, хоча головним вважають визначення, подане у Словнику лінгвістичних термінів за редакцією О.Ахманової: “...Обопільне знання реалій мовцем і слухачем є основою спілкування”. Більшість дослідників передусім Є. Пасов, І. Зімня, В. Аванесов розглядають фонові знання саме як сукупність знань про світ і культуру, створюють умови для успішного взаємопорозуміння під час діалогічної взаємодії (О. Ахманова, І. Гюббенет, В. Виноградов, О. Крюков, Г. Томахін, І. Халеєва та ін.), як “...соціально-культурний фон, що характеризує сприйняту мову” [12]. Відповідно до цього погляду, фонові знання розглядають як екстралінгвістичні явище, що невід’ємно супроводжує комунікацію як “невербальний компонент мовного спілкування” (Є. Пасов, І. Зімня, В. Аванесов та ін.) на думку Г. Томашина “...фонові знання в широкому трактуванні – це практично усі знання, якими володіють комуніканти на час спілкування” [12, с. 54].

Освітня мета підготовки майбутніх фахівців до практичного застосування стратегій професійного становлення полягає, по-перше, в ознайомленні студентів із широким потенціалом та діапазоном цих стратегій, по-друге, у розвитку уміння використовувати навчальні стратегії для розв’язання різноманітних навчально-професійних завдань.

Результат фахової підготовки передбачав свідомий вибір потрібної стратегії професійної взаємодії залежно від типу завдання, яке пропонують виконати.

У зарубіжній та вітчизняній літературі пропонують поділ навчальних стратегій на метакогнітивні, когнітивні, афективні, соціальні і комунікативні [1; 6; 14]. Характеристика кожної навчальної стратегії передбачає оволодіння процедурними (фоновими) знаннями: метакогнітивні стратегії передбачають планування, контроль та оцінювання результатів власної навчальної діяльності; когнітивні – групування явищ і понять за певними ознаками, дедукції з метою виведення правил та процедур під час висунення гіпотез, перенесення умінь і навичок з одного навчального контексту в інший, уточнення даних, пошук необхідної інформації, основ комунікації із іншими суб'єктами взаємодії; афективні – емпатійні та рефлексивні уміння, стратегії співпраці на засадах взаємодопомоги, створення доброзичливої атмосфери у групі, організація продуктивних робочих стосунків між членами групи під час занять та поза межами аудиторії; комунікативні – педагогічні засоби емпатії та рефлексії, перенесення знань, умінь і навичок, сформованих у навчальних, професійних чи життєвих ситуаціях у подібні або інші з подальшою їхньою адаптацією.

Саме ці знання як компонент професійної підготовки стали мотивом для пошуку нових стратегій структурування змісту професійної підготовки як цілісного розуміння та пізнання інформаційного середовища, вивчення сучасних здобутків наукової спільноти у професійній галузі, створення умов для розвитку здібностей студентів, формування у них професійної компетентності, готовності і здатності до самоосвіти, широкого застосування нових педагогічних інформаційних технологій. На такому поєднанні ґрунтується ідея перенесення знань, умінь і навичок у андрагогічній парадигмі навчання. Зміст явища перенесення полягає в озброєнні студента сукупністю вмінь і навичок, які доцільно використовувати в різноманітних навчальних, життєвих та фахових контекстах.

Уперше проблему перенесення розрив наприкінці XIX ст. Е.Торндайк у теорії “спроб і помилок”, у якій головна роль належить чиннику “особливих елементів”, який розглядають як перенесення, яке відбувається тільки за умови наявності ідентичних елементів у різних ситуаціях. Згідно з дослідженнями зарубіжних дидактів (М. Huss, М. Fay, R. Pilkmgton, A. King), явища перенесення і мотивації у навчанні є взаємопов'язаними, а отже, здатними створити оптимальне й ефективне навчальне середовище, яке успішно працює за умови, коли, по-перше, засвоєні знання, уміння та навички можуть бути використані у певних інших ситуаціях (робота в парах, вирішення колективних задач, веб-методи тощо); по-друге, навчальна діяльність майбутнього спеціаліста має бути вмотивована так, щоб кожен студент скористався потенціалом індивідуального зростання, що забезпечується завдяки перенесенню знань, умінь та навичок [21].

Оскільки автономізація в системі вищої освіти в Україні лише декларується, зокрема у законі “Про вищу освіту”, і стосується окремих управлінських аспектів діяльності вищого навчального закладу, а не навчальної діяльності самих її суб’єктів, то увагу привертають більш конкретні рекомендації зарубіжних авторів. Значний науковий і практичний інтерес щодо суб’єктивізації навчальної діяльності студента в умовах автономізації становлять праці англійського вченого М. Хаса, у яких науковець класифікує уміння і навички, які методично доцільно переносити з одного навчального чи професійного контексту до різноманітних контекстів, на три групи:

- уміння й навички, які сприяють працевлаштуванню (*employability skills*), тобто навички спілкування, групової роботи, розв’язання проблем, гнучкості, визначення пріоритетів, керування власним часом;
- уміння і навички особистісного розвитку (*personal development skills*), а саме, упевненість у власних силах, подолання стресу, тактовної професійної поведінки;
- уміння і навички (*professional skills*), що сприяють професійному становленню студента, який вивчає іноземну мову як фаховий предмет, оволодіває сукупністю умінь і навичок виконання професійно орієнтованих завдань [6; 19].

Фундаментальні дослідження з проблеми формування умінь і навичок, які доцільно переносити з однієї навчальної чи професійної ситуації до інших контекстів під час вивчення загальноосвітніх предметів було проведено у Великій Британії в межах проекту Трансланг (TRANSLang). Одним із результатів функціонування цього проекту стало створення таксонімії означених умінь і навичок, які поділено на чотири групи: навички самоуправління (*self-management skills*), до яких належать навички керування власним часом, самопізнання, самооцінювання; предметні уміння і навички (*subject-specific skills*) передусім, навички роботи з професійною літературою, вибору оптимальної навчальної стратегії, роботи із словником; уміння і навички міжособистісного спілкування (*interpersonal skills*), як, наприклад, навички налагодження і підтримання соціальних зв’язків, соціокультурні уміння і навички, навички невербального спілкування; навички розумової діяльності (*cognitive/intellectual skills*), а саме, навички аналізу інформації, підведення підсумків, написання резюме, отримання інформації [16, с. 20–22].

Британські науковці М. Фей та Р. Пілкмгтон також називають додаткові категорії: посилювальні навички (*engancing skills*), до яких належать навички користування технічними засобами навчання; навички переносу (*transferring skills*), які передбачають, що студент, який володіє

такими навичками, усвідомлює наявні відмінності між різноманітними навчальними і професійними ситуаціями [6; 17].

На думку британських науковців Т. Хатчінсона, А. Ватерса, Г. Холеса, за таких умов навчання сприяє розширенню сукупності навичок, сформованих у випускника університету, а відтак, – підвищує конкурентоспроможність фахівця на ринку робочої сили, сприяє його працевлаштуванню [6].

Наведені розробки дають змогу на новому методологічному андрагогічному підґрунті організувати оптимальні умови навчання студентів та сприяють цілеспрямованому формуванню його відповідальності за результати свого навчання. Згодом ця ідея дістала назву “автономія студента в процесі навчання” (student autonomy in learning). З 90-х років ХХ століття зазначена ідея стала вагомим предметом дискусійного обговорення у зарубіжній науці. У 1979 році у монографії “Автономія та навчання іноземних мов” подається перше визначення поняття “автономія студента у навчанні” як здатність людини брати на себе відповідальність за власні справи, зокрема, уміння здійснювати контроль за власним навчанням [6; 18, с. 3]. За умов здатності до автономії студента в процесі навчання такі структурні компоненти пізнавальної діяльності, як мета навчання, мотивація, планування навчальної діяльності, результативність навчання набувають глибокого індивідуального значення, стають актуальними для майбутнього фахівця та зумовлюють його пізнавальну активність під час самостійної роботи.

У дослідженнях англійців А. Chantal, Sh.Graham, Ph.Benson, P.Voller підкреслюється необхідність створення ситуацій, у яких студенти мали б змогу навчитися автономії, поділяючи відповідальність за результати навчання з педагогом. Тому ці науковці називають автономією діяльність, що передбачає співпрацю між викладачем і майбутнім фахівцем, додаючи, що відносини між суб’єктами навчального процесу мають бути побудовані на основі діалогу [6; 15; 20]. На думку Е. Ushioda, педагоги і студенти мають проводити спільний аналіз процесу навчання задля його оптимізації, що дає змогу майбутнім фахівцям усвідомити зміст і цілі навчальної дисципліни [20, с. 24].

Наведені погляди науковців узагальнює Ph. Benson і вважає, що автономія є комплексним поняттям, що містить такі чинники: ситуації, в яких індивідуум може навчитися чогось самостійно; сукупність навичок, які здатні підвищити ефективність самостійної роботи; природну якість будь-якої людини; вияв відповідальності особистості на результати власного навчання; право суб’єктів навчання визначати оптимальні методи навчання [6; 15, с.25].

Становлення автономії студентів у контексті функціонування у Великій Британії проекту “Навчальний план та незалежність учня у навчальному

процесі” (Curriculum and Independence for the Learner) передбачає реалізацію таких завдань: становлення у майбутнього фахівця відповідальності за результати власного навчання; формування навичок та умінь, які доцільно переносити з однієї навчальної чи професійної спеціалізації до інших контекстів; удосконалення навичок управління власним навчанням; розвиток умінь формулювання цілей, аналізу та самостійного оцінювання навчальних досягнень [6; 8, с. 5].

У дослідженнях D. Gardner, L. Miller, L. Little, I. Tudor наголошено на продуктивності поєднання процесу набуття майбутніми фахівцями автономії та процесу формування професійних компетенцій, а отже, набуття автономії має бути компонентом змісту навчання у вищій школі.

Проблема побудови навчального процесу завдяки суб’єктивізації учіння студента на доцільній парадигмальній основі особливо актуальна у вищих технічних навчальних закладах. З 1972 р. у Європі діє Міжнародне товариство з інженерної педагогіки (IGIP), засноване в м. Клагенфурт (Австрія), яке, по суті, є Європейською асоціацією викладачів технічних дисциплін у вищій школі. Міжнародне товариство з інженерної педагогіки веде Регістр європейських викладачів інженерних вузів (Der Europäische Ingenieurpädagoge, The European Engineering Educator, ING-PAED IGIP), включення до якого відбувається за поданням національних асоціацій і підтверджується видачею відповідного сертифіката. Здобувач сертифіката “Європейський викладач інженерного вузу” повинен бути дипломованим інженером, мати не менше, ніж дворічний стаж інженерної або науково-технічної діяльності, успішно пропрацювати викладачем у вищій школі не менше одного навчального року, володіти однією з поширених європейських мов, а також пройти цикл педагогічної підготовки, яка не поступається за обсягом і змістом мінімально достатнім вимогам програми IGIP [8; 10].

Деталізуючи вимоги до фахівця технічного профілю, Всесвітній конгрес з інженерної освіти у 1992 р. сформулював такі вимоги до випускника інженерного вищого навчального закладу:

– професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичної підготовленості випускника, його здатність здійснювати усі види професійної діяльності, які визначаються освітнім стандартом з напрямку або спеціальності);

– комунікативна готовність (володіння літературною і діловою письмовою та усною мовою і мовленнєвою діяльністю; володіння як мінімум однією з найпоширеніших у світі іноземних мов, уміння розробляти технічну документацію і користуватися нею, уміння користуватися комп’ютерною технікою та іншими засобами зв’язку й інформації, охоплюючи телекомунікаційні мережі; знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом);

- розвинена здатність до творчих підходів у вирішенні професійних завдань, вміння орієнтуватися у нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати проблеми, ситуації, завдання, а також розробляти план дій; готовність до реалізації плану і до відповідальності за його виконання;
- стійке, усвідомлене, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення;
- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації та реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва та інженерного захисту навколишнього середовища;
- розуміння тенденції та основних напрямів розвитку науки і техніки [8; 10].

Окреслені вимоги до суб'єктивізації учіння студента інженерного вищого навчального закладу можна забезпечити дотриманням основних принципів андрагогіки: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності суб'єктів процесу навчання, використання наявного позитивного життєвого досвіду, коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань, індивідуального підходу до навчання, елективності, рефлексивності, затребуваності результатів навчання практичною діяльністю, системності, актуалізації результатів навчання, розвитку особистості.

Отже, концепція автономізації загалом сприяла перегляду теорії навчання дорослих у зарубіжній дидактиці і зумовила зміни освітньої парадигми, що знайшло своє відображення у переміщенні акцентів із уявлення про людину як “продукт суспільства” до сприйняття її “творцем суспільства”. Крім того, ідея автономізації сприяла утвердженню філософії лібералізму в освіті, згідно з якою провідна роль належить підтримці здатності незалежного мислення особистості. Її дослідження із врахуванням нових підходів до суб'єктивізації учіння студента дасть змогу науково обґрунтувати вимоги до сучасного навчального процесу та виявити закономірності у поєднанні завдань, що забезпечують послаблення інформаційного перевантаження студентів, перевести викладання з рівня інформування та технологізації на рівень справжнього управління розвитком, соціалізацією і професійним становленням суб'єктів професійної підготовки. Вона формує нові умови щодо проведення кожного заняття для свідомого вибору викладачем методів, форм і засобів навчання, що враховують специфіку цілей вищої технічної університетської освіти.

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений / В. С. Аванесов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory11.html>
2. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – Москва, 1974. – 384 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва, 1980. – 368 с.
4. Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1978. – 298 с.
5. Зимняя И. А. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения / И. А. Зимняя // Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва : изд МГУ, 1979. – 143 с.
6. Кондратюк О. М. Використання діалогу у навчанні : історичний аспект / О. М. Кондратюк // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – № 6. – С. 155–160.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Л., 1991. – 96 с.
8. Мелецинек А. Утверждение в качестве европейских преподавателей инженерных вузов: Описание компетенции преподавателей инженерных вузов, осуществленное ING-PAED/ А. Мелецинек. – Клагенфурт (Австрия), 1996.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Приходько В. М. Высшее техническое образование: Мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная подготовка / В. М. Приходько, В. Ф. Мануйлов, В. Н. Луканин и др. ; [под ред. В. М. Жураковского]. – Москва, 1998. – С. 45–49.
11. Старцева Е. О. Фоновые знания: имплицитная информация / Е. О. Старцева, И. Ф. Лихачева, А. П. Мишин // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск : СибАК, 2012. – С. 123–130.
12. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранный язык в школе. – 1980. – № 4. – С. 54–58.
13. Толковый переводоведческий словарь / [под ред. Л. Л. Нелюбина]. – Москва : Флинта: Наука, 2003.

14. Ab initio learning: a guide to good practice in universitie colleges/ Eds. G. Leder, N.Reimann, R.Walsh. – CILT, 1996. – 220 p.
15. *Benson Ph., Voller P.* Autonomiy and independence in language learning Pearson Education, 1997. – 131 p.
16. Current Trends in Modern Languages Provision for Non-Special Linguist / Eds, M.Fay, D. Ferney. – London: CILT, 2000/ Part 1/ Erbedens transferable skills within the institution-wide languages curriculum. P. 7–31.
17. Guide to incorporating transferable skills into non-specialist language programmes: a mannual for good practice in non-specialist language programmes / Ed.R.Pilkington. – University of Central Lancashire Press. – 2008. 179 p.
18. *Holles H.* Autonomy and foreign language learning. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 2005 p.
19. *Huss M.* Total guality in IWLPs// The 3rd IWLP Conference: Proceedings the 3rd IWLP Conference in Liverpool John Moores University, November 11–13, 1993. – Liverpool, 1993. – P. 20–37.
20. *Little D., Ushioda E.* Institution-wide language programmes: a research-and-development approach to their design, implementation and evaluation. – CILP,1998. –105 p.
21. Technology in education: looking tomard 2020 / Eds, S. Raymond, A. Nikerson, Ph.Zodhiates. м Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. Part 2. Putting knowlndge to use. – P. 50–57.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 20.03.2017

прийнята до друку 25.04.2017

**SUBJECTIVIZATION OF THE UNIVERSITY STUDENT LEARNING
ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE AUTONOMY OF HIGHER
EDUCATION****Vira Vyhrushch***National University "Lviv Polytechnics",
Stepana Bandery Str., 12, Lviv, Ukraine, UA – 79013*

The article outlines and substantiates the necessity of new subjectivized approaches (pedagogical, andragogical, acmeological and communicative) to the university student's educational activity in terms of the updated andragogical paradigm of guided learning and teaching, which is an important methodological basis of human higher education system (including technical) at all stages of its development. It characterizes its potential compared to other learning paradigms.

On the basis of a systematic approach the paper introduces the tasks, and the basic ideas of the andragogical paradigm (the autonomization of the university and the student in the educational process as a subject of learning, and communication; the formation of the "professional socialization" idea on the basis of the "maturity" and "education" concepts together with the notion of "social maturity"; the foundation of the activity on involving internal forces and aspirations of a personality for self-development, self-improvement; elective training, participation and educational interaction). It also reveals the principles of the andragogical approach (the priority of self-learning; a joint activity of the subjects in the educational process; the use of existing positive life experience; adjusting outdated experience and personal attitudes that hinder the development of new knowledge; individual approach to learning; electivity; reflexivity; the relevance of learning outcomes and practical activity; systemicity; actualization of learning outcomes; personal development).

The author examines the specific implementation of the andragogics in terms of higher technical education. She considers the characteristics of teacher activity in the technical institution of higher education (awareness of students' diversity; anthropocentric orientation of a teacher instead of usual techno-centered direction of professional technical profile; understanding the current state of Science and characteristics of professional higher education, the orientation of higher education to the professional socialization of the individual).

Key words: learning activity, subjectivization of learning, the idea of transferring knowledge, background knowledge, andragogics, andragogical paradigm, electivity of education, autonomization, university education.

УДК 378.14

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ НА ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Муза Вієвська

*ДВНЗ “КНЕУ ім. В. Гетьмана” Криворізький економічний інститут,
проспект Поштовий 64, Кривий Ріг, Україна, 50000*

Обґрунтовано сутність соціально відповідального середовища університету. Досліджено основні напрями соціально відповідальної діяльності університетів в Україні та провідних світових університетів. Наведено принципи відповідального управління освітою. Виконано порівняльну оцінку поширення соціальної відповідальності в діяльності вітчизняних університетів. Визначено пріоритетні напрями розвитку соціальної відповідальності вищих економічних навчальних закладів та створення соціально відповідального середовища в університеті.

Ключові слова: університет, соціальна відповідальність, якість освіти, середовище, вища економічна освіта.

Ідеї сталого розвитку спонукають наше суспільство до обговорення питань створення, розвитку соціальної відповідальності університетів та їхнього впливу на розвиток потенціалу країни. Через освіту, зміну ціннісних орієнтацій студентів, соціальної поведінки громадян, соціально відповідального управління закладається рідґрунття для сталого розвитку. Вивчення дисциплін “Соціальна відповідальність”, “Корпоративна соціальна діяльність”, “Соціальна відповідальність менеджерів з економіки”, “Соціальна відповідальність промислового бізнесу” в університеті, включення питань соціальної відповідальності у зміст інших дисциплін, створення соціально відповідального середовища у вищому навчальному закладі дає змогу готувати студентів, які після отримання вищої освіти стануть відповідальними роботодавцями, працівниками, менеджерами. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми свідчить про необхідність її вивчення.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі дає підстави констатувати, що останнім часом актуалізувалися наукові розробки питань соціальної відповідальності освітніх установ. Зокрема, соціальна відповідальність системи освіти за визначенням Л. Антошкіної [1, с. 18], полягає у відповідальності навчального закладу за потенційні та реальні наслідки, які виникають у ході реалізації його випускниками набутих знань, навичок та умінь стосовно тих суспільних груп, структур та інститутів, з

якими вони взаємодіють. Дослідниця Л. Хижняк [11, с. 5] розглядає еволюцію соціальної відповідальності університету. Автор вважає, що сучасним викликам відповідає стратегія розділеної відповідальності суб'єктів, які задіяні у сфері вищої освіти або користуються результатами діяльності цієї сфери. При цьому, на думку дослідниці, соціально відповідальну поведінку мають демонструвати, розробляючи повноваження та ресурсну базу, всі сторони, які зацікавлені в конкретному освітянському проекті. О. Грішнова [2, с. 20] та С. Бех обґрунтували теоретичні основи розуміння сутності соціальної відповідальності вищих навчальних закладів. Науковці дослідили стан та проблеми її поширення. Потребують уваги і розроблені ними пріоритетні напрями розвитку в Україні соціальної відповідальності університетів. Ж. Беляєва визначила рівень та напрями розвитку соціальної відповідальності університету на основі аналізу існуючої практики та наукових досліджень світової освітньої галузі. О. Полюшкевич розглядав проблему соціальної відповідальності університетів у сучасному суспільстві. Автор проаналізував думку представників різних соціальних інститутів (бізнесу, влади, науки, засобів масової інформації, освіти) відносно можливостей та перспектив формування соціальної відповідальності всіх учасників суспільного відтворення. Л. Шевченко [12, с. 5] розкрив сутність “соціальної відповідальності вищого навчального закладу”. Схарактеризував поняття “кінцеві результати діяльності вищого навчального закладу” та “якість вищої освіти”. Науковець проаналізував вияви асоціальної поведінки вищого навчального закладу щодо надання освітніх послуг. Окрім того, дослідник аргументував необхідність підготовки соціальних звітів вищими навчальними закладами. А. Федорова, переконана, що вищі навчальні заклади є соціально відповідальними за ефективне використання суспільних (державних) ресурсів для підвищення ефективності роботи вишів, забезпечення єдності навчання і виховання, залучення студентів і викладачів до різних соціальних практик; власних ресурсів для розвитку і консолідації суспільства, проведення демократичних реформ; взаємодії з окремими громадянами, органами влади, бізнес-структурами, різними організаціями й установами для функціонування вишу як соціального інституту відкритого типу, центру соціальної політики в регіоні його присутності [8, с. 397]. Учені Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, спираючись на ідеї В. Тамбовцева [7, 8], наголошують, що від соціально відповідального університету очікують насамперед досягнення високих кінцевих результатів діяльності, розуміючи під ними зміни в станах інших індивідів або організацій, які прямо чи опосередковано спричинені діями працівників цієї організації.

Кінцеві результати діяльності вишів науковці [8] пропонують відображати в трьох вимірах:

- Когнитивні результати – переданий-здобутий рівень знань, умінь і навичок як основи правильної професійної діяльності й орієнтації студентів у світі (пізнавальний компонент освітньої діяльності);
- Економічні результати – відповідність структури, обсягів знань та здобутих під час навчання навичок попиту на ринку праці (людський капітал студента – майбутнього працівника у вузькому значенні, який дорівнює його капіталізованому доходу, або тій сумі коштів, дохід від яких дорівнює одержуваній цим індивідом заробітній платі);
- Соціальні результати – набутий у виші соціальний капітал, тобто різноманітні зв'язки індивіда з іншими індивідами, групами й організаціями, якими він може скористатися для розв'язання своїх проблем (реалізації своїх інтересів).

Соціально відповідальний університет в умовах інтелектуалізації, технологізації, інформатизації та глобалізації суспільства, на думку М. Ізмайлової [3], вносить особливий внесок у становлення економіки знань, розвиток соціальних взаємовідносин з державою та бізнес-спільнотою через виконання освітньої, наукової та просвітницької функцій, формує у всіх зацікавлених сторін розуміння соціальної відповідальності як базової цінності у суспільстві та як інструмент рішення всієї сукупності соціально-економічних завдань.

Отже, дослідженням питань соціальної відповідальності освіти та освітніх установ присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема таких, як Л. Антошкіної, С. Барабліної, Ж. Беляєвої, С. Бех, О. Грішнєвої, М. Ізмайлової, А. Колота, Р. Кузьміної, Л. Міхршвілі, Л. Пісаревої, О. Полюшевич, Н. Сментіної, Л. Хижняк, Р. Хусаїнова, Л. Шевченко та ін. Науковці вивчали різні аспекти соціальної відповідальності освіти, водночас, низка складних та актуальних питань соціальної відповідальності інституту освіти, освітніх установ все ще шукають свого вирішення, в тім числі вивчення питання впливу соціально відповідального середовища університету на формування студентів.

Наша мета – висвітлити вплив соціально відповідального середовища економічного університету на формування майбутніх економістів.

Для реалізації означеної мети потрібно вирішити такі завдання:

- уточнити сутність та зміст поняття “соціальна відповідальність університету”;
- схарактеризувати складові соціально відповідального середовища освітньої установи;
- висвітлити вплив соціально відповідального середовища університету на формування майбутніх економістів.

Систему соціальної відповідальності освіти ми вбачаємо на таких рівнях: макрорівні (національний, державний), мезорівні (інституціональний), макрорівні (рівень організації) та особистісний.

Думка вчених про соціальну відповідальність освітніх установ ґрунтується на ідеї ефективного використання суспільних ресурсів для підвищення ефективності роботи університетів та інших закладів, забезпечення єдності навчання і виховання, залучення студентів та викладачів у різноманітні соціальні практики, взаємодією зі стейкхолдерами. З урахуванням означеного потрібно відходити від моделі вищої освіти, що переважає в індустріальному суспільстві та пов'язана з професіоналізацією. Її головна мета полягає у формуванні й засвоєнні знань та навиків, важливих для визначеної сфери діяльності. У постіндустріальному суспільстві потрібні інші фахівці. На IV Національному форумі “Бізнес – Університети. Навички для бізнесу 2030: чи освіта дає необхідне?”, який проводив Центр “Розвиток КСВ” у Києві 20–21 жовтня 2016 р. зазначено, що українські компанії не мають чітко сформульованого бачення потреби фахівців і їхніх навичок у перспективі 2030 р. Науковці та практики переконані, що університети орієнтуються більше на інтереси випускників, ніж на потреби компаній. Сьогодні потребує фахівців, що мають такі загальні навички та компетенції, які стануть необхідною умовою успішної роботи фахівця, незалежно від галузевої спеціалізації: системне мислення, клієнтоорієнтованість, міжгалузева комунікація, знання декількох мов і різних типів культур, навички управління проектами та людьми – від локальних груп до спільнот, уміння працювати в режимі багатопроBLEMності й постійно змінюваних умовах, навички дбайливого виробництва, навички художньої творчості. Вирішення означеної проблеми є нагальною потребою сучасної освіти, в тім числі і вищої економічної. На Давоському форумі Джиммі Уейлс наголосив, що головні завдання освіти це зробити так, щоб випускники отримали свою роботу, та переконатися в тому, що вони готові до майбутнього та розуміють динамізм розвитку. Виконане дослідження на базі 15 країн (про яке доповідали на форумі) показало, що до 2020 р. зникнуть 7 млн робочих місць та з'являться 2 млн нових. Сфери підвищеного попиту: наука, технології, інжиніринг, математика. Професії, що зникнуть до 2030 року: бухгалтер, юрисконсульт, нотаріус, журналіст, системний адміністратор, логіст, перекладач, банківський операціоніст, ріелтер.

У сфері менеджменту з'являться такі фахівці: екоаудитор, тайм-менеджер, корпоративний антрополог, менеджер з крос-культурної комунікації, професійний брендменеджер та інші. До 2020 р. попитом будуть користуватися такі фахівці у сфері освіти: координатор освітньої онлайн-платформи, модератор, тьютор, ігромайстр, організатор проектного навчання, розробник освітніх траєкторій, ігропедагог, ментор стартапів та ін. Також

такі загальні навички та компетенції стануть необхідною умовою успішної роботи фахівця, незалежно від галузевої спеціалізації: системне мислення, клієнтоорієнтованість, міжгалузева комунікація, знання декілька мов і різних типів культур, навички управління проектами та людьми – від локальних груп до спільнот, уміння працювати в режимі багато проблемності й постійно змінюваних умовах, навички дбайливого виробництва, навички художньої творчості.

Аналіз переліку спеціальностей, які пропонують вітчизняні університети не виявив наведених фахівців. З нашого погляду це свідчить про порушення зав'язків за стейкхолдерами та відповідно зменшення конкурентоспроможності вітчизняних університетів і тим більше соціально безвідповідальна діяльність освітніх установ. Потрібні зміни та обговорення заходів як з боку держави, міністерства, так й освітніх установ.

Аналізуючи діяльність з соціальної відповідальності 10 провідних світових та вітчизняних університетів, зокрема, індекс якості навчання, якості освіти, наявності програм підтримки успішності студентів, сприяння працевлаштуванню випускників, турбота закладів про здоров'я студентів та викладачів, дозвілля тощо, виявили значні прогалини у цьому напрямі вітчизняних навчальних закладів.

Соціально відповідальна діяльність університету полягає й у створенні відповідного середовища як у самому закладі, так і в регіоні, де він функціонує. Вплив середовища на учасників навчально-виховного процесу висвітлено ще у класиків педагогіки К. Ушинського, М. Пирогова та ін. Означене поняття широко використовують і сучасні науковці. Найпоширеніші поняття: освітнє середовище, навчальне середовище, е-середовище, освітній простір тощо. Водночас соціально відповідальне середовище в науковій літературі використовують лише до бізнесу. На нашу думку, соціально відповідальне середовище університету треба розглядати як системне утворення, яке створюють усі суб'єкти навчального-виховного процесу в освітній установі, має специфічні, характерні саме для цього утворення складові, зміст навчання, новітні освітні технології навчання, які здатні забезпечити соціально відповідальну діяльність студентів, викладачів. Як і для будь якого середовища, в його структурі є просторово семантична складова, змістовно-методична, комунікативно-організаційна тощо. Для його створення потрібно створити соціально відповідальний клімат в освітній установі, який спонукає до визначення мети діяльності університету, виокремлення питань соціальної відповідальності університету, соціально відповідального середовища, соціально відповідального випускника як пріоритетної ідеї розвитку установи, визначення принципів і наукових підходів до організації діяльності університету, розроблення та впровадження методики викладання, визначення масштабу перетворень, формування

готовності управлінського апарату та професорсько-викладацького персоналу до соціально відповідальної діяльності, досягнення та оцінювання результату діяльності освітньої установи у вибраному напрямі.

З метою вивчення сутності понять і дослідження впливу різних рівнів соціальної відповідальності освіти на формування соціально відповідального випускника вузу студентам нашого навчального закладу була запропонована анкета, приклад якої ми наведемо нижче.

Анкета для студентів

Шановні студенти, заповніть, будь ласка, анонімну анкету!

1. Що, на Вашу думку, означає поняття “освітній простір”?
2. Чи можна це поняття розглядати на декількох рівнях? Якщо так, то опишіть їх.
3. Як ви розумієте соціальну відповідальність. Дайте визначення.
4. Чи впливає освітній простір на соціальну відповідальність громадян, працівників, студента?
5. Чи можливо сформувати соціально відповідального студента в процесі навчання в університеті?
6. Який вплив має соціальна відповідальність університету на своїх працівників. Студентів?
7. У чому для Вас полягає та проявляється соціальна відповідальність Криворізького економічного інституту?
8. Що Ви можете запропонувати для покращення формування соціальної відповідальності студентів економічного університету?

Отримані результати виявили такі тенденції: студенти розуміють роль держави у соціальній відповідальності громадян, водночас зазначають про подвійні стандарти, що домінують у суспільстві. Студенти не зазначили про системоутворювальний характер соціальної відповідальності органів державної влади різного рівня та органів місцевого самоуправління всіх суб’єктів суспільства. Освітнє середовище економічного закладу розглядають як складне явище, простір діяльності студентів, викладачів та співробітників.

Майбутні економісти вважають можливим формування соціально відповідального студента у процесі навчання в освітній установі, але вбачають цей процес головню через участь у позааудиторних заходах (кураторських годинах, заходах, які проводить деканат та органи студентського самоуправління). Водночас зазначають про недоліки в організації навчального процесу, матеріально-технічної бази, методичної компетентності викладачів вузу тощо. Наведене свідчить про необхідність удосконалення навчально-виховного процесу та дотримання педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів економістів у процесі професійної підготовки у вищому економічному навчальному закладі.

Отже, отримані нами дані свідчать про певні прогалини у створенні соціально відповідального середовища у навчальному закладі. Подальшу свою роботу ми вбачаємо в цілеспрямованій роботі на факультеті щодо усунення означених недоліків.

1. Антошкіна Л. І. Соціальна відповідальність інституту приватної освіти / Л. І. Антошкіна // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2014. – № 4 (28). – С. 17–22.
2. Грішнова О. Соціальна відповідальність університетів України: порівняльний аналіз та основні напрями розвитку / О. Грішнова, С. Бех // Економіка. – 2014. – № 5 (158). – С. 11–18.
3. Измайлова М. А. Социальная ответственность образовательных организаций в условиях экономики знаний journal-aael.intelbi.ru/main/wp-content/uploads/2014/10/130-133.pdf
4. Колот А. М., Грішнова О. А. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку: монографія / за наук. ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. – Київ : КНЕУ, 2012. – 501 с.
5. Лункіна Т. І. Формування соціальної відповідальності у вищих навчальних закладах України / Т. І. Лункіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія кономічні науки. - - № 12. - Ч. 2. - С. 145–147.
6. Сментина Н. В. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: концептуальний аналіз / Н. В. Сментіна, Р. В. Хусаїнов ; Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. – № 9. – С. 20–25.
7. Соціальна відповідальність: навч. посіб. [А. М. Колот, О. А. Грішнова, О. О. Герасименко та ін.]; за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота.- Київ : КНЕУ, 2015. – 519.
8. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку: монографія / А. М. Колот, О. А. Грішнова та ін. за наук. ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. – Київ : КНЕУ, 2012. – 501, 3 с.
9. Тамбовцев В. Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения / В. Л. Тамбовцев // Вопросы образования. – 2006. – № 1. – С. 5–24.
10. Ткаченко Н. О. Формування соціальної відповідальності у системі вищої фармацевтичної освіти [Електронний ресурс] / Н. О. Ткаченко, С. Г. Книш, Н. М. Червоненко. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiibis_64.exe?
11. Хижняк Л. М. Еволюція соціальної відповідальності університету / Л. М. Хижняк // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2015. – № 18. – С. 5–13.

12. Шевченко Л. С. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти / Л. С. Шевченко // Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. – 2011. – № 4 (7). – С. 5–15.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

IMPACT OF THE SOCIAL RESPONSIBLE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY UPON FORMATION OF STUDENTS

Muza Viyevska

*“V. Hetman National Economic University” Kryvyi Rih Institute of Economics,
Poshtovyi Avenue, 64, Kryvyi Rih, Ukraine, UA – 50000*

The article substantiates the essence of social responsible environment of the university. The analysis of scientific literature on the subject of research allows the author to define the essence of the notion of educational environment, distinguishing its levels and carrying out an empirical study on the base of higher educational institutions, including students and teachers of Kryvyi Rih Institute of Economics.

The obtained results reveal the following tendencies: students understand the role of a state in the social responsibility of citizens; at the same time, they speak about the double standards, which are dominant within the society. Students do not point to public authorities at various levels as well as local authorities as having a backbone nature in terms of social responsibility for all actors in the society. Educational environment of economic university is considered a complex phenomenon, and a space of activity of students, teachers and other employees. Future economists believe that the formation of a social responsible student during training at university is possible, but they see this process mainly through the participation in extracurricular activities (curatorial hours, other events, held by the dean’s office and the students’ government bodies).

The article reveals the essence of the “social responsible university” concept. The research of the main areas of social responsible activities at universities of Ukraine and all over the world is carried out. The principles of responsible management in education are listed. The comparative assessment of distribution of social responsibility in the activities of domestic economic universities is carried out. The article also analyzes the performance indexes of teaching quality, quality of education, availability of support programs for successful students, promotion of employability of graduates, concerns for the health and leisure of students etc., as components of social responsibility of universities. It determines the priority areas of developing the social responsibility of higher economic educational institutions and creation of socially responsible environment at universities.

Key words: university, social responsibility, quality of education, environment, higher economic education.

УДК 378.12

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

Ірина Анненкова

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
вул. Дворянська, 2, Одеса, Україна, 65026*

Проаналізовано сутність поняття “задоволеність професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ”. З’ясовано, що задоволеність персоналу є інтегральною характеристикою.

Доведено, що під час оцінки задоволеності науково-педагогічних працівників потрібно також враховувати специфіку їхньої праці. Визначено, що задоволеність науково-педагогічних працівників професійною діяльністю має дві складові – задоволеність діяльністю і задоволеність професією.

Ключові слова: задоволеність, професійна діяльність, структура задоволеності, науково-педагогічний працівник, модель, фактор.

Професорсько-викладацький склад є головним та найціннішим активом вищого навчального закладу. Від ступеня задоволеності науково-педагогічних працівників професійною діяльністю, вдосконалення форм її організації та забезпечення залежить ефективність освітньої діяльності навчального закладу. Саме з оцінки ступеня задоволеності співробітників повинен починатися процес вивчення думки всіх зацікавлених сторін ВНЗ. Тому важливість такої оцінки зумовлена потребами як керівництва ВНЗ, так і науково-педагогічних працівників.

Сутність задоволеності працею та її складові розглядали С. Адамс, Г. Акопов, В. Врум, Ф. Герцберг, О. Здравомислов, Ф. Ільясов, Т. Кітвель, Е. Локк, Е. Мейо, В. М’ясищев, М. Рогов, Р. Шакуров, Р. Штольберг, В. Ядов та ін. Задоволеність викладача професією вивчали А. Реан, В. Гордієнко, О. Осадчук, М. Кондратьєв, О. Казанцева. Питання оцінки задоволеності персоналу ВНЗ досліджували Р. Блекбум, О. Васильєва, Л. Еванс, Д. Еддінгтон, Е. Коротков, Н. Новокрещенова, Б. Фенг, Р. Шарма та ін. Проте питання проведення досліджень задоволеності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позиції системного, процесного та кваліметричного підходів недостатньо розкриті в науковій літературі.

Аналіз змісту наукових праць з проблем моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників свідчить, що вони стосуються окремих аспектів або ланок моніторингу і здебільшого зосереджені на контролі за кінцевими результатами діяльності, зокрема, рівнем

підготовки студента. Проте якими би досконалими не були методи оцінки якості діяльності, вони не дають прямої інформації про те, як можна цю якість підвищувати. Адже впливати на якість результату – означає змінювати що-небудь у самому процесі, за допомогою якого отримують цей результат.

З огляду на те, що результат професійної діяльності значною мірою визначається суб'єктом цієї діяльності, виникає потреба у вивченні уявлень науково-педагогічних працівників про якість професійної діяльності й шляхи її підвищення. Зокрема, варто мати на увазі, що всі учасники, безпосередньо залучені в реальний освітній процес, крім уявлень про якість, мають і свої певні інтереси й думки про те, що потрібно міняти не тільки у своїй роботі, а й у роботі інших. Інтегральним чинниками, який відображає ставлення людини до власної праці, є задоволеність професійною діяльністю. Ми вважаємо, що за допомогою моніторингу задоволеності професійною діяльністю можна виявити чинники, які впливають саме на процес діяльності і закономірно визначають її результативність.

Наша мета – визначення критеріїв задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ. Реалізація мети відбувалася шляхом розв'язання таких завдань: розкриття сутності поняття “задоволеність професійною діяльністю”, визначення специфіки та основних підходів до визначення критеріїв задоволеності працею в умовах ВНЗ.

Останнім часом у низці міжнародних документів з менеджменту питанням потреб та очікувань персоналу приділяють велику увагу.

Згідно з міжнародними стандартами ISO серії 9000 персонал, який надає послуги або включений у процес виробництва, є однією зі сторін, зацікавлених в ефективній діяльності компанії поряд з її клієнтами. Відповідно до ДСТУ ISO 9004:2009 “Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю” організації потрібно визначити потреби та очікування своїх працівників у визнанні їхньої діяльності, задоволеності роботою, а також у їхньому розвитку. Така увага допомагає забезпечувати повне залучення та сильну мотивацію працівників. Питання оцінки задоволеності персоналу організації відображає і стандарт ДСТУ ISO 10014:2008 (ISO 10014:2008, IDT) “Управління якістю. Настанови щодо реалізації фінансових та економічних переваг”. Дослідження задоволеності/сприйняття персоналу розглянуто в стандарті як метод, який застосовують для досягнення сталого успіху організації і визначений, як “метод отримання інформації від персоналу організації про його задоволеність”. У 2012 р. міжнародна організація зі стандартизації ІСО ухвалила міжнародний стандарт ISO 10018:2012 “Менеджмент якості. Настанови щодо участі та компетентності персоналу” (ISO 10018:2012 “Quality management – Guidelines on people involvement and competence”), заснований на стратегічному процесному підході, що сприяє залученості й

створює компетентність персоналу на всіх рівнях організації. Стандарт передбачає наявність двох інструментів оцінки ефективності робіт щодо залучення персоналу, а саме: оцінки задоволеності персоналу та самооцінки діяльності організації. Детальніше термін “задоволеність персоналу”, його зміст і чинники, які зумовлюють задоволеність, у стандартах не розкрито. Однак задоволеність персоналу є одним із критеріїв моделі досконалості Європейського фонду менеджменту якості (EFQM).

Для визначення критеріїв задоволеності працею у системі професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого закладу з'ясуємо сутність категорії “задоволеність професійною діяльністю” та основні її компоненти.

Зазначимо, що найчастіше у наукових дослідженнях використовують такі поняття, як “задоволеність працею” і “задоволеність роботою”, які є за своєю сутністю тотожними.

Задоволеність є одним із понять, за допомогою якого найчастіше робили спроби аналізувати і розкривати ставлення людини до праці. Головне значення у розумінні цього феномену мали теорії мотивації. У дослідженнях західних учених задоволеність працею розглядали в рамках основних теорій мотивації: двофакторної теорії Ф. Герцберга, теорії людських відносин Е. Мейо, теорії комплексної мотивації Портера-Лоутера, теорії очікування В. Врума, теорії справедливості С. Адамса та ін.

Дослідник Е. Локк дав найбільш відоме і поширене визначення задоволеності персоналу, яку він розглядає як позитивний емоційний стан, що є результатом оцінки роботи або трудової кваліфікації [9; 5].

Одними з перших вітчизняних соціологів, які запропонували свою концепцію задоволеності працею, були В. Ядов та А. Здравомислов. Зокрема, на думку А. Здравомислова, задоволеність працею є відносним насиченням потреб, пов'язаних з трудовою діяльністю. Проте оскільки люди усвідомлюють потреби лише у формі інтересів, то задоволеність є станом реалізації відповідних інтересів. У зв'язку з цим стан задоволеності працею треба оцінювати не безвідносно, а в зіставленні з певними суспільно значущими інтересами робітника, зумовленими суспільно значущими потребами трудової діяльності [7]. Науковці В. Ядов та А. Кіссель розглядають задоволеність працею як рівень адаптації працівника у виробничій організації, який свідчить про те, що вимоги, які до нього висувують, і надані йому можливості відповідають його потребам та орієнтаціям, соціальним установкам, спрямованості інтересів [8].

У соціологічній літературі також немає універсального трактування поняття “задоволеність працею”. Задоволеність інтерпретують як показник ставлення до праці; показник соціального статусу індивіда і як міру адаптації індивіда до соціальної реальності; ступінь адаптації працівника до

виробничої ситуації; ступінь відповідності особистісних і матеріальних чинників виробництва; характеристику трудової активності; показник успішності трудової діяльності.

Залежно від інтерпретації поняття “праця” виокремлюють два підходи у визначенні терміна задоволеність працею. У межах першого підходу працю інтерпретують як процес задоволення потреб людини, і відповідно, “задоволеність працею розуміють як оцінку ступеня насичення потреб, які особистість прагне вдовольнити у сфері, пов’язаній з процесом праці” [3, с. 9]. Це зумовлює використання в теорії задоволеності таких термінів, як потреба, мотив, установка, ставлення, а також динамічних моделей задоволеності, що розглядають функціонування цього феномену в ході зміни стану складових елементів цієї моделі. Якщо ж термін “праця” трактують як “суспільне розділення функцій, за допомогою яких реалізується існування системи” [3, с. 9], то задоволеність працею розуміємо як задоволеність соціальним статусом. У цьому разі теорії задоволеності працею розробляють за допомогою таких понять, як соціальний статус, обмін, соціальне порівняння тощо. Під час трактування праці як діяльності в системі суспільного розподілу праці використовують статичні моделі задоволеності. У них задоволеність є стійким утворенням, що співвідносить індивіда і те місце, яке він займає у системі розподілу праці.

Проаналізувавши наявні у психології та соціології підходи до визначення сутності задоволеності, Є. Ільїн розділив їх на два напрями: загальнопсихологічний (задоволеність як стан, як мотив) і соціально-психологічний (задоволеність як оцінка, ставлення, установка) [2].

Отже, виконаний аналіз чинних концепцій задоволеності дає підстави дійти висновку, що нема єдиної теорії, яка пояснює цей феномен. Узагальнюючи описані вище підходи до визначення задоволеності персоналу, під задоволеністю професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ будемо розуміти інтегральну характеристику, яка динамічно розвивається, відображає ставлення персоналу до навчального закладу загалом і своєї роботи, зокрема її визначають на підставі співвіднесення співробітниками пропонованих організацією можливостей та умов діяльності з власними вимогами і потребами.

Ми погоджуємося з думкою В. Гордієнка, що задоволеність виникає спочатку як психологічний результат і є фактором, що стимулює розвиток особистості в професійній діяльності, а також може бути одним з релевантних критеріїв особистісно-професійного розвитку викладача. Цей критерій найбільшою мірою відповідає новому розумінню цілей і результатів професійного розвитку науково-педагогічного працівника в сучасних освітніх та соціокультурних умовах, а також реалізації гуманістичного аспекту взаємовідношення людини і трудової діяльності [1].

У дослідженнях, які стосуються задоволеності працею, структуру задоволеності розглядають здебільшого у вигляді структури мотивів або чинників задоволеності. Задоволеність працею розділяють на певній підставі на структурні складові, кожна з яких містить в собі деяку групу чинників задоволеності.

Науковців В. Патрушев і Н. Калмакан зазначають, що “чинником” може бути все те, що певною мірою впливає на ступінь задоволеності працею. Виявлення цих чинників важливе, з одного боку, для розуміння суті задоволеності працею, визначення минулих і майбутніх тенденцій зміни її ступеня і змісту. З іншого боку, це потрібно для практичних цілей: вироблення науково обґрунтованих критеріїв суспільної оцінки рівня задоволеності працею тієї чи іншої соціальної групи, колективу, всіх трудящих, визначення засобів та ступеня впливу тих чи інших факторів на цей рівень, використання в практиці економічного і соціального планування та прогнозування та ін. [6, с. 34].

Задоволеність професійною діяльністю, на думку Г. Лозової, охоплює дві складові – задоволеність професією і діяльністю. Дослідниця пропонує визначати задоволеність діяльністю за критеріями, що відображають її сутність, умови здійснення та міжособистісні стосунки, а задоволеність професією – за критеріями, що характеризують професійні можливості, досягнення і надбання. Авторка конкретизує ці складові стосовно педагогічної діяльності. Як показники задоволеності педагогічною діяльністю вона розглядає задоволеність її змістом, самим процесом, досягнутими результатами, суспільною значущістю, організацією діяльності, матеріально-технічним забезпеченням, санітарно-гігієнічними умовами, а також стосунками з колегами, учнями та керівництвом; до показників задоволеності педагогічною професією зачисляє задоволеність престижністю професії, професійним статусом (категорією, званням), перспективами кар’єрного зростання, рівнем підготовленості, рівнем професіоналізму, відповідністю професії характеру, можливістю самовдосконалення, можливістю творчості, можливістю широкого спілкування, матеріальними доходами від професії і професійними пільгами [4].

Останніми роками, зазвичай за кордоном, почали з’являтися і розвиватися теоретичні дослідження, що стосуються питань оцінки задоволеності персоналу у вищих навчальних закладах. Наприклад, Р. Блекбум, Д. Еддінгтон і Д. Клос [11] вивчали вплив стресу на роботу співробітників освітніх організацій і ступінь їхньої задоволеності роботою і життям. Зокрема, Р. Шарма, Р. Гріфет, І. Матей, Д. Зайек [13] досліджували вплив задоволеності персоналу освітніх установ на плинність кадрів, прихильність персоналу, загальну ефективність і результати роботи всього університету. Спочатку дослідження припускали розвиток й адаптацію

наявних теорій задоволеності, проте сьогодні інтерес до означеної тематики зростає, і з'являються нові дослідження як теоретичного, так і практичного характеру. Теоретичні дослідження спрямовані на виявлення основних чинників, що впливають на задоволеність персоналу вищих навчальних закладів. Дослідник, П. Уайтфорд виділяє такі чинники, як взаємини з колегами, робочі умови, а також престижність навчального закладу [10]. Ф. Люфанс називає основними показниками задоволеності оплату праці, вид діяльності та кар'єрне зростання [11].

Практичні дослідження зарубіжних вчених ґрунтуються на оцінці рівня задоволеності працівників конкретних університетів та розробці практичних рекомендацій щодо її підвищення. Зарубіжні дослідники під час аналізу ступеня задоволеності персоналу вищих навчальних закладів виділили такі критерії задоволеності (таблиця 1).

Таблиця 1

Зарубіжні підходи до розуміння критеріїв, що визначають задоволеність персоналу ВНЗ

Автори	Критерії	Зміст критеріїв
1	2	3
Р. Шарма і Дж. Джугті [13]	внутрішні	взаємини зі студентами, сприйняття студентами конт-ролю з боку викладачів, привабливість професії та ін.
	зовнішні	оплата праці, безпека установи, доступ до послуг і ресурсів ВНЗ та ін.
	демографічні	стать, вік, освіта, сімейний стан
Дж. Ніколсон [12]	критерії трьох сфер діяльності	Керівництво, процес прийняття рішень, комунікаційний процес
Л. Еванс [12]	3 рівня критеріїв задоволеності	політика вузу, пропоновані ВНЗ послуги, оплата праці стиль керівництва, організаційний клімат задоволеність внутрішніх потреб.
Б. Фенг [12]	Ключові критерії задоволеності	особисте задоволення від роботи; рівень стресу; дохід; взаємини з колегами; взаємини з керівництвом
Н. Новокрещенова [5]	соціально психологічні	рівень організаційної культури ВНЗ; відносини в колективі; відносини з безпосереднім керівництвом; надання соціальних пільг; медичне обслуговування; система харчування
	організаційно управлінські	рівень оплати праці; оснащення робочих місць; фізичні умови праці; безпека та охорона праці; інформування про зміни, які вносить керівництво ВНЗ; ефективність обміну інформацією; можливість участі в прийнятті управлінських рішень

	професійний ріст і розвиток	можливість просування по службі; визнання заслуг, успіхів і досягнень
	репутація ВНЗ	роль ВНЗ у суспільстві; місія та бачення ВНЗ; цілі і стратегія ВНЗ

Відсутність єдиної загально визнаної структури критеріїв задоволеності пов'язана з тим, що в разі їхнього вибору під час проведення оцінювання кожний вищий навчальний заклад орієнтується на специфіку своєї діяльності та особливості праці свого персоналу.

Ми суголосні з думкою Н. Новокрещенової, що під час оцінки задоволеності такої категорії, як науково-педагогічні працівники, потрібно також враховувати специфіку їхньої праці [5]. Проблема оцінки задоволеності цієї категорії є складною через творчу та інтелектуальну специфіку праці, а також неможливість кількісно визначити результат роботи. У разі дослідження задоволеності науково-педагогічних працівників треба оцінювати ступінь їхньої задоволеності не тільки роботою у ВНЗ загалом, а й також аспектами, що стосуються окремих видів діяльності, а саме навчальної, навчально-методичної, виховної, організаційно-управлінської та науково-дослідної. Кожний з цих видів діяльності дає змогу викладачам задовольняти окремі види потреб і тому не може бути проігнорований під час проведення дослідження задоволеності роботою.

На підставі аналізу зарубіжної та вітчизняної наукової літератури ми розробили факторно-критеріальну модель задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічного працівників ВНЗ. Параметрами моделі є задоволеність діяльністю і задоволеність професією.

Параметр *“задоволеність діяльністю”* охоплює такі чинники: управління діяльністю ВНЗ, умови праці, робота підрозділів вищого навчального закладу, психологічний клімат, доступність інформації, організація навчального процесу. Параметр *“задоволеність професією”* визначають за такими чинниками, як професійні здобутки та умови підвищення кваліфікації.

Зазначені чинники забезпечуються відповідними критеріями, що виділені за допомогою логічного аналізу специфіки професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ.

Чинник *“задоволеність управлінням діяльністю ВНЗ”* репрезентований критеріями: задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ; задоволеність управлінням змінами в діяльності ВНЗ; задоволеність діяльністю ректорату; задоволеність діяльністю деканату; задоволеність участю в ухваленні управлінських рішень.

Чинник *“задоволеність умовами праці”* описуємо критеріями: задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця; задоволеність оплатою праці; задоволеність визнанням заслуг і досягнень

науково-педагогічних працівників; задоволеність охороною та безпекою праці; задоволеність системою мотивації професійної діяльності.

Чинник *“задоволеність роботою підрозділів ВНЗ”* має такі критерії: задоволеність організаційною структурою вищого закладу; задоволеність діяльністю навчального відділу; задоволеність діяльністю профспівкової організації; задоволеність діяльністю бібліотеки; задоволеність організацією харчування; задоволеність організацією медичного обслуговування.

Чинник *“задоволеність психологічним кліматом”* містить критерії: задоволеність стосунками з колегами по кафедрі; задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ; задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту; задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри; задоволеність рівнем професійної підготовки колег; задоволеність стосунками зі студентами.

Чинник *“задоволеність доступністю інформації”* розкриваємо такими критеріями: задоволеність обізнаністю у ВНЗ; задоволеність доступністю джерел інформації; задоволеність поінформованістю про цілі у сфері якості освіти.

Чинник *“задоволеність організацією навчального процесу”* характеризується такими критеріями: задоволеність розподілом навчального навантаження; задоволеність розкладом занять; задоволеність методичним забезпеченням; задоволеність станом навчальних аудиторій.

Чинник *“задоволеність професійними здобутками”* представлено критеріями: задоволеність системою мотивації професійної діяльності; задоволеність визнанням заслуг і досягнень науково-педагогічних працівників.

Чинник *“задоволеність умовами для підвищення кваліфікації”* визначаємо такими критеріями: задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення педагогічної кваліфікації; задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення наукової кваліфікації; задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення кваліфікації за фахом.

Особливістю цієї моделі є можливість адаптації для кожного ВНЗ, що забезпечує її варіативність.

Отже, моніторинг задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ на основі розробленої нами факторно-критеріальної моделі дає змогу відстежити динаміку показників задоволеності персоналу й на основі отриманих результатів ухвалювати управлінські рішення, які сприяють підвищенню рівня якості професійної діяльності викладачів.

Перспективою подальшого пошуку в напрямі дослідження є розробка методичного забезпечення проведення оцінювання задоволеності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

1. *Гордиенко В. Н.* Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя: дис. на соискание научной степени канд. психол. наук: специальность 19.00.07 – Педагогическая психология / В. Н. Гордиенко. – Иркутск, 2004. – 150 с.
2. *Ильин Е. П.* Удовлетворенность деятельностью как социально психологический феномен / Е. П. Ильин // Психофизиология изучения учебной и спортивной деятельности. – Л. : ЛГПИ, 1981. – С. 4–13.
3. *Ильясов Ф. Н.* Удовлетворенность трудом (анализ структуры, изменения, связь с производственным поведением) / Ф. Н. Ильясов ; [под ред. В. Г. Андреевкова]. – А. : Ылым, 1988. – 100 с.
4. *Лозовая Г. В.* Удовлетворенность тренеров спортивных школ своей профессиональной деятельностью [Электронный ресурс]: дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Викторовна Лозовая. – М. : РГБ, 2003. – 168 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0363/030363020.pdf>
5. *Новокрещенова Н. А.* Формирование системы оценки удовлетворенности персонала вуза: дис. на соискание научной степени канд. эконом. наук: специальность 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством: (менеджмент) / Н. А. Новокрещенова. – Саранск, 2014. – 244 с.
6. *Патрушев В. Д.* Удовлетворенность трудом: социально-экономические аспекты / В. Д. Патрушев, Н. А. Калмакан. – М. : Наука, 1993. – 113 с.
7. Человек и его работа (социологическое исследование) / [Под ред. А. Г. Здравомыслова, В. П. Рожина, В. А. Ядова]. – М. : “Мысль”, 1967. – 392 с.
8. *Ядов В. А.* Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В. А. Ядов, А. А. Киссель // Социологические исследования. – 1974. – № 1. – С. 78–88.
9. *Ashley S. Walker Patricia A. Sorce.* Correlates of Job Satisfaction of Early Career Employees in Printing and Publishing Occupations. A Research Monograph of the Printing Industry Center at RIT Rochester. NY. 2009 – P.75.
10. *Aziri B.* Job satisfaction: a literature review // Management research and practice, vol. 3.issue 4 (2011). p: 77–86.
11. *Ishfaq A., Talar I.* Relationship between Motivation and Job Satisfaction: A Study of Higher Educational Institutions. Journal of Economics and Behavioral Studies. – 2011. – Vol. 3, No. 2. – p. 94–100.
12. *Jiang Na.* A study of lecturers' job satisfaction in selected harbin city universities. China. Interdisciplinary journal of contemporary research in business. 2011. – Vol 3. No 1.

13. *Sharma R. D.* Job satisfaction of university teachers: an empirical study
JeevanJyoti Journal of Services Research, 2011. – Vol. 9, No. 2.– p. 51–80.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

RESEARCH AND TEACHING STAFF'S SATISFACTION BY PROFESSIONAL ACTIVITY AT THE UNIVERSITY

Iryna Annenkova

*I. I. Mechnikov National University of Odessa
Dvoryanskaya Str., 2, Odessa, Ukraine, UA – 650256*

The article defines the essence of the concept of “research and teaching staff’s satisfaction by professional activity at the university”. The research found out that the concept of “satisfaction by professional activity” is an integral characteristic. On the one hand, this concept expresses the attitude (evaluation, social settings and motives) of a professional towards their work through weighing up the benefits of some of its elements and drawbacks of the others. On the other hand, it describes the degree of compliance of human’s demands to real working conditions and shows professional’s psychological or emotional status in a specific period of time.

The article suggests taking into consideration the peculiarities of the work while evaluating the job satisfaction of research and teaching staff. Research and teaching staff’s satisfaction by professional activity consists of two components: job satisfaction and profession satisfaction. The former one includes the following factors: university management, working conditions, university units’ activity, psychological environment, access to the information, teaching process management. The latter is determined by such factors as professional excellence and further training.

Key words: satisfaction, professional activity, structure of satisfaction, research and teaching staff, model, factor.

УДК 378.937 “19-20”

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ ПРОТИСТОЯННЯ “ЗА” І “ПРОТИ”

Ольга Мисечко

*Житомирський державний університет ім. Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна, 10008*

Розглянуто проблему можливості участі класичних університетів у професійній практично спрямованій підготовці майбутнього вчителя на тлі історичної ретроспекції в попередній досвід діяльності імператорських університетів та університетів радянського періоду. Доведено, що звернення до дореволюційних історіографічних праць та архівних матеріалів дає змогу відтворити панорамну картину, на якій класичні університети спершу створюються з першочерговим завданням служити “розсадником” учителів гімназій, а потім поступово намагаються перекласти завдання практичної професійної підготовки майбутніх педагогів на інші установи (педагогічні курси, педагогічні інститути), визнаючи за собою лише можливість фундаментальної науково-предметної й загальної психолого-педагогічної підготовки фахівців. З’ясовано, що педагогічні університети є на сьогодні однією з найкращих форм поєднання фундаментальної фахової й практичної педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: класичний університет; майбутній вчитель; педагогічний інститут; педагогічні курси; фахова підготовка; професійно-педагогічна практична підготовка; педагогічний університет.

Друга половина 90-х рр. ХХ ст. відзначилася в розвитку вітчизняної системи вищої освіти процесом трансформації вищих навчальних закладів з інститутів в університети із запровадженням освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр”. На початку ХХІ ст. цей процес переріс у відмову значної кількості педагогічних університетів від педагогічного ухилу й набуття ними статусу класичного університету. Унаслідок цього розмиваються контури колишньої сконцентрованості вищої педагогічної школи на майбутній професійній діяльності вчителя; значно ослаблюється спрямованість на педагогізацію усіх компонентів освітньо-професійної університетської підготовки; відбувається звуження ролі й обсягу дисциплін, що забезпечують професійно-педагогічну підготовку; втрачає своє традиційне значення методична підготовка як здатність передавати свої предметні знання; як абітурієнти, так і випускники таких університетів дезорієнтуються щодо можливостей свого подальшого працевлаштування.

Хоча результати зазначеної трансформації ще не мають масового характеру й у силу своєї інерційності у часі ще не позначилися на якості викладання у школі, проте сподівання на те, що одного лише володіння певною предметною галуззю достатньо для майстерної викладацької діяльності, вже проходило історичну апробацію. Наразі потрібно ще раз звернутися до історії становлення вітчизняної університетської професійної підготовки вчителя й поглянути на справи сьогодення в ракурсі набутого історичного досвіду.

Подібні історіографічні екскурси вже неодноразово здійснювали вітчизняні дослідники, вони є різноманітними: від загальних питань становлення вищої педагогічної освіти (А. М. Алексюк, О. В. Глузман, Н. М. Дем'яненко, О. А. Лавріненко, О. О. Любар і Д. Т. Федоренко, В. К. Майборода, Н. С. Матвійчук) до окремих аспектів та предметних галузей професійної підготовки вчителів (К. Б. Авраменко, Р. І. Антонюк, А. А. Булда, В. Є. Бенера, І. П. Важинський, І. М. Кравченко, К. Д. Матвійчук, О. Є. Мисечко, С. О. Нікітчина, М. М. Окса, Ю. М. Шелест та ін.) чи національно-регіональних особливостей розвитку професійно-педагогічної підготовки в Україні (М. М. Барна, Л. П. Войналович, В. В. Гомонай, І. Є. Курляк, В. С. Курило та ін.). Утім сучасна практика розвитку національної вищої педагогічної освіти дає підстави зробити низку припущень щодо ефективності використання в державі набутого історичного досвіду: або накопиченого історичного матеріалу ще недостатньо, для того щоб він був інтерпретований у вигляді переконливих загальних логічних взаємозалежностей і закономірностей; чи, ймовірно, наявність нерозвіданих ще “білих плям” в історії вищої педагогічної школи не дає змоги скласти систематизовану повну картину її логічного розвитку; чи державні органи управління вищою педагогічною освітою не враховують уроки історичного досвіду під час розроблення напрямів подальшого руху вищої школи; чи, на жаль, ретроспективні дослідження загалом не набули ще достатньої критичної ваги, щоб здійснювати дорадчий вплив на стратегію розвитку держави.

Мета статті – підтримати зусилля тих дослідників, які переймаються якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в Україні, й наголосити на важливості продовження традиції долучення університетів як основи фундаментальної підготовки до професійно-педагогічної освіти сучасного педагога при одночасному посиленні педагогізації навчального процесу у відповідно спеціалізованих структурних підрозділах університету.

Отже, відкриття в Російській імперії на початку XIX ст. класичних університетів (Харківського, Казанського, Санкт-Петербурзького) як верхньої ланки ієрархічно вибудованої централізованої системи масової освіти стало ключовим чинником розвитку вищої професійної педагогічної

освіти. За “Статутом університетів Російської імперії” (1804), фізико-математичний і словесний (з 1850 р. – історико-філологічний) факультети/відділення класичних університетів мали стати “розсадником” викладачів середніх шкіл. Від цієї функції університетів залежала успішність розбудови в державі середньої освіти, оскільки випускники університетів мали кількісно і якісно забезпечувати наповнення викладацьким складом новостворюваної мережі гімназій. При цьому на вчителя покладали широкі обов’язки – не тільки “наставника в науках”, а й вихователя моральної поведінки учнів, який міг би посісти місце батьків. Головним предметом настанови юнацтва, за цитатою, наведеною російським історіографом освіти дореволюційної доби С. В. Рождественським, було “привчити дітей до працьовитості, викликати в них бажання і прихильність до наук, показати їм шлях до наук”, а особливо “дати розуму і серцю їх належний напрям, закласти в них тверді основи чесності і доброї вдачі, виправити і подолати в них погані нахили” [13, с. 65–66].

Проте реалізація функції підготовки вчителя гімназії розпочалася в університетах з величезними труднощами як академічного, так і соціального характеру. По-перше, як зауважував С. В. Рождественський, для представників дворянства державна служба за напрямками, передбаченими в імператорських університетах, виглядала зовсім непривабливою, і тому вони не виявили інтересу до розпочатих університетських студій. Через це основну кількість студентства становили вихідці з духовенства, міщан, дрібних чиновників. Саме бідні семінаристи й різночинці користувалися пропозицією навчання в університетах за державний кошт, яке, втім, вони мали відпрацювати після закінчення університету впродовж шести років служби в закладах Міністерства народної освіти (МНО), тобто на вчительських посадах [13, с. 62]. По-друге, в університетських аудиторіях було небагато студентів не тільки, як вважав С. В. Рождественський, через “слабкий інтерес суспільства до вищої освіти”, а й з причини недостатнього володіння іноземними мовами, якими провадили лекції професори-чужоземці, запрошені до новостворених університетів, – представники “культурних західних сусідів”, як їх назвав історіограф історико-філологічного факультету Харківського університету цього освітнього закладу М. Г. Халанський [4]. По-третє, молодь, яка увійшла до університетських аудиторій на початку XIX ст., мала переважно незадовільну освітню підготовку. Про те, наскільки вона була слабкою, виразно свідчать слова попечителя Харківської шкільної округи: “Якби університет зберіг у суворому сенсі всі правила, якими мав керуватися у прийомі студентів, то він не мав би жодного студента” [13, с. 62]. З метою підготовки студентів до слухання спеціальних факультетських наук в університетах запроваджувалися так звані підготовчі курси. Для прикладу, в перші роки існування Казанського університету весь процес

викладання обмежувався лише підготовчими курсами, а в Харківському університеті, відповідно до подання в МНО, затвердженого в 1811 р., такі курси мали тривати два роки [13, с. 62].

Отже, йдеться про те, що від самого початку діяльності класичних університетів на них покладали тягар відповідальності за підготовку педагогічних кадрів для середніх навчальних закладів. Через підготовлених ними вчителів університети мали підняти на належну висоту рівень викладання предметів у середніх навчальних закладах, бо від цього залежала якість освіти майбутніх абітурієнтів і їхня готовності до навчання у вищій школі.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів, попри відсутність до 1850 р. в університетах штатної кафедри педагогіки, вибудовувалася як у теоретичній, так і в практичній площині й відбувалася у співпраці університету й гімназії. Як стверджують в історичній хроніці історико-філологічного факультету Харківського університету, читання лекцій з педагогіки протягом першого десятиріччя його існування велося майже безперервно – з практичної потреби, як повідомляє М. Г. Халанський [4, с. 30]. Зокрема, професор Рейніш першим увів у навчальний процес лекції з педагогіки, методики (під якою швидше розумілася дидактика) та історії педагогіки (з критичним аналізом досвіду німецького педагога Д. Німейєра та освітніх методів Й. Песталоцці). Ці теоретичні курси викладалися латиною: “*Scientiam paedagogicam*” (1807), “*Methodologiam*” (1808), “*Principia instructionis et educationis ex natura hominum perita et expositionem criticam regularum empiricarum D.Niemeyeri atque methodi institutae a Pestalozzio*” (1809–1811) [4, с. 30]. Вивчення педагогіки входило до змісту підготовки на звання магістра у викладанні філологічних і педагогічних дисциплін. Пізніше “Початки педагогії” викладав студентам 3-го й 4-го курсів проф. Маурер, доктор філософії, професор грецької мови й педагогіки. На 1837/38 та 1848/49 призначав курси педагогіки проф. Валицький [4, с. 31].

Із жовтня 1808 р. студенти Харківського університету, які бажали стати вчителями, мали обов’язково проходити викладацьку практику. Для проходження викладацької практики слухачі університетів відряджалися до гімназії, де функцію керування такою практикою виконували попечительські ради гімназій. Проте фактичних даних про те, як саме ця практика відбувалася, бракує.

Більш спеціалізовану педагогічну підготовку майбутніх учителів гімназій, за умовою Статуту 1804 р., вирішували за допомогою створених при університетах педагогічних інститутів закритого типу з трирічним терміном навчання. На українських землях педагогічні інститути були відкриті при Харківському (1811) та Київському (1834) університетах і діяли до 1859 р.

Педагогічні інститути були свого роду «надбудовою» в організаційній структурі класичного університету, і їх розглядали як навчально-допоміжні заклади університетів (наприклад, у Харківському) чи особливі виховні заклади (наприклад, у Київському) для підготовки майбутніх учителів за казенний кошт. Щороку до педагогічних інститутів приймало до 24 осіб з числа студентів, які закінчили 4-річний університетський курс, з тим щоб ще протягом трьох років вони могли прослухати необхідні теоретичні курси й отримати практичну педагогічну підготовку за майбутнім предметом викладання. Теоретична підготовка відбувалася на перших двох курсах педагогічного інституту у вигляді прослуховування лекцій з педагогіки, дидактики, мови та літератури, спеціальних предметів, включених до гімназійного курсу, тобто давала загальнопедагогічні та вузькоспеціальні знання. Практичну педагогічну підготовку проводили протягом третього року навчання, вона передбачала, що вчительські кандидати (як ще називали слухачів педагогічних інститутів) займатимуться самостійними заняттями і практичними вправами за обраною спеціальністю, читатимуть пробні лекції та даватимуть уроки в гімназії під керівництвом професора університету. Професори університету були зобов'язані присвячувати одну годину в тиждень консультуванню вчительських кандидатів, а директор інституту керував їхньою викладацькою діяльністю [9, с. 43]. Після закінчення інституту вони отримували ступінь старшого чи молодшого вчителя гімназії і були зобов'язані відпрацювати на вчительській посаді не менше шести років.

Першим директором першого в Україні педагогічного інституту, відкритого при Харківському університеті в січні 1811 р., став професор Марбургського університету Хр. Роммель, призначений у 1810 р. професором кафедри старожитностей і латинської мови. За короткий період перебування в університеті (до 1814 р.) він вніс вагомий внесок у його історії [4, с. 19]. У заснованому за його сприяння педагогічному інституті проф. Роммель вів заняття з педагогіки [4, с. 19]. Оскільки російської мови він не знав достатньою мірою, то в питаннях дидактики і методики він обмежився письмовим опрацюванням педагогічних творів німецькою й латинською мовами, які згодом були перекладені російською мовою [14, с. 53].

На директора педагогічного інституту покладали обов'язки «наставляти вихованців цього закладу в мистецтві викладати науки чітко й систематично», тобто дбати про методичні вміння майбутніх учителів, хоча сам термін «метод» не набув ще широкого вжитку у вітчизняній системі університетської освіти і в науковому обігу був термін «спосіб викладання».

У Статуті імператорських російських університетів 1835 р. була продовжена стратегічна лінія функціонування університетів як вищих навчальних закладів для підготовки вчителів середньої школи. Проте в університетських педагогічних інститутах відбулося скорочення кількості

прийому казеннокоштных вчительських кандидатів до 20 осіб. Тільки педагогічному інституту при новоствореному Київському університеті св. Володимира, який отримав назву інституту казеннокоштных студентів, дозволяли, як виняток, набирати 30 студентів. Цифри незначні, але й не критичні в тогочасних умовах невеликої кількості відкритих гімназій. Наприклад, у 1834–35 н.р. у Київській шкільній окрузі функціонувало лише вісім гімназій із загальною кількістю учнів 2012 ос. [1, с. 192].

Поява педагогічних інститутів не позбавляла класичні університети можливості підготовки вчителів. Утім наявність диплома про закінчення університету не давала випускнику університету автоматичного права на викладацьку діяльність. Щоб отримати таке право, потрібно було або прослухати курс педагогіки й скласти спеціальний іспит з педагогіки, або закінчити університетський педагогічний інститут. Наприклад, Рад Харківського університету в 1812 р. ухвалила рішення “не присвоювати вчені ступені студентам, які готуються стати вчителями, у разі якщо вони не вивчали педагогіки” [2, с. 97]. У Київському університеті св. Володимира студенти, яких “призначали” до звання вчителя стародавніх мов, мали давати уроки в гімназії або повітовому училищі під наглядом професорів університету [7]. Зі студентами словесного відділення філософського факультету (у який у цей період були об’єднані філологічний та фізико-математичний факультети), які бажали посісти в майбутньому вчительську посаду, проводилися педагогічні заняття для вдосконалення практичної здатності майбутнього вчителя викладати свою науку відповідно до віку учня. Для цього призначали трьох професорів: російської словесності, стародавньої філології і філософії, а професор філософії читав загальні основи педагогіки. Найкращим засобом щодо практичного викладання рекомендували проведення студентами лекцій та написання творів. Причому лекції для різних вікових груп учнів розробляли в послідовності від вищих класів гімназії до нижчих. Написання творів мало на меті привчити студентів до правильної побудови і кращого викладу усних лекцій. Кожен професор мав знайомити студентів з гімназійними навчальними посібниками зі свого предмета. Педагогічні заняття з предмета викладання розпочиналися з II–III курсів університету і проводилися щотижня по 2 год, на IV курсі викладали основи педагогіки і проводили практичні вправи з викладання логіки [2, с. 102].

Отже, класичні університети і їхні структурні підрозділи – педагогічні інститути – заклали свого часу основи формування професійної підготовки вчителя як самостійної галузі з виділенням теоретичного й практичного компонентів цієї підготовки й несли повну відповідальність за неї.

Після заснування в університетах у 1850 р. кафедр педагогіки як штатних кафедр історико-філологічного факультету педагогічна складова

професійної підготовки майбутніх учителів посилилася. З 1850 р. до 1863 р. педагогіка, вперше набувши офіційного статусу окремої навчальної дисципліни, була обов'язковим предметом для студентів усіх факультетів, крім медичного. Зокрема, чому на історико-філологічному факультеті її визначали як головний предмет викладання, а на інших – як другорядний [10].

Водночас посилилися дискусії навколо педагогічних інститутів, спричинені боротьбою інтересів захисників ідеї їхнього збереження у складі університетів і прихильників створення спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів. Відкриття кафедр педагогіки також не зміцнило становища педагогічних інститутів. У 1858–1860 рр. МНО здійснило першу спробу реорганізації вищої педагогічної освіти, замінивши трирічні педагогічні інститути при університетах на дворічні педагогічні курси. Стати слухачами курсів могли лише випускники історико-філологічного та фізико-математичного факультетів зі ступенем кандидата чи дійсного студента. Педагогічні курси засновували при університетах як “відкриті” заклади, в яких науково-теоретичну підготовку надавали професори університету, а практична підготовка майбутніх учителів відбувалася в гімназіях університетських міст, керівництво нею покладали на опікунські ради при шкільних округах.

На відміну від попереднього періоду, тепер студенти мали визначитися зі своїм вибором професії вчителя одразу під час вступу до університету. У цьому випадку на весь час навчання їм призначали стипендію МНО, яка зобов'язувала прослужити у відомстві і за призначенням міністерства стільки років, скільки надавали стипендію. Стипендіатів обирали з числа випускників гімназій, які мали оцінку “відмінно” з тих наук, що входили до факультетських предметів. Усі стипендіати мали вивчати в університеті педагогіку. Після закінчення університету потрібно було пройти педагогічні курси. Перед вступом на педагогічні курси стипендіати проходили конкурсний відбір в опікунській раді для визначення їхніх педагогічних здібностей [8].

Теоретична підготовка за фахом на педагогічних курсах полягала в самостійному вивченні предметів обраного напрямку “з боку наукового й педагогічного” під керівництвом професорів університету. Вона охоплювала також елементи методичної підготовки: ознайомлення з кращими керівництвами й науковими працями щодо вивчення шкільного предмета, самостійне опрацювання предметного матеріалу, особливі бесіди кандидата-педагога з університетським професором за участю вчителя-керівника практичними заняттями для роз'яснення “складних питань і вагань стосовно того, що входило до складу успішного викладання” [11, арк. 49–50]. Практична підготовка здійснювалася у вигляді педагогічної практики, за

якою спостерігали особливі педагогічні комітети і під час якої кандидати-педагоги спочатку відвідували заняття у гімназіях, щоб ознайомитися з методами і прийомами навчання кращих учителів, а потім самі викладали обрану дисципліну під наглядом досвідченого вчителя гімназії. Крім того, практиканти виконували обов'язки вихователя й опікувалися гімназистами на перервах чи під час виконання домашніх завдань. Право на отримання посади викладача надавали за результатами іспитів – захисту твору на обрану тему і пробної лекції. За ступенем наукових знань і педагогічних здібностей кандидатів розподіляли на два розряди: одних рекомендували на посади в гімназіях, інших – у повітових училищах [13, с. 360].

Отже, на перший погляд, вимоги до підготовки майбутніх учителів посилювалися, відбір здійснювали в кілька етапів, що мало забезпечувати якіснішу підготовку педагогічних кадрів як у ході навчання в університеті, так і на педагогічних курсах. Застосовувалися фінансові Проте заохочення студентів університету до вибору вчительської професії. Утім цей крок у реформуванні професійно-педагогічної освіти мав ще й інший намір – надати їй відкритішого характеру, що було співзвучним новим суспільним змінам у бік більшої утилітарності. Зокрема, до МНО надійшли дві пропозиції від попечителів шкільних округ: 1) відкрити особливу “педагогічну” гімназію при кожному університеті для організації викладацької практики кандидатів на вчительські посади; 2) визнати за зручнішу й кориснішу можливість викладацької практики кандидатів у всіх гімназіях університетських міст. Департамент народної освіти став на бік другої [13, с. 360].

Отже, в описаній ситуації простежується спроба наблизити професійну підготовку вчителя до реальних умов практичної викладацької діяльності, але показово також, що фундаментом для педагогічної підготовки залишалася університетська освіта.

Водночас, в університетському середовищі почала висловлюватися думка (яка, на нашу думку, є ключовою в нинішній трансформації педагогічних університетів у класичні), що уміння викласти навчальний предмет не самостійне професійне утворення, а похідний результат володіння науковими знаннями про предмет викладання. Наведемо приклад Харківського університету, в якому в 1864 р. професори історико-філологічного факультету зайняли таку позицію стосовно спеціальної методичної підготовки майбутніх фахівців, що коли студент набув в університеті ґрунтовних і широких наукових знань, то немає причин сумніватися в успішності його наступної викладацької діяльності. Одним з наведених аргументів був такий: “Для такого студента достатньо нетривалого часу для ознайомлення з існуючими кращими методами гімназійного викладання його предмету і кращими керівництвами загалом, щоб орієнтуватися у навчальному матеріалі і встановити міцно й раціонально

власну дидактичну практику” [4, с. 136]. Причому ознайомлюватися з кращими методичними прийомами студенти повинні самостійно або протягом останнього року навчання в університеті під керівництвом професорів, якщо “останні визнають таке керівництво для себе можливим”. Хоча, як уже було зазначено, факультет вважає, що “керівництво це виходить з кола діяльності професорів і не відповідає характеру їх занять”. Тобто, в університетській освіті починала утворюватися розщілина між “чистою наукою” й прикладними професійними вміннями, на тлі якої практичну підготовку до професійної діяльності вчителя вбачали похідною від наукової, не вважали суттєво необхідною і покладали на самого студента як його індивідуальну потребу.

Загалом вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів на університетських педагогічних курсах були досить високими, проте сподівання на те, що вони переберуть на себе функцію головного джерела педагогічних кадрів, виявилися марними. Вже після перших кількох років їх діяльності виявилось, що вони нездатні задовольнити зростаючі потреби середньої школи у викладачах. Після кількох спроб якимось реорганізувати педагогічні курси МНО зовсім відмовилося від них у 1867 р. і повернулося до практики “казенних стипендіатів” що готувалися до вчительського звання в університеті.

На межі XIX і XX століть, у період пошуків форм і типів навчальних закладів вищої педагогічної освіти, питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя знову стало предметом дискусії. Комісія з реформи вищої школи, скликана в 1902 р., відзначила, що університети мають усі засоби для загальної наукової підготовки у тому обсязі, який є необхідним для майбутнього викладача середньої школи, а також цілком можуть взяти на себе теоретичну педагогічну підготовку, “яка повинна ввести молоду людину, котра спеціалізується в певні галузі наук, у сферу наступної навчальної діяльності” [6]. Було зроблено висновок, що тільки університети та навчальні заклади університетського типу мають стати тими закладами, де б відбувалася підготовка педагогів. Для теоретичної педагогічної підготовки вчителя комісія пропонувала включити в навчальні плани університетів нові професійно спрямовані курси, які раніше не читалися: історію та теорію педагогіки, методики окремих предметів і шкільну гігієну. Рекомендувалося також створювати при університетах лабораторії і кабінети, пристосовані для інтересів викладання певних дисциплін у середній школі. Щодо практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів, то комісія заперечувала можливість її здійснення в системі університетської освіти шляхом організації окремої зразкової гімназії. Таке її рішення фактично відривало теоретичну підготовку від практичного досвіду вирішення конкретних завдань школи і прирівнювало

професійну підготовку вчителя до оволодіння фаховими науковими знаннями. З усіх висловлених комісією пропозицій було лише введено в 1904 р. систематичне викладання педагогіки як обов'язкової університетської дисципліни. Курс методики викладання так і не з'явився в розкладах лекцій університетів, практична підготовка до викладання не справджувалися.

Такі ж настрої панували й в університетах. Для прикладу, спеціальна комісія, створена в 1902 р. на історико-філологічному факультеті Київського університету для обговорення навчального плану, заявила, що практичну педагогічну підготовку майбутніх учителів потрібно винести за межі університетського курсу і покласти її на МНО й на особисту ініціативу тих випускників університету, які бажають присвятити себе викладанню. У доповіді комісії зазначено, що університетський диплом сам по собі не повинен давати права на вчительську діяльність, а тільки випускати кандидатів на таку діяльність, які мусять пройти курс у спеціальних педагогічних семінаріях, створених Міністерством. Навчальний план таких семінарій повинен бути складений Міністерством незалежно від університетського курсу і чинних факультетських програм. “Справа пристосування наукових знань ... до потреб педагогічного поприща, – зазначала комісія, – повинна стати особистою турботою” і сприяти розвитку самостійності студентів [3, арк.16 зв.].

Як один із способів вирішення питання практичної підготовки молодих педагогічних кадрів у 1909 р. розпочалася апробація, а в 1911 р. ухвалено “Закон про тимчасове впровадження однорічних і короткотермінових курсів для підготовки вчителів і вчительок середніх навчальних закладів”. Курси зі спільним навчанням осіб обох статей відкривали в усіх університетських містах з 1 вересня 1911 р. До них зараховували слухачів й слухачок, які до того отримали вищу освіту і в дипломах яких містився один з предметів, які спеціально вивчали на курсах і входили до програми середніх навчальних закладів: а) російська мова і словесність; б) математика, фізика і космографія; в) російська і загальна історія; г) природознавство, хімія і географія; д) стародавні мови; е) нові мови. Усі заняття на курсах розподіляли на загальні й спеціальні. Загальні заняття полягали у вивченні педагогіки у зв'язку з головними положеннями психології і логіки, короткої історії педагогічних учень, основ шкільної гігієни. Читання лекцій з загальних предметів повинно було супроводжуватися вправами, наприклад, розв'язанням логічних задач, і рефератами на загальнопедагогічні та психологічні теми. Спеціальні заняття призначалися для вивчення методик, методичних керівництв і навчальної літератури з обраного предмета й мали, по можливості, супроводжуватися науково-семінарськими роботами за спеціальністю у застосуванні до практичних вимог викладання і практичними вправами у викладанні [5, с. 607].

Слухачі/слухачки курсів, які отримували державні стипендії, були зобов'язані відпрацювати за призначенням попечителя навчальної округи на посаді вчителя чи вихователя середнього навчального закладу МНО півтора року за кожен рік користування стипендією. Отже, в умовах повної відсутності практичної педагогічної і методичної підготовки у змісті професійної підготовки учителів у стінах університетів педагогічні курси стали єдиною формою такої підготовки, зорієнтованою на конкретні вимоги викладання у школі.

Аналіз змісту роботи на курсах дає підстави вважати їх черговим (краще продуманим й успішнішим) етапом у становленні практичної підготовки вчителя (після університетських педагогічних інститутів і педагогічних курсів XIX ст.), як інтегрував навчальний і виховний аспекти діяльності педагога і містив у собі базові види роботи, що набули свого розвитку в практиці наступних закладів вищої педагогічної освіти XX ст. Водночас відкриття таких курсів засвідчувало згоду на те, що в основу підготовки вчителя в університеті має лягти фахова наука, а педагогічні вміння потрібно здобувати самостійно в ході індивідуальної практичної діяльності чи в спеціальних навчальних установах.

У той час, як університети усіляко намагалися позбутися відповідальності за практичну підготовку майбутніх педагогічних кадрів, у середовищі практикуючого учительства зміцнювалося переконання в необхідності посилення професійно-педагогічної підготовки. Причому ідеї, які висували, свідчили про кардинальні зміни у розумінні ролі й потреб спеціальної професійної освіти майбутнього вчителя. Зокрема, на Першому Всеросійському з'їзді учителів стародавніх мов (1911) поряд з визнанням обов'язкової університетської освіти майбутнього вчителя гімназії для забезпечення його високого наукового рівня у резолюціях з'їзду йшлося про необхідність вжиття заходів, які б гарантували належну не тільки наукову фахову, а й педагогічну підготовку майбутнього викладача, – якщо не в самих університетах, то в особливих учительських інститутах, які б могли існувати або як самостійні заклади, або в рамках університетської структури, як це вже практикували раніше [15, с. 135].

Ідея створення спеціального навчального закладу для педагогічної підготовки майбутніх учителів – педагогічного інституту – активно звучала й у педагогічній пресі. Відомий російський методист-біолог, автор першого підручника з методики навчання природознавства В. В. Половцов, наголошуючи, що “виховання й освіта молодих поколінь має бути першою справою держави”, навів цілу низку аргументів, щоб обґрунтувати, що до цієї справи “мають допускатися лише особи, що отримали спеціальну педагогічну підготовку” [12]. Нарікаючи, що “у переважній більшості випадків учителі середніх шкіл приступають до своєї відповідальної справи одразу з

університетської лави, не маючи ніякого уявлення про сучасні методи навчання” [12, с. 82], він визнавав, що тогочасні університети мали зовсім інші цілі й не давали необхідної майбутньому вчителеві підготовки. Отримані в університеті суто з книжки знання, підтверджені лише екзаменаційною оцінкою, на його думку, не можна було порівнювати з практичною роботою з написання рефератів, огляду уроків й викладацькою практикою. З іншого боку, крім ґрунтовних занять з педагогіки, психології й супутніх дисциплін, ще одним компонентом підготовки вчителя він називав вивчення методики, що має спиратися, крім відвідування лекцій, на постійну самостійну роботу: ознайомлення з найпоширенішими підручниками, навчальними посібниками, науково-популярними працями, відвідування уроків досвідчених учителів. Припускаючи, що поєднання чисто наукових завдань в університеті з професійною педагогічною підготовкою “завжди дещо несприятливо позначається” на тому й на іншому, він висував вимогу створення педагогічних інститутів як суто педагогічних навчальних закладів, що приймали б до свого складу слухачів, які попередньо завершили навчання в одному з вищих навчальних закладів [12, с. 87–88].

Загострення суперечності між неможливістю тогочасних класичних університетів надати необхідну практичну педагогічну підготовку й зростаючим у професійній спільноті розумінням важливості цілеспрямованої загальної педагогічної й конкретної методичної озброєності майбутнього вчителя залишалося незмінним до часу повного розформування в Україні університетів у 1921 р. під дією епохальних змін освітньої парадигми. Наступне запровадження трудового принципу в роботу вищої школи відбувалося в напрямі її реорганізації за виробничою і функціональною ознаками і посиленням практичної спрямованості. Наукові знання у змісті професійної підготовки фахівців набували нової функції – забезпечення практичної діяльності у контексті певної трудової галузі. У доповідях офіційних представників Народного комісаріату освіти України лунала думка про необхідність інтенсивної професіоналізації освіти від нижчих її ступенів аж до найвищих.

У силу як освітньо-соціальних, так і політично доцільних причин в Україні, було обрано шлях підготовки фахівців з вищою освітою у спеціальних професійних навчальних закладах. Для підготовки педагогічних кадрів відкривалися інститути народної освіти (з 1930 р. – інститути соціального виховання й інститути професійної освіти, а з 1933 р. – педагогічні інститути). Зміст професійно-педагогічної підготовки набув чітко визначеного профілю й сталої номенклатури профілів педкадрів. На педагогічні інститути було покладено обов’язок підготовки викладачів педагогіки для педтехнікумів, керівників-методистів дошкільної справи,

викладачів основ наук для школи, ФЗУ, технікумів і робітфаків та організаторів і керівників позашкільного виховання.

Поновлення діяльності з 1933 р. в Україні державних університетів мало на меті насамперед підготовку висококваліфікованих спеціалістів із загальнонаукових дисциплін. Передбачалося також, що вони будуть готувати педагогів. Проте педагогічна підготовка не була першочерговим завданням університетів, а лише супроводжувала процес формування спеціаліста в певній науковій галузі. Тож випускники університетів поповнювали викладацькі лави головно вищих навчальних закладів, а кадри для середніх навчальних закладів надходили з педагогічних інститутів, які надавали достатні професійно-педагогічні знання й практичні вміння.

На початку самостійного незалежного розвитку Української держави, в 1990-х рр., розпочався рух в напрямі реорганізації педагогічних інститутів в педагогічні університети, зумовлений структурним оновленням і модернізацією змісту педагогічної освіти, потребами розвитку єдиного європейського освітнього простору, введенням європейських освітньо-кваліфікаційних рівнів, підготовкою наукових кадрів через аспірантуру й докторантуру. При цьому педагогічні університети зберігали й зміцнювали свою спрямованість на підготовку сучасного, вискоєфективного, компетентного вчителя; продовжували роботу над системною взаємодією його теоретичної й практичної професійної освіти; координували співпрацю вищої й середньої школи у підготовці добре обізнаного у справі викладання педагога.

Нині ми спостерігаємо яскраво виражену тенденцію до реорганізації профільних педагогічних університетів у класичні університети і “розмивання” притаманної їм сконцентрованості на професійно-педагогічних орієнтирах. Багатопрофільність, яку передбачає статус класичного університету, необхідність якісного забезпечення фундаментальності усього широкого спектра природничо-наукових, математичних, соціально-гуманітарних, економічних напрямів освітньої підготовки, потреба в розгортанні нових прикладних наукових досліджень зумовлюють відповідні матеріально-технічні, фінансові, інфраструктурні, кадрові зміни, які зосереджені на академічних інтересах університетів. В умовах значного скорочення в державі кількості суто педагогічних університетів виникає небезпека серйозного звуження в системі вищої школи сегмента профільної педагогічної освіти й втрати напрацювань в організації, координації, змістовому наповненні всіх елементів професійної освіти майбутнього вчителя, які в своїй синергетичній взаємодії дають неповторний ефект педагогізації його професійної підготовки.

Як висновок, висловимо застереження стосовно можливих негативних наслідків недооцінки набутого сторіччями досвіду пошуків оптимального

співвідношення фундаментальності й практичності, методичної компетентності й індивідуальної творчості, загальнонаукової ерудиції й специфічної професійної культури у підготовці сучасного майбутнього вчителя. Детальне ознайомлення з досвідом участі класичних університетів у професійно-педагогічній підготовці вчителів дає підстави вважати, що розвиток професійно-педагогічного напрямку в діяльності університетів є не тільки викликом часу, а й приводом для пошуку оптимальної моделі поєднання фундаментальності предметно-наукових знань майбутнього вчителя, з одного боку, та якісної реалізації практичної значущості університету – з іншого. Існування педагогічних університетів як осередків фундаментальної фахової й практичної педагогічної підготовки є сьогодні однією з найкращих форм такого поєднання.

1. *Алешинцев И. А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.) / И. А. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богданова, 1912. – 352 с.
2. *Дем'яненко Н. М.* Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – Москва : Міжнародна Педагогічна Академія, 2002. – 240 с.
3. Доклад комиссии, избранной факультетом для обсуждения учебного плана, 1902. – ДА м. Києва, ф.16, оп.474, спр. 21, арк. 10–17.
4. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / Харьковский Императорский университет. Историко-филологический факультет ; Под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1908. – VIII, 168, 390, XII с., 15 л. портр.
5. *Лаурсон А. М.* Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения. Второе издание, значительно дополненное / А. М. Лаурсон. – Петроград, 1916. – 1120 с.
6. Министерство народного просвещения. Труды высочайше учрежденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений. – Вып. III. – СПб., 1903. – С. 195.
7. О составлении постоянного устава и штата университета Св. Владимира. – ЦДІА України, ф.707, оп.4, спр.307, арк.1–22.
8. О составлении правил о стипендиях Министерства Народного просвещения, 14 июня 1862 г. – ЦДІА України, ф. 707, оп.29, спр.102, арк.172–172 зв.
9. *Паначин Ф. Г.* Педагогическое образование в России : историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. – Москва : Педагогика, 1979. – 218 с.

10. По высочайшему повелению об учреждении в университетах особой кафедры педагогики, 23 ноября 1850 г. – ЦДІА України, ф.707, оп.16, спр.612, арк. 1–22.
11. По Высочайшему повелению об учреждении педагогических курсов. - ЦДІА України, ф.707, оп.26, спр.236, арк. 1–68 зв.
12. *Половцов В. О.* педагогической подготовке учительского персонала средней школы // Журнал Мин. Нар. Просв./ В. О. Половцев. – 1916. – Январь. – Ч. LXI. – С. 81–99.
13. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802-1902) / С. В. Рождественский. – СПб : Издание Министерства Народного Образования, 1902. – 785 с.
14. *Роммель К. Д.* Пять лет из истории Харьковского университета. Воспоминания профессора Роммеля о своем времени, о Харькове и Харьковском университете (1785–1815) / Роммель Кристоф Дитрих фон, Балясный, Я. – Харьков : В Университетской типографии, 1868. – 111 с.
15. Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28- 31 декабря 1911г. – СПб. : Типография В.Д. Смирнова, 1912. – 400 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN A CLASSICAL UNIVERSITY: HISTORY OF THE CONFRONTATION OF “FOR” AND “AGAINST”

Olha Misechko

*Ivan Franko State University of Zhytomyr,
Velyka Berdychivska Str., 40, Zhytomyr, Ukraine, UA –1008*

The article deals with the problem of participation of classical universities in preparing professionally highly qualified and practically well trained teachers. The problem is quite topical for Ukraine, where a tendency has been taking place in the recent decade to transform previously organized in the 1990s pedagogical universities into classical universities. The tendency is accompanied with a reduction of academic hours for specialized pedagogical and methodological courses, as well as the range of such courses. Previous pedagogical focus in academic education and the whole system of administration also loses its sharpness and shifts from training teachers to educating specialists in a

scientific field. Another negative effect of it is that university graduates are disoriented as for their place in the job market.

The author of the article resorts to the historical retrospective of the two-centuries-long experience of university education during the time of the Russian Empire and the Soviet period to trace back the development of the role of universities in preparing school teachers. The analysis of the historical works and archive documents allows creating a panoramic view of how the universities of the XIX century started their activity as a breeding ground for future teachers, and how, in the long run, they gradually shifted the task of practical training the teaching skills on other institutions of higher learning – pedagogical courses, pedagogical institutes. Thus, they finally positioned themselves as academic establishments of mainly fundamental scientific education.

The main conclusion of the article is that a competent teacher needs both a fundamental scientific knowledge and developed practical teaching skills, and the previous historical experience may become a source of ideas for that. Such forms of educational institutions known in Ukraine as pedagogical universities seem to be one of the most suitable for these purposes.

Key words: classical university; future teacher; pedagogical institute; pedagogical courses; professional training; vocational and pedagogical practical training; pedagogical university.

УДК 378.4.013.091.212-051

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ СУБ'ЄКТНИЙ ЗВ'ЯЗОК СТУДЕНТІВ З РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ УНІВЕРСИТЕТУ

Валентина Романець

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Французький бульвар, 24/26, Одеса, Україна, 65058*

Досліджено найважливіші характеристики нової синергетичної світоглядної парадигми в системі вищої професійно-педагогічної освіти. Доводиться, що метою такої освіти є формування у студентів усвідомлення як майбутніх викладачів зарубіжної літератури, свого місця у світі, своєї особливої місії як організаторів полікультурної освіти й виховання учнів у площині своєї педагогічної професії, що передбачає їхнє активніше занурення до розвивально-виховного середовища університету загалом та факультету зокрема.

Доведено, що розвивально-виховне середовище факультету функціонує на засадах концепції самоорганізації, що спонукає до панування взаємовідносин творчості й дослідницького пошуку між його основними суб'єктами – студентами та викладачами, на гуманістичних засадах.

Ключові слова: розвивальне середовище, соціальні відносини, світоглядна парадигма, інтелектуальний процес, полікультурність.

Оскільки найважливішими характеристиками нової синергетичної світоглядної парадигми в системі вищої професійно-педагогічної освіти є усвідомлення майбутніми викладачами зарубіжної літератури свого місця у світі, а також своєї особливої місії як організаторів полікультурної освіти й виховання учнів у площині своєї педагогічної професії, то це передбачало їхню активну участь у розвивально-виховному середовищі університету загалом та факультетів зокрема.

Розвивально-виховне середовище факультету “функціонує на засадах концепції самоорганізації, що спонукає до панування взаємовідносин творчості й дослідницького пошуку між його основними суб'єктами – студентами та викладачами, на гуманістичних засадах” [2, с. 36]. Через це вихід на перший план цільового завдання щодо підготовки майбутніх викладачів зарубіжної літератури, здатних до успішної професійної діяльності в умовах багатомовності й полікультурності, передбачав не тільки послідовне удосконалення змісту їхнього теоретичного навчання, професійного виховання й дозволя, а й їхню процесуальну складову у напрямі розуміння системи педагогічної взаємодії як процесу спільної творчої діяльності студентів і викладачів.

Отже, основою такого зв'язку є новий тип соціальних відносин, які потрібно будуватися на засадах взаємодопомоги, взаємокоординації, співпраці і співтворчості студентів з викладачами в межах розвивально-виховного середовища факультету. Це означає, що викладачі факультету в межах його розвивально-виховного середовища є лідерами в науці, наставниками педагогічної творчості, тобто менеджерами освітнього процесу, а студенти – як майбутні викладачі зарубіжної літератури, що постійно розвиваються, займають у навчанні та вихованні активну пізнавальну, соціально-професійну, науково-дослідницьку та творчо-креативну позицію.

Зазначимо, що освітнє й розвивально-виховне середовище в межах синергетичної моделі організації професійної підготовки майбутніх викладачів зарубіжної літератури повинно відповідати принципам нелінійності, відкритості, варіативності, гнучкості, персоналізації й індивідуалізації. Через це виховання впродовж здійснення науково-дослідницької діяльності як “спільне творче осмислення світу науки, літератури й педагогіки поширюється на всі аспекти життя” [6, с. 58] і згуртовує в єдину структуру всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Зокрема, перехід до особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу, який передбачає “розвиток фактора сумісного пізнання світу, спричинений переосмисленням особистої інвективи наставників на співтворчість зі студентами у процесі позааудиторної науково-освітньої чи художньо-творчої діяльності” [3, с. 75]. Тому на відміну від викладачів, які зацікавлені лише в розумовому розвитку майбутніх викладачів зарубіжної літератури, педагоги вищої школи, що мислять синергетично, впродовж започаткованого експерименту намагалися поряд із зазначеною функцією розвинути їхню творчу особистість як носія гуманістичного професійно-педагогічного світогляду.

Тобто, процес формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури пов'язаний не тільки зі створенням відкритої самоорганізованої моделі їхнього навчання, а й наукового й полікультурного виховання, яке повинно ґрунтуватися на гуманістичній парадигмі, зорієнтованій на розвиток “вільної особистості, формування в неї аналітичних і креативних умінь щодо вирішення багатфакторних проблем” [5, с. 180], здібностей до автономної інноваційної діяльності на варіативному, нестабільному, відкритому ринку освітніх послуг.

Спецкурс “Основи наукових досліджень у літературі” ми залучили до ґрунтовнішого пізнання скарбів світової культурної спадщини через здійснення самостійно-дослідницької діяльності, спрямованої на:

- вивчення життєвого шляху та літературної творчості певного лауреата Нобелівської премії (за власним вибором чи провідною спеціалізацією);
- добір цікавих і маловідомих відомостей та фактів про його творчі перемоги та проблеми літературної творчості;
- аналіз найбільш вагомих праць та особливостей їхнього створення;
- літературне оформлення тексту;
- добір бібліографічних джерел, їхнє оформлення.

Передувала здійсненню цього проекту лекція-презентація з теми “Альфред Нобель: доля, наукова творчість, спадщина, соціальна місія” [1], присвячена особистості шведського хіміка-експериментатора та бізнесмена, винахідника динаміту, члена Шведської академії наук та Лондонського королівського співтовариства як засновника благодійного призового фонду з найважливіших відкриттів у галузі фізики, хімії, фізіології чи медицини, створення шедеврів у літературі та ґрунтовний внесок у галузі забезпечення миру й співдружності націй. Означена лекція була завершальною в експериментальному курсі “Основи наукових досліджень в літературі” і побудована згідно з таким планом:

1. Життя і складові кар’єри Альфреда Нобеля як вченого і бізнесмена.
2. Етапи наукового шляху, світогляд й досягнення.
3. Заповіт А. Нобеля та особливості його виконання.

Зазначимо, що знайомство студентів експериментальних груп з особистістю А. Нобеля як науковця і соціального діяча – борця за мир, спонукало багатьох з них взяти найактивнішу участь у запропонованому науково-дослідницькому проекті, який тривав впродовж двох років.

Після завершення виконання завдань самостійно-дослідницької діяльності студентів під час роботи “Літературної вітальні” було в дискусійній формі обговорено, а згодом й допрацьовано тексти інформаційно-довідкового видання “Світова спадщина Нобелівських лауреатів з літератури”, які стосувалися переважної кількості видатних персоналій.

Зокрема, враховуючи тісний міжпредметний зв’язок тематики “Літературної вітальні” з курсом “Історії зарубіжної літератури”, ґрунтовному аналізу піддавалася літературна творчість Б. Шоу як Нобелівського лауреата 1925 р., якого нагороджено “за творчість, пронизану ідеалізмом та гуманізмом, за іскристу сатиру, яка часто поєднується з виключною поетичною красою”. Аналізуючи проблему конфлікту і характеру у п’єсі Б. Шоу “Дім, де розбиваються серця”, інтелектуальна діяльність студентів була спрямована на пошук доказів щодо:

- особливостей композиції драми;
- використання драматургом символіки, її ролі в розкритті ідеї твору;

- особливостей характерів персонажів;
- способів поєднання трагічного і комічного в драмі “Дім, де розбиваються серця”;
- новаторства Шоу-драматурга.

У кінці дискусії студентська аудиторія була розділена на дві підгрупи, які повинні були шляхом участі капітанів команд у бліц-турнірі лаконічно відповісти на кожне з двох дискусійних питань:

– Як Б. Шоу перетворює свої драми в суд над сучасним йому суспільством?

– Як вирішується конфлікт у драмі “Дім, де розбиваються серця”?

У кінці бліц-турніру капітанів були зроблені уточнення – корективи відповідей на поставлені питання.

Крім того, в межах “Літературної вітальні” студентів залучали до пізнання специфіки художнього світогляду як провідної ознаки видатних авторів літературних творів та професіоналізму особистості викладача зарубіжної літератури. Цьому сприяли спеціально організовані дебати “Художній світогляд Нобелівських лауреатів у літературі”, яким передували дві дискусії, в основу яких було покладено метод мозкового штурму, до опису особливості організації якого ми опишемо нижче.

Зокрема, можна розглядати мозковий штурм як метод активізації колективної творчої діяльності студентів, яка ґрунтується на ідеї, що “критика і страх гальмують їхнє мислення, сковують творчу уяву та світоглядні орієнтації” [4, с. 205]. З урахуванням цього було запропоновано розділити в часі висунення гіпотез і їхню критичну оцінку. Виконувати ці два різних інтелектуальних процеси повинні були різні студенти під керівництвом медіатора. При цьому були всі передумови для виконання всіх правил “мозкового штурму”, а саме:

– пізнавальне завдання (“Чи існує художній світогляд взагалі? Чи потрібен письменникові світогляд?”) формулювалося перед “штурмом” у загальних рисах;

– група “генераторів ідей” за відведений час (20–40 хв) мала висунути максимальну кількість будь-яких гіпотез, фантастичних, явно помилкових, жартівливих. Ідеї потрібно подавати безперервно, доповнюючи і розвиваючи одна одну. Регламентом на кожну ідею відводили в межах 2 хв, без доказів. Усі ідеї протоколювали. При цьому була заборонена будь-яка критика, в тім числі прихована, у вигляді скептичних посмішок, жестів, міміки;

– група експертів виносила судження про цінності висунутих гіпотез щодо того, що таке художній світогляд, яка його специфіка, відмінні риси. Експертизу і відбір гіпотез проводили ретельно, оцінювали навіть несерйозні і нереальні гіпотези;

– не до кінця вирішене в процесі “штурму” завдання (наприклад, хто є головним носієм художнього світогляду?), але в дещо зміненому вигляді, формулюванні (Кому властивий художній світогляд, а у кого він відсутній?);

– для активізації процесу генерування ідей у ході “штурму” рекомендували використовувати деякі прийоми: інверсію (зроби навпаки), аналогію (зроби так, як це зроблено в іншому рішенні), емпатію (вважай себе частиною завдання, з’ясуй при цьому свої почуття, відчуття), фантазію (зроби щось фантастичне);

– гіпотези оцінювали за 10-бальною системою і виводили середній бал за оцінками всіх експертів.

Як результат, у процесі пошуку гіпотез щодо світогляду письменника було виявлено особливості, які зумовили диференціацію світогляду як релігійного, наукового та художнього. При цьому одна з гіпотез стосувалася того, що мислення письменника у процесі творчої діяльності відбувається в образах. Тому ідеальним варіантом взаємодії читача з твором мистецтва є максимально достовірне відтворення емоційно-змістової інформації, закладеної письменником, через що читач зазнає значного впливу письменника, зокрема, це виявляється у сприйнятті образів, створених автором. Отже, художній твір надає певної свободи в розумінні й тлумаченні матеріалу як на загальному ідейно-композиційному, так і на лексико-семантичному рівні. У романі, повісті, художньому полотні, симфонії – в будь-якому творі мистецтва певну роль відіграє особистість автора. Незважаючи на те, що прихильники об’єктивізму в мистецтві, зокрема Г. Флобер, намагалися усунути автора твору, він завжди був у ньому присутній, що відчувалося і в задумі, і в композиції, і в мові. Присутність автора пояснюють тим фактом, що художні джерела несуть у собі певне оцінне навантаження, його призначення може виявлятися більшою або меншою мірою, але обов’язково наявне. Як наслідок, до художнього світогляду переважно входять позиція та переконання особистості митця, сформовані на основі різноманітних критеріїв, найчастіше суто індивідуальних.

Інша гіпотеза стосувалася того, який смисл поняття “художній”. Художній – це такий, який стосується: мистецтва, відтворення дійсності в образах, тобто мистецький; вироблення, декоративне оформлення предметів побуту; форми творів мистецтва, що мають естетичні цінності, тобто естетичний; сприйняття явищ мистецтва або їхнє створення, втілення, перетворення; сприйняття творів. Через це головними ознаками художнього студенти виокремили такі властивості: образність; належність до творчої активності; здатність викликати естетичні відчуття; здатність викликати емоції й почуття; здатність впливати на духовно-ціннісну систему особистості; здатність викликати зримі, уявні, чуттєві образи. Логічним

наслідком такої позиції стало визначення художнього світогляду як професійно важливого новоутворення, яким обов'язково наділені діячі мистецтва та літератури, які мають відповідну специфіку сприйняття і перетворення явища дійсності, навколишнього середовища, адже процес художньої творчості відрізняється від інших видів розумової діяльності не лише його змістовою насиченістю, а й психологічними особливостями людини, її здатністю уявляти.

Зіставлення означених вище гіпотез дало змогу експертам дійти висновку, що художність світогляду характеризується: використанням методу художнього пізнання (основну роль відіграють образні уявлення); специфікою інформації, яку несе система художніх образів (естетична, моральна, гуманістична виразність); накопиченням та збереженням художнього досвіду за допомогою системи художніх образів; емоційно-чуттєвою забарвленістю.

Детальніший аналіз тлумачення, виконаний залишковою групою ухвалення рішень, дав змогу визначити художній світогляд.

Студенти сприймають художній світогляд як:

– систему знань і переконань людини про предмети та явища навколишньої дійсності, історичні, культурні, суспільні процеси, стосунки між людьми та ін., що сформувалася під впливом творів мистецтва, які є джерелом пізнання;

– особливий спосіб бачення світу крізь узагальнення художньої картини;

– творчу програму письменника, яка ґрунтується на певних ідейних установках й художньому почеркові, властивому тематико-стилістичному образу, особливостям образного відчуття дійсності;

– спосіб емоційно-образного освоєння дійсності, який виявляється у використанні образів мистецтва у процесі сприйняття, оцінювання й перетворення явищ і предметів дійсності;

– духовно-функціональне новоутворення особистості, його призначення, що є результатом впливу мистецтва й водночас є способом освоєння дійсності за допомогою системи художніх образів.

В естетичній діяльності читача у процесі сприйняття ним художнього твору морально-естетичний ідеал письменника набуває свого логічного завершення. Зокрема, організатор мозкової атаки, спираючись на думку В. Хазан, запропонував конкретизувати складові художнього світогляду у складі чотирьох компонентів:

– пізнавального, заснованого на художньому сприйманні образів, що передбачає диференціацію крізь призму власних визначень та уподобань образних ідей творів мистецтва, простеження спільності з попередніми повідомленнями, характеристики природи образів, їхню специфіку;

– ціннісно-нормативного, що ґрунтується на художньому перетворенні образів (оскільки образи, які набувають особистісного значення, переходять до ціннісної сфери людини), що передбачає гармонізацію набутих художніх знань з усталеною власною системою цінностей, засвоєння образів, необхідних для подальшого культурного існування, виявлення творчого єднання й зміцнення зв'язків з набутими та усталеними утвореннями (переконаннями, уявленнями), інтерпретацію. Художнє перетворення образів має декілька проявів, може відбуватися засобами аглютинації, комбінування, акцентування та ін.;

– морального, що передбачає збереження художніх образів (оскільки окремі явища є високоморальними. Спираючись на них постійно у процесі життєдіяльності та вважаючи їх пріоритетними і перспективними, людина увіковічує їх у своїй активності, а отже, зберігає упродовж свого розвитку);

– чуттєво-вольового, що характеризує етап застосування художнього образу шляхом набуття чуттєво-образного досвіду. Художнє мислення виявляється у посиленні внутрішньої уваги (внутрішнього звернення) до художніх знань з метою їхнього подальшого застосування, стимулювання їхньої участі у прийнятті подальших творчих рішень, а також передбачає безпосереднє залучення індивідуалізованих, особистісно перетворених художніх концепцій, ідей, образів у повсякденному житті і творчості, набутими образами-картинами.

1. *Баллер Э. А.* О культуре и культурности / Э. А. Баллер. – М. : Знание, 1996. – 195 с.
2. *Лауреаты Нобелевской премии по литературе /1901-2010/.* – Информац.-спр. изд. – Автор-сост. Романец В. М. – Одесса, Астропринт, 2011. – 399 с.
3. *Ратнер Ф. Л.* Научная деятельность студентов Германии / Ф. Л. Ратнер. – К. : Каз ГУ, 1992. – 133 с.
4. *Сомбоманія Г. М.* Педагогіка класичного університету : навч. посібник / Г. М. Сомбоманія. – Одеса, “ВМВ”, 2013. – 74 с.
5. *Сластенин В. А.* Диагностика профессиональной пригодности к педагогической деятельности / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1991. – 320 с.
6. *Цокур О. С.* Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя : дис. доктора пед. наук : 13.00.01. / О. С. Цокур. – Одеса, 1997. – 350 с.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 19.04.2017

**INTELLECTUAL AND CREATIVE SUBJECT CONTACT OF THE STUDENTS
WITH DEVELOPING EDUCATIONAL UNIVERSITY ENVIRONMENT****Valentyna Romanets***I.I.Mechnikov National University of Odessa,
French Boulevard, 24/26, Odessa, Ukraine, UA – 65058*

This investigation deals with the analysis of the most important characteristics of new synergetic worldview paradigm in the system of higher professional pedagogical education. It proves that an important aim of such education is the development of the students' comprehension of their place in the world, as future teachers of the foreign literature, their special mission as organizers of the multicultural education and training of their students in the plane of their pedagogical profession, which calls for their more active involvement into educational environment of the university in general and of the faculty in particular.

The author of the article argues that the educational environment of the faculty functions on the basis of the concept of selforganizing, which results in the domination of the relations of creativity and scientific research between its main subjects (students and teachers) on humanisatic principles.

The basis of such connection is created by new social relations, which must be built on the ground of mutual help, mutual coordination, cooperation and creative activity of the students and teachers in the frames of educational environment of the faculty.

It means that the faculty teachers act as leaders in science, scientific advisers of the students' pedagogical work, and managers of educational process. Students as future foreign literature teachers who constantly develop are active in their learning, scientific research and creative work.

Everything mentioned above puts in the forefront the target of training the future foreign literature teachers able for successful professional activity in the circumstances of multilinguism and multicultural environment. In its turn, it causes the necessity to improve consistently not only the theoretical education, professional training and leisure activities but also their processual constituent in the direction of understanding pedagogical interaction as a process of mutual creative activity between the students and teachers.

Key words: developing educational environment, social relations, worldview paradigm, intellectual process, multiculturalism.

УДК [378.124:364.467]:378.4(477.54)''18/19''

ВПЛИВ ГРОМАДСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ІНІЦІАТИВИ ХАРКІВСЬКИХ НАУКОВЦІВ НА РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У XIX–на поч. XX ст.

Олена Друганова

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Валентинівська, 2, Харків, Україна, 61168*

З'ясовано, що громадсько-освітні ініціативи професорів Харківського університету XIX – поч. XX ст., що були спрямовані на просвітицтво населення різних вікових груп, які відбувалися у різноманітних формах (актові промови, популярні літературні вечори та наукові читання для студентської й учнівської молоді, публічні читання) сприяли "...збудженню розумової діяльності", розвитку у слухачів "художнього смаку і любові до рідного слова", розуміння у них необхідності й безпосереднього впливу освіти й науки на прогресивний розвиток суспільства.

Доведено, що під впливом громадсько-освітньої ініціативи професорів у 20–40-х рр. XX ст. у Харківському університеті створилося середовище, в якому "...ясно й міцно визначились ... слов'янські інтереси", що сприяло залученню талановитої молоді до науково-дослідної роботи, формуванню у неї захоплення українською піснею, зародження та розвитку зацікавлення до історичних пам'яток українського народу тощо.

Виявлено, що на розвиток університетської освіти й науки вплинула благодійна цільова допомога студентам, яку надавали професори у вигляді стипендій та премій, пожертвувань капіталів, різноманітних книжок тощо. Визначено, що громадсько-освітні ініціативи науковців Харківського університету сприяли також розбудові вітчизняної системи вищої освіти різних форм власності й професійної спрямованості.

Ключові слова: громадсько-освітня ініціатива, професорсько-викладацький склад, Харківський університет, освіта, розвиток, XIX – поч. XX ст.

В умовах кризи, яку переживає сучасна освіта в Україні, знецінення соціального престижу освіченості й інтелектуальної діяльності, суттєво зростає значення суспільної позиції викладача вищої школи. Саме завдяки діяльності педагога та його впливу формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. Зазначимо, що дослідники розвитку вищої освіти та науки в Україні завжди ставили суспільну діяльність професорсько-викладацького складу університетів нарівні з науковою й розглядали її як відображення професійного, морального та

політичного рівня, як “боротьбу із суспільною несправедливістю” (К. Тімірязев), як внесок “важливий і потрібний для розвитку всього суспільства, а не тільки для людей, які мають свої специфічні наукові інтереси” (М. Келдиш).

З огляду на це проблема підвищення якості підготовки й діяльності викладача вищої школи набуває панівного характеру й потребує не тільки пошуку сучасних підходів і технологій, а й відродження ефективних випробуваних роками традицій, накопичених вітчизняною вищою школою. У цьому випадку корисною є науково-педагогічна спадщина прогресивної вітчизняної громадськості, зокрема, викладачів-науковців Харківського університету XIX–початку XX ст., який “скупчив біля себе найкращі культурні сили українського громадянства, діячів на полі української культури, історії й етнографії” (Д. Дорошенко) й завдяки діяльності яких було створено місцеву “українофільську школу”, яка “внесла піднесеність і любов до народу, бажання працювати для нього” (М. Сумцов).

У сучасній педагогічній науці досліджувану проблему лише частково висвітлено з погляду аналізу становлення та розвитку науково-дослідної роботи в університетах України XIX–початку XX ст.; вивчення особливостей та тенденцій розвитку благодійної діяльності; узагальнення та систематизації творчої спадщини вчених Харківського університету; дослідження складних процесів розбудови системи національної освіти в Україні в різні історичні періоди тощо (С. Золотухіна, Л. Зеленська, О. Кін, І. Мартиненко, О. Мартиненко, О. Микитюк, О. Сухомлинська та ін.).

Наша мета – схарактеризувати вплив громадсько-освітньої ініціативи харківських науковців на розвиток університетської освіти у XIX–поч. XX ст.

Виконаний науковий пошук дає підстави стверджувати, що громадсько-освітні ініціативи професорів Харківського університету, як були спрямовані на просвітництво населення різних вікових груп, й які відбувалися у різноманітних формах, стали суттєвою складовою діяльності харківських науковців XIX–поч. XX ст., і з погляду тогочасної прогресивної громадськості мали “...значно більшу цінність, ніж написання товстих монографій, які задовольняли всі шаблонні вимоги науковості” [9], сприяли “...збудженню розумової діяльності”, розвитку у слухачів “художнього смаку і любові до рідного слова”, забезпечували розуміння необхідності й безпосереднього впливу освіти й науки на прогресивний розвиток суспільства. Проаналізовані історико-педагогічні матеріали доводять, що вже з початку існування Харківського університету його професорсько-викладацький склад активно поширював наукові знання серед населення, виголошуючи актові промови на урочистих зборах навчального закладу. Зауважимо, що таке явище було притаманне вітчизняним університетам поч. XIX ст. Зокрема, М. Сухомлинов у статті “Матеріали для історії освіти в Росії

в період царювання імператора Олександра I” зазначав, що поширення наукових знань у народному середовищі було “покликанням російських університетів, які з цього погляду були продовжувачами справи Ломоносова” [11, с. 11]. Перші друковані українські журнали, які видавав Харківський університет – “Украинский вестник” та “Украинский журнал”, містили оголошення з переліком лекцій того чи іншого професора вузу, дату їх проведення та аудиторію. Це підтверджує той факт, що будь-яка особа, яка хотіла прослухати ту чи іншу лекцію, мала можливість її відвідати.

За даними дослідників історії розвитку Харківського університету, зокрема Д. Багалія і Д. Міллера, кількість актових промов за 10 років існування закладу сягала 50. Щороку, як зазначали науковці, відбувалося по два акти і на кожному слухали, зазвичай, по три публічні промови на різноманітні теми, переважно загального характеру. Особливо, як стверджував Д. Багалій, промовці надавали перевагу питанням про роль освіти. Зокрема, професор І. Ризький виголосив промову “Про красне письменство”; Я. Баллій-де-Баллю “Про важливість наук для воєнного мистецтва”, “Про переваги громадського виховання перед домашнім”; І. Тимківський “Про прикладання знань до потреб і завдань держави”; Л. Якоб “Про вплив університетів на культуру й добробут народу” тощо. “...Не можна не визнати надзвичайно вдалий вибір цих тем, – наголошував Д. Багалій, – за тих часів потрібно було наголошувати на важливому значенні університетської та шкільної освіти. Загалом загальний напрям цих промов дихає благородством, ... про їх авторів можна сказати, що вони передавали своїм слухачам світлі, живі думки й пробуджували добрі, гуманні почуття” [2].

З’ясовано, що першими популярними літературними читаннями, які відвідувала учнівська, зазвичай студентська молодь Слобідського краю, стали “освітні” вечори, які організовували у приватних будинках знатних осіб Харківщини. Зокрема, на поч. ХІХ ст. у будинку дружини губернського прокурора Любовникової вечорами відбувалися “читання”, які П. Данилевський називав “першими літературними вечорами”. На них, як стверджував дослідник, був присутній “цвіт тодішнього вченого та літературного світу, професори, студенти й усілякі дилетанти, словом, усе мисляче товариство маленького містечка, де тоді було не більше дванадцяти тисяч жителів” [3, с. 196]. П. Данилевський зазначав, що тут почав з’являтися зі своїми малоруськими анекдотами, грою на флейті і п’єсами для фортепіано власного написання майбутній Основ’яненко. Подібні вечори згодом організовували і в будинку молодого ад’юнкта російської словесності Р. Гонорського.

У другій пол. ХІХ–на поч. ХХ ст. кількість популярних наукових читань для учнівської молоді з метою “доповнення й роз’яснення

гімназійного курсу”, а також публічних читань популярних книжок, брошур для неписьменного та малописьменного населення, ініційованих викладачами Харківського університету, значно збільшилась. Задля поширення та популяризації знань серед учнівської молоді члени лекційного комітету при педагогічному відділі Історико-філологічного товариства Харківського університету видали низку праць які порушували питання організації популярних наукових читань. Зокрема, у 1896 р. професори Харківського університету під керівництвом з М. Сумцова упорядкували “Посібник для влаштування загальнодоступних наукових і літературних читань. (Хрестоматія для сім’ї та школи)” з матеріалами та методичними рекомендаціями для проведення літературних і наукових вечорів. Зазначимо, що до складу комісії, яка розробляла програми для літературних вечорів та підготовляла статті й інші засоби для їхнього проведення, увійшли: Х. Алчевська, О. Ветухов, Д. Гутников, Н. Залеська, В. Кликова, М. Маслов, М. Сумцов, В. Харцієв та ін. Комісія Харківського університету звернулася до керівництва та педагогічних працівників середніх навчальних закладів щоб з’ясувати, наскільки бажані такі літературно-наукові читання; у який час їх краще проводити; якими літературними матеріалами можна користуватися тощо. Зауважимо, що педагогічний колектив підтримав ініціативу харківських учених. На їхнє звернення надійшла значна кількість відгуків, у яких, на думку М. Сумцова, одностайно було визнано, що проведення літературно-наукових читань є необхідним суттєво впливає на “здобуття і поглиблення знань, підтримку духу, розвиток поваги до особистості, любов до рідного слова, виховання патріотизму тощо” [5, с. 2].

Аналіз виданого харківськими ученими посібника свідчить, що в його основу покладено гуманістичну ідею, або “співчутливе ставлення до людини і до всього, що позитивно впливає на людське життя”. На думку М. Сумцова, засобами реалізації концепції було визнано “науку та мистецтво, зокрема, поезію, живопис і музику, як рушійні сили людського духу”. Варто наголосити, що серед запропонованих тем для науково-літературних читань головними були матеріали, які знайомлювали тогочасну учнівську молодь з українськими традиціями та життям видатних вітчизняних діячів, письменників, учених. Зокрема, тема “Святки” містила статтю “Святки в старинной Малороссии”; тема “Наука” (розділ “Короткі біографічні замітки про видатних учених”) – біографічні відомості про М. Пирогова, М. Костомарова, О. Потебню, К. Ушинського; розділ “Поезія” – короткі біографічні відомості про Т. Шевченка [5, с. 277–279].

З’ясовано, що студентська молодь досліджуваного регіону добре знала літературну творчість видатних вітчизняних письменників не тільки Слобідського краю, а й України загалом. Про це, наприклад, свідчить той факт, що в першу річницю з дня смерті Т. Шевченка (1862 р.) студенти-

українці Харківського університету прийняли таке рішення: “... шануючи свого любого поета, щороку святкувати роковини Тараса, поділяючи це свято з кожним чоловіком”. За даними М. Сумцова, 5 березня було проведено вечір пам’яті Т. Шевченка, головним організатором якого був М. Жученко. На вечорі професори Харківського університету – Лавровський, Сокальський і Зернін виголосили промови; П. Пушков заспівав “Ой у полі криниченька”, а студентський хор виконав декілька номерів хорових пісень [8, с. 4].

Проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що під впливом громадсько-освітньої ініціативи вчених Харківського університету – професорів І. Срезневського, який “... своїми сміливими поривами захопив з собою найталановитіших друзів, товаришів і учнів”, та поета, українофіла Амвросія Лук’яновича Метлинського й ін. у 20–40-х рр. у Харківському університеті створено середовище, у якому “...зрозуміло й незламно визначились ... слов’янські інтереси, і все видане з слов’янської літератури тут читали, обдумували і переживали”. Зауважимо, що професори Харківського університету не обмежували своє спілкування з молоддю лише стінами казенного закладу. Зокрема, двері квартири А. Метлинського були завжди відчинені для студентів, а його “близькість до них” вважали “ідеальною, товариською”. “Набути дружньої прихильності Метлинського було легко тому, хто непогано писав, хто збирав або любив народні пісні. Метлинський записував не тільки пісні, а й народні мелодії: бандуристи були звичними для нього гостями”, – свідчив один із учнів професора [7, с. 83]. Зауважимо, що А. Метлинський читав студентам, серед яких був і майбутній учений-мовознавець О. Потебня, російську граматику. У ті часи український поет і фольклорист захоплювався українською піснею, готував до видання збірку “Народные южнорусские песни”, матеріали для якої допомагали збирати студенти. Тексти пісень, про які з таким запалом говорив Метлинський на своїх лекціях, за словами дослідників його спадщини, вчили юнаків пильніше придивлятися до живої мови, цікавитись народною творчістю та етнографією, що вплинуло на формування в них національної свідомості.

Отже, освітні ініціативи професорів Харківського університету сприяли формуванню в тогочасного студентства захоплення українською піснею, зародженню та розвитку інтересу до історичних пам’яток українського народу, а також формували літературні таланти студентів-збирачів. Як зауважував А. Шамрай, з читачів вони перетворювалися на письменників, що було “ознакою літературного зростання” [10, с. 26]. У ці часи в університеті студенти утворили гурток любителів українського фольклору для укладання збірника “Собрание памятников украинской народной словесности”. Основоположником гуртка став “молодий, талановитий” І. Срезневський, який зумів згуртувати колег з університету, котрі були “...перейняті

цікавістю до української старовини, до української історії, захоплені однаковою мірою й новими літературними ідеями, що йшли з Польщі й Росії”. Серед активних збирачів українських пісень були університетські товариші І. Срезневського, а саме: І. Розковшенко, два брати Євецькі, О. Шпигоцький, найщиріша помічниця – сестра І. Розковшенка Надія Василівна, І. Дячков, О. Покорський-Жаравко, І. Лисавицький та ін. [6, с. 76]. Усі вони, як зазначав В. Срезневський, молоді люди, років переважно двадцяти, які були “...романтиками-етнографами... збирали палко, запопадливо, сквалливо, ніби боячись щось проминути, щось утратити, іноді помилялися, бо збирали часто невміло, записували непотрібне, не справді народне й навіть підроблене” [6]. “Але майбутньому історикові української культури, – наголошував дописувач, – ці записи стануть у пригоді й як характеристика ставлення до праці, й як свідоцтво надзвичайного інтересу до неї поміж тодішніх недосвідчених молодих етнографів” [6, с. 80]. Найкращим помічником І. Срезневського в збиранні пісень був його приятель Іван Васильович Розковшенко, який з 1830 р. листувався з ним листами-щоденниками, спочатку з батьківського мастку Штапівки Лебединського повіту Харківської губернії, потім з Петербурга.

Ще одним співробітником І. Срезневського був його товариш з пансіону Г. Коваленко й університету Орест Степанович Євецький. Зазначимо, що Євецький почав студіювати український фольклор ще з університетських років. Після закінчення навчального курсу, він продовжив свої етнографічні студії у Катеринославі. Всі свої етнографічні праці, серед яких безліч пісень, казок, приказок, описів обрядів і т. п. він надсилав І. Срезневському. У 1835 р. О. Євецький написав кілька статей про Україну, серед яких назвемо такі: “Замечания на статью Хиджеу: Григорий Варсава Скворода” (“Молва”, 1835, № X); “Несколько украинских народных загадок” (там же); “Универсал гетмана Богдана Хмельницкого” (“Московский Наблюдатель”); “Русинская летопись” (“Телескоп”, 1835, № 29) тощо. Його молодший брат Федір Степанович Євецький вступив до університету разом з І. Срезневським у 1826 р. і з юницьких літ почав захоплюватися вивченням України, старанно ділився з І. Срезневським піснями, казками, переказами. Збірник вмістив шість пісень, записаних ним. І. Срезневський зазначав, що він (Ф. Євецький – О. Д.) “чудово” знав українську мову й часто поясняв йому “незрозумілі вислови” [6, с. 77–78].

Палко захоплювався Україною й Опанас Григорович Шпигоцький – один із найближчих університетських товаришів І. Срезневського. У 1830 р. він виступив у “Вестнике Европы” як перекладач українською мовою А. Міцкевича “Из Крымских сонетов”: “Аккерманские степи”, згодом в “Украинском Альманахе” І. Срезневського та І. Розковшенка він надав уривок перекладу “Полтави” Пушкіна під назвою “Мария” та

“Малороссийская баллада”, дещо пізніше – переклад російською мовою “Конрада Валленрода” Міцкевича. За даними дослідника пісні записували й декілька студентів того часу. Це С. Мигрин (чотири пісні); Ф. Риндовський, В. Іванов, П. Яхневич, Я. Боженко – усі по одній пісні [6, с. 78–79].

У 30-х рр. XIX ст. гурток розпався, не витримавши конкуренції нових літературних організацій. Проте як зазначав А. Шамрай, “йому першому належить ініціатива, і так треба сприймати його діяльність в історичній ретроспективі” [10].

Отже, знайдені й апробовані в Харківському університеті нові форми роботи студентської молоді, яка захоплювалася культурою й історією України, суттєво вплинули на формування почуття національної свідомості. З огляду на це, О. Шпигоцький усвідомлював роботу гуртка як факт великого національного значення, про що писав І. Срезневському, прочувши про вихід українського альманаху: “Вітаю, сердечно вітаю тебе, юне літературне орля, з першим поривом крил твоїх, що своїм сміливим розмахом обіцяє згодом дуже багато. Та з нетерпінням чекаю, жду й не дїждусь твого любимого дітища – рідного мені українського альманаху ... Любий Ізмаїле! Я в такому захваті! На обридлій Московщині мені добра доля пророкувала побачити українця. Тож усі спомини про Харків злилися в ньому одному, моєму милому. Які надії він, чарівник, уселив у моє серце, як солодко мріяти душею про славу нашої України, рідної неньки моєї. О друже, ревню, сумлінно піклуйся про пробудження малоросійського генія й вір мені: твої старання будуть оцінені” [10, с. 29].

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що професори університету, які були членами наукових товариств, разом із представниками громадськості брали активну участь у розбудові приватної вищої школи. Загальновідомо, що початки створення вищого навчального закладу для жінок в Україні було закладено науковцями Київського товариства дослідників, які ще в 70-х рр. XIX ст. організували безкоштовні публічні лекції для жінок, які згодом стали першим в Україні Вищими жіночими курсами. Хоч ініціатором відкриття перших Вищих жіночих курсів у Харкові стало Товариство взаємодопомоги працюючих жінок, здійснити цей задум вдалося лише завдяки активному втручання професорів Харківського університету І. Осипова, Л. Рейнгарда, В. Арнольдї, які підтримали цю ідею і звернулися до Міністерства народної освіти з проханням надати дозвіл на їхнє відкриття.

З’ясовано, що ректор Харківського університету М. Алексеєнко, директор технологічного інституту В. Кирпичов, директор ветеринарного інституту А. Раєвський, професори харківських вузів А. Шишков, Л. Павлович, С. Іванов та ін., котрі ввійшли до складу Харківського товариства сільського господарства, у 1893 р. ініціювали відкриття в Харкові

вищого сільськогосподарського навчального закладу. Запроектований вуз, як стверджували члени комісії, може і повинен виконувати дослідження особливостей місцевості (грунту, клімату, вартості робітників, близькості залізниць і пристаней, місцевого ринку купівлі й продажу тощо); умов вирощування хлібних злаків та інших рослин, тваринництва і т. п. Цей вищий агрономічний навчальний заклад, на думку засновників, повинен готувати викладачів для середніх сільськогосподарських шкіл, керівників для великих господарств, діячів для відомства міністерства землеробства, директорів дослідних станцій, земських агрономів та ін. [4, с. 262–278].

Проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що одним із напрямів громадсько-освітньої ініціативи професорів Харківського університету була благодійна цільова допомога студентам тогочасної вищої школи, яку надавали стипендіями та преміями, пожертвуваннями, різноманітними речами та книжками, сплатою за навчання та проживання тощо.

З'ясовано, що ініціатива надання благодійної допомоги студентам, за даними Д. Багалія і Д. Міллера, належала професорсько-викладацькому складу університетів, у якому ще наприкінці 60-х рр. “почала визрівати думка про необхідність прийти на допомогу своїм слухачам” [1, с. 918–921]. Проте лише в 1871 р., як зазначали дослідники, вдалося реалізувати цей задум. Зокрема 1871 р. у Харківському університеті було створено Товариство допомоги нужденним студентам, ініціаторами якого стали професор М. Бекетов та інспектор студентів Ф. Рогожин.

Різновидом надання благодійної допомоги студентам і викладачам вищих навчальних закладів стало заснування премії за наукові досягнення. Вважаємо, що саме така форма меценатства мала особливе значення для розвитку вітчизняної науки, яка перебувала в занедбаному стані. Зазначимо, що грошова винагорода за наукові досягнення у вигляді премії нагадувала стипендіювання. Засновниками таких премій були зазвичай особи науки, які добре розуміли її проблеми та шляхи їх вирішення. Бути учасниками конкурсу на отримання премії могли як професори та молоді науковці, так і студенти, котрі досягли особливих успіхів у галузі науки. Розмір та умови отримання (термін видачі, тематику та форму наукових досліджень і т. п.) такої матеріальної допомоги визначали самі ініціатори. Така практика сприяла зростанню кількості учасників конкурсу та об'єктивності їх оцінювання. Премії за наукові досягнення зазвичай були названі іменем спонсора або певної особи, яку визначав благодійник. Таким чином, за даними історико-педагогічних джерел, при Харківському університеті в другій пол. XIX ст. було запроваджено преміювання: імені професора Олександра Івановича Палюмбецького до сорокаріччя його служби (за ініціативою професорів університету); імені колишнього попечителя

Харківського навчального округу професора Михайла Мартиновича Олексієнка з нагоди тридцятиліття праці в Харківському університеті за кращі твори з фізико-математичної та історико-філологічної тематики (засновники – співробітники та дружина М. Олексієнка); імені професора Василя Матвійовича Черняєва для студентів фізико-математичного факультету за дослідження природи України (ініціатор – вдова професора К. Черняєва); за оригінальні твори з експериментальної анатомії (ініціатор – вдова заслуженого професора Н. Толочинова); за кращі роботи медичної тематики двом студентам V курсу медичного факультету (засновник – колезький асесор Володимир Григорович та його дружина Анна Григорівна Шрейдери); за кращий твір з карного права (спонсор – Н. Богомоллов) та ін. [4, с. 412–426].

Отже, проведене наукове дослідження підтверджує той факт, що громадсько-освітні ініціативи харківських науковців сприяли розвитку університетської освіти й науки шляхом підтримки й залучення талановитої молоді до науково-дослідної роботи, формування у неї зацікавлення до історії й культурної спадщини свого народу; популяризації освітніх і наукових досягнень серед різних вікових груп населення, розуміння у них необхідності й безпосереднього впливу освіти та науки на прогресивний розвиток суспільства; розбудови системи вищої освіти різних форм власності й професійної спрямованості.

1. *Багалеї Д. И.* История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год) : истор. мон. : в 2 т. / Д. И. Багалеї, Д. И. Миллер – Т. 2. (XIX-й и нач. XX-го века). – Харьков : Репр. изд., 2004 – 982 с.
2. *Багалеї Д. И.* Характеристика просветительной деятельности Харьковского университета в первое десятилетие его существования / Д. И. Багалеї // Русская школа. – 1892. – № 11. – С. 10–21.
3. *Данилевський Г. П.* Украинская старина: Материалы для истории украинской литературы и народного образования / Г. П. Данилевський. – Х. : Изд. Заленского и Любарского, 1866. – 403 с.
4. *Друганова О. М.* Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект) [Текст] : монографія / О. М. Друганова. – Х. : ДИВО, 2008. – 556 с.
5. Пособие для устройства общедоступных научных и литературных чтений : хрестоматия для семьи и школы / под ред. проф. Н. Ф. Сумцова. – [2-рое изд. исправ. и дополн.] – Х. : Тип. Губерн. Прав., 1896. – 289 с.
6. *Срезневський В. І.* Про збирачів українських пісень / В. І. Срезневський. – Київ, 1927. – С. 76-82.

7. Сумцов М. Малюнки життя українського народного слова / М. Сумцов. – Х. : Друкарня “Печатне Дело”, 1910. – 144 с.
8. Сумцов Н. Ф. Харьков и Шевченко / Н. Ф. Сумцов. – Х. : Тип “Печат. Дело”, 1911. – 9 с.
9. Михайловский И. В. Университет и наука: Вступ. лекция в курс философии права, чит. 18 сент. 1907 г. студ. 1-го курса юридич. фак. / И. В. Михайловский. – Томск : Тип.-Лит. Сибир. т-ва печат. дела, 1908. – 18 с.
10. Шамрай А. Харківські поети 30-40-х років XIX століття (Харківська школа романтиків) / А. Шамрай. – Х. : ДВОУ, 1930. – 192 с. ; Харківська школа романтиків / редакція, вступні статті й примітки А. Шамрая. Т. 2. – Х. : Держ. Вид-во України, 1930. – 223 с.
11. Сухомлинов М. Материалы для истории образования в России в царствование императора Александра I. / М. Сухомлинов. – СПб. : Тип. Ф. С. Щинского, 1866. – 220 с.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 19.04.2017

THE IMPACT OF PUBLIC AND EDUCATIONAL INITIATIVES OF KHARKIV SCIENTISTS ON THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE XIXth – EARLY XXth CENTURY

Olena Druhanova

*H. S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv,
Valentynivska Str., 2, Kharkiv, Ukraine, UA –61168*

The article proves that the public and educational initiatives of Kharkiv University professors in the XIXth–early XXth centuries were directed towards educating people from different age groups and were implemented in various ways (academic assembly speeches given at university ceremonies, popular scientific readings for student youth aimed at “broadening and explaining gymnasium courses”, public readings of popular books and brochures for illiterate or scarcely literate population). It argues that mentioned above initiatives formed an essential part of their activities and had a much greater value than writing thick monographs which complied with all the standard scientific requirements, stimulated mental activity, favored the development of students’ artistic taste and love of their native language, helped to realize the importance and recognize the direct influence of education and science on the progressive social development.

In the 20-40's, under the influence of public and educational initiatives of Kharkiv scientists (for instance, Prof. I. Sreznevskyi, poet and Ukrainophile activist A. Metlynskyi) an environment appeared at Kharkiv University in which Slavic interests were clearly and strongly declared.

At that time, some University students established a circle of Ukrainian folklore enthusiasts who united to write together the book "Collection of Ukrainian folk literature works". The article indicates that involving talented young people in doing research work aroused their admiration for Ukrainian songs, generated interest in the historical legacy of the Ukrainian people and influenced the development of literary talents of students-gatherers.

Public and educational initiatives of Kharkiv scientists also contributed to the development of the national higher education system. During the researched period the activities of Kharkiv University Chancellor M. Alekseienco, Director of Technological Institute V. Kyrpychov, Director of Veterinary Institute A. Raiewskyi, Professors I. Osipov, L. Reinhard, B. Arnoldi, A. Shyshkov, L. Pavlovysh, S. Ivanov precipitated the establishment of Women's Higher Courses and brought into focus the issue of founding in Kharkiv a higher agricultural education institution.

The author confirms that public and educational initiatives of Kharkiv professors included purposeful charitable donations that contributed to increasing the number of educated people in the country, supported talented youth and encouraged further research activities.

Key words: public and educational initiatives, professorial and teaching academic staff, Kharkiv University, education, development, XIXth–early XXth centuries.

УДК 378.1.046.4(477.83/86)

КУРСИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЛЬВОВІ (1904) ЯК ПЕРША СПРОБА ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПРИВАТНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ГАЛИЧИНІ

Дмитро Герцюк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
бул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Розкрито суть громадсько-освітніх ініціатив української спільноти Галичини у ділянці організації національної вищої освіти. Акцентовано увагу на актуальності ідеї українського університету у національному середовищі краю наприкінці XIX – початку XX ст., зусиллях української інтелігенції домогтися на державному рівні відкриття українського вищого навчального закладу, пошуку альтернативних шляхів здобуття українською молоддю вищої освіти.

З'ясовано, що однією із форм реалізації ідеї українського приватного університету на початку XX ст. стала організація літніх наукових курсів. Проаналізовано генезу, хід проведення та значення наукових курсів, проведених у Львові 1904 року з ініціативи громадського об'єднання – “Товариства прихильників української літератури, науки і штуки” під керівництвом вченого-історика М. Грушевського.

Доведено, що програма курсів охоплювала широкий спектр українознавчих курсів із проблем української історії, української літератури, етнографії, суспільно-політичної проблематики тощо. Зроблено висновок про важливе значення курсів як першої спроби створення українського приватного університету і Галичини.

Ключові слова: вища освіта, український університет, громадсько-освітня ініціатива, наукові курси, українознавство, Галичина.

Наприкінці XIX – початку XX ст. в українському національному середовищі Галичини прослідковується тенденція до розширення спектра суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-просвітницьких ініціатив, спрямованих на активізацію всіх сторін життя галицьких українців. Сформована широка мережа громадських товариств і організацій засвідчила про високі потенції української спільноти власними силами розв'язувати актуальні завдання, в умовах бездержавності вирішувати нагальні проблеми суспільно-політичного, економічно-господарського, культурно-освітнього характеру.

Попри досягнуті успіхи національного розвитку, актуальним завданням для українства Галичини залишалося питання вищої освіти, відкриття власного українського університету. Ця проблема набула широкого

громадсько-політичного розголосу, вона зайняла чільне місце у програмах і резолюціях різних політичних партій, її гостро порушували українські репрезентанти на трибунах галицького сейму і віденського парламенту. Апогеєм університетська справа досягла на початку ХХ ст., коли на арену політичної боротьби за український університет у Львові вийшла академічна молодь. Своєю безкомпромісною активною позицією через організацію віч, демонстрацій і аж до такої виняткової форми протесту в історії європейської вищої школи як масового виходу студентів із навчального закладу (сецесії) студентство суттєво активізувало громадську думку, солідаризувало суспільство, надало університетській справі широкого міжнародного резонансу.

Як засвідчило подальше розгортання подій, стало очевидним, що австрійський уряд ще не швидко зважиться ініціювати відкриття українського університету, перевівши це питання в площину обіцянок і віддаленої перспективи. У прогресивних колах української інтелігенції проговорювалися шляхи виходу із цієї ситуації, напрацьовувалися різні шляхи уможливлення здобуття українською молоддю вищої освіти. Одним із таких варіантів, враховуючи складність суспільно-політичного контексту даного питання, стала ідея заснування українського відкритого приватного університету. Починаючи з 1902 р., ця пропозиція всебічно дискутувалася в широких колах українського громадянства. З'явився суспільний клич "Університет через підписку". Передбачалося, що через організовану підписку силами українського громадянства формуватиметься спеціальний добровільний національний податок, який і становитиме бюджет майбутнього приватного українського університету. Задум був очевидний: через реалізацію цієї ідеї засвідчити рішучість і наполегливість українців у вирішенні цього питання і кінцево змусити центральну владу у Відні надати приватному університету статусу державного [6].

Втілювати цей план взялося Наукове товариство імені Шевченка у Львові (НТШ). Один з фундаторів першої модерної української політичної організації (Русько-української радикальної партії) Михайло Павлик на засіданні філологічної секції НТШ 20 березня 1902 р. подав проект організаційних засад і статуту університету, зазначивши, що заснування такої установи саме на базі НТШ дало б змогу підняти освітній рівень українців та авторитет самого товариства [7, с. 42]. Однак, попри свою привабливість, справа відкритого вільного університету так і не була реалізованою. Цьому зашкодили і відсутність широкої підтримки з боку верхівки тодішнього українського політикуму, науково-педагогічної еліти, і певний скептицизм галицького соціуму щодо реальності цього задуму.

Проблематика заснування українського університету у Галичині наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. знайшла своє відображення у працях

науковців В. Качмара, І. Курляк, Б. Ступарика, О. Сухого та ін. Тим не менше, у сучасній науковій літературі недостатньо, на наш погляд, розкриті вартісні в історико-педагогічному аспекті окремі організаційно-наукові заходи прогресивного українського загалу, наявні в контексті напрацювання ідеї українського університету.

Ставимо за мету статті проаналізувати генезу, хід проведення та значення наукових курсів, проведених у Львові 1904 року як першої спроби створення українського приватного університету.

Власне справа організації курсів вищої освіти розглядалася як така, що мали підготувати ґрунт для майбутніх університетських студій, розбудити у молоді потяг до наукових знань. Їх проведення ініціювала президія громадського об'єднання – “Товариство прихильників української літератури, науки і штуки”, до якої входили Михайло Грушевський, його дружина – Марія Грушевська, а також Іван Франко і Володимир Гнатюк. Програмною засадою діяльності товариства ставилося за мету сприяти розвиткові української культури і науки, підтримувати інтелігенцію з усіх українських земель [4].

“Успіх цих курсів може бути фактом дуже знаменним для нашого культурного життя, як доказ зрілості справи національної вищої школи, не кажучи вже, що успіх сеї першої проби буде певно тільки початком організації дальших і ширших курсів того роду”, – так анонсувала цю непересічну освітньо-наукову подію газета “Діло” [8].

Курси розпочали роботу 23 червня 1904 р. у Львові у великій концертній залі готелю «Бельвю». Вступну промову при їх відкритті виголосив голова “Товариства прихильників української літератури, науки і штуки”, професор Львівського університету, відомий вже на той час історик М. Грушевський, який змалював традицію вищої школи на Україні, починаючи з часів Київської Русі, її втілення в освітніх центрах Острога і Києва наприкінці XVI – початку XVII ст., наново піднесеної у Гадяцькому трактаті 1658 р., петиціях 1764-1767 рр. Окремо торкнувся доповідач і ситуації щодо справи українського університету в Галичині, зазначивши, незважаючи на спротив офіційних чинників, “величезний поступ у цій ідеї”. “Живе заінтересування сею справою широких кругів нашої суспільності, – твердив М. Грушевський, – являється дуже цінним показником культурного поступу її й дозрілості сеї самої справи вищої національної освіти” [2, с. 6]. “Без національної вищої освіти, – наголошував далі М. Грушевський, – створення національної науки, штуки [мистецтва – Д.Г.] на національній основі неможливе почуття культурної вартості своєї національності, почуття національної гідності” [2, с. 5].

Організатори цього освітньо-наукового заходу ставили за мету “дати ряд курсів із наук, незаступлених у програмах вищих шкіл, але дуже важних

із нашого національного становища, допомогти приготуванню наукових курсів у тих галузях українознавства, в яких таких курсів іще нема і вкінці – дати поле новим науковим силам для приготування їх до академічної діяльності” [5]. Запропонована програма наукових курсів передбачала ознайомлення слухачів із широким спектром проблем українознавства – питань української історії, розвитку і становлення української словесності, суспільно-політичного і культурно-освітнього поступу української нації, найновіших досягнень у галузі археології, етнографії тощо.

Курси мали всеукраїнський характер, серед 135 його учасників було декілька десятків молоді із Наддніпрянської України. Фінансову підтримку проведенню курсів надав відомий український меценат Є. Чикаленко, який проживав на той час у Києві [4].

До проведення наукових викладів, які тривали цілий місяць (з 23 червня по 22 липня 1904 р.), були запрошені відомі українські вчені й громадсько-освітні діячі. Зокрема, М. Грушевський прочитав 9-годинний курс “Огляд історії України-Руси”, де ознайомив слухачів із початками східного слов’янства, піднесенням і занепадом Київської держави, суспільно-економічними відносинами на території України у XIII-XV ст., зародженням українського національного відродження у XVI ст. Професор Львівського університету С. Томашівський прочитав курс “З історії українсько-польських відносин”, зробивши головний акцент на розвиток української національно-політичної ідеології. Цикл лекцій на тему “Культурний рух в Галичині від виступу М. Шашкевича до 1860 р.” провів професор К. Студинський. Практичне значення для слухачів із Великої України мав курс І. Брика під назвою “Вибрані заняття українсько-руської граматики” [5].

Велике враження на учасників курсів викликали лекційні виклади І. Франка, присвячені українському літературному процесу від найдавніших часів до кінця XIX ст. У цьому зв’язку звернемося до спогадів відомого українського історика Дмитра Дорошенка, на той час одного із слухачів цих курсів, який у своїй автобіографічній праці “Мої спомини про давнє минуле. 1901-1914”, опублікованої у Вінніпезі у 1949 році, так описує зустрічі із Іваном Франком: “Вподобали ми всі Франка. Він викладав спокійним рівним голосом, без зовнішніх ефектів, і хоч викладав старе українське письменство, виклади були такі цікаві, такі глибокі змістом, що ми слухали з найбільшою увагою, не пропускаючи ні одної лекції великого ученого” [3, с. 57].

Власне урядження цих курсів можна розглядати певною мірою виразом протесту проти ігнорування австро-угорськими властями спроб українців Галичини відкрити власну вищу освітньо-наукову інституцію. М. Грушевський був переконаний в успіхові розпочатої справи, але тим не менше вважав за необхідне всіляко готуватися до її реалізації. “Нім

обставини, – уточнював він, – візьмуть прихильніший для нас оборот і зроблять можливим заснування публічних українських вищих шкіл, ми можемо і мусимо старатися використати кожду нагоду для того, аби зробити крок наперед в осягненні їх” [2, с. 6]. На думку керівника цих курсів, слід прагнути “... аби ся перша спроба, зроблена нашим Товариством, випала так, аби могла заохотити до дальшої організації подібних курсів іще в ширших розмірах” [2, с. 6]

Це побажання знайшло своє втілення у найближчому часі. Група львівських науковців і громадських діячів у другій половині 1906 р. поставила за мету створити окреме статутне товариство для проведення систематичної і цілеспрямованої лекційної роботи з метою поширення і популяризації серед українського населення наукових знань з різних ділянок природознавства і суспільного життя – економіки, політики, культури, мистецтва. Був напрацьований статут товариства, який у вересні 1906 р. (після реєстрації Галицьким намісництвом) набув чинності. Товариство отримало офіційну назву “Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові”. Упродовж наступних понад 30 років ця громадська інституція гідно посіла свою нішу в процесах українського національного відродження у Галичині [1].

Таким чином, можна стверджувати, що організовані влітку 1904 р. у Львові зусиллями української інтелігенції всеукраїнські наукові курси стали потужним імпульсом для розгортання руху за поширення наукових знань серед молоді і дорослого населення краю, вагомим внеском у розвиток ідеї українського університету в Галичині.

-
1. *Герцюк Д.* Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові: історико-педагогічні аспекти діяльності (1908–1939 рр.) / Дмитро Герцюк // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. – 2014. – Т. XXIII. – С. 367–377.
 2. *Грушевський М.* [Вступна стаття]. Українсько-наукові курси вакаційні 1904 р, уряджені у Львові Товариством прихильників української літератури, науки і штуки / М. Грушевський – Львів, 1904. – 15 с.
 3. *Дорошенко Д.* Мої спомини про давнє минуле. 1901–1914 / Дмитро Дорошенко. – Вінніпег: Видавнича спілка “Тризуб”, 1949. – 167 с.
 4. *Енциклопедія українознавства.* – Том 9. – Львів, 2000. – С. 3228.
 5. *І.К.* Українські наукові курси у Львові 1904 р. (Згадка в 25-ліття) // Діло. – 1929. – Ч. 147.
 6. *Камінський А.* Університет через підписку. – Чернівці, 1902. – С. 19.

7. Качмар В. За український університет. Ідея національної вищої школи у суспільно-політичному житті галицьких українців (кінець XIX – початок XX ст.). / Володимир Качмар. – Львів, 1999.
8. http://gazeta.ua/articles/history-journal/_vikladav-grushevskij-strashennonudno/564369

*Стаття: надійшла до редколегії 20.11.2016
доопрацьована 21.03.2017
прийнята до друку 26.04.2017*

HIGHER EDUCATION COURSES IN LVIV (1904) AS THE FIRST ATTEMPT TO ORGANIZE UKRAINIAN PRIVATE UNIVERSITY IN GALICIA

Dmytro Hertsyuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhon-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The article is devoted to the issue of public education initiatives of the Galician Ukrainian community in the field of the development of national higher education. The author of the article focuses the attention on the relevance of the idea of Ukrainian University at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries. He describes the efforts of the Ukrainian intelligentsia to achieve the state permission to establish Ukrainian higher education institution, their search for Ukrainian youth to obtain higher education in alternative educational establishments.

It is argued that one of the forms of Ukrainian private university idea and its implementation in the early twentieth century was the establishment of summer academic courses. The author analyzes the genesis, curricula and significance of the courses which were organized by public Ukrainian association "Society of the Supporters of Ukrainian Literature, Science and Arts" led by the historian M. Hrushevsky in 1904 in Lviv.

The curricula of the summer academic courses covered a wide range of Ukrainian study subjects on the problem of Ukrainian history, Ukrainian literature, ethnography, socio-political issues etc. Thus, the author underlines the significance of the courses as the first attempt to establish Ukrainian private university in Galicia.

Key words: higher education, Ukrainian university, public education initiative, academic courses, Ukrainian study, Galicia.

УДК 378.4(94): 908(477)

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ АВСТРАЛІЇ У РОЗБУДОВІ УКРАЇНОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

Світлана Романюк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, Україна, 58000*

Розкрито роль університетів Австралії в розбудові українського шкільництва та україністики в західній діаспорі. Акцентовано увагу на аналізі діяльності центрів українознавчих студій університетів імені Макворті (м. Сідней) та ім. Монаша (м. Мельбурн) у сфері плекання національної освіти та поширенні українознавства, що є основою самобутності українців на Австралійському континенті та їхньої етнонаціональної консолідації. Доведено, що потужним засобом розвитку рідномовної освіти стала система українського шкільництва, яка охоплює дитячі садочки (світлички), класи передшкілля, школи українознавства (1–7 класи), 3-річні курси українознавства, дворічні педагогічні курси та українознавчі студії при університетах Австралії. З'ясовано, що з метою поширення українознавчої освіти, забезпечення її педагогічними кадрами в провідних університетах Австралії засновано осередки українознавчих студій, які, крім студентів у галузі українознавства та рідномовної освіти, ведуть активну науково-дослідну роботу та підтримують міжнародні зв'язки у сфері україністики з ученими країни та інших держав.

Ключові слова: українознавство, рідномовна освіта, україністика, університет, Австралія, центр українознавчих студій, діаспора.

В умовах сьогодення, коли активно розбудовується незалежна Українська держава і водночас відбувається становлення потужної сили – світового українства, вітчизняні вчені звертаються до вивчення історії і сучасних процесів, що відбуваються в середовищі зарубіжних українців, які також є складовою частиною українського етносу. Для вітчизняної історико-педагогічної науки важливо відстежити ті чинники, які допомогли їм упродовж століть не тільки зберегти етнокультурну самобутність, а й розвивати свою національну освіту, науку, культуру в іншомовному середовищі. Цінні напрацювання в цій галузі духовного життя мають й українці Австралії, які проживають у цій країні лише з кінця 40-х рр. ХХ ст. Їхні надбання можуть суттєво збагатити материкову науку, зокрема україністику та українознавство, а також теорію і практику національної освіти в Українській державі.

Розвиток українознавчих студій, зокрема в університетах Австралії, незважаючи на те, що австралійські вчені досить плідно працюють у різних

осередках україністики та рідномовної освіти зарубіжних українців, ще не привернув належної уваги вітчизняних науковців. Сьогодні, по суті, написано лише одну статтю – автор П. Гай-Нижник “Започаткування та розвиток українознавчих досліджень в Австралії у другій половині ХХ ст.” (2013), у якій у загальних рисах використанням зарубіжних джерел, проаналізовано окремі аспекти окресленої проблеми. Ґрунтовніше питання генези україністики та українознавства на австралійському континенті висвітлені в працях діаспорних дослідників Г. Кошарської, В. Мотики та М. Павлишина та ін.

Наша мате – на основі аналізу й інтерпретації автентичних наукових джерел розкрити внесок провідних австралійських університетів у розбудову українознавчих студій та рідномовної освіти зарубіжних українців у другій половині ХХ ст. – перші десятиліття ХХІ ст.

Українська спільнота в Австралії, що почала формуватися з кінця 40-х років ХХ ст., створила за цей період завершену систему рідномовного шкільництва, яка охоплює дитячі садочки (світлички), класи передшкілля, школи українознавства (1–7класи), трирічні курси українознавства, дворічні педагогічні курси та українознавчі студії при університетах Австралії як вершину національної освіти українців в іншомовному середовищі.

Прагнення українських емігрантів зберегти свою мову та передати знання про свою історію й культуру молодшому поколінню почало здійснюватися відразу ж після їх приїзду до Австралії через організацію та створення українських рідних шкіл. За кілька років вони власними зусиллями створили мережу суботніх шкіл у найголовніших містах держави, де поселились компактними групами. Рідні школи діяли поза офіційною щоденною системою освіти й утримувалися за кошти громади. Учителювали тут люди – фахівці ще з батьківщини та інші, які мали певні педагогічні здібності, і, головне, бажання та можливість навчати в рідній школі.

До початку 1960-х років кількість шкіл та учнів у них постійно зростала. Проте вже з середини 1960-х років їхні учителі почали поступово замінюватися молодшим поколінням, що вже отримало свою освіту в Австралії, однак без того професійного досвіду та глибини знань з українознавства, які їхні попередники привезли з батьківщини, особливо тоді, коли надії про майбутнє української громади в Австралії покладали головню на розвиток освіти і науки. Проте з кожним роком ця проблема все більше загострювалась, оскільки молоді вчителі українських шкіл, закінчивши австралійські університети, не мали змоги здобувати в них знання з українознавчих дисциплін, які вивчали в рідних школах, а також набути практичних навичок їхнього викладання в полікультурному соціумі. У пошуках шляхів розв’язання цієї проблеми австралійські українці звернулися до досвіду українців Канади, де вже діяла мережа українознавчих інституцій і в державній системі вищої освіти. Також проф. Ярослав Рудницький, голова

відділу славістичних студій при університеті Манітоби в Канаді, відвідуючи Австралію в січні 1970 р., у своїх виступах перед українською громадськістю також піднімав це питання. Зокрема, на підставі широкого досвіду української діаспори в інших країнах він не тільки радив, щоб місцева організована спільнота зосередила свої зусилля для введення україністики в систему вищої освіти Австралії, а й закликав громадськість створити кафедру, свого роду центр українознавства хоча б при одному провідному австралійському університеті як найкращий засіб забезпечення утвердження україністики в структурі й культурі цього континенту.

Пропозиції Я. Рудницького підтримала група студентів, які навчалися в університетах Австралії. У 1972 р. на II з'їзді українського студентства в Сідней був створений студентський комітет Катедри українознавства, який очолив активний прихильник ідей Я. Рудницького П. Козел. Члени цього комітету розгорнули широку організаційно-інформаційну кампанію серед австралійських українців для збирання коштів, необхідних для заснування українознавчих студій хоча б при одному з австралійських університетів. Для надання офіційного статусу цим акціям у грудні 1974 р. було створено й зареєстровано юридичну установу – Фундацію Українознавчих студій в Австралії з обмеженою відповідальністю (ФУСА).

Завданнями й головними напрямками діяльності ФУСА з часу заснування і до сьогодні визначено: створення можливостей студентам для вивчення україністики в університетах Австралії та продовження своїх студій в Україні; заохочення науковців Австралії, зокрема, українського походження до дослідження української тематики в їхніх наукових працях; сприяння встановленню нових і розширенню наявних академічних зв'язків між університетами Австралії та України завдяки університетам; вжиття відповідних заходів для постійного збереження архівних матеріалів з історії українського поселення Австралії – спогадів, рукописів, різних документів, фотографій, архівів організацій тощо [2, с. 646].

У рамках своїх повноважень, починаючи з 1978 р. до 1982 р., ФУСА організувала п'ять щорічних курсів. Перші з них відбулись в університетах Аделаїди, Мельборна, Сіднею та Канберрі. Вони привабили як слухачів студентів матрикуляційних курсів середніх шкіл, українських учителів і зацікавлених слухачів з-посеред загального громадянства. Викладали на курсах запрошені науковці як з Австралії, так і з інших країн, зокрема, професори: Я. Рудницький з Університету Манітоби (Канада), А. Власенко-Бойцун (Канада), М. Степаненко з Університету Центрального Мічигану (США) і місцевий професор Іржі Марван з Університету ім. Монаша, Мельборн (Австралія). З місцевих українських науковців до роботи на курсах були залучені О. Качан, д-р І. Гордієв, д-р В. Чекалюк, В. Мотика, Х. Місько та ін.

Успішна діяльність літніх курсів і пришвидшене зростання фінансових можливостей ФУСА стали основою пошуку відповідного університету в Сідней для введення постійних програм з україністики. Керівники університетів домовились між собою і вирішили, що найвигіднішим для них буде зосередити україністику в університеті ім. Макворі. За договором із тодішнім ректором (віце-канцлером) цього університету проф. Е. С. Веббом була введена українська програма навчання для студентів, які здобували диплом бакалавра з початку 1984 академічного року. У 1985 р. був заснований Центр Українознавчих Студій. Для керівництва діяльністю центру був створений дорадчий комітет, членами якого стали запрошені науковці й фахівці з україністики з інших університетів – проф. Е. Сенета, який очолив комітет, О. Качан, В. Шумський, В. Мотика, Є. Гаран, а пізніше Л. Гаврилів. Зі створенням навчальної програми з україністики й центру на перших порах їх діяльності університетові було передано приблизно 10 000 різноманітних українських книг, значну частину яких подарував Я. Рудницький.

Засновником і керівником новоствореної програми з україністики в університеті стала досвідчений науковець з української літератури й мови Н. Пазуняк з університету Пенсильванії (США). Вона розробила українську навчальну програму, основа якої залишалася і сьогодні. Програма вперше надала змогу студентам завершити диплом бакалавра з головною частиною з україністики. За вісім років чисельність студентів була такою: 1984 р. – 23; 1985 р. – 60; 1986 р. – 77; 1987 р. – 38; 1989 р. – 40; 1990 р. – 46; 1991 р. – 40, а 1986 р. виявився вершинним щодо кількості студентів, записаних на україністиці, 77 студентів у десяти різних предметах з українознавства [2, с. 650].

У 1987 р. керівником навчальної програми з україністики стала М. Гарасовська, яка приїхала до Австралії з Німеччини. Вона, а згодом А. Шимків, відомий мовознавець з Канади, значно розвинули українознавчу програму. Після від'їзду М. Гарасовської до Німеччини керівництво українською програмою перебрала лектор Г. Кошарська. Однак після повернення А. Шимків у 1993 р. до Канади університет ім. Макворі самочинно скоротив наполовину програму українознавства, а наступного року замінив єдину посаду лектора, призначену винятково для україністики, посадою старшого викладача зі славістики (з головною складовою частиною з україністики). Призначено на цю посаду д-ра Г. Кошарську. Сьогодні україністика є складовою частиною Відділу славістики разом із шістьма іншими мовами.

Активну науково-дослідну роботу в галузі україністики в університеті імені Макворі розгорнув заснований тут 1985 р. Центр Українознавчих Студій. За п'ять років своєї діяльності центр залучив до проведення наукових досліджень відомих українських професорів і науковців з різних галузей науки, зокрема, біолога В. Ісаїва, літературознавців – Я. Розумного та Я. Балана, історика С. Ціпка з Канади, історика Т. Мацьківа з Німеччини. У

1988 р. директор центру І. Гордієв організував спільно з НТШ і з фінансовою підтримкою ФУСА четверту конференцію з серії “Історія українського поселення в Австралії” в рамках загальної австралійської програми з нагоди відзначення 200-літнього ювілею поселення англійців в Австралії [1, с. 624–627].

Однак у 1990 р. центр перестав діяти через брак фінансування. Із його закриттям кількість українознавчих курсів скоротилася з дванадцяти до семи, які було передано до славістичного відділу, де їх викладають й сьогодні.

Важливим осередком українознавчих студій в Австралії в цей самий період став Університет ім. Монаша, заснований 1961 р. в районі Мельборну Клейтн – перший з нової генерації австралійських університетів. Лекторат україністики, заснований тут у 1983 р., пропонує студентам чотирирічну дипломну програму з української мови й літератури в рамках славістики та готує аспірантів. Лекторат проводить наукову працю, організовує наукові конференції та видання, плекає співпрацю з науковцями та науковими установами і включається в діяльність українознавчих, славістичних та міжвідомчих організацій в Україні, Австралії та інших країнах [3, с. 617–623].

Зазначимо, що заснування лекторату в Монаші має свою передісторію. Голова відділу русистики професор І. Марван, випускник Карлового університету в Празі, спеціаліст зі слов’янської синхронної лінгвістики, до своїх наукових зацікавлень зараховував і сучасну українську мову. Спільно з професором Я. Рудницьким, він був керівником першої в Австралії докторської дисертації з україністики “Омонімія в українській мові”, за яку в 1985 р. отримав звання доктора О. Розаліон. Проф. І. Марван відіграв ключову роль у введенні ряду слов’янських мов, у тім числі й української, як навчальних предметів до матурального іспиту в стейті Вікторія 1975 р. З українського боку перші переговори з керівниками університету імені Монаша про можливість запровадження української навчальної програми вели голова Української Центральної Шкільної Ради Австралії Т. Сліпецька, єпископ Української Католицької Церкви І. Прашко і згодом представники української громади Вікторії на чолі з її головою С. Лисенком. У березні 1982 р. університетові було подано детальне обґрунтування пропозиції заснувати лекторат україністики, в якому накреслено форми його діяльності та характер зв’язків з університетом. Автором документа був доктор Любомир Лаврівський.

В українській громаді Вікторії передбачалося дві основні функції для лекторату: сприяти збереженню української самосвідомості в Австралії, завершивши піраміду українських навчальних закладів у стейті Вікторія, і створити ще один осередок наукових досліджень української тематики.

Зазначимо, що на початку 1983 р. першим викладачем лекторату україністики призначено М. Павлишина. У лютому того ж року почали викладати перші в Австралії регулярні університетські курси з української

мови й літератури, які вивчали 15 студентів. Програма щороку доповнювалася. Додано нові курси на рівні другого й третього року. У 1985р. введено курс для студентів, які зовсім не володіють українською мовою. Керівником його була О. Розаліон. У 1988 р. завершили перші чотирирічні дипломи (В.А. Honours) зі славістики з українською спеціалізацією Л. Сидор і П. Савчак, а в 1989 р. – Г. Берегуляк. Всі вони отримали дипломи з відзнакою, були нагороджені державними стипендіями та поступили на аспірантські студії. Петро Савчак завершив студії дипломом М.А. (1992), Л. Сидор і Г. Берегуляк – дипломом Ph.D. (1993 і 1996, відповідно). До 1993р. на курсах лекторату українознавчу освіту здобуло понад 120 студентів.

Працівники лекторату доклали значних зусиль, щоб інтегрувати навчальну діяльність з української тематики в славістичні та загальногуманітарні студії Монашського університету. Завдяки цьому з 1985 р. курси з українським компонентом викладаються також у рамках програм зі славістики, порівняльного літературознавства та, з 1990 р., європейських студій. Відбулося й закономірне інтегрування персоналу, відповідального за україністику, в діяльність суміжних університетських програм. З 1991 р. лектор україністики очолює відділ славістики (з 1990 р. це частина департаменту німецьких та слов'янських студій), а в 1991/1992 роках був директором Центру порівняльного літературознавства й культурології.

Досить широко розгорнулася науково-дослідна діяльність лекторату. Основними темами досліджень викладачів та аспірантів є сучасна українська література, питання лінгвістики сучасної української мови, українська література й культура в Австралії. До 1993 р. вийшло понад 100 публікацій з україністики, авторами яких були не тільки україністи М. Павлишин та О. Розаліон, а й колеги-слависти (професор І. Марван, д-р Джонатан Кларк, д-р Мілісент Владів-Гловер, д-р Роберт Слонек), аспіранти (Г. Берегуляк, Л. Сидор, П. Савчак, Тім Пільборо, Дейвід Феррер) та науковці – гості з України (Т. Гундорова, С. Єсельчик, С. Саржевський). Більшість із цих публікацій – це статті в наукових журналах Північної Америки й Австралії, а з 1991 р. й України. Серед них є дев'ять збірників наукових статей. Із 1968 р. лекторат ім. М. Зерова видає двомовний неперіодичний бюлетень “Україніка в Монаші”, в якому публікує наукові праці дослідників та інформацію про свою діяльність.

Як зазначає М. Павлишин, у періоді з 1985 р. до 1992 р. лекторат влаштував п'ять наукових конференцій, на яких прочитано 89 доповідей. На основі кожної з конференцій випущено друковану збірку статей. Дві конференції про історію українського поселення в Австралії організовано спільно з Науковим Товариством ім. Т. Шевченка в Австралії. Наголосимо на конференції Асоціації українців Австралії під назвою “Україна в 1990-х роках”, яка була проведена в січні 1992 р. після проголошення Україною державної незалежності. На конференцію приїхали серед інших закордонних

гостей І. Дзюба (Київ), тоді голова Республіканської (Української) Асоціації Українознавців і згодом міністр культури України, та професор Г. Грабович (Гарвард), президент Міжнародної Асоціації Україністів [3, с. 619].

Упродовж 1989–1993 рр. лекторат співпрацював з головним редактором Енциклопедії Української Діаспори професором В. Маркусем у підготовці матеріалів для четвертого тому цього видання. Проект фінансувало австралійське відділення Фондації приятелів Енциклопедії Українознавства.

Зазначимо, що результати науково-дослідницької роботи викладачів та аспірантів репрезентували на австралійських і міжнародних конференціях, зокрема, Австралійській асоціації модерних мов та літератур, Американській асоціації для сприяння розвитку славістики, на міжнародних конгресах українців (Київ, 1990 і Львів, 1993) і на Міжнародному конгресі славістів (Братіслава, 1993).

Щоб увійти в організаційний зв'язок з україністикою всього світу через Міжнародну асоціацію українців, з ініціативи М. Павлишина в лютому 1990 р. було створено Асоціацію українців Австралії. Асоціація, членами якої є викладачі, аспіранти й дослідники двох університетів, де діють українознавчі програми (Монаш та Макворі), та інші зацікавлені вчені з Австралії і Нової Зеландії, у 1990 р. стала членом Міжнародної асоціації українців, а в січні 1992 р. провела в Монаші свою першу конференцію.

Сьогодні Центр українських студій імені М. Зерова в Університеті імені Монаша під керівництвом професора М. Павлишина забезпечує викладання українознавчих курсів, які вивчають 20 студентів, підготовку двох докторських дисертацій, продовжує дослідницьку діяльність з українознавчої тематики, результати якої публікують у наукових журналах та енциклопедичних виданнях Австралії, України й інших держав світу, надає стипендії вченим та аспірантам з України.

Подальшого дослідження заслуговують питання взаємозв'язків австралійських й українських учених у галузі україністики та рідномовної освіти зарубіжних українців.

1. Кошарська Г. Центр Українських Студій, Макворі університет (Сідней) / Г. Кошарська // Українці в Австралії ; Гол. ред. М. Павлишин. – Мельбурн: СУОА, 1998. – Т. 2. – С. 624–627.
2. Мотика В. Фондація українознавчих студій в Австралії / В. Мотика // Українці в Австралії / Гол. ред. М. Павлишин. – Мельбурн: СУОА, 1998. – Т. 2. – С. 624–655.
3. Павлишин М. Лекторат україністики ім. Миколи Зерова в університеті ім. Монаша (Мельборн) і допомоговий фонд українознавчих студій / Марко Павлишин // Українці в Австралії / Гол. ред. М. Павлишин. – Мельбурн: СУОА, 1998. – Т. 2. – С. 617–623.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 19.04.2017

ROLE OF UNIVERSITIES IN AUSTRALIA IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN STUDIES

Svitlana Romaniuk

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Kotsyubinskogo Str., 2, Chernivtsi, Ukraine, UA – 58000*

The role of universities in Australia in the development of Ukrainian education and Ukrainian studies in the Western diaspora. The attention is focused on the analysis of the centers of Ukrainian Studies University named Makvori (m.Sidney) and them. Monash (m.Melburn) in fostering national education and dissemination Ukrainian, which is the basis of Ukrainian identity on the Australian continent and its ethno-national consolidation. It is proved that a powerful means of *ridnomovnoyi* education became the Ukrainian system of education that includes kindergartens (*svitlychky*) classes of preschool programs, Ukrainian school (1-7 class), 3-year courses of Ukrainian, two-year educational courses and Ukrainian studio studies at universities in Australia. In order to spread Ukrainian education, provision of teaching staff at leading universities in Australia based branches of Ukrainian Studies. Their history begins with the founding of Ukrainian Studies Foundation of Australia (Fusa) in 1974. Its initiatives since 1978, was held at the same time five summer courses Ukrainian, Adelaide, Melbourne, Sydney, Canberra. Successful activity of summer courses and their popularity among Ukrainian students inspired leadership of universities. In Melbourn open Ukrainian studio. In 1982 the University Senate behalf Monash was founded lektorat of Ukrainian. M.Zerova, who offers students a four-year degree program in the Ukrainian language and literature within Slavic studies and provides training for graduate students. In addition, lektorat carries out research activities and organizes conferences, provides the publication of scientific works, including out aperiodic bilingual newsletter "Ukrainistics in Monastic" supports and extends contacts with scientists and scientific institutions and involved in the activities of Ukrainian, Slavic, interagency organizations in Australia, Ukraine and other countries. Since the beginning of 1984/1965 school year program for Ukrainian students was introduced in the University. Makvori (m.Sidney), and in 1985 there is the Center of Ukrainian Studies. In addition to teaching students, it conducts active research activities, organizes scientific conferences, publish papers provides its employees in local and foreign journals, conducting methodical work with teachers of Ukrainian schools in Australia, working closely with the universities of Ukraine.

Argued that Fusa today is really effective factor institution that has invested the most resources to the development of Ukrainian higher education in contemporary Australia and the development of cooperation in the field of Education and Science of Ukraine.

Key words: Ukrainian, *ridnomovna* education ukrainistics University, Australia, the center of Ukrainian Studies, Diaspora.

МІЖНАЦІОНАЛЬНЕ СПІВІСНУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЛЬВОВІ В 1918–1939 рр.

Казімеж Рендзінський

Академія імені Яна Длугоша,

вул. Вашингтона, 4/8, 42-200 Ченстохова, Польща

Проаналізовано особливості міжнаціональних відносин у студентському середовищі Львова у міжвоєнний період. З'ясовано, що в 1821/1822 н. р. єврейські студенти університету Яна Казимира у Львові становили групу у складі 2 226 осіб, тобто 46,6% від загальної кількості студентів (4 773); у 1931 р. євреї налічували 2 215 осіб, або 31,9% від кількості усіх студентів (7 117); натомість у 1937/38 н. р. в університеті було 525 євреїв серед 5 064 студентів, або близько 11%.

Досліджено, що з 1918 р. розпочалися сильні національні антагонізми серед студентів, тобто між поляками, євреями та українцями; вони зосереджувалися на організації зусиль щодо здобуття Польщею незалежності і захисту своїх кордонів.

Ключові слова: студенти, євреї, поляки, Львівський університет, Львівська Політехніка, етнічний конфлікт.

1. Вищі навчальні заклади і студенти. У 1918/1919 н. р. у трьох вищих навчальних закладах Львова (Львівський університет, Вища політехнічна школа, Академія ветеринарної медицини) налічувалося загалом 5 114 студентів. В університеті було 3 892 студентів, у тім числі 1 614 римокатоликів, 1 524 Мойсеєвого визнання, 711 греко-католиків та 43 іншого віросповідування – головно православних та євангелістів [5, s. 82].

Через відсутність етнічних рубрик в документації університетів можна припустити, що католики були поляками, українці дотримувалися греко-католицької віри, Мойсеєві закони шанували євреї.

У 1919/1920 н. р., з огляду на українсько-польську та польсько-більшовицьку війни, кількість студентів зменшилася до 4 573, у тім числі в університеті до 2 892, в Політехніці зросла до 1 515, а в Академії ветеринарної медицини знизилася до 24. В університеті зниження було пов'язане із зниженням кількості євреїв до 970, а українців до 24. У Політехніці відбулося зростання числа польських студентів до 625, натомість зменшення числа євреїв до 76, а українців до 51 [9, s. 106; 10, s. 262].

Це відбувалося унаслідок обмежень прийому на перший рік навчання з боку влади університету у зв'язку з військовими діями і нестабільною політичною ситуацією.

Зазначимо, що 14 серпня 1919 р. Сенат Львівського університету та професори Львівської Політехніки видали ухвалу, яка встановлювала правила

прийому до університетів. Було визначено, що до вступу може зголошуватися молодь, яка визнає польське громадянство та виконує обов'язок військової служби в польській армії, або не була до неї призвана [1, s. 113]. Не вимагали, натомість, ідентифікації себе з польською національністю. Прийняті могли бути також громадянами коаліційних та нейтральних держав. Рада Міністрів Речі Посполитої на своєму засіданні 18 вересня 1919 р. прийняла львівську ухвалу. Зокрема, ухвала про академічні школи від 13 липня 1920 р. перетворила утраквістичний до цього часу університет на навчальний заклад з винятково польською мовою навчання.

Війна з Радянською Росією 1919–1920 рр. завадила нормальному функціонуванню академічних шкіл. Тільки в жовтні 1920 р. розпочалися заняття на теологічному факультеті університету, а на інших факультетах і в Політехніці – у січні 1921 р.

Після оголошення нових умов прийому на навчання з 1921 р. до ректора Емануеля Махека пішли делегаціями єврейські студенти й окремо українські, а 16 квітня 1921 р. ректор Б. Махек повідомив українським студентам про скасування наказу щодо державної належності. Обмеження, запроваджені для вступу до львівських вищих навчальних закладів, були збережені до 1923 р.

Поступово було змінено окремі умови прийому, передусім відмовились від вимоги заяви про державну належність, далі змінили запис про відбуття військової служби в польській армії, віддаючи перевагу тим, хто завершив військову службу або виконував громадянські роботи на користь польської держави і суспільства.

Після затвердження Радою послів 14 березня 1923 р. на східних кордонах Польщі було знято усі обмеження щодо непольського населення. Українські студенти перестали бойкотувати польські вищі навчальні заклади у Львові.

Євреї жодного разу не застосовували бойкот польських університетів. Відсоток єврейської молоді в університеті Яна Казимира у двадцятих роках ХХ ст. був найвищим серед усіх вищих навчальних закладів краю.

У Львові в університеті Яна Казимира у 1921/1922 н. р. налічувалося 2 226 (46,6%), а в 1923/1924 – 2 643 єврейських студентів (43,3%). Це була найвища кількість студентів-євреїв у міжвоєнний період серед польських університетів.

У 1930/1931 н. р. кількість єврейських студентів знизилась, їх було вже 2 000 (31,9%) [6, s. 15]. У 1937/1938 н. р. було 323 єврейських студенти серед загальної кількості 5 026 (тільки 10,5%) [2, s. 66].

У Львівській Політехніці кількість єврейських студентів характеризувалася стабільністю з невеликою тенденцією зростання. У 1921/1922 н. р. було 297 студентів-євреїв, тобто 13,8%, у 1930/1931 н. р. – 361 осіб, тобто 12,3%, а у 1937/1938 н. р. – 310 осіб, тобто 10,9% [13, s. 83].

2. Суперечки, конфлікти і зіткнення. Багатонаціональний склад населення Другої Речі Посполитої знайшов своє відображення у вищих

навчальних закладах, адже польські студенти вступали в контакт з іншими етнічними групами. Чимало причин сприяло непорозумінням і конфліктам за ознакою національності, найбільші з них відбувалися у силу об'єктивних чинників, зумовлених економічною катастрофою початку 30-х років ХХ ст. У студентському середовищі зростали тенденції до відокремлення себе від спільноти, визнаної ворожою. Щодо ставлення до єврейської молоді, йшлося головню про вибір нею напрямів навчання, які давали змогу працювати на вільних професіях, зазвичай, лікарів та адвокатів. На перетині 20 і 30-их рр. ХХ ст. половину вільних професій займали євреї, а в південно-східних воєводствах вони переважали.

Особливо небезпечними виявилися акції студентів “Молоді Вшехпольської” (*Młodzieży Wszehpolskiej*), ідеологічно пов'язаних з націонал-демократами. Спочатку вони домагалися уведення під час записів до навчання принципу “*numerus clausus*”, тобто закритого переліку для певної національності, що проживала в країні (обмеження частки студентів певної національності). Для євреїв це було близько 11%. Потім було проголошено принцип “*numerus nullus*” або лавкового гетта, тобто окремо виділеного місця в аудиторіях (недопущення певної національності до освіти). Постійною практикою “бойових загонів” “Молоді Вшехпольської” було влаштування “днів без євреїв”, а згодом і “тижнів без євреїв” у вищих навчальних закладах. Бойові загани не впускали в той час на заняття єврейських студентів, застосовували насилля і терор.

Ізоляція єврейських студентів була спробою спонукати їх до еміграції. Екстремістські молодіжні лідери вважали, що євреї самі емігрують, якщо тільки вони зненавидять життя. Тому постійно прагнули відокремити себе від єврейського населення [5, s. 132].

У цій складній ситуації різні незначні сутички стали приводом для антиєврейських виступів. Наприклад, вуличні заворушення, що тривали від 2 до 12 червня 1929 р., викликала підозра про нібито зневажливе ставлення єврейських учнів до учасників процесії Божого Тіла. Процесія від костелу Св. Анни проходила вулицею Жигмонтовською біля будинку гімназії єврейського Товариства народної і середньої школи. У цій гімназії неділя була звичайним днем шкільних занять. На вулиці було чути говірку та сміх учнів з будинку під час перерви між уроками. З вікон учні нібито кидали залишки їжі на учасників процесії. Керуючий процесією о. Вінсенти Рокіцький не помітив ніякого осквернення процесії. Проте кільканадцять її учасників вдерлося до школи та почало ображати вчительок та учениць. Після закінчення процесії вони утворили натовп перед школою, погрожуючи учням. Нападу запобігла поліція.

На наступний день, 3 червня, ендецький “Львівський ранковий кур'єр” (“*Lwowski Kurier Poranny*”) опублікував статтю про осквернення процесії

Божого Тіла. Після публікації опівдні перед школою зібрався кількасотенний натовп здебільшого зі студентів, у результаті чого було вибито вікна та потурбовано декілька учнів. Увечері в декількох частинах міста розпочалися антиєврейські виступи, згодом близько 200 осіб атакували будинок єврейської гімназії на вул. Жигмонтовській.

Нападники зламали двері, увірвалися в середину, знищили кабінети біології і фізики, бібліотеку, залу для малювання. Було побито членів матуральної комісії, а також абітурієнтів, що склали іспити. Поліція заарештувала 27 осіб, головно студентів. Дійшло до зіткнень з поліцією. Натовп у кількості близько 300 осіб послідовно знищив друкарню і редакцію єврейського щоденника “Хвиля”, приміщення Єврейського академічного товариства “Etmunah” та Єврейський академічний будинок на вул. Святої Терези. Нападники увірвалися в будівлю, знищили кухню, їдальню, кілька віталень, розбили усі вікна. Поліція заарештувала 40 нападників-студентів. Одним із затриманих був Теодор Парніцкій (1908–1988), майбутній письменник. Демонстранти о 22 год підійшли до міського староста, вимагаючи звільнення раніше заарештованих. Староста А. Клотц відмовився звільнити „заарештованих на гарячих злочинах >>шахраїв, бандитів і злодіїв<<” [1, s. 474], а 4 червня о третій годині ранку поліція оточила студентський гуртожиток на вул. Лозинського, 42, студентів було заарештовано. До в'язниці на вул. Казиміровській відправлено 31 особу, в тім числі 28 студентів Політехніки¹.

У результаті студентські заворушення переросли у протести і демонстрації проти старости А. Клотца, які тривали до 11 червня. Ще 7 червня на Маріацькій та Академічній площах у Львові тривала кількагодинна сутичка студентів з поліцією. Кінна поліція розігнала натовп, застосовуючи шаблі, поранивши 15 осіб, у тім числі шість студентів і чотири поліцейських. Ректори і сенати Політехніки і Університету Яна Казимира засудили страйк та закликали студентів до навчання.

Загострення курсу “Молоді Вшехпольської” проти єврейських студентів відбулося в новій програмі у травні 1932 р., яка водночас була інструментом патріотичної боротьби. Використовували різні приводи з метою підбурювання ситуації та відповідних настроїв серед польських студентів, втягування їх до всіляких антиєврейських виступів.

Посилення акцій проти єврейських студентів відбулося восени 1931 р. Під час зіткнень між польськими та єврейськими студентами у Вільнюсі 10 листопада 1931 року від удару каменем єврейського студента загинув Станіслав Вацлавський. Ця трагічна подія викликала масові заворушення у Львові, а 12 листопада того ж року в університеті Яна Казимира розпочалися напади на єврейських студентів. Бійки між студентами поза будівлею

¹ Більше про антисемітизм у львівських школах див.: [8, s. 107–119].

університету були розігнані кінною поліцією. Не відбувалися заняття в університеті Яна Казимира, Політехніці, Академії ветеринарної медицини і Вищій школі торгівлі заграничної. На академічному віче 13 листопада за участю 1 500 студентів вимагали прийняття „numerus clausus”, призначення полякам місць у перших рядах лавок в аудиторіях й оголошення бойкоту соціальному, професійному та економічному розвитку євреїв. Водночас було упроваджено звичай носіння зеленої стрічки з мечами Болеслава Хороброго як символу акцій проти євреїв.

Зазначимо, що 1932 р. приніс значне збільшення ексцесів у студентському середовищі Львова. Перша річниця смерті С. Вацлавського розпочалася з вигнання єврейських студентів з аудиторій. Після траурної меси в костелі оо. Єзуїтів понад 1 000 студентів пішли ходою до Другого Будинку техніки, де було відкрито пам'ятну дошку. Дорогою вибивали вікна у єврейських магазинах, до студентів долучалися групи соціальних маргіналів, які розгрошували і грабували магазини. Група студентів знесла кав'ярню “Лувр”, яка належала євреям. Поліція оточила вулиці в повній бойовій викладці. Увечері сутички розпочалися з подвійною силою зруйнуванням єврейських магазинів. Усього їх було знищено 56, поліція заарештувала 33 особи [1, s. 636].

У ніч з 26 на 27 листопада група студентів з Академії ветеринарної медицини, водночас корпорантів “Lutico-Venedii”, вдалася до бійки з групою єврейської молоді в кав'ярні “Adria” на вул. Шайноги. В результаті зазнали ножових поранень студент Ян Гродковський (помер у лікарні), Станіслав Петрушка і Єжи Щепановський. Поліція арештувала “ножівників” Мойсея Каца, Шуліма Келлера, Ізраеля Туне і Нухіма Шмера [1, s. 638].

Увечері розпочалися антиєврейські акції, що проповідували гасла “кров за кров”, – було вибито вікна в магазинах, побито 50 випадкових перехожих-євреїв. Зруйновано приміщення “Єврейської взаємної помочі”, кінна поліція стримувала групи нападників. Заворушення тривали до пізньої ночі. Після похорону Я. Гродковського, 29 листопада, демонстрації і бійки відновилися. Поліція заарештувала 80 учасників, 100 поранених опинилися в лікарнях. Групи учасників заворушень нападали на пасажирів поїздів на станції Личаків. До нападів на євреїв дійшло також у поїздах до Станіслава і Тернополя. Було знищено понад 50% єврейських магазинів у місті, також випадково магазини, що належали полякам. Студентські демонстрації і страйки тривали до 15 грудня 1932 р. Поліція затримала близько 100 осіб, головно студентів [1, s. 643].

Проголошуючи С. Вацлавського і Я. Гродковського символами “боротьби за справу”, члени “Молоді Вшехпольської” використовували обидві річниці їхньої смерті для організації в цілому краї антисемітських ексцесів. До них постійно втягували нових студентів [11, s. 151]. Вони

застосували жорстокий терор проти єврейських студентів, блокуючи їм вхід до будівель університетів й аудиторій, б'ючи палицями на вулицях, металевими ломами на території університету і в гуртожитках.

Наступним приводом для провокування заворушень у вищих навчальних закладах було впровадження нового закону про вищі школи в 1933 р. Демонстрації перетворилися на вуличні бійки між різними групами студентів, здебільшого “Легіону молодих” з “Молоддю Вшехпольською”. Під час боїв використовували револьвери. Поліції довелося знову втрутитися в ситуацію, у результаті було заарештовано 30 студентів, що мешкали у гуртожитку на вул. Лозинського. Продовжилися страйки в університетах, було здійснено напади на перехожих, зовнішньо подібних на євреїв, вибиті вікна в магазинах [1, s. 654]. Програми студентських мітингів свідчили про виступи за рівні засади зниження оплати за науку, проти прийняття євреїв на навчання, канікулярних практик, порушення університетських церемоній.

Безкарність мітингуючих учасників бойових загонів сприяла ескалації заворушень. Ніколи нікого університетська влада не притягнула до дисциплінарної відповідальності, хоча було відомо про ініціаторів заворушень. На теренах університету також безпорадною була поліція. Причиною цього було невідповідне розуміння автономії університетів. За словами Е. Фейермана, під час звернення його матері до Міхала Казакевича – коменданта поліції у Львові, дістала відповідь: “Після довгої паузи з нотою щирої гіркоти сказав, що, на жаль, безпомічний, на екстериторіальній території університету діяти не може, отже, не має способів запобігання авантюрам і ексцесам” [4, s. 61].

У лютому 1933 р. делегати конференції загальнопольського академічного Союзу братньої помочі, підтримані молоддю правиці, прийняли резолюцію щодо безумовної реалізації принципу “*numerus clausus*”. Водночас восени 1933 р. було здійснено першу спробу запровадження “лавкового гетта”, тобто примусового визначення для єврейських студентів місць в аудиторіях.

Двічі у 30-х рр. ХХ ст. поліція проводила обшуки в гуртожитках Політехніки та університету. Студенти вели бої з поліцією. Під час обшуку 28 січня 1935 р. у студентському гуртожитку університету Яна Казимира на вул. Лозинського 7 поліцію атакували цеглами, пляшками, сірчаною кислотою; було збудовано барикади. Другий обшук поліції в цьому ж будинку 10/11 березня 1939 р. нагадував фронтові бої. З вікон студентського гуртожитку в поліцейських стріляли з револьверів, атакували камінням, цеглою, пляшками, заповненими піском або сірчаною кислотою, викидали залізні ліжка. Поліція знайшла у студентів 16 револьверів, 13 ручних гранат, петарди, 20 стилетів і багнетів, 4 лопати, 34 кастети. Заарештовано 46 студентів університету і 40 студентів Політехніки [1, s. 954].

Трагічними були студентські інциденти в 1938/1939 н. р. Під час бійки на подвір'ї Політехніки 18 листопада 1938 р. ножами було покалічено двох

студентів-євреїв М. Лерера і С. Провеллера, який помер у лікарні через два дні. Під час нападу студентів-бойовиків 21 листопада 1938 р. на студентів-медиків у будинку університету Яна Казимира на вул. Пекарській було замордовано скальпелями студента Кароля Зелльмейєра, а 24 травня 1939 р. у будівлі Політехнічного університету у процесі занять у хімічній лабораторії бойовики залізним ломом вбили Маркуса Ландесберга, студента третього курсу хімічного факультету. Злочинці ніколи не були встановлені або покарані. У студентському середовищі було переконання, що на будинки університету здійснювали напади студенти Політехніки, і, навпаки, студенти університету Яна Казимира нападали на Політехніку.

Е. Фейрман, на той час студент, згадував: “Навчання в таких умовах було кошмаром. У постійній напрузі, у безперервному чеканні на прихід наступного бойового загону, вислуховування стоячи лекцій, часто під акомпанемент образливих і принизливих глузувань, було нестерпною тортурою” [4, s. 63].

3. Ставлення професорсько-викладацького складу до конфліктів.

Одним з перших, хто звернув увагу на загрозливий прояви антисемітизму у вищих школах, був професор Р. Гансієць (1888–1958). У 1925 р. він висловив протест у зв'язку з намірами введення обмежень для євреїв. Присвятив цьому коментар на шпальтах свого часопису “Filomata”: “Numerus clausus, як виняткове право, що застосовується по відношенню до певного класу польських громадян, суперечить польській конституції, даючи привід до подальшої політизації та створення вибухонебезпечної атмосфери у польських вузах, numerus clausus у деморалізуючий спосіб впливає на науку польську і виховання молоді (...) Ось чому я борюся проти numerus clausus Judaeorum як людина і вихователь, як вчений і поляк” [Цит. за: 7, s. 153].

Послідовно з проявами антисемітизму боровся К. Твардовський; 13 січня 1926 р. на засіданні Ради факультету протестував проти можливості введення “numerus clausus”. Занотував цей факт в *Щоденниках*: “Реферував справу запропонованого через Міністерство, а, мабуть, міністра Станіслава Грабського самовільно, з порушенням закону про автономію Університету, у вересні 1925 р. “numerus clausus” на нашому Факультеті” [15, cz. 1, s. 219]. Зокрема, 7 березня 1928 р. занотував також: “Групка студентів, що стояла біля входу, намагалася не допустити єврейських студентів на лекцію. Але я швидко впорався з ними, і євреї могли безперешкодно увійти на мою лекцію” [15, cz. 2, s. 16; Див. також: 16, s. 23; 14, s. 37].

В атмосфері перманентної анархізації академічного життя частим явищем було призупинення дидактичних занять. Крім того, єврейські студенти, побоюючись за власне життя, були відсутні на багатьох викладах. У період пасхальних канікул, коли не було інших студентів, для них організовували додаткові заняття для ліквідації прогалин у навчанні. Цьому

допомагали декан Т. Островський (1881–1941) і Р. Вайгель (1883–1957), С. Лорія (1883–1958), Я. Парнас (1884–1949), Т. Марциняк (1895–1966), Т. Барановський (1910–1993), Ю. Марковський (1874–1947), а також М. Белавський.

Доцент Беліньський під час нападу бойового загону “Молоді Вшехпольської” врятував пораненого студента фармації К. Зеллермейера, Як подає Фейерман: “Впав між тими, що б'ють, і з загрозою для власного життя виніс на своїх плечах стікаючого кров'ю Зеллермейера з-поміж ворожого натовпу [...]” [4, s. 59].

Міністр у справах релігії і народного просвітництва В. Свентославський, 24 вересня 1937 р. дозволив, аби ректори видали розпорядження у справі місць у лекційних залах для польської і єврейської молоді. Міністр розраховував на те, що в такий спосіб забезпечить нормальне функціонування університетів.

Від 14 жовтня 1937 р. посилювалися антиєврейські виступи. Бойовики “Молоді Вшехпольської” силою пересаджували студентів-євреїв, били тих, хто чинив опір. Під час урочистої церемонії відкриття навчального року в університеті Яна Казимира 22 жовтня 1937 р. студенти правіці розкидали листівки, спрямовані проти ректора, з приводу його опозиції щодо “лавкового гетта”. Наприкінці церемонії частина студентів заспівала Гімн Молодих з руками, піднятими у фашистському привітанні. Також вони заблокували дорогу Сенату, що виходив з церемонії.

Зокрема, 4 листопада 1937 р. “Молодь Вшехпольська” проголосила “Днем без євреїв”, вимагаючи одночасного впровадження в усіх вищих навчальних закладах “лавкового гетта”. Дійшло до зіткнень між польськими та єврейськими студентами. На Політехніці бойовики “Молоді Вшехпольської” силою пересаджували євреїв на лавки “гетта”, причому було побито кілька євреїв і поляка, який став на їхній захист.

Ректор Станіслав Кульчинський 5 листопада того ж року ухвалив проведення плебісциту у справі “лавкового гетта”. Від участі в ньому було звільнено євреїв та членів організації “Молодь Вшехпольська”. Студенти повинні були відповісти на одне з трьох запитань, чи: 1) прагну сидіти разом зі студентами, що належать до “Молоді Вшехпольської”; 2) прагну сидіти разом зі студентами-євреями; 3) не прагну сидіти разом ані зі студентами-членами “Молоді Вшехпольської”, ані зі студентами-євреями [1, s. 876].

Студенти університету, що належали до демократичних і народних асоціацій, а також студенти-українці бойкотували плебісцит. Серед 4 697 уповноважених у ньому взяло участь 3 309 студентів, з яких 3 000 висловилися проти “гетта” або проти плебісциту. Від голосування утрималося 600 євреїв, 540 українців і 200 студентів богословського факультету [1, s. 879].

Після плебісциту цілий час тривали заворушення і бійки у будівлях університету, а 27 листопада 1937 р., у річницю смерті Я. Гродковського продовжилися вуличні зіткнення на вул. Пекарській, Конарського і на Бернардинській площі. Поліція розігнала маніфестацію [1, s. 882].

У цій ситуації на засіданні Сенату університету Яна Казимира 7 січня 1938 р. о. А. Клавек подав пропозицію про офіційне запровадження “лавкового гетта”, прагнучи зменшити напругу. Пропозицію було прийнято співвідношенням голосів 9 до 6. Проти були ректор С. Кульчинський і професори С. Грабський, Р. Гансінець, З. Лемпійський, Ю. Токарський та Я. Самсонович – декан математично-природничого факультету. Ректор склав повноваження, від своїх функцій відмовилися також декани Я. Самсонович, Т. Островський, а також заступник декана математично-природничого факультету Ю. Токарський. Проректор Р. Лонгшамп де Бер’єр (1883–1941), який виконував обов’язки ректора, 12 січня 1938 р. видав розпорядження про “лавкове гетто”. Гострий протест проти цього наказу висловив Ришард Гансінець: “Через потурання терору, організованому “Молоддю Вшехпольською”, ректорат однаково став як виразником, так і виконавцем абсурдних вимог цих молодих людей і посвятив жертви цієї кампанії, не гарантуючи взамін, що мир, свобода, або здоров’я і життя приречених на академічне гетто будуть забезпечені” [12, s. 263].

Заяву видав також ректор С. Кульчинський: “Я склав повноваження ректора, оскільки не хотів ставити підпису на акті, який називається “розпорядженням ректорської влади”, а за сутністю своєю є вимушеним під тиском терору векселем, який має реалізувати політичну упередженість і покривати університет за рахунок свого престижу і життєвих інтересів” [Цит. за: 7, s. 156]. Проти “гетта лавкового” висловили протест 23 львівських професори: Р. Гансінець, К. Бартель, В. Круковський, Д. Шимкевич, Х. Коровіч, Л. Хвістек, Я. Ковальський, К. Хартлеб, А. Арктовський, Ф. Грьоер, В. Хан, А. Клісецький, С. Кжеменєвський, Е. Кухарський, Г. Полушинський, В. Стожек, Я. Токарський, К. Вайгль, М. Вежуховський, С. Вітковський, Т. Островський, С. Стасяк, К. Ружицький [2, s. 66].

На Політехніці антисемітські заворушення у зв’язку з “лавковим геттом” розпочалися з подвійною силою 14 листопада 1935 р. Було побито тоді вісім студентів-євреїв, у тім числі одну жінку. Наступні ексцеси 30 листопада цього ж року принесли ефект у 60 побитих студентів-євреїв, 15 з них було надано медичну допомогу. З метою дотримання миру ректор О. Надольський (1880–1941) видав тимчасове розпорядження про іменний розподіл місць в аудиторіях. Зокрема, в аудиторіях з трьома рядами лавок один ряд було призначено для єврейських студентів, а два інших – для християнських студентів. „Церемонія” розподілу місць відбувалася за участю

деканів, шкільних наглядачів й асистентів. Кожна аудиторія отримувала таблицю з номерами місць, а студенти мали власний призначений номер.

Таке рішення не задовольняло жодну зі сторін. Проти нього були як студенти з організації “Молодь Вшехпольська”, так і євреї. Делегація у складі Голови єврейської релігійної громади і водночас віце-президента міста Львова В. Хайеса, а також В. Брандштедтера і Л. Френкла була прийнята 17 грудня у ректора Надольського [1, s. 769].

Глазуровані орієнтаційні таблиці про розподіл місць у результаті втручання делегації були видалені. Натомість виділили окреме приміщення для малювання для студентів-євреїв на IV курсі інженерії, де спалахнули заворушення. Проти цього заперестували євреї і залишили виклади.

Зазначимо, що 1937 р. став періодом постійної анархізації академічного життя. З подвійною силою вибухнули антиєврейські ексцеси 26 жовтня 1937 р. перед лекцією професора Е. Сухарди, коли було побито декілька студентів-євреїв, серед них троє опинились у тяжкому стані. Також 4 листопада цього ж року було оголошено “Днем без євреїв”, а бойовики силою пересаджували євреїв на лавки для “гетта”. Було побито кілька євреїв та поляка, який став на їхній захист. Сенат Політехніки призупинив заняття, а 26 листопада цього ж року на подвір’ї університету побилося близько 100 осіб з використанням палиць, каміння і цегли. Ректор призупинив заняття на три дні.

У відповідь студентські організації скликали 9 грудня мітинг протесту за участю 800 осіб, а після заяви ректора А. Йошта (1889–1957), що він під тиском не вирішує питання “лавкового гетта”, розпочали сидячий страйк. Того ж самого дня на екстреному засіданні Сенату Львівської Політехніки о 21 год було ухвалено запровадження гетта [1, s. 884]. “Лавкове гетто” впровадили 15 грудня 1937 р. також в Академії закордонної торгівлі. Введення “лавкового гетта” студенти, об’єднані у “Молоді Вшехпольській”, визнали за крок у правильному напрямку, але недостатній. Надалі закликали до введення “*numerus nullus*”.

Протест проти “гетта” у Політехніці підтримали 58 професорів, а ініціаторами були К. Бартель, Д. Шимкевич, А. Дорабляська, В. Круковський, Г. Сокольніцкі [7, s. 154].

Професор А. Дорабляська (1897–1975), перша жінка-професор у Політехніці, згадує цей час: “Вже на другий рік мого перебування у Львові розпочалися антиєврейські виступи у закладах вищої освіти (...) Хвилі ненависті заливали життя академічне і затоплювали добрі наміри людей найкращої волі, якими були наші професори [...] Березень 1939 р. став кульмінаційним моментом божевільного бою” [3, s. 156]. Оцінюючи участь студентів у політичній боротьбі, стверджувала далі: „Весь цей нещасний епізод польського академічного життя являє дуже яскраву ілюстрацію права “стада баранів”. Кожен з цих бойових хлопців – а багатьох з них я знала

досконало – був цінним ресурсом для людей, сповнених ідей і корисних у суспільній праці [...]” [3, s. 156].

Відносини у середині університетів були відображенням існуючої політичної боротьби в краї. У Львові студентська спільнота охоплювала молодих людей різних національностей, релігій і різних соціальних верств. Національна неоднорідність стала причиною конфлікту. Спочатку його причиною було ставлення до збройної боротьби за незалежність і кордони держави. Від 30-х рр. ХХ ст. активізувалася боротьба молоді як наслідок економічної кризи.

Проголошені гасла підкріплювалися не лише стихійними, а й також організованими антиєврейськими виступами, пов'язаними, зазвичай, з побиттям і видаленням єврейських студентів з аудиторій. Силу цих виступів послабляло розважливе ставлення влади вищих навчальних закладів, більшості викладачів та студентських організацій, які дотримувалися ліберально-демократичних поглядів.

Отже, визначником розвитку політичної культури студентської молоді були головно механізми політики і функціонування господарської системи. Поза цими сферами певний, хоча й обмежений, вплив на її модифікацію мали часткові заходи, що проводилися усередині самого академічного середовища.

1. *Biedrzycka A.* Kalendarium Lwowa 1918–1939 / A. Biedrzycka. Kraków, 2012.
2. *Draus J.* Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni. / J. Draus. Kraków 2007.
3. *Dorabialska A.* Jeszcze jedno życie / A. Dorabialska. Warszawa 1972.
4. *Feuerman E.* Moi lwowscy profesorowie / E. Feuerman // *Zeszyty Historyczne*. Paryż, 1996, z. 117.
5. *Kulak T., Kawalec K.* Endecja wobec kwestii żydowskiej (lata 1893–1939) / T. Kulak, K. Kawalec // *Polska – Polacy – mniejszości narodowe* / pod red. E. Grześkowiak-Łuczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1992.
6. *Langnas S.* Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931 (Studium statystyczne) / S. Langnaas. Lwów, 1933.
7. *Lerski J.* Lwowska młodzież społeczno-demokratyczna 1937–1939 / J. Lerski // *Zeszyty Historyczne*. Paryż, 1979, z. 47.
8. *Łapot M.* Incydenty antysemityczne w szkołach lwowskich (1867-1939) / M. Łapot // *Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej* / pod red. E. Golbik-Madej. Gliwice, 2015. Seria: Przegląd Nauk Stosowanych. Nr 6.
9. *Pilch A.* „Rzeczypospolita Akademicka”. Studenci i polityka 1918–1933 / A. Pilch. Kraków, 1997.
10. *Pilch A.* Studenci wyższych uczelni Lwowa w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej / A. Pilch // *Historia – Archiwistyka – Ludzie* / pod red. J. Besty. Warszawa–Rzeszów, 2000.

11. *Pilch A.* Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939 / A. Pilch // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków, 1972. T. CCXCIX, Prace Historyczne. Z. 37.
12. *Rudnicki Sz.* From ‘Numerus Clausus’ To ‘Numerus Nullus’/ Sz. Rudnicki // Polin, 1987, Nr 2.
13. Statystyka Polski. Seria C, Z. 101. – Statystyka szkolnictwa 1933/34-1937/38. Warszawa, 1935–1939.
14. *Szmyd K.* Z tradycji polskiej pedagogiki wielokulturowej / K. Szmyd // Kwartalnik Pedagogiczny. 2003, Nr 4.
15. *Twardowski K.* Dzienniki / K. Twardowski. Warszawa-Toruń, 2002. Cz. I-II.
16. *Woleński J.* Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym / J. Wolenski // Midrasz. 2006. Nr 7–8.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 29.03.2017

прийнята до друку 24.04.2017

INTERNATIONAL COEXISTENSE OF STUDENTS IN LVIV IN 1918-1939 YEARS

Kazimierz Rędziński

Yan Dluhosh Academy,

Vashynhtona Str., 4/8, 42-200 Chenstohova, Poland

In the academic year 1921 – 1922, Jewish students at the University of Jan Kazimierz in Lviv constituted a group of 2 226 people, which represented 46, 6% of the total number of 4 773 students. In 1931, Jews constituted 2215 people; it was 31, 9% of the total number of 7117 students. In the year 1937/38, there were 525 Jews of 5 064 students; it was about 11%. At the Technical University of Lviv number of students – Jews was stable. In the academic year 1921/22 there were 297; it was 13, 8%; in 1930/31 – 361; it was 13,8%, and in 1937/38 – 310 people; it was 10,9%.

Since 1918 there were strong national antagonisms among the students; it means between Poles, Jews and Ukrainians. They concerned mainly to engage in the struggle for the regaining of independence by Poland and the defence of its borders. From the beginning of the thirties of the twentieth century, the conflicts intensified due to the economic crisis. Part of Polish youth affiliated to the student association called All-Polish Youth began a series of actions to reduce the number of places for Jewish students at the university that was “numerus clauses” – a limited number of admissions and “the ghetto benches” – that was the designation of separate places in the lecture halls.

There were organised brawls, fights and excesses at the University and Polytechnic. There were also students’ riots in the streets.

Key words: students, Jews, Poles, Lviv, University, Polytechnic, ethnic conflict.

УДК 378.4(09)(477) “190/191”

НАРОДНІ УНІВЕРСИТЕТИ В УКРАЇНІ ЯК ФЕНОМЕН ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Лариса Корж-Усенко

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
вул. Роменська, 87, Суми, Україна, 40002*

Досліджено, що місія народних університетів на межі XIX–XX ст. полягала в розвитку самодіяльності та самоорганізації, утвердженні особистої та національної гідності, забезпеченні підвищених інтелектуальних потреб і сприянні культурно-освітньому поступу рідного народу. З'ясовано, що свідченням розвитку освіти дорослих у період національного ренесансу 1917–1921 рр. було створення широкої мережі народних університетів класичного, науково-популярного та комбінованого типів, що ґрунтувалися на принципах академічної свободи, національної, соціальної й гендерної рівності і передбачали творчий характер взаємодії викладачів і студентів, узгодження навчальних програм з індивідуальними інтересами, можливостями і потребами кожної людини.

Визначено, що до кращих зразків національної вищої школи означеного періоду належить Чернівецький народний університет імені професора С. Смально-Стоцького та Київський народний університет імені Т. Шевченка.

Ключові слова: андрагогіка, реформаторська педагогіка, народні університети, національна самосвідомість, індивідуальний підхід, академічна свобода, приватна і громадська ініціатива, українознавство.

У період інтенсивної розбудови андрагогіки як перспективної галузі педагогічного знання суттєвий інтерес становлять здобутки українських науковців і прогресивної громадськості XIX – початку XX ст. щодо забезпечення високих інтелектуальних та духовних потреб кожного представника рідного народу.

Історії освіти дорослих в Україні у XIX–XX ст. присвячено праці Л. Вовк і Л. Тимчук; функціонування народних університетів у період правління українських урядів 1917–1920 рр. є предметом досліджень В. Завальнюка і Д. Розовика; регіональну аспектизацію проблеми репрезентовано в доробку І. Воробець, Д. Герцюка, О. Добржанського, В. Звоздецької, О. Караманова, М. Кріля, Н. Лешкович, О. Музичка, О. Павлової, Я. Пахолківа, Є. Поточни, Б. Ступарика, І. Руснака, В. Тельвак, Т. Шоліної.

Основу джерельної бази обраної проблеми становлять зібрання Центрального державного історичного архіву України, Центрального

державного архіву вищих органів влади та управління України, Державного архіву в м. Києві, державних архівів Дніпропетровської, Полтавської, Сумської Харківської і Чернівецької областей. Виняткову цінність мають скарби львівських архівосховищ: фонди “Львівський університет” (ф. 26), зокрема опис 13 – в аспекті організації публічних університетських лекцій, “Українське наукове товариство імені Т. Шевченка” (ф. 309), “Сокіл-батько” (ф. 312), товариство “Просвіта” (ф. 348), “Ватра” (ф. 349), “Український студентський союз” (ф. 400), “Український студентський інтернат для студіюючої молоді” (ф. 571), “Товариство українських наукових викладів ім. Петра Могили” (ф. 736), “Українська академічна поміч” (ф. 766), “Січ” (ф. 834) і низка особових фондів знаних освітніх діячів у складі Державного архіву Львівської області.

Наша мета – розкрити передумови та особливості діяльності народних університетів у контексті розвитку освіти дорослих у XIX – на поч. XX ст.

Із середини XIX ст. у країнах Західної Європи і США увиразнилося прагнення прогресивної громадськості до сприяння “соціальної та розумовій емансипації” народу шляхом утілення нових форм просвітницької роботи. Зокрема, перші у світі “популярні” університети з’явилися в Данії та Англії у 60-х рр. XIX століття з ініціативи вчених і освітніх діячів В. Грундтвіга, Ф. Моріса, Дж. Рескіна, Д. Стюарда, А. Тойнбі, а на початку XX ст. взірцевими вважали народні університети Берліна й Відня.

Порівняльний аналіз світового й вітчизняного контекстів розвитку освіти дорослих дає підстави констатувати спорідненість, а іноді й синхронність цих процесів на підросійській і південноукраїнській території України. Зокрема, перші недільні школи, читальні з’явилися в Галичині та Буковині в 1848 р. унаслідок поживлення національного і просвітницького рухів, зумовлених “весною народів”. Відповідно, в часи тимчасової лібералізації суспільного життя в Російській імперії викладачі і студентська молодь відкрили першу недільну школу в Києві (1859). Тоді ж зусиллями підприємця-українофіла, засновника харківської “Громади” О. Алчевського в місті Суми (на малій батьківщині мецената) вдалося започаткувати першу на Слобожанщині україномовну недільну школу. Коштом цього добродія понад півстоліття діяла Харківська жіноча недільна школа під керівництвом Х. Алчевської – знаного фахівця в галузі освіти дорослих.

Символічне значення для сподвижників рідномовної освіти мала передача Тарасом Шевченком накладу його “букварів южноруських” для користування в недільних школах України. На пошану пам’яті Кобзаря в садибі Алчевських було відкрито перший пам’ятник Т. Шевченку, що став епіцентром проведення українських вечірок і просвітницьких заходів. Однак спроби меценатів надати таким закладам Кобзареве ім’я та втілити елементи українознавства було нейтралізовано владою. Натхненність творчістю поета

сприяла появі низки приватних україномовних шкіл (П. Прокоповича в с. Пальчики під Батурином, Х. Алчевської в с. Олексіївка на Донбасі, Н. Литварьової у м. Суми, М. Кропивницького у х. Затишок і О. Скаржинської на Полтавщині), діяльність яких мала тимчасовий характер.

Ці просвітницькі традиції стали підґрунтям і стимулом для пошуку новітніх форм освіти дорослих, що відповідали б актуальним потребам розвитку рідного народу. Ідеї реформаторської педагогіки, піднесення приватної і громадської ініціативи, світовий та вітчизняний досвід функціонування “народних аудиторій”, формування національної самосвідомості сприяли зародженню в Україні концептуальних засад вільної вищої школи. Представники громадсько-педагогічного руху України (Олена Пчілка, Т. Лубенець, С. Сірополко, Я. Чепіга) піддавали нищівній критиці офіційні навчальні заклади за “казармений режим” і пригнічення всього “справжнього, рідного, живого”, започатковуючи альтернативні форми освіти з урахуванням принципів народності та культуровідповідності, узгодження з життєвим реаліям, потребами й інтересами рідного народу.

В умовах самодержавства громадськість покладала великі надії на народні та “домашні університети”, розробляючи посібники для самоосвіти. Зокрема, у третьому томі посібника “Що читати народові?” авторський колектив на чолі з Х. Алчевською здійснив огляд творів української літератури. Продовжуючи родинні традиції, Х. Алчевська (молодша) спільно з М. Міхновським упорядкувала солідний довідник з української літератури, що містилася у фондах Харківської громадської бібліотеки. У 1905 р. саме М. Міхновському вдалося вперше в умовах Російської імперії прочитати курс української мови на базі Харківського товариства взаємодопомоги трудящим жінкам [9, с. 32].

Попри консервативно-охоронний курс російського уряду, на території України зусиллями громадськості було успішно реалізовано низку інноваційних проектів у царині вищої освіти дорослих. Перші в імперії систематичні публічні лекції було започатковано в 90-х рр. XIX ст. в Одесі місцевим товариством природознавців, а першим освітнім закладом, функціонально близьким до народного університету, були “харківські курси для робітників”, зорганізовані в цей час місцевим товариством грамотності за підтримки земства. З метою зацікавлення вибагливої публіки лектори вдавалися до демонстрування оригінальних дослідів та наукових винаходів. Зокрема, на публічній лекції в Одесі проф. М. Пильчиков першим у світі показав виявлені ним можливості радіоуправління маяка, семафора, міни. Влаштування механіком Одеського університету Й. Тимченком у 1893 р. прем’єри стрічок на сконструйованій ним кіноустановці (за два роки до славетного винаходу братів Люм’єр) було прелюдією нової ери в передачі інформації. Піонери вітчизняного кінематографа початку XX ст. віддавали

перевагу екранізації популярних українських вистав та створили фільм історичної тематики “Запорізька Січ” (1911) з науковими консультаціями Д. Яворницького. Однак здійснення окремими лекторами низки викладів українською мовою стало приводом для звинувачень у “неблагонадійності”, закриття “Просвіт” і товариств народних університетів у Києві, Харкові, Катеринославі, категоричних відмов російського уряду в реєстрації статутів народних університетів у межах України.

Згубний вплив політики русифікації на розвиток духовного “я” українців та інших народів імперії було розкрито у доповідях Б. Городецького і С. Русової на першому всеросійському з’їзді діячів народних університетів у Петербурзі 1908 р. Апелюючи до плідного досвіду “Просвіт” Галичини, їм вдалося домогтися ухвалення рішення про скасування обмежень вживання рідної мови у просвітницькій роботі [12]. Проте влада проігнорувала слушне резюме цього представницького форуму, перейшовши в контрнаступ, що змусило українську інтелігенцію повернути свій погляд на захід. Велике значення для консолідації зусиль ентузіастів освіти дорослих з обох берегів Дніпра мав Просвітницько-економічний конгрес у Львові (1908).

Зазначимо, що на західноукраїнських землях в умовах більш поміркованої політики австрійського уряду на початку ХХ ст. діяли тисячі народних шкіл, низка середніх навчальних закладів і вчительських семінарій з рідною мовою навчання, польські, українські та єврейські народні університети. Дослідник О. Караманов стверджує, що у 1911–1913 рр. товариство “Просвіта” у Львові організувало “Курси вищої освіти” та засвідчує факт існування у Львові на початку 20-х рр. ХХ ст. Народного університету ім. Т. Шевченка [6]. Унікальним за різнобічністю впливу на формування особистості був сільський “народний університет” інтернатного типу в с. Черче, який відкрив у 1912 р. талановитий педагог, директор української гімназії в Рогатині М. Галушинський. Активну участь у розробці теоретичних і практичних аспектів ідеї народної вищої школи взяли брати Ф. і О. Колесси, М. Кордуба, І. Крип’якевич, А. Крушельницький, О. Маковей, С. Рудницький, С. Смаль-Стоцький, Г. Хоткевич, М. Чайківський, В. Щербаківський. Плідну роботу з організації освіти дорослих у Галичині й Буковині здійснювали товариства: “Загальні університетські виклади” у Львові, “Українське наукове товариство імені Т. Шевченка”, “Просвіта”, “Товариство українських наукових викладів ім. Петра Могили”, “Руська школа”, “Руська бесіда”, “Союз”, “Український народний дім”, студентські спілки.

До викладання в Народному університеті Чернівців, створеному в 1908 р., було залучено 20 професорів і кращих студентів Чернівецького університету [8; 14]. Позитивного виховного впливу на слухачів досягали

завдяки насиченій культурній програмі (екскурсії до природних та історичних перлин, заняття січовими вправами, співами, танцями, читанням). Подвижники української освіти здійснили питомий внесок у влаштування систематичних викладів у різних куточках краю [4, арк. 1–9]. Досягнення Чернівецького народного університету імені професора С. Смаль-Стоцького у заохоченні до здобуття знань, піднесенні національної свідомості й солідарності українців стали взірцем для інших закладів.

Ідея розвитку освіти дорослих набула “нового дихання” в період національного державотворення 1917–1919 рр. Згідно з планами Центральної Ради, підтриманими урядом П. Скоропадського, передбачалося відкриття мережі народних університетів класичного (Київ, Кам’янець-Подільський, Катеринослав, Полтава, Чернігів) і науково-популярного типу (Житомир, Холм, Одеса, Харків, Полтава, Чернігів, Суми, а згодом Херсон, Черкаси, Умань, Ніжин, Вінниця, Кременчук, Єлисаветград) [1, арк. 6–6 зв.]. Аналіз архівних джерел і матеріалів періодичних видань дає підстави констатувати, що насправді таких закладів було відкрито значно більше. Незважаючи на несприятливі умови війни, економічної кризи і політичної нестабільності, населення України засвідчувало шалене прагнення до знань підвищеного рівня.

Значних зусиль до посилення національного спрямування позашкільної освіти доклали С. Русова і Л. Старицька-Черняхівська, які плідно працювали в українських урядах, організовуючи підготовку фахівців у цій галузі. Влітку 1917 р. представники Українського Наукового Товариства, Товариства шкільної освіти, “Просвіти” та “Праці” визначили наукові засади діяльності Українського народного університету імені Т. Шевченка в Києві, урочисте відкриття якого відбулося 5 жовтня 1917 р. У доповідях І. Огієнка і Ф. Сушицького було зазначено, що втілення національного принципу дасть змогу новому університету стати світочем рідної культури, показавши світові “всю силу нашого таланту та нашої вдачі”, осяяти світлом знань шлях до “обітованої землі”, до якої віками прагнули кращі сини України. Ректором університету обрано професора І. Ганицького [5].

Завдяки блискучому викладацькому складу (філологи М. Грунський, А. Кримський, А. Лобода, І. Огієнко, Ф. Сушицький, історики М. Біляшівський, О. Грушевський, В. Прокопович, мистецтвознавці Г. Павлуцький, М. Рудницький, і К. Широцький, філософ В. Зіньківський, математики Д. Груве і М. Кравчук, природознавці В. Луцицький, П. Тутковський, О. Яната, юристи М. Василенко, Б. Кістяківський, економіст М. Туган-Барановський, медик О. Корчак-Чупурківський), високому академічному тону студентів у серпні 1918 р. заклад було перетворено на державний вищий навчальний заклад класичного типу.

На честь Великого Кобзаря було названо і Сумський народний університет, започаткований ще навесні 1917 р. з ініціативи товариства “Просвіти”, профспілкових організацій та органів місцевого самоврядування [11]. До грудня 1918 р. цей заклад діяв у складі трьох міських філій. Призначення Сумського народного університету імені Т. Шевченка вбачали у “виробленні в підрастаючому поколінні бадьорості духу і потягу до самодіяльності, звички до праці та вияву творчих здібностей”.

Протягом десятиліття тривало змагання за створення народного університету в Харкові, необхідність якого була заявлен ще в 1906 р. на засіданні міської думи. Після відхилення низки проєктів у 1916 р. уряд зрештою ухвалив статут закладу із формулюванням “Харківський народний дім наук”, і тільки з падінням самодержавства вдалося змінити цю назву на Народний університет. У структурі закладу діяло два відділення: науково-популярне й академічне (у складі історико-філологічного і природничо-історичного факультетів) [10, с. 321]. На науково-популярному відділенні чотири рази на тиждень викладалися курси для вибору слухачами вищого навчального закладу та факультету. Завдяки яскравим викладам професорів М. Багалія, С. Кульбакіна, М. Сумцова, доцента М. Плевако, творчій атмосфері у середовищі викладачів і студентів Харківського народного університету вдалося реалізувати принципи народності та академічної свободи, успішно втілити українознавчий компонент змісту освіти.

У травні 1918 р. комісія з організації паралельного українського відділення запланувала викладання історії України, низки суспільно-економічних і природничо-історичних курсів. У 1918–1919 рр. у закладі читали лекції з дисциплін історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного напрямів, передбачали трирічний курс навчання на основі підготовчого факультету.

У цей період національного ренесансу увиразнилася тенденція до подолання національних бар’єрів у культурно-освітньому розвитку різних народів. Зокрема, ініціаторами створення народного університету в Чернігові (1917) стали відомі знавці українських старожитностей А. Верзілов, П. Дорошенко, К. Федоренко. Протягом 1918–1920 років у Києві діяв єврейський народний університет, навчальний процес у якому здійснювався мовою ідиш. У березні 1917 р. українські студенти і курсистки Одеси вимагали створення українських університетів та українознавчих кафедр, студенти-євреї – відкриття кафедри єврейської історії та культури [7, с. 157]. Одеський народний університет працював із 15 жовтня 1917 р. у складі 11 секцій (історичної, літературної, філософської, медичної, математичної, громадсько-юридичної, природничої, політехнічної, кооперативної, педагогічної та єврейської). До викладання 28 наукових курсів залучено 240 лекторів. Секція історії охоплювала курси всесвітньої історії, історії

Росії, історії України, історії євреїв, історії мистецтв. Українознавчі курси викладали М. Гордієвський, П. Клепацький, Б. Комаров, О. Крижанівський, В. Мурський, В. Чехівський, Шаравська [7, с. 59].

Тривалим був рух за створення народного університету в Катеринославі, де систематичні курси було започатковано ще в 1902 р. Дім для вечірніх курсів і лекцій споруджено в 1912 р., але сприятливі умови для розвитку з'явилися в період національного ренесансу. Як свідчать архівні джерела, проект статуту Народного університету імені А. Караваєва, розроблений місцевим науковим товариством на 1917–1918 рр., передбачав 4-річний курс навчання у складі російського, українського та єврейського відділень із відповідними підвідділами [13]. Перлиною закладу були лекції з краєзнавства Д. Яворницького.

Розширюючи спектр своїх функцій, деяким громадським університетам вдалося стати базою для створення державних вищих шкіл. Зокрема, в Полтавському міському народному університеті, що діяв у складі історико-філологічного, соціально-економічного, природничого і лекторського факультетів, працювали Г. Ващенко, Н. Мірза-Авакянц, Л. Падалка, М. Рудинський, В. Щербаківський. У філіалі закладу, відкритому в с. Мачуха під Полтавою, вивчали гуманітарні й практичні економічні дисципліни (агрономію, фінансово-бухгалтерську справу, організацію торгівлі, кооперацію виробництва) [11, с. 98].

Загалом, за підрахунками Д. Розовика, у 1918 р. в Україні налічувалося близько 50 стаціонарних народних університетів [11, с. 97] і кілька десятків мандрівних. З урахуванням досвіду функціонування на Слобожанщині пересувного “агрономічного поїзда”, в 1918 р. радою Харківського університету для розбудови мережі місцевих осередків інтелігенції створено “мандрівний університет”, окрасою якого були такі “світила” як Д. Багалій і М. Сумцов [3, арк. 5]. Важливо, що організатори усвідомлювали пізнавальний потенціал наочності й технічних засобів поширення знань, таких як грамофони, “чарівні ліхтарі”, діапозитиви, науковий кінематограф, залучаючи на ці потреби значні ресурси [2, арк. 253]. Цікаво, що ці “технічні новинки” замовляли здебільшого у Львові – відомому осередку кіноіндустрії Східної Європи. У 1918 р. рішенням українського уряду при кіносекції під керівництвом Л. Старицької-Черняхівської було створено оперативну знімальну групу, яка відзняла цикл науково-документальних стрічок про культурно-історичну спадщину, природні ресурси, промисловий потенціал України [11, с. 278].

Отже, розвиток освіти дорослих в Україні, діставши сприятливі умови в період національного державотворення 1917–1921 рр., передбачав створення мережі народних університетів класичного, науково-популярного та комбінованого типів, що ґрунтувалися на принципах народності й

культуровідповідності, доступності та послідовності, академічної свободи, національної, соціальної й гендерної рівності, самодіяльності й самоорганізації для узгодження навчальних програм з індивідуальними інтересами, можливостями і потребами кожної людини, забезпечення творчого характеру взаємодії викладачів і студентів, використання новітніх засобів навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням досвіду мандрівних, «летючих» університетів, практики підготовки кадрів у галузі позашкільної освіти.

-
1. Державний архів м. Києва. – Ф. Р-936. – Оп. 1. – Спр. 8.
 2. Державний архів Сумської області. – Ф. 759. – Оп. 2. – Спр. 1182.
 3. Державний архів Харківської області. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 536.
 4. Державний архів Чернівецької області. – Ф. 3. – Оп. 2. – Спр. 24136.
 5. *Завальнюк О. М.* Утворення і діяльність державних українських університетів (1917–1921 рр.) : монографія / О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – 644 с.
 6. *Караманов О.* Діяльність народних університетів Галичини у контексті ідей реформаторської педагогіки / О. Караманов // Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна. – 2013. – Вип. 29. – С. 205–213.
 7. *Музичко О.* Південна вісь соборності : націєтворчі процеси в Українському Причорномор'ї / О. Музичко. – Одеса, 2015. – 360 с.
 8. На третій курс висшої народної освіти ім. проф. д-ра Стефана Смаль-Стоцького // Діло. – 1912. – Ч. 7. – С. 5.
 9. Отчет общества взаимопомощи трудящихся женщин за 1905 г. (1 января 1905 г. – 1 января 1906 г.). – Харьков, 1906.
 10. *Павлова О.* Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века : монография / О. Павлова. – Харьков : Издательство Сага, 2012. – 408 с.
 11. *Розовик Д. Ф.* Національно-культурне будівництво в Україні у 1917–1920 рр. : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра іст. наук : 07.00.01 “Історія України” / Д. Ф. Розовик. – Київ, 2004. – 452 с.
 12. Труды первого всероссийского съезда деятелей народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы С. Петербург 3–7 января 1908 г. – СПб. : Тип. Север, 1908. – 526 с.
 13. Центральний державний історичний архів України у м. Києві. – Ф. 1111. – Оп. 1. – Спр. 418.
 14. *Шоліна Т. В.* Педагогічні ідеї та освітньо-громадська діяльність Степана Смаль-Стоцького (1859–1938 рр.): автореф. дис. на здобуття наукового

ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. В. Шоліна. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

PEOPLE’S UNIVERSITIES IN UKRAINE AS A PHENOMENON OF ADULT EDUCATION

Larysa Korzh-Usenko

*A.S. Makarenko State Pedagogical University of Sumy,
Romenska Str., 87, Sumy, Ukraine, UA – 40002*

Ukrainian elite namely Olena Pchilka, Kh. Alchevska, S. Rusova, L. Starytska-Cherniakhivska, B. Gorodetskyi, A. Krushelnytskyi, M. Kordoba, S. Siropolko, S. Smal-Stotsyi took an interest in developing conceptual fundamentals of an Ukrainian people’s university. Sunday schools and regular public lectures in Odessa, Kharkiv, Katerynoslav were the first educational establishments for adults during the second half of 19th – beginning of 20th century. Ukrainian studies in adult education in Halychyna and Bukovyna were introduced by «Ukrainian Scientific Society named after T. Shevchenko», scientific circle «Prosvita». «Society of Ukrainian scientific lectures named after P. Mogyla», «Ukrainian national house». People’s University in Chernivtsi were known for richness of its intellectual and cultural program as well as its role in raising national consciousness and solidarity of the Ukrainians.

The idea of developing adult education got a lot of support during 1917–1920. According to the plans of the Ukrainian authorities, establishing a network of city national classical and popular science universities as well as village and «travelling» universities was intended. High academic tonus of students at people’s universities was achieved by employing the exemplary faculty, creating positive learning environment, using flexible study programs, excursions, technical means of teaching: «magic lantern», phonograph, scientific cinematography.

In the paper the author singles out a range of factors that facilitate the development of people’s universities in Ukraine. During national renaissance times a network of people’s universities of different types was created; their activity was rooted on the principles of academic freedom, national, social and gender parity, creative character of relations between teachers and students, a match between the content of education and individual interests, possibilities and needs of every person. The mission of these institutions was to affirm personal and national worth, to develop independence and self-organization, to meet increased intellectual needs, encourage cultural and educational progress of the fellow Ukrainians.

Key words: andragogy, reformatory Pedagogy, people’s universities, national consciousness, individual approach, academic freedom, private and public initiative, Ukrainian studies.

УДК 370:174

УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ: СОЦІОКУЛЬТУРНЕ Й ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Наталія Чаграк

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

З'ясовано, що сприятливі тенденції в демографічних процесах, зокрема стрімке старіння населення, створюють багато викликів економічного, соціального й культурного характеру. Визначено, що одне з головних завдань суспільства – збереження людського потенціалу, що можливо через забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції людей похилого віку. На підставі теоретичних і практичних досліджень доведено, що освіта в похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості. Виявлено, що успішнішою формою освіти людей похилого віку є університети третього віку, головна мета яких – створення умов для активного і позитивного старіння. Наголошено, що вивчення досвіду розвинених країн світу в сфері організації освіти старших дорослих може стати важливим джерелом для аналізу й творчого використання його позитивних ідей для формування моделі освітнього середовища людей похилого (третього) віку в Україні.

Ключові слова: люди похилого віку, модель освітнього середовища, старіння населення, старші дорослі, соціальна адаптація, третій вік, університет третього віку.

Тенденції розвитку демографічної ситуації упродовж останніх десятиліть, зокрема, стрімке старіння населення, зниження рівня народжуваності, міграція, спонукають до переосмислення потенціалу людей похилого віку задля збереження людського капіталу. Відповідно, важливим суспільним завданням стає забезпечення соціальної адаптації осіб цієї вікової категорії, створення умов для продовження їхнього особистісного розвитку, підвищення професійних компетенцій, набуття нових сучасних знань задля глибшого розуміння глобальних процесів, суспільної інтеграції та міжпоколінневої комунікації. Теоретичні й емпіричні дослідження доводять, що ефективним механізмом вирішення цього завдання є навчальна активність. Тому створення умов та залучення старших до освіти має стати одним з головних напрямів соціальної політики держави, яка прагне поступу в усіх сферах суспільного життя.

У контексті дослідження ефективних форм освіти людей похилого віку значний інтерес становлять праці зарубіжних та українських науковців з проблем:

- освіти упродовж життя: Е. Брадї (E. Brady) [12], Д. Гарвін (D. Garvin) [7], Д. Джеймс (D. James) [11], А. Зих (A. Zych) [4], Р. Ламб (R. Lamb) [12], Р. Тровбрідж (R. Trowbridge) [22], М. Шінагель (M. Shinagel) [19] та ін.;
- освіти людей похилого (третього) віку: Р. Волд (R. Wald) [24], Б. Грумбрідж (B. Groombridge) [9], П. Ласлет (P. Lasslett) [13], Дж. Трес (J. Treas) [23], М. Фрідман (M. Freedman) [6], Н. Дем'яненко [1], О. Сандецька [3] та ін.;
- визначення концептуальних засад освіти старших дорослих (осіб похилого / третього віку): С. Басс (S. Bass) [21], Р. Вейс (R. Weiss) [25], Ф. Гленденнінг (F. Glendenning) [8], К. Джеймс (C. James) [11], П. Ласлетт (P. Laslett) [13], Р. Свінделл (R. Swindell) [20] та ін.;
- організації та функціонування університетів третього віку та інститутів для навчання пенсіонерів: В. Садлер (W. Sadler) [18], Р. Свінделл (R. Swindell) [20], Дж. Томпсон (J. Thompson) [20], Г. Руссел (H. Russel) [17], М. Формоза (M. Formosa) [5] та ін.

З огляду на демографічні тенденції стрімкого старіння населення в Україні, на часі є підтримання і використання потенціалу людей похилого (третього) віку для соціально-економічного розвитку та збереження культурної самобутності країни. Новітні форми, методи і технології реалізації сучасної соціальної політики щодо осіб похилого віку повинні стосуватися насамперед розроблення і впровадження концепції геронтологічної політики, зокрема, створення можливостей та умов для освіти старших дорослих як важливої складової їхнього соціального захисту та підтримки.

Мета статті – обґрунтувати соціальну зумовленість освіти людей похилого віку, окреслити принципи створення моделі освітнього середовища для старших дорослих.

Процес старіння суспільства, який простежується упродовж останніх десятиліть у розвинених країнах світу (через збільшення загальної тривалості життя) і в країнах, що розвиваються (через зниження рівня народжуваності та міграцію), а також економічний та соціальний чинники спонукають старших дорослих (до цієї групи належать і люди похилого віку) удосконалювати набуті раніше професійні компетенції чи здобувати нові задля продовження трудової діяльності, або ж брати участь у різних освітніх програмах (формальних і неформальних) з метою суспільної інтеграції, адаптації до змінюваних умов життя та задоволення власних інтелектуальних та психологічних потреб. Такий запит зумовлює необхідність переосмислення ролі освіти у формуванні людського капіталу, зокрема, у сфері професійної

підготовки і перепідготовки старших дорослих, набуття нових компетенцій і подолання проблеми суспільної ізоляції осіб похилого віку, що вигідно як для самої людини, так і для соціально-економічного розвитку країни та збереження її культурної самобутності.

Концепцію “освіта впродовж життя”, яка активно реалізується в усіх розвинених країнах світу, сьогодні розглядають як один із найважливіших засобів розвитку суспільства, оскільки враховує відкритість освіти для кожної людини. Отже, навчальна діяльність перестає бути прерогативою молоді, а університети створюють програми, курси й окремі факультети для старших дорослих.

Однією з найпоширеніших форм освіти людей похилого віку в Європі, Австралії та Новій Зеландії є Університет третього віку (УТВ). У широкому розумінні його визначають як соціокультурний центр, де старші люди здобувають нові знання з важливих суспільних проблем, або ж розширюють чи удосконалюють набуті раніше знання й компетенції. У цьому закладі працюють за відповідними методиками і використовують різні форми навчання часто у поєднанні з туризмом. З початку заснування (1972) Університет третього віку став успішним проектом, що поширився в розвинених країнах на усіх континентах. Наприклад, у 2010 р. у Великобританії функціонував 731 такий заклад, який охоплював 228, 873 учасників освітніх програм, в Австралії – 211 інституцій з 64, 535 особами, в Новій Зеландії – 60 УТВ з 10, 154 учасниками, а в Китаї – 19, 300 УТВ, які відвідували 1, 81 млн осіб [5, с. 114]. Університети третього віку – найпоширеніші й розвиненіші заклади освіти й соціалізації людей похилого (третього) віку, які утворюють широку мережу в багатьох країнах світу, пов’язану Міжнародною асоціацією Університетів третього віку (AUITA), що має акредитований статус ООН.

Серед досліджень, які висвітлюють генезу, розвиток і перспективи університетів третього віку, можна виокремити праці Д. Томпсон (J. Thompson), В. Садлера (W. Sadler), М. Формози (M. Formosa); численні праці присвячено вивченню позитивним соціальних наслідків діяльності УТВ як для індивіда, так і для суспільства загалом (Свіндел (Swindell), Д. Томпсон (J. Thompson), А. Лем’ю (A. Lemieux), Д. Єнерал (J. Yenerall)). Доведено, що Університет третього віку, виконуючи свою основну функцію – освітню та соціальну – підвищує рівень суспільної інтеграції, самореалізації особистості та якість життя людей похилого віку, а також сприяє реалізації концепції активного і позитивного старіння.

Ідея університету третього віку зародилася у Франції в 1972 р. Професор права П. Веллас (P. Vellas), враховуючи демографічну тенденцію збільшення середньої тривалості життя й поліпшення стану здоров’я осіб похилого віку у Франції, вважав, що університети могли б створити

відповідні освітні програми для старших дорослих і залучити їх до навчальної діяльності, що стало б важливим кроком до підвищення якості життя цієї вікової когорти [21]. Дослідник П. Веллас наголошував, що завдання Університету третього віку полягає у визначенні ролі та можливостей університету в поліпшенні якості життя людей, що виходять на пенсію, чисельність яких у суспільстві невинно зростала, а їхнє соціально-економічне становище було досить скрутне. Учений сформулював чотири основні завдання нових навчальних закладів: а) підвищення якості життя людей похилого віку; б) реалізація перманентних освітніх програм для осіб похилого віку; в) координування програм геронтологічних досліджень; г) реалізація освітніх програм з геронтології [5, с. 115]. Перший Університет третього віку було відкрито в м. Тулуза. У ньому міг навчатися кожен, хто вийшов на пенсію (або був пенсійного віку) та мав можливість сплатити номінальну (невелику) вартість навчання. Саме навчання відбувалося у денний час, п'ять разів на тиждень, упродовж восьми-дев'яти місяців у рік. Такі освітні програми довели свою успішність і згодом з'явилися нові групи старших студентів в інших містах Франції та в континентальних європейських франкомовних країнах.

Університети третього віку функціонували при традиційних університетах, у кампусі, користуючись устаткуванням, обладнанням та засобами закладу, а також послугами викладачів. Університети третього віку здебільшого пропонували адаптовані для старших дорослих освітні програми, які зосереджувалися зазвичай на медичних та соціальних проблемах, пов'язаних зі старінням. У 1979 р. фахівці у сфері освіти дорослих з Франції та Великобританії видали освітній маніфест, який став початком формування Університетів третього віку у Великобританії. У цьому зверненні наголошено на нагальній потребі змінити суспільне уявлення про людину похилого віку як залежну від інших і сприймати її як особистість, що може поділитися життєвим досвідом, і також є здатною продовжувати навчальну активність, здобувати нові знання й компетенції для подальшого розвитку та самореалізації [16]. Перший британський Університет третього віку засновано в м. Кембридж у липні 1981 р.; його головні мета – створити середовище і забезпечити відповідні ресурси для задоволення інтелектуальних потреб та інтересів людей похилого віку, стимулювання їхньої розумової активності і, таким чином, спростувати твердження про спад розумової здатності у старшому віці [13]. На відміну від французького досвіду, в Університеті третього віку в Кембриджі заперечували ідею упорядкованих навчальних курсів для пасивного засвоєння та вимагали інтелектуальної демократії. Також в освітньому процесі не повинно бути поділу на викладачів та учнів: кожен міг долучитися до викладання чи адміністративної діяльності [8]. Британські Університети третього віку

формувалися на моделі навчання через взаємодопомогу: люди створюють невеликі групи за інтересами задля набуття нових знань та компетенцій. Такі групи взаємодопомоги комплектуються особами, які об'єднані спільною метою навчання, прагнуть особистісних змін та соціальної адаптації [26].

На сучасному етапі розвитку університетів третього віку розрізняють п'ять їхніх моделей, залежно від зв'язку з приймаючим (традиційним) університетом, пропонованої освітньої програми і виду організації навчання. Однак усі типи цих навчальних закладів ґрунтуються на класичній французькій чи британській моделі Університету третього віку.

- західноєвропейська модель “Vellas”, тобто французька модель, яка тісно пов'язана з класичним університетом чи є його складовою частиною;
- англосаксонська модель, британська, яка ґрунтується на автономних групах самопомоги;
- північноамериканська модель, створена на засадах функціонування французької моделі УТВ; характерним є те, що учасники долучаються до планування програм та курсів навчання;
- південноамериканська модель, заснована за принципом західноєвропейської моделі, до навчання залучають майже усіх людей похилого віку;
- китайська модель, яка охоплює різноманітні форми освіти і сфокусована на житті у спільноті, збереженні традицій, а також пропагує здоровий спосіб життя старших [2, с. 2].

Зазначимо, що у США і Канаді заклади освіти людей третього віку поширені як Інститути навчання на пенсії, які поєднують особливості організації навчання і за французькою, і за британською моделями. Кожен інститут визначає власні правила своєї діяльності, але усі дотримуються трьох основних принципів: а) інститут спонсорує і підтримує хост-університет чи коледж щоб забезпечувати академічну цілісність. Отже, члени інституту можуть користати з матеріальних та інтелектуальних можливостей кампусу; б) студентів третього віку заохочують до “права власності” на Інститут для навчання на пенсії, який вони відвідують, шляхом оплати членських внесків для підтримання функціонування цього закладу; в) членів інституту залучають до волонтерської діяльності, що сприяє розвитку почуття спільноти серед людей похилого віку [19, с. 28].

Незважаючи на те, що значна частина осіб похилого віку приходить в УТВ, зазвичай, щоб отримати нові знання та уміння, функції університету третього віку значно ширші, ніж задоволення інтелектуальних потреб старших учнів [20; 27]. Університет третього віку – освітній центр, головною метою якого є створення середовища для подальшого особистісного розвитку людей похилого віку. Залучення старших до навчальної діяльності – дієвий

спосіб перетворення постпенсійної фази життя у змістовний і значущий період. Численні дослідження мотивації участі людей у програмах УТВ показують, що визначальними є соціальні наслідки (спілкування, взаємодопомога, соціально-психологічна підтримка). Отже, Університети третього віку виконують позитивні функції як в соціальній, так і в особистісній сферах людини, зокрема, створюють умови для соціалізації та соціальної адаптації осіб похилого віку, наповнюють змістом так званий додатковий вільний час, підвищують інтерес до життя і задовольняють їхні інтелектуальні потреби. Університет третього віку є дієвою формою суспільної інтеграції старших людей; через розширення знань та міжособистісну комунікацію відбувається краще розуміння глобальних процесів. Крім того, такі заклади сприяють розвитку у людей відповідальності за власне здоров'я та уміння піклуватися про себе, оскільки у програми навчання включено курс з охорони здоров'я, здорового способу життя та першої медичної допомоги. З огляду на сучасні інформаційні технології УТВ створюють освітні портали, електронні курси для дистанційного навчання й спілкування осіб похилого віку, які не мають змоги відвідувати заклад. Це важливий крок до вирішення проблем ізоляції та реадaptaції осіб, які раніше почувалися відкинутими суспільством.

Специфіка освіти людей похилого (третього) віку полягає в тому, що контингентом є особи дієздатного віку, які поєднують навчальну діяльність з участю в різних галузях практичного життя, тому в навчанні потрібно застосовувати інші педагогічні принципи, форми й методи, ніж ті, які використовують для молоді. Обґрунтовуючи процес навчання старших як баланс їх потреб безпеки і стимулювання, Д. Джеймс (D. James) виокремив два основні види процесу навчання у пізньому віці: а) екстенсивне або дослідницьке навчання (розширення), коли людина набуває нові навички, розвиває інтереси та розширює горизонти власного світосприйняття; б) консолідаційне навчання (зміцнення), коли людина удосконалює свій досвід і погляди, посилює власну позицію в суспільстві, особливо після якихось важливих змін чи викликів у житті [11].

В Україні важливо усвідомити потенціал освіти старших дорослих для соціально-економічного розвитку держави, для збереження її людського капіталу. Для створення оптимальної моделі освітнього середовища для осіб третього віку важливо, по-перше, забезпечити умови для максимального задоволення освітніх та комунікативних потреб цієї когорти людей з урахуванням попередньо набутого досвіду, знань, умінь і навичок, а також індивідуальних особливостей осіб похилого віку; по-друге, сформувати гнучку організаційну структуру для можливості швидко переорієнтуватися та змінюватися з метою оптимізації навчального процесу; по-третє, створити

творче і комунікативне середовище для розвитку старшої людини в особистому і соціальному плані.

Зважаючи на особливості освітніх потреб і цілей навчання людей похилого віку, вважаємо, що модель освітнього середовища важливо створювати на основі принципів гуманістичної та неінституційної моделей освіти, оскільки метою навчання осіб похилого (третього) віку є не стільки здобуття знань, умінь і навичок для професійної діяльності, як продовження власного розвитку в особистому і соціальному плані [15, с. 156]. Потрібно враховувати, що суб'єктом навчання є особа, яка навчається (*learner*), і сама відповідальна за цей процес, а також яка володіє певним багажем знань та серйозним життєвим досвідом. Отже, модель освітнього середовища для людей третього віку створюється з урахуванням особистісних освітніх траєкторій осіб цієї вікової категорії на основі принципів неперервності, індивідуалізації та варіативності навчання. Варіативність полягає у можливості вибору людьми, що навчаються, освітніх напрямів відповідно до своїх нахилів, можливостей і потреб, а також у врахуванні вікових, фізичних та психічних особливостей старших.

1. Дем'яненко Н. М. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – № 2. – С. 39–44.
2. Сагун І. Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2012/10PTBLTV.pdf.
3. Сандецька О. Освіта людей похилого віку як перспективний напрям освіти дорослих / Сандецька О. // Наукові записки. Серія “Педагогічні науки”. – 2012. – Вип. 107 (2). – С. 127–132.
4. Зых А. Непрерывное образование в контексте геронтологической теории. Развитие и главные идеи педагогики старения и старости. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lifelongeducation.ru/index.php/ru/literatura>.
5. Formosa M. Education and Older Adults at University of the Third Age / M. Formosa // Educational Gerontology. – 2012. – No. 38. – P. 114–126. – P.114.
6. Freedman M. Prime Time. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999.
7. Garvin D. Learning in Action. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
8. Glendenning F. Education for older adults in Britain: A developing movement / F. Glendenning (Ed.). Educational Gerontology: International Perspectives. – Beckenham, Kent: Croom Helm, 1985. – P. 100–141.
9. Groombridge B. Learning, education and later life / Groombridge B. // Adult Education. – 1982. – No. 54. P. 314–325.

10. Handbook of Aging and the Social Sciences / ed. by Binstok R. H., George L. K. – San Diego: Academic Press: 5th ed. – 2001. 514 p.
11. *James D.* Living and Learning. Exploring our Biological Roots: Frank Glendenning Memorial Lecture 2008 – AEA and David James. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.aea.org>.
12. *Lamb R.* Participation in Lifelong Learning Institutes: What Turns Members On? / Lamb R., Brady E. // Educational Gerontology. – 2005. – No. 31. – P. 207–224.
13. *Lasslett P.* Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. – Weinheim, 1995.
14. *Lemieux A.* The University of the Third Age: The role of senior citizens // Educational Gerontology. – 1995. – No. 15 (2). – P. 187–198.
15. *Lemieux A.* Faculties of Education in Traditional Universities and Universities of the Third Age: A Partnership Model in Gerontology / Lemieux A., Boutin G., Rindeau J. // Higher education in Europe. – 2007. – No. 2-3. – Vol. 32. – P. 151–161.
16. *Midwinter E.* 500 beacons: The U3A story. – London: Third Age Press, 2004.
17. *Russel H.* Latter Life: a Time to Learn / Russel H. // Educational Gerontology. – 2008. – No. 34. – P. 206–224.
18. *Sadler W.* Changing life options: uncovering the reaches of the third age. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://thirdagecenter.com/Changinglifeoptions.pdf>.
19. *Shinagel M.* Demographics and Lifelong Learning Institutes in the 21st Century / Michael Shinagel // Continuing Higher Education Review. – 2012. – Vol. 76. – P. 20–29.
20. *Swindell R.* An International Prospective on the Third Age / R. Swindell, J. Thompson // Educational Gerontology. – 1995. – No.21 (5). – P. 429–447.
21. The Oxford Handbook of Retirement / ed. by Mo Wang. – New York: Oxford University Press, 2013. – 638 p.
22. *Trowbridge R. H.* Wisdom and Lifelong Learning in the Twenty-First Century / Trowbridge R. H. // London Review of Education. – 2007. – Vol. 5. – No. 2. – P. 159–172.
23. *Treas J.* Older Americans in the 1990s and beyond / Treas J. // Population Bulletin. – Washington, D.C., 1995. – No. 2. – p. 124–138.
24. *Wald R.* Studies on Aging for the Older Adults / Wald R. // The LLI Review. – 2007. – Fall. – P. 99–104.
25. *Weiss R., Bass S.* Challenges of the third age: Meaning and purpose in later life. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2002.
26. *Withnall W.* Education for older adults: Some recent British research // Educational Gerontology. – 1989. – No. 15 (2). – P. 187–198.
27. *Yenarall J.* Educationg an aging society: The University of the Third Age // Educational Gerontology. – 2003. – No. 29 (8). – P. 703–716.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 18.04.2017

UNIVERSITY OF THE THIRD AGE: A SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR OLDER ADULTS

Nataliya Chahrak

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Shevchenka Str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, UA – 76000*

Scientific-and-technological advance and socio-economic development have led to the significant change in characteristics and intensity of demographic process. It is pointed out that population ageing: a) has influenced a change in the structure of population; the birth rates decrease and the consequence of rising human life expectancy has caused a change in the structure of life course; b) signifies a decrease in the percentage of the children and young people and an increase in the percentage of persons aged 65+; c) affects all aspects of the society including education, social and cultural activities. The increase of old age dependency ratio influences the labor market and the economic development at all. This article provides the evidence that it is worth reconsidering the traditional approach to the elderly needs. The growing age group of elderly people needs to be ensured the adaptation to rapid economic and social change. The state policy needs rethinking in the approaches to human potential, recognizing seniors as a valuable part of social and even economic resources, as this cohort is going to win a significant place in demographical and social structure. It is important to provide the opportunity for the elderly to be active participants of country development process, including education and labor market. Encouraging people of the third age to educational activity may be an effective resource for social, economic and intellectual growth of the country and this idea should become one of the strategic directions of the state policy. The author also emphasizes that higher education sector should redefine its role in human capital formation by retraining older people, teaching new life skills to cope with late-life problems, and offering opportunities for personal enrichment through learning of culture and arts. For this sector, it is strategically important to adapt new educational philosophy and make changes in the policy, fundamental structure, financing, and curriculum.

A successful form of older adults education is the Universities of the Third Age. Their main goal is to create conditions for active and positive aging. Exploring the experience of developed countries in the field of older adults education can be an important source for the analysis and use of its ideas to create a model of positive educational environment for the people of the third age in Ukraine.

Key words: older adults, older adult education, population ageing, social adaptation, the third age, the University of the Third Age.

УДК 37 (09) (477)

ГРОМАДСЬКО-ОСВІТНІ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (60-ті рр. ХІХ ст.)

Наталія Коляда

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська обл., Україна, 20300*

Розкрито громадські ініціативи та узагальнено досвід просвітницько-педагогічної діяльності українського студентства в недільних школах 60-х рр. ХІХ ст. – нетрадиційних народно-просвітницьких закладах позашкільної освіти та освіти дорослих, навчання в яких проводилося раз на тиждень (в неділю, суботу (для осіб єврейської національності) або святкові дні).

З'ясовано, що першу недільну школу було відкрито 11 жовтня 1859 р., ініціативи української студентської молоді в Києві, у приміщенні Подільського повітового дворянського училища.

Висвітлено процеси заснування та організування навчально-виховної роботи недільних шкіл, описано шляхи, залучення учнів до надбань національної культури.

Ключові слова: громадянське виховання, громадсько-освітні ініціативи, громадсько-просвітницький рух 60-х рр. ХІХ ст., просвітницька і педагогічна діяльність студентської молоді, недільні школи, видавнича діяльність, національна культура.

Структура громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру, виховання ціннісного ставлення до соціального оточення та самої себе, національно свідомого, високоосвіченого, життєво компетентного, толерантного громадянина – патріота, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, відповідального перед своєю нацією [8]. Головною метою громадянського виховання є підготовка молоді до життя у демократичному суспільстві та взаємопов'язаному світі; визнання та прийняття цінностей, що виступають головними, визначальними для даного суспільства (О. Сухомлинська) [12, с. 3].

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план громадського життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості. Розвиток демократії нерозривно пов'язаний із підвищенням рівня громадянськості суспільства загалом та молоді особливо, студентської молоді, зокрема.

Можливості вирішення багатьох актуальних соціально-виховних проблем закладено у функціонуванні вищих навчальних закладів – університетів – в історико-педагогічному та соціокультурному контексті.

Вагомим у цьому контексті є вивчення досвіду громадсько-освітніх ініціатив студентської молоді 60-х рр. XIX ст. в недільних школах України – нетрадиційних народно-просвітницьких закладах позашкільної освіти та освіти дорослих.

Діяльність студентської молоді України 60-х рр. XIX ст. в недільних школах вивчали педагоги, історики, науковці минулого та сучасності, серед яких чільне місце посідають праці Я. Абрамова [1], В. Білана [3], Г. Жураківського [7] та ін. Відповідно до аналізу останніх публікацій, розв'язання заявленої проблеми започатковано в дослідженнях Л. Вовк [5], Л. Березівської [2], Л. Бондар [4], С. Дмитренко [6], Н. Побірченко [10], С. Черкасової [14]. Однак, більшість авторів висвітлює лише окремі аспекти діяльності студентів-“недільників” у контексті розвитку громадсько-просвітницького руху на терені України.

Мета статті полягає у розкритті громадських ініціатив та узагальненні досвіду просвітницько-педагогічної діяльності українського студентства в недільних школах 60-х рр. XIX ст.: висвітленні процесів заснування, організування навчально-виховної роботи (зокрема, визначенні змісту, форм та методів викладання), шляхи залучення учнів до надбань національної культури.

Підготовка до відкриття першої української недільної школи розпочалася в серпні 1859 р., коли на одному із засідань літературного гуртка (т. зв. студентських зібрань) студент V-го семестру історико-філологічного факультету Київського університету Св. Володимира – Ф. Вороний вніс пропозицію про заснування у місті недільної школи. Згодом студенти звернулись із пропозицією відкрити недільну школу у приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища до штатного наглядача даного закладу І. Слепушкіна, який 21 серпня надав письмове підтвердження своєї згоди [11, с. 5].

14 вересня 1859 р. до канцелярії попечителя Київського учбового округу М. Пирогова надійшло прохання від 17-ти студентів університету такого змісту: “Прагнучи надати хлопчикам тутешнього ремісничого класу засоби для першопочаткової освіти, ми, що нижче підписалися, покійно просимо Ваше Превосходительство дозволити нам відкрити у будинку Києво-Подільського Дворянського Училища дарову недільну і святкову школу” [11, с. 1]. Вже 19 вересня 1859 р. студенти вдруге подали на ім'я керівника закладу заяву-прохання, до якої додали письмове підтвердження про згоду професора П. Павлова очолити недільну школу (за порадою М. Пирогова) та згоду студента Київської духовної академії священика В. Кузнецова (від 15 жовтня 1859 р.) викладати Закон Божий. Ознайомившись із змістом перерахованих вище документів, М. Пирогов того

ж дня дав згоду на відкриття недільної школи, написавши на заяві олівцем: “Пустити в хід” [11, с. 1, 3–4].

Отримавши дозвіл попечителя, студенти розіслали в майстерні оголошення та листи з інформацією про умови прийому до недільної школи (зазначивши, що вік не буде перешкодою, тому школу зможуть відвідувати навіть дорослі); І. Слепушкін та П. Павлов здійснювали попередній запис усіх бажаючих навчатися. Перше офіційне повідомлення про недільні школи з’явилося в газеті “Киевский телеграф” за 23 вересня 1859 р. Таким чином, 11 жовтня 1859 р. завдяючи старанням української студентської молоді в Києві у приміщенні Подільського повітового дворянського училища (на розі Костянтинівської та Хоревої вулиць, 9/16) відкрили першу недільну школу [10, с. 17].

Успіх перших “недільників” став взірцем для наслідування: вже 25 жовтня 1859 р. студенти Київського університету відкрили недільну школу в приміщенні приходського училища по вул. Жилянській – т. зв. Новостроєнську, а наприкінці жовтня 1860 р. – на Печерську. У них був намір заснувати ще один такий навчальний заклад на Новому Строєнні, однак, вище духовенство не дало на це своєї згоди [3, с. 33].

Ініціативу студентської молоді у справі відкриття недільних шкіл підтримали жінки-освітянки. Зокрема, завдяки старанням студентів та гімназистів 31 січня 1860 р. розпочала діяльність перша жіноча недільна школа, викладачами якої стали вчителі приватного жіночого пансіону пані Нельговської. Одночасно в Києві проходила підготовка до заснування ще двох недільних шкіл для жінок, відкритих у приміщеннях жіночої Фундуклеївської гімназії (6 листопада 1860 р.) та Подільського жіночого приходського училища (11 листопада 1860 р.). Крім цього, київські студенти університету звернулися до офіційного керівництва з проханням дозволити їм проводити недільні бесіди для арештантів. Таким чином, недільну школу було відкрито ще й у приміщенні міської в’язниці [3, с. 33–34].

Упродовж 1859–1862 рр. з ініціативи студентства розпочали діяльність п’ять недільних шкіл (чотири чоловічих та одна жіноча) у Харкові. Одна чоловіча школа діяла при Харківському університеті, організаторами та викладачами якої були В. Гнилосиров, П. Лобко, В. Мова, А. Шиманов, М. Жученко та ін.

Діяльність університетської молоді у справі заснування недільних шкіл продовжили учні середніх навчальних закладів України – гімназисти, які відкрили такі нетрадиційні народно-просвітницькі заклади у приміщеннях 1-ої Київської чоловічої гімназії (8 жовтня 1860 р.), Немирівської та Кам’янець-Подільської гімназій Подільської губернії (1861 р.), Житомирської гімназії Волинської губернії (1861 р.), Полтавської чоловічої гімназії (24

квітня 1860 р.), Чернігівської гімназії (17 квітня 1860 р.), 2-ої Одеської гімназії та ін. [3, с. 33–35].

Для студентства, яке стало ядром викладацького складу недільних шкіл (за даними П. Ширинського-Шихматова, серед київських студентів було 9 розпорядників та 119 вчителів), організування недільного навчання, звичайно, було справою новою. Тому з метою теоретичного обґрунтування діяльності таких нетрадиційних навчальних закладів створювали об'єднання “недільників”. Зокрема, у Києві було організовано “Товариство недільних шкіл”, до складу якого увійшли студенти університету Св. Володимира – майбутні члени українських Громад [5, с. 41].

Студенти-викладачі виявили серйозний підхід до організування педагогічного процесу в недільних школах, вибору та розроблення навчальних програм і методик. Це підтверджує зміст розробленої ними програми, поданої разом із заявою-проханням 19 вересня 1859 р. у канцелярію попечителя Київського учбового округу: все було добре виважено, продумано й аргументовано. У своїй педагогічній діяльності студенти-викладачі дотримувалися принципів гуманізації, демократизації, диференціації, індивідуалізації, наступності, наочності та ін.; апробували та запроваджували прогресивні освітні методики, розроблені провідними педагогами сучасності – звукові методи навчання грамоти К. Ушинського, В. Золотова, методи бесіди, пояснювального читання, “перепитування прочитаного”, вивчення читацьких інтересів учнів і т. д.

Недільні школи, як нетрадиційні навчальні заклади II пол. XIX ст. – поч. XX ст., суттєво відрізнялися від державних шкіл та училищ. Навчання в них відбувалося один раз на тиждень (в неділю, суботу (для осіб єврейської національності) або святкові дні), здебільшого з 11-ої до 14-ої години. Для задоволення навчальних потреб усіх учнів розділяли (диференціювали) відповідно до віку та рівня освітньої підготовки на групи, з яких формували два класи – вищий (для тих, хто вмів читати) і нижчий (для тих, хто не вмів читати); нижчий клас ділили ще на два відділи (у перший зараховували зовсім неграмотних, а у другий – тих, хто хоч трохи був знайомий з механізмом читання). Таким чином, другий відділ нижчого класу був перехідним, що налагоджувало дотримання принципу наступності у навчанні. Крім цього, в залежності від кількості учителів, класи та відділи ділили ще на окремі навчальні групи (по 3–7 осіб). Саме індивідуально-груповий підхід до побудови педагогічного процесу дозволяв студентам-викладачам не лише досягти значних результатів (за умови мінімальної затрати часу) та сприяти різнобічному розвитку учнів, але й забезпечити розумне та морально-духовне єднання людей, щирість, любов і тепло сімейних взаємин [10, с. 22].

Виявом колективної творчості студентів-“недільників” були педагогічні ради (як кожної окремої школи, так і загальноміські) – періодичні зібрання викладачів, які проводились з метою обміну досвідом та обговорення професійних та практично-шкільних питань, наприклад: про значення дисципліни; про виховний вплив школи; про переваги та недоліки методик викладання окремих предметів; про влаштування шкільних свят і т. п. До того ж у багатьох недільних школах під час роботи педагогічних рад практикувалось таке нововведення, як представництво учнів, які користувались правом не лише дорадчого, але й вирішального голосу.

Створюючи нову, громадсько-просвітницьку ідеологію, студенти-“недільники”, всупереч чинному освітньому законодавству, працювали над удосконаленням навчальних програм. Окрім затвердженого переліку предметів викладання (закону Божого, російської і слов’янської грамоти, письма та арифметики), в багатьох недільних школах вивчали історію рідного краю, географію, хімію, біологію, народну медицину, іноземні мови, вивчати які виявили бажання безпосередньо учні. Крім того студенти-“недільники” разом із прогресивною вітчизняною громадськістю відстоювали право кожного народу, в тому числі й українського, – на освіту рідною мовою. До вирішення цієї проблеми у кожній недільній школі підходили по-різному. Перші з них відразу перейшли на українську мову навчання, тому й називали себе “українцями” (серед них – учителі Новостроєнської недільної школи); другі – так звані “космополіти” (вчителі Києво-Подільської недільної школи) – навчали обома мовами, оскільки вважали неможливим відмовитися відразу від російської мови; треті ж – “слов’янофіли” (вчителі Печерської школи) – викладали здебільшого російською мовою [10, с. 20].

Усвідомлюючи всю важливість порушеної проблеми, студенти-“недільники” добре розуміли, що перехід до викладання рідною мовою можливий за наявності відповідної навчально-методичної бази. Підручники ж, видані Міністерством народної освіти та Синодом, зовсім не задовольняли методичних вимог діячів недільних шкіл. Тому викладачі самі “бралися за перо” з метою створення українських підручників, доступних для народу. У 1859 р. студенти Київського університету Св. Володимира підготували до друку “Азбуку” і “Хрестоматію”, складену з уривків творів українських письменників, та розпочали створення підручників з арифметики, історії, географії та ін. Упродовж наступних років студенти-“недільники” видали серію видань української навчально-методичної літератури, зокрема такі, як “Домашня наука” (у 2-х частинах – “Перші початки” (1860 р.) та “Вищі початки” (1861р.)); “Дещо про світ божий” (1863 р.) К. Шейковського; “Арифметика (Щотниця)” (1862 р.) Д. Мороза. Однак, ще більша кількість навчально-методичної літератури авторів-студентів не пройшла офіційної цензури, а саме: “Читанка”, “Вимова наша українська і потреба нашого

орфографування”, “Мысли по поводу предстоящей реформы Министерства народного просвещения” А. Свидницького, “Грамматика” Г. Стрижевського, “Читанка” для народних шкіл, що готувалась групою українських громадівців (колишніх студентів-“недільників”) під керівництвом М. Драгоманова.

Недільні школи стали своєрідним центром залучення дітей та дорослих до надбань української культури, історії, традицій, фольклору тощо. Студенти власними силами створювали бібліотеки, переповнені творами вітчизняних письменників, організовували та проводили музично-театралізовані вистави, вечори, свята з нагоди ювілеїв відомих українських діячів, літературні читання, лекції з історії культури рідного народу і т. п. Саме недільні школи стали осередком поширення ідей національної самосвідомості та причетності до великого європейського народу – народу України.

Для матеріальної підтримки недільних шкіл студенти університету Св. Володимира організували публічну підписку, влаштовували за невелику плату публічні читання, драматичні спектаклі і вечори та завдяки сприянню М. Пирогова отримали дозвіл генерал-губернатора на щорічні асигнування з міського бюджету у розмірі 150 карбованців сріблом [11, с. 41–42, 46]. Зокрема, у такого роду драматичних спектаклях та літературних вечорах разом із київськими студентами брали активну участь корифеї української сцени М. Кропивницький, М. Лисенко, М. Старицький та ін. Такі вечори культурно-освітнього спрямування також проводили студенти Харківського університету, учнівська молодь і представники педагогічної громадськості Полтави, Чернігова, Одеси та інших міст України [3, с. 38].

Саме “характеру особистостей” студентів-викладачів попечитель Київського учбового округу М. Пирогов приписував “швидкі та неочікувані успіхи” учнів-“недільників” [9, с. 395]. “Результати навчання в обох школах, – зазначав у журналі “Основа” автор педагогічного огляду діяльності Подільської та Новостроєнської недільних шкіл за 1-й навчальний рік, – були разючими; зі звітів видно, що учні за декілька уроків встигали засвоїти ґрунтовно те, що в інших, регламентованих школах, зазвичай, погано засвоюється за більший в чотири рази термін” [13, с. 90].

Саме завдяки і насамперед завдяки “характеру особистостей” студентів-викладачів, чий високі моральні, людські, громадянські якості були яскравим прикладом для наслідування, в недільних школах існувала особлива атмосфера взаємин між учителем та учнем, основана на взаємоповазі, щирості, любові та гідності. До того ж, наслідуючи настанови прогресивних педагогів сучасності, зокрема М. Пирогова, студенти-“недільники” повністю відмовлялися від фізичних покарань, оскільки були глибоко переконані в тому, що ніщо так згубно не впливає на душу людини, як страх, і тим більше страх фізичного покарання [10, с. 21].

Вирішуючи безліч нагальних проблем, що виникали в діяльності таких нетрадиційних освітніх закладів, студенти-“недільники” одночасно приділяли належну увагу проблемам соціального плану. Справа в тому, що учнівський склад недільних шкіл був досить різноманітним за віком, національністю, суспільним становищем, родом діяльності, рівнем освітньої підготовки і т. п. До того ж кожен із цих настільки різних людей – неповторна особистість, яка потребувала особливого, індивідуального підходу. Тому саме від викладачів-“недільників” залежав не лише розумовий розвиток учня, але й рівень його соціалізації, тобто залучення до системи суспільних взаємин та усвідомлення своєї рівноправності в суспільстві, адже більшість учнів походили з т. зв. соціальних “низів”.

Впливова офіційна громадськість завжди звинувачувала студентів-“недільників” у розповсюдженні протизаконних знань та антиурядовій пропаганді. Зокрема, на початку 1860 р. було арештовано членів Харківсько-Київського таємного товариства. У результаті виявлення фактів антиурядової пропаганди, що притаманна недільним школам Києва та Харкова, студентів було вислано в різні віддалені губернії, де вони знову ж брались за організацію недільного навчання: М. Муравський – у Бірську та Оренбурзі, В. Португалов – у Казані, П. Єфименко – у Пермі та Катеринбурзі.

Київський, Подільський і Волинський генерал-губернатор кн. І. Васильчиков ще на початку 1860 р. розпочав відкриту кампанію проти діячів недільних шкіл, що супроводжувалася низкою адміністративних репресій. На ім'я попечителя Київського учбового округу М. Пирогова один за одним надходили листи від генерал-губернатора з вимогами посилення контролю за студентами-“недільниками”. В одному з таких листів (від 13 грудня 1860 р.) кн. І. Васильчиков висунув низку звинувачень проти діячів недільних шкіл, навчання в яких, на його думку, не відповідає “видам уряду”: відсутній “нагляд за викладанням”; існує “можливість ухилитися від прийнятої системи навчання” і т. д. [7, с. 155]. Адміністративні репресії щодо студентів були черговим заходом у цілій системі відкритої кампанії царського офіціозу проти “недільників”. Результатом посилення нагляду з боку Міністерства народної освіти, Міністерства внутрішніх справ та духовного відомства відповідно до указу царя Олександра II від 10 червня 1862 р. стало поширене закриття недільних шкіл – “до перетворення ... на нових основах” [1, с. 61].

Після відродження громадсько-просвітницького руху “недільників” українська студентська молодь вже не відіграла провідної ролі в діяльності недільних шкіл, у ролі засновників яких виступили земства, товариства поширення в народі грамотності, міські управи, різноманітні просвітницькі організації, об'єднання та приватні особи (до революції 1917 р. в Україні діяло 112 недільних шкіл [5, с. 35]). Проте, діяльність у таких нетрадиційних навчальних закладах, безперечно, є значним надбанням студентства 60-х рр.

ХІХ ст., оскільки саме недільні школи стали місцем апробації їх педагогічної майстерності та реалізації національно-просвітницьких планів.

У результаті проведеного історико-педагогічного дослідження було розкрито громадсько-освітні ініціативи та узагальнено практичний внесок студентської молоді України 60-х рр. ХІХ ст. у становлення та розвиток недільних шкіл.

Однією із найважливіших перспектив подальших досліджень у даному напрямі є всебічне вивчення історії недільних шкіл, усвідомлення сутності й сенсу цього історико-педагогічного феномену з метою пошуку нових шляхів розвитку національної системи освіти України, зокрема, чергового удосконалення теорії і практики позашкільної освіти та освіти дорослих у контексті сучасної концепції безперервної освіти.

1. *Абрамов Я. В.* Наши воскресные школы: Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. – СПб., 1900. – 351 с.
2. *Березівська Л. Д.* Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ–початок ХХ ст.) / Л. Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 191 с.
3. *Білан В.* Мережа недільних шкіл на Україні (1859–1862 рр.) / В. Білан // Архіви України. – 1966. – № 5. – С. 31–40.
4. *Бондар Л. С.* З історії створення недільних шкіл на Україні / Л. С. Бондар // Розвиток освіти на Україні (ІІ пол. ХІХ–поч. ХХ ст.). – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1995. – 108 с.
5. *Вовк Л. П.* Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості) / Л. П. Вовк. – К. : ТОВ “МФА”, 1997. – 178 с.
6. *Дмитренко С. М.* Громадсько-педагогічний рух на Україні (40-і роки ХІХ ст.) / С. М. Дмитренко. – К. : ТОВ “МФА”, 1997. – 58 с.
7. *Жураковский Г. Е.* Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. – М. : Педагогика, 1978. – 158 с.
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil>.
9. *Пирогов Н. И.* О воскресных школах / Избр. пед. соч. / Н. И. Пирогов. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 394–402.
10. *Побірченко Н. С.* Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині ХІХ–на початку ХХ століття: у 2 кн. – кн. 1: Київська громада. – К. : Науковий світ, 2000. – 307 с.
11. *Справа про відкриття недільних і святкових шкіл в Києві.* – ЦДІАУК, ф. 707, оп. 25, спр. 352, арк. 1–158.
12. *Сухомлинська О.* Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О. Сухомлинська // Управління освітою. – 2005. – № 24. – С. 3.

13. Училища, образовавшие на Юге в последнее время // *Основа*. – 1861. – № 6. – С. 79–107.
14. *Черкасова С. О.* Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / С. О. Черкасова; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 20 с.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

PUBLIC AND EDUCATIONAL INITIATIVES OF STUDENT YOUTH AT SUNDAY SCHOOLS OF UKRAINE (60s OF THE 19th CENTURY)

Nataliya Koliada

*Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman
Sadova Str., 2, Uman, Cherkasy Region, Ukraine, UA – 20300*

The article deals with public initiatives and generalized experience of education and teaching students at the Ukrainian Sunday schools in the 60s years of the XIXth century as the non-traditional national educational institutions of adult education and training that was once a week (Sunday to Saturday or on holidays for persons of Jewish nationality). The first Sunday school was opened on October 11, 1859 through the efforts of Ukrainian students in Kiev at the premises of Podolsk district noble school.

The author highlights the process of establishing, organizing educational work at Sunday schools (determining the content, forms and methods of teaching), attracting students to the heritage of national culture.

Sunday schools were a center of attracting children and adults to the achievements of the Ukrainian culture, history, traditions, folklore and so on. Students created their own library full of works of local writers, organized and performed musical and theatrical performances, parties, celebrations in honor of the anniversaries of prominent Ukrainian figures, readings, lectures on the cultural history of their people, etc. That Sunday schools were the focus of spreading the ideas of national identity and belonging to the great European people – the people of Ukraine.

One of the most important opportunities for further research in this area is the comprehensive study of the history of Sunday schools, awareness of the nature and meaning of this historical and pedagogical phenomenon in order to find new ways to develop national education system of Ukraine, further improve the theory and practice of adult education in the context of the modern concept of lifelong learning.

Key words: civic education, public and educational initiatives, public and educational movement in the 60s of the XIXth century, educational and teaching activities of students, Sunday schools, publishing activity, national culture.

УДК 378.113.1 (477.54) «18/20»

ПЕРШІ ДИРЕКТОРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ПРИ ХАРКІВСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1811–1858)

Світлана Золотухіна

*Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди,
вул. Валентинівська, 2, Харків, Україна, 61168*

На підставі аналізу історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів репрезентовано і схарактеризовано організаційно-педагогічну діяльність перших директорів педагогічного інституту, що діяв при Харківському Імператорському університеті.

Доведено, що вивчення історичних процесів розвитку системи освіти і педагогічної думки в Україні в сучасних умовах набуває особливої актуальності. Саме знання історії становлення і розвитку окремого навчального закладу сприяє розширенню наукового кругозору, формуванню вмінь аналізувати, зіставляти і порівнювати педагогічні явища і факти в їхній історичній ретроспективі, розвитку критичного педагогічного мислення.

Ці знання дають змогу оволодіти здобутками національної та світової педагогіки, здійснювати пошукову діяльність, створювати умови для формування педагогічного світогляду,

Подано автобіографічні відомості про Х. П. Роммеля, Т. Ф. Степанова, О. В. Куніцина, їхню освіту, науково-педагогічну діяльність на посаді директора, зазначено про їхній внесок у розвиток педагогічної науки.

Ключові слова: директор, класичний університет, педагогічний інститут, діяльність, освіта.

Харківський Імператорський (класичний) університет, найдавніший вищий навчальний заклад України, став колискою педагогічного інституту, нині національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Аналіз архівних документів свідчить, що 24.01.1803 р. Олександр І підписав указ “Об учреждении училищ”, у якому наголосив на доцільності відкриття при Імператорських російських університетах педагогічних інститутів: “...Всякий университет должен иметь учительский или педагогический институт”.

Зазначено, що 5.11.1804 р. набув чинності Статут Харківського імператорського університету. Розділ XII цього документа визначав порядок функціонування Педагогічного інституту в складі університету:

“...Педагогический или Учительский Институт образует учителей для гимназий и училищ, Округ университета составляющих, под начальством Директора, из Ординарных Профессоров Общих Собранием избранного”. Передбачалося, що навчання в Педагогічному інституті стане не лише шляхом до вчительської посади в гімназії, але й до магістерського звання та штатної посади в університеті.

Офіційне відкриття Педагогічного інституту з трирічним терміном навчання відбулося 01.09.1811 р. Затверджено навчальний план інституту й правила для студентів. Головною перешкодою в повноцінному функціонуванні Педагогічного інституту в зазначений період була недостатня кількість студентів і кандидатів. З огляду на це до слухання педагогічних дисциплін залучали як казеннокоштных студентів словесного й фізико-математичного відділень університету, так і тих, хто паралельно з навчанням на інших відділеннях орієнтувався на подальшу роботу в середніх навчальних закладах. Заняття відбувалися двічі на тиждень (у середу та суботу) з 17 год до 18 год. Відбувалися “практические упражнения в разговорах и упражнения в сочинениях”.

У 1812 р. обрано на посаду Директора Педагогічного інституту Х. Роммеля.

Христофор Роммель народився у м. Кассель ландграфства Гессен-Кассель у родині генерал-суперінтенданта, старшого придворного проповідника Касселя, Юстуса Філіпа Роммеля. Початкову освіту здобув у Фрідеріканському лицейі в Касселі (1790–1799). У 1799 р. вступив до Марбурзького університету, у 1800 р. перейшов до Геттінгенського університету, де захопився філологією, арабістикою, історією, етнографією, географією та низкою інших наук. Христофор Роммель був учнем знаменитого філолога, професора Х. Г. Гейне. Його ерудиція, знання 12 стародавніх і сучасних європейських та східних мов, а також опублікований коментар до опису Кавказу і його населення привернули увагу в російському суспільстві. У 1803 р. Х. Роммель отримав пропозицію очолити кафедру в університеті Харкова, але відмовився від неї. У Геттінгенському університеті він здобув докторський ступінь з філології, почав викладацьку діяльність як приват-доцент. У 1804 р. його було затверджено екстраординарним, а в 1805 р. – ординарним професором на кафедрі красномовства і грецької мови в Марбурзькому університеті. У цьому вищому навчальному закладі науковець також зайняв посаду університетського оратора і підготував декілька статей в галузі класичної філології, літератури, мистецтва, етнографії, політичних наук.

У 1808 р. під час наполеонівських війн, коли частина німецьких університетів опинилася під загрозою закриття, Х. Роммель прийняв повторну пропозицію російського уряду очолити кафедру в Харківському

університеті. Після прибуття до Харкова 17 січня 1811 р. Христофора Пилиповича було призначено ординарним професором кафедри класичної філології, і він активно включився в наукову та просвітницьку діяльність університету. Як зазначав науковець у власних спогадах, він прагнув “заснувати в центрі України новий, міцний розсадник гуманістичної і літературної освіти”. Читаючи свої курси, Х. Роммель основну увагу приділяв тлумаченню грецьких і римських класиків, висвітлював питання загальної історії літератури, естетики, критики, поезики та риторики. У 1812–1813 н. р. додатково читав спеціальний курс загальної історії словесності з найдавніших часів і до сучасності. Лекції він проводив латиною, хоча й намагався вивчити російську мову.

Х. Роммель був одним з найактивніших іноземних учених, він відіграв важливу роль у розвитку Педагогічного інституту. Функціонування цього інституту у складі університету, як уже було зазначено, передбачалося ще Статутом Харківського імператорського університету, який набув чинності 5 листопада 1804 р. Проте лише 1 вересня 1811 р. відбулося офіційне відкриття інституту, були затверджені його навчальний план й правила для студентів. Перешкодами в повноцінному функціонуванні Педагогічного інституту в зазначений період була недостатня кількість студентів загалом й ще менша кількість кандидатів, слабе забезпечення навчальною літературою. У 1811 р. Х. Роммель очолив Педагогічний інститут, для його студентів підготував “Дидактику і методику”. Цю працю було перекладено російською мовою, вона отримала схвалення міністра народної освіти А. Розумовського. Також Христофор Пилипович уклав “План і правила навчання та викладання в Харківському педагогічному інституті”. У звіті попечителя Харківського навчального округу міністру освіти було зазначено, що проф. Х. Роммель викладав педагогіку, дидактику і методологію, як загальну, так і конкретну, яка стосувалась усіх шкільних наук.

Був одним з ініціаторів і першим головою Товариства наук, яке було засновано в Харкові. Він увіходив до складу Училищного комітету і як візитатор інспектував гімназії Харківського навчального округу. У 1813 р. його було обрано деканом словесного факультету. Також науковець у складі факультетської комісії взяв участь у складанні каталогу більш як 12 000 монет і медалей університетського мюнц-кабінету.

У Харкові Х. Роммель значну увагу приділив публікації джерел: видав вибрані промови і біографію Цицерона, твори Саллюстія і Корнелія Непота. У 1811 р. науковець був відряджений до Слов'янська для вивчення знайденого там давнього каменя з написом, факсиміле якого відправив у Санкт-Петербург. Крім того, Христофор Пилипович виступав на урочистих університетських актах з промовами про значення освіти. У промові “*De eruditionis verae ac perfectae vi et praestantia*” (“Про перевагу і силу істинної і

досконалої освіти”) він звернув увагу на внесок іноземців у розвиток освіти в багатьох країнах, зокрема в Росії, наголосив на сутності освіти загалом. Промова “Про наукові установи та академії стародавнього і нового світу” не збереглася, але, за як він вважав, промова “сподобалася росіянам, які ... мають природній потяг до колосальних туманних істин”. Ще одну промову виголосив на похоронах першого ректора І. Рижського.

З початку 1820-х рр. Х. Роммель у званні придворного гессенського історіографа завідував Гессенським палацовим архівом в Касселі, потім – державною бібліотекою, державним архівом і музеєм Касселя. У цей час головним предметом його наукового інтересу стала історія Гессена. Помер Х. Роммель 21 січня 1859 р. у рідному м. Кассель.

Другим директором Педагогічного інституту став Степанов Тихін Федорович, який народився в м. Воронеж у сім’ї дрібного чиновника. Після закінчення Воронежської духовної семінарії в 1814 р. вступив до Харківського університету своєкоштным студентом. У перші два роки прослухав курс двох відділень – політичного та словесного, на третьому році вивчав римське право та фізику.

Навчання давалося йому легко, ще з дитинства він виявляв інтерес до знань, науки, захоплювався самим процесом пізнання. В автобіографії він згадував: “Здатність до роздумів у мене розвивалася надто рано – у 10 років я вже почав філософствувати, кожна комаха займала мій розум, у 16 років я написав філософські міркування латинською мовою”.

У 1819 р., закінчивши “курс з відмінним успіхом”, згідно з чинним на ту пору положенням отримав ступінь “кандидата за отличие”, який за доносом попечителя округу Є. В. Корнеєва було відмінено. У 1821 р. він витримав повторні іспити і отримав звання кандидата з етико-політичного відділення.

Після закінчення університету Т.Ф. Степанов учителював у приватному чоловічому пансіоні, у 1823–1830 рр. викладав загальну історію та географію в Харківському інституті шляхетних дівчат.

У 1824 р. за твір “О политическом равновесии” Т.Ф. Степанов одержав ступінь магістра політичної історії та статистики. Він наполегливо працював, вивчав історію, філософію. Перед іспитами на ступінь магістра почав інтенсивно вивчати політичну економію. У нарисах з історії Харківського університету зазначено: “Деякі особи самі себе підготували до професури. Типом таких автодидактів може служити Т. Ф. Степанов, який підготувався до викладання політичної економії самостійно, займаючи в той же час посаду вчителя”.

Політична економія цілком захопила молодого вченого, він навіть відмовився від запропонованої йому ректором В. Я. Джунковським кафедри російського права в Харківському університеті, оскільки не пов’язував свого

майбутнього з цим предметом, виявив бажання очолити кафедру політичної економії. Ці сподівання на той час виявилися марними, і вчений припинив викладацьку діяльність в інституті шляхетних дівчат, залишив Харків і виїхав до Петербурга.

З 1830 р. він працював помічником письмоводителя у державній комісії погашення боргів. У Петербурзі Т. Ф. Степанов продовжував наукову роботу. Його статті з філософії та політичної економії, що були надруковані в “Журналі міністерства народної освіти”, “Літературній газеті”, часописі “Син вітчизни”, привернули увагу наукової громадськості до талановитого вченого. У Петербурзі Т. Ф. Степанов близько познайомився з академіком А. К. Шторхом – німецьким ученим, який жив у Росії, відомим на той час економістом, віце-президентом Петербурзької академії наук. Завдяки протекції А. К. Шторха, Т. Ф. Степанова було призначено екстраординарним професором Харківського університету.

З 1832 р. до 1845 р. викладацька і наукова діяльність Т. Ф. Степанова була пов’язана з Харківським університетом. Від 1832 р. – екстраординарний професор кафедри політичної економії; з 1836 р. – ординарний професор кафедри політичної економії; у 1833–1834 рр. займав посаду синдикта в університеті, у 1835 р. був обраний деканом морально-політичного факультету, а з 1837 р. – проректор університету.

У 1839 р. Т. Ф. Степанову було доручено керівництво педагогічним інститутом, що входив до складу університету.

На той час у педагогічному інституті навчалося п’ять студентів: два готувалися до вчительської посади з історико-філологічних наук, три – з фізико-математичних. М. Г. Халанський, який вивчав діяльність педагогічного інституту, писав, що навчання майбутніх педагогів полягало в читанні та вивченні навчальних посібників, які рекомендували професори, складанні звітів про прочитане, складанні «рассуждений» і в практичних заняттях.

Офіційно призначеними викладачами педагогічного інституту стали такі професори університету: з класичної філології А. О. Валицький, з історії М. М. Лунін, з російської словесності В. Я. Якимов, з математики й фізики Н. А. Дяченко.

Сучасники характеризували директора педагогічного інституту як справжнього “харківця старої школи – щиру, правдиву і талановиту особистість”.

Учений, який глибоко опанував політичну економіку й уболівав за стан держави, розглядав численні соціальні проблеми країни крізь призму наукових знань. Зокрема, Т. Ф. Степанов пропонував систему заходів (свобода розвитку торгівлі, розвиток товарно-грошових відносин, кредиту, реформування податкової системи, розвиток науки, освіти), які б сприяли прогресу суспільства, розвою держави. Він виступав за свободу й рівність

народу, за ліквідацію бідності, палко і сміливо викривав несправедливість соціального устрою, експлуататорський характер кріпосної системи. На думку Д. І. Багалія, Т. Ф. Степанов вів проти рабства “таку наполегливу боротьбу з кафедри ще тоді, коли воно вважалася наріжним каменем нашого громадянського устрою і коли всяке слово проти нього могло бути визнане за замах проти існуючого порядку речей”.

Учений розвивав та обстоював засади Просвітництва, однією з провідних ідей якого була ідея залежності суспільного прогресу від поширення освіти, а згодом ідея цінності людини. Він як романтик мріяв про кращі часи для людства, коли не буде класових суперечностей, а запанує “класова гармонія”. Суспільство прийде до цього стану еволюційним шляхом, розвиваючись за законами природи. Таке майбутнє Т. Ф. Степанов пророкував не для одної країни, а для всього людства, вважав, що між народами, значною мірою завдяки науці й освіті, запанує мир, а на земній кулі утвориться Одна Республіка.

Учений із захопленням писав про майбутнє людства: “Людинолюбство, Патріотизм, Космополітизм поступово зіллються в загальну любов до Людства – яка велична і разом із тим втішна картина в майбутньому!”.

Зазначимо, що Т. Ф. Степанова в університеті вважали кращим знавцем політичної економії, викладання якої до нього було недосконалим, він користувався славою видатного, яскравого, талановитого лектора, що віртуозно володів словом, аудиторією, матеріалом. Як зазначав М. Ф. Де-Пуле, “володіючи яскравим красномовством, Т. Ф. Степанов жив і діяв у слові; у ньому він був глибоко щирим і чесним, а тому й впливав величезно, і не художньо тільки, а реально, прямо на тодішню сучасність, соціальні неподобства і порушене право, проти чого красномовний професор повставав найсміливішим, найпалкішим способом”.

Наполегливий пошуковець, він на своїх лекціях закликав студентів не замикатися в колі вже відомих істин, а шукати нове, аналізувати й порівнювати.

Науковий доробок Т. Ф. Степанова досить вагомий. Окрім статей, що були опубліковані в різних журналах за роки його перебування в Петербурзі, окремими виданнями вийшли: вступна лекція з політичної економії, яку він прочитав в Імператорському Харківському університеті 5 вересня 1832 р. (1833 р.); виголошена на урочистих зборах 30 серпня 1833 р. “Речь о сущности, важности и назначении политических наук”. Учений не встиг опублікувати деякі праці з філософії і дипломатії. Наприклад, велика двотомна праця “Общепародное право в совокупности с дипломатией” не була надрукована, хоч і була дозволена цензурою в 1847 р.

Найбільшою заслугою вченого було те, що він одним із перших розробив курс політичної економії російською мовою. Праця Т. Ф. Степанова

“Записки о политической экономии” складалась з двох частин і була опублікована – частина перша в 1844 р. і частина друга в 1848 р. Це був перший підручник з політичної економії в Російській імперії.

Наступним директором Педагогічного інституту було призначено Куніцина Олексія Васильовича. Він народився в с. Поречче Тверської губернії в сім’ї священослужителя. Закінчив Тверську духовну семінарію, а згодом духовну академію в Санкт-Петербурзі (1828 р.). Після її закінчення вивчав законодавство та готувався до отримання звання професора. Освіту продовжив у першому відділенні імператорської канцелярії, де вивчав законодавство під керівництвом М. М. Сперанського, водночас відвідував лекції Петербурзького університету.

У 1831–1834 рр. вивчав юридичні науки в Берлінському університеті. У 1834 р. здобув докторський ступінь у Петербурзькому університеті, захистивши тези за темою “О наследовании по закону под началом русского законодательства”, а 15 вересня 1835 р. його призначили викладачем Харківського університету.

Упродовж 1836–1837 рр. займав посаду синдикта Харківського університету. У цей час плідно працював у комісії з розробки університетських законів. З 1837 р. – екстраординарний професор.

Протягом 1838–1842 рр. обіймав посаду ректора університету. У 1838 р. отримав звання “ординарний професор Цивільних Законів громад особливих і місцевих”, що відповідало V класу згідно з табелем про ранги. У 1842 р. був зарахований до VII класу, обіймав посаду проректора університету, став першим деканом юридичного факультету (1842–1858). З 1842 р. до 1852 р. виконував обов’язки директора Педагогічного інституту (за іншими даними – з 1841 р. до 1858 р.). У період 1849–1850 рр. виконував обов’язки ректора університету з огляду на те, що ректор П. П. Гулак-Артемовський звільнився з цієї посади за власним бажанням і припинив викладацьку діяльність у зв’язку з хворобою.

Із січня 1850 р. О. В. Куніцин був деканом юридичного факультету, очолював кафедру цивільних законів, загальних, особливих і місцевих, на якій викладав закони громадян Російської імперії студентам III курсу в першому та другому півріччях (по шість годин на тиждень). Водночас викладав на кафедрі кримінальних законів (по чотири години на тиждень).

У 1858–1859 рр. Олексій Васильович викладав римське право замість Мицкевича на кафедрі римського законодавства та історії (по п’ять годин на тиждень). Незважаючи на велике навантаження, учений значну увагу приділяв науковій діяльності. Один раз на рік в Імператорському університеті відбувалися загальні збори, з нагоди яких викладачі готували урочисті промови. О. В. Куніцин виступав на таких урочистостях двічі: 30 серпня 1844 р. його доповідь була присвячена темі “О правах женского пола по

отношению к наследству”, а в 1859 р. – “О мерах к отвращению неправосудия, по русскому законодательству”.

Під час виконання ним обов'язків ректора університету діяльність навчального закладу перевіряли високі службові особи. Зокрема, Імператор відвідував кілька разів Харківський університет, а 12 вересня 1850 р. Князі Микола Миколайович та Михайло Миколайович були присутніми на лекціях професора Рославського-Петровського із загальної історії. Принц Петро Георгійович Ольденбургський також відвідав університет 25 липня 1851 р.. Саме в цей період ректором університетом був Олексій Васильович, усі високі відвідувачі позитивно оцінили діяльність закладу.

Як науковець О.В. Куніцин завжди відстоював інтереси науки і мав власну думку, яку поважали колеги й підлеглі. Про це свідчать такі факти: у 1855 р. при Харківському Імператорському університеті було запропоновано започаткувати збори, які планували проводити один раз на місяць у рамках заснування при університеті двох наукових товариств: навчально-літературного і фізико-математичного. Не всі професори були згодні з такою пропозицією, але О. В. Куніцин був одним із небагатьох, хто підтримав цю ініціативу.

У 1860 р. О. В. Куніцин написав звернення до професорів університету з приводу того, що університет не може прийняти пожертвування від Горденкова, професора в минулому, на користь бідних студентів, оскільки “его предмет состоит в судебной тяжбе”. Таке його рішення підтримали всі професори факультету.

Як юрист Олексій Васильович активно брав участь у розробці різноманітних проектів, нормативних документів, пов'язаних з освітою та її реформуванням. Зокрема, на початку 1862 р. факультет обговорював “Проект загального статуту університетів”, у якому передбачалося започаткування кафедри канонічного права окремо від богослов'я. О. В. Куніцин висловився проти викладання канонічного права в такому обсязі. Також він разом з Мицкевичем, Платоновим і Клобуцьким (у вересні 1854 р.) виступили проти присвоєння ад'юнкту Каченовському звання доктора політичних наук, мотивуючи це тим, що вони “не находят препятствий к возведению Каченовского в звание экстраординарного профессора”.

Вагомим є внесок Олексія Васильовича в розвиток Педагогічного інституту, зокрема, завдяки його проханням до міністра народної освіти в 1840 р. “О покладанні посади Директора Педагогічного Інституту на проректора” у зв'язку з великим навантаженням. Прохання було задоволено спочатку на рік, як експеримент у Харківському університеті, а на наступний рік (1841), оскільки результат визнали позитивним, це рішення було затверджено Міністерством освіти, і такий досвід поширювали, за необхідності, на інші університети.

Під час перебування О. В. Куніцина на посаді директора Педагогічного інституту з 1842 р. до 1854 р. (за іншими джерелами – до 1858 р.) завдання інституту полягало в підготовці «наставников юношества, и находя поручения надзора над ними». У 1842 р. в Педагогічному інституті заняття проводили такі викладачі: з класичної словесності та педагогіки – проф. О. П. Валицький, з історії та географії – проф. О. П. Лунін, з російської словесності та логіки – проф. О. П. Якимов, з математики та фізики – проф. О. П. Дьяченко, а згодом, після переходу останнього до Університету Св. Володимира, його посаду зайняв Є. О. Соколов. Також студенти вивчали французьку мову під керівництвом лектора Плансона.

У звітах про діяльність Харківського університету за 1841/42 н.р. зазначено, що серед занять, які проводили професори університету зі студентами, частина була присвячена педагогіці.

У 1841/42 н.р. у Педагогічному інституті навчалося 20 студентів, які були визначені штатом Університету, крім того, двоє вихованців Університету Св. Володимира переведені в 1939 р., четверо – з Білоруського навчального округу й один учень із Тифліської гімназії. Усього 27 осіб. У 1840/41 н.р. курс навчання закінчили шість студентів: четверо – зі ступенем кандидата, двоє – зі званням дійсного студента. Із них двоє були призначені старшими вчителями до 2-ої Харківської гімназії, по одному – в Орловську і Ставропольську гімназії, один продовжив курс навчання на юридичному факультеті, став на службу в канцелярію міського цивільного губернатора, один залишився при університеті і зайняв місце ад'юнкта з математичних наук.

У 1849 р. заняття Педагогічного інституту були організовані так: на 1-му відділенні філософського факультету навчалося сім студентів, а на 2-му відділенні – шість. Із них шість вихованців перших двох курсів займалися згідно із загальним планом навчань філософського факультету. Семеро студентів двох старших курсів, згідно з положенням про Педагогічний інститут, крім загальних занять, мали «особливі педагогічні заняття з метою найкращої підготовки їх до майбутніх обов'язків у званні наставників у гімназіях або училищах, які проходили під особливим керівництвом спеціально призначених професорів». «На цих особливих заняттях вихованців першого відділення філософського факультету розподіляли на три розряди з предметів, обраних кожним із них для більш спеціального приготування до звання педагогів».

На другому відділенні філософського факультету студенти 3-го курсу Липський та Чернігівський навчалися з предмета наук математичних під керівництвом ординарного професора Соколова.

Серед вихованців Педагогічного інституту було двоє студентів – Петропавлівський і Понсеті, які вже закінчили курс університетської освіти.

Студент Петропавлівський за відмінне навчання в університеті отримав ступінь кандидата.

“Особливі педагогічні заняття” студентів полягали у проведенні спеціально розроблених занять по одній годині на тиждень, вони читали твори вихованцям за призначенням викладачів, виконували вправи, зорієнтовані на написання творів на теми за власним вибором або за вказівкою наставників.

Окрім того, для всіх студентів, які навчалися за казенний кошт, незалежно від факультету та курсу, по 2 год на тиждень викладали уроки французької мови (лектор Генні). Студенти вивчали правила граматики, виконували практичні вправи, перекладали з французької мови на російську і навпаки, складали короткі твори французькою мовою на теми, запропоновані викладачем.

Спогади учнів та колег про Олексія Васильовича свідчать, що він був людиною вимогливою, працьовитою, відданою науці, любив викладацьку діяльність. Складається враження, що він навіть більше любив викладання, ніж наукову діяльність. Про це свідчить те, що попри Указ 1849 р., який забороняв ректорам займатися викладацькою діяльністю, він продовжував спілкуватися зі студентами, нехтуючи приписами указу, який був застосований лише до наступних ректорів. Лекції О. В. Куніцина характеризувалися систематичністю, послідовністю та точними даними. Про високий рівень викладання О. В. Куніцина свідчать такі відомості: 2 вересня 1850 р. з 8-ї год ранку до 14-ї год міністр народної освіти був присутнім на лекціях викладачів, зокрема, на лекції О. В. Куніцина на тему “Гражданские законы”. Міністр високо оцінив діяльність викладачів університету та зазначив: “При посещении ваших лекций я с удовольствием заметил, ...многие из вас с успехом следят за новыми открытиями и усовершенствованиями в области науки, обновляя и оживляя таким образом свое преподавание”.

Про рівень поваги до Олексія Васильовича, високу оцінку його діяльності свідчать нагороди та звання, які він отримав протягом свого життя: “Почесний член університету”; у 1839/40 н.р. отримав благовоління монарше Його Імператорської величності; 1847 р. нагороджений за вислугу років; 1849 р. отримав відзнаку за бездоганну службу; 1852 р. нагороджений за відмінно-старанну службу й особливі заслуги Орденом Св. Анни 2-го ступеня.

У спогадах студенти Олексія Васильовича – П. І. Вейнберг, Н. А. Шрамченко, Ф. Х. Неслуховський, Н. Ф. Оже де Ранкур, М. Ф. Де-Пуле – відзначали любов до педагогічної діяльності, наукову ретельність, вимогливість та повагу до студентів, про нього говорили: “весьма ученый” та ерудований, до кола його діяльності входило й “держание пансионеров”.

Головними науковими працями Олексія Васильовича стали: “О правах наследства лиц женского пола”; “О мерах к отвращению неправосудия, по русскому законодательству”; “Приобретение права собственности давностью владения (окончание)”; “О праве племянниц на указанные части из наследства: (Ответ г. Мотовилову)”. Проте окремі праці вченого не отримали підтримки урядових кіл, зокрема праця “О естественном праве” була визнана міністром освіти шкідливою, вилучена з обігу і за наказом міністра було зупинено викладання за книгою О. В. Куніцина.

Також він опублікував низку статей у виданні “Журнал Министерства юстиции”: “О силе договора найма имуществ” (1861 р., № 9); “Вопросы Мейера о сервитутах” (1863 р., № 8); “Духовные завещания несовершеннолетних” (1863 р., № 3); “Приобретение права собственности давностью владения” (1864 р., № 10–12); “Право собственности по определению его в Своде Законов” (1866 р., № 2); “О праве племянниц на указные доли в наследстве” (1866 р., № 4).

Все життя Олексій Васильович віддав педагогічній діяльності, намагаючись удосконалити та покращити освіту в Україні. У Харківському університеті він пропрацював 27 років – до 8 травня 1862 р., коли вийшов у відставку. З 1866 р. до 1874 р. працював професором цивільного права в Новоросійському університеті м. Одеси. Після відставки (1874) повернувся до Харкова. Помер Олексій Васильович Куніцин 7 лютого 1883 р. у Харкові.

Отже, як свідчить виконане дослідження, першими директорами Харківського педагогічного інституту були високоосвічені особистості, вчені, гарні організатори, які здійснили вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти в Україні.

1. *Алексей Васильевич Кунцин*: биография [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.people.su/60751>.
2. *Багалея Д. И.* Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905 гг.) / Д. И. Багалея, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков, 1906.
3. *Багалея Д. И.* Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т. 1: 1802–1815. Вып. 1 / Д. И. Багалея. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1894. – 203 с.
4. Записка о состоянии и действиях Императорского Харьковского университета за 1839–1840 г. – Харьков : Печатано в университетской типографии, 1840. – 18 с.
5. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи: минуле і сучасність / [Л. Д. Зеленська, О. І. Башкір, С. О. Васильєва та ін. ; за заг.

- ред. С. Т. Золотухіної]. – Харків : Вид-во ТОВ “Щедра садиба плюс”, 2015. – 156 с.
6. *Куницын А. В.* О мерах к отвращению неправосудия, по русскому законодательству: Речь. / А. В. Куницын // Годичний торжественный акт в имп. Харьковском университете, 13 сент. 1859 г. – Харков, 1859. – С. 1–54.
 7. На скрижалях історії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди / заг. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Д. Зеленської, д-ра пед. наук, професора Золотухіної С. Т. – Харків : ФОП Бровін О.В., 2016. – 114 с.
 8. Отчет о состоянии Императорского Харьковского университета за 1846–1847 г. – Харков : Печатано в университетской типографии, 1847. – 70 с.
 9. *Роммель Х.* О преимуществе и силе истинного и совершенного просвещения. Перевод // Речи, произнесенные в торжественном собрании Императорского Харьковского университета, бывшем 30 августа 1811 г. – Харьков, 1811. – С. 48–58.
 10. *Роммель Х.* Спогади про моє життя та мій час. Україна в записках мандрівників і мемуарах / К. Д. Роммель [Східний інститут українознавства ім. Ковальських; НАН України, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Харківський університет ім. В. Н. Каразіна] – Харків : Майдан, 2001. – 236 с.
 11. *Степанов Т. Ф.* Вступительная лекция, читанная в Императорском Харьковском университете сентября 5 дня 1832 года ... / Т. Ф. Степанов. – Харков, 1833. – 20 с.
 12. Харківський університет ХІХ – початку ХХ ст. у спогадах його професорів та вихованців / [уклад.: Б. П. Зайцев, В. Ю. Іващенко, В. І. Кадєєв та ін. ; вступ. стаття В. І. Іващенко] ; наук. ред: С. І. Посохов. – Харків : Сага, 2008. – Т. 1. – 540 с.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 28.03.2017

прийнята до друку 25.04.2017

**FIRST DIRECTORS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE AT KHARKIV
IMPERIAL UNIVERSITY (1811-1858)****Svitlana Zolotukhina***H. S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv,
Valentynivska Str., 2, Kharkiv, Ukraine, UA – 61168*

On the basis of the analysis of historical and pedagogical literature and archival materials, the author of the present paper has presented and characterized the organizational and educational activities of the first directors of Pedagogical Institute who functioned within Kharkiv Imperial University. It proves that the study of the historical processes of the education system and pedagogical thought development in Ukraine is of particular relevance under current conditions. The awareness about the history of formation and development of some independent education institutions can broaden scientific outlook, form critical pedagogical thinking, develop skills aimed at analyzing, contrasting and comparing educational events and facts in their historical retrospective. This knowledge helps to research in detail the achievements of national and world Pedagogy, conduct scientific studies, create conditions for the formation of a pedagogical worldview.

The article contains biographical information about Kh.P. Rommel, T.F. Stepanov, O.V. Kunitsyn, their education, research and teaching activities as the directors and their contribution to the development of pedagogical sciences.

The conducted study has demonstrated that the first directors of Pedagogical Institute were highly educated people and are still famous for their numerous publications, including, for instance, Kh.P. Rommel's major works "Didactics and Methodology", "Curriculum and rules of teaching and learning at Kharkiv Pedagogical Institute".

Particular attention is paid to the first directors' organizational skills as well as to their distinguishing feature which was their zeal for creating the conditions for effective training and upbringing of future teachers. Special emphasis is put on the first directors' lecturing skills.

Key words: director, classical university, pedagogical institute, activity, education.

УДК 37(08)

РОЛЬ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ СВ. ВОЛОДИМИРА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ В. П. НАУМЕНКА (1852–1919)

Ірина Албул

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 28, Умань, Україна, 20300*

Розкрито роль і значення Київського університету св. Володимира у формуванні особистості Володимира Павловича Науменка (1852–1919) – просвітителя, педагога, науковця, громадського діяча на зламі XIX–XX ст. Обґрунтовано вплив навчання на слов'яно-російському відділенні історико-філологічного факультету.

Доведено, що Київський університет св. Володимира, як культурно-просвітницький та інтелектуальний центр значно вплинув на формування просвітницьких ідей Володимира Науменка, що було значною мірою зумовлено лекціями та виступами викладачів – яскравих представників української прогресивної інтелігенції, прихильників та проводирів українського національно-просвітницького руху, а також участю у діяльності студентських просвітницьких товариств.

Наголошено, що університетське життя та спілкування з тогочасними мислителями-співробітниками цього ВНЗ заклали підвалини майбутньої наукової діяльності В. П. Науменка та потреби в захисті українського національного питання.

Ключові слова: Київський університет св. Володимира, Володимир Науменко, просвітництво, громадська діяльність, українське національне питання.

У сучасному динамічно змінюваному світі університет – це передусім вищий навчальний заклад, який є індикатором цивілізаційності регіону та держави, значною мірою – показником рівня освіченості особистості. Роль закладів вищої освіти була предметом обговорення у часи минулого та сьогодення. Зокрема, різним аспектам розвитку вищої освіти присвячені праці українських вчених В. Андрущенко, І. Дідика, В. Кременя, Е. Лібанової, М. Ніколаєнка та ін. Історичні відомості щодо Київського університету св. Володимира містить науковий доробок М. Владимирського-Буданова, О. Жмудського, В. Іконникова, А. Конверського, В. Короткого, В. Різуна, В. Ульяновського та ін.

Наша мета – розкрити вплив студентського життя в Університеті Св. Володимира кінця XIX ст. на формування та розвиток особистості Володимира Науменка (1852–1919) – яскравого представника української прогресивної інтелігенції на зламі XIX–XX ст.

Київський університет після Московського, Казанського, Дерптського, Харківського й Петербурзького був шостим у царській Росії. Царизм

намагався зробити цей ВНЗ оплотом монархічних ідей і русифікації неруських народів. Однак Київський університет став справжнім центром науки й осередком визвольного руху в Україні. Значна частина представників української прогресивної інтелігенції другої половини XIX – першої половини XX ст. були саме вихідці з цього навчального закладу.

Київський університет св. Володимира займав окрему сторінку в літописі життя і Володимира Павловича Науменка – вчителя і методиста, редактора і видавця, ученого і політика, просвітителя й активного громадського діяча.

У 1868 р., коли Володимирі щойно виповнилося 16 років, він вступив вільним слухачем до Університету Св. Володимира. Через рік його було зараховано до складу студентів слов'яно-російського відділення історико-філологічного факультету.

Київський університет виконував роль культурно-просвітницького та інтелектуального центру. У його стінах працювали відомі у своїй галузі фахівці: викладачами історії філософії і педагогіки були С. Гогоцький і А. Козлов; грецьку мову викладали Ф. Міщенко і В. Аландський, латинську – І. Цветасв; О. Котляревський викладав слов'янську філологію, а І. Хрущов та І. Жданов – історію російської мови та словесності; викладачем всесвітньої літератури був М. Дашкевич, всесвітньої історії – М. Драгоманов, Ф. Фортинський та І. Лучицький, російської історії – В. Антонович та І. Іконников, церковної історії – Ф. Терповський, теорії та історії мистецтв – П. Павлов [5, с. 4].

Значний вплив на формування особистості В. Науменка мали лекції та виступи викладачів – яскравих представників української прогресивної інтелігенції, прихильників та проводирів українського національно-просвітницького руху, зокрема, таких членів Київської громади: В. Антоновича, М. Драгоманова, І. Лучицького, Ф. Міщенка.

“Межи професорами історико-філологічного факультету ... користувалися великою популярністю і пошаною серед студентства В. Антонович і М. Драгоманов, – писав М. Білінський – студенти поважали їх як людей, що всі свої сили присвятили науковій діяльності, і що в них разом з цим була велика прихильність до розвитку громадянства, до посунання національної культури” [7, с. 403].

Особливе враження на студента Володимира Науменка справила перша університетська лекція, яку прочитав М. Драгоманов. Саме тоді В. Науменко дійшов висновку, що для слухання серйозних лекцій потрібні навички, а результативне навчання потребує, крім відвідування лекцій, ще й самостійної роботи. Майбутній учений усвідомив необхідність критичної вільної думки для справжньої науки.

Великий вплив на студентську молодь мали особисті переконання М. Драгоманова. Серед суспільних проблем, які цікавили викладача, окреме місце посідало розв'язання федеративно-демократичного питання у всій Східній Європі, важливу роль у цій справі діяч відводив українцям, зокрема, киянам. Ця ідея М. Драгоманова потребував політичної освіти, широкої обізнаності із західноєвропейською наукою, а також з історією та становищем своєї батьківщини. Однак викладач не був прихильником “студентського політиканства”, він боровся за студентську самоосвіту, за створення студентських гуртків, метою діяльності яких було б вивчення своєї батьківщини [3, с. 162–163].

Упродовж навчання Володимир Науменко брав активну участь у студентських диспутах, проголошував на них яскраві промови, ґрунтовно вивчав літературу, історію, фольклор. Інтерес до історії та етнографії України був одним з визначальних чинників формування національного світогляду В. Науменка та інших студентів університету періоду кінця XIX ст. У цей час відбувається усвідомлення українською інтелігенцією не тільки своєї етнічної, а й національної відмінності від інших націй. Дослідник Г. Касьянов наголосив на важливості доповнення емоційної мотивації (почуття, настрої) раціонально-інтелектуальними міркуваннями: “Емотивна сторона національної свідомості інтелігенції (любов до мови, національної культури, гордість за славне минуле) доповнювалася прагненням обґрунтувати її глибокими і змістовними знаннями про історію та культуру свого народу, тобто раціональними мотивами” [4, с. 25].

Курс історії Давньої та Литовської Русі в Київському університеті св. Володимира, починаючи з 1870 р., читав яскравий представник української прогресивної інтелігенції періоду українського відродження В. Антонович [7, с. 398–399; 8, с. 23–24]. Студенти з великою цікавістю поставилися до призначення нового лектора, адже В. Антонович уже тоді був відомим і як учений, і як громадський діяч. Значною мірою інтерес був зумовлений знайомством з працею В. Антоновича “Моя исповедь” з яскраво вираженими ідеалами демократизму та прихильності до українського народу, що і було власне політичним кредо діяча [7, с. 399]. Уже на першій університетській лекції В. Антонович обґрунтував і своє викладацьке кредо, згідно з яким обов'язковими він вважав енергійну працю, добросовісне ставлення до науки, об'єктивний підхід до предмета своїх знань – історії рідного народу [8, с. 117]. Не обмежуючись читанням лекцій, В. Антонович постійно намагався розвивати у своїх слухачів інтерес до самостійної науково-пошукової діяльності. Багато з тих студентів, які були першими слухачами В. Антоновича, заявили про себе як про серйозних дослідників. Серед найвідоміших з них В. Щербина назвав і В. Науменка [7, с. 399].

Перші спроби самостійних наукових досліджень, зокрема, в галузі етнографії, Володимир зробив під впливом колишнього ректора Київського університету Михайла Олександровича Максимовича. Володимира Науменка як одного з кращих студентів рекомендували стати репетитором сина Михайла Олександровича – Олексія. Він старанно виконував свої обов'язки. Характер, зміст і результати такого наставництва виразно проявились у листуванні з М. Максимовичем: “З Альошею я продовжую займатись і дуже задоволений заняттями, так як я бачу бажання займатись у ньому самому. За ці три тижні в оцінках по журналу не було ні одного поганого балу” [11, с. 1].

Таке спілкування мало велике значення для молодого студента. Адже ім'я М. Максимовича було легендою серед студентської молоді. Це був справжній учений-енциклопедист широкого діапазону – історик, літературознавець, фольклорист. Його збірки українських пісень мали велике значення в розвитку і становленні не одного покоління українських діячів. Під впливом збірок М. Максимовича формувалася національний світогляд П. Куліша, М. Костомарова [2, с. 210]. Творча спадщина ученого-етнографа відіграла важливу роль у формуванні наукових інтересів В. Науменка. Свої літні канікули він використовував для збирання етнографічних матеріалів, які пізніше використав для укладення українського словника.

У своїх наукових пошуках Володимир Науменко звертався до М. Максимовича за порадами, високо цінуючи його авторитет і досвід. У листі від 4 листопада 1872 р. студент В. Науменко так писав до М. Максимовича: “Я розраховував користуватися Вашим керівництвом при написанні дисертації... Будьте такі добрі, напишіть мені усі джерела, якими я міг би скористатися для написання твору про Київське міщанство...” [12, с.1]. Відомий учений виконав прохання студента, і вже в наступному листі від 1 грудня 1872 р. В. Науменко звернувся до М. Максимовича з такими словами: “Я дістав вже усі книги, вказані вами і тепер почну працювати разом для двох цілей: буду готуватися до екзамену і разом постараюсь написати дисертацію” [10, с. 1].

Київське студентство кінця XIX ст. характеризувалося високою громадською активністю, яка полягала в діяльності просвітницьких організацій, зокрема, в діяльності Київської громади. Колективний світогляд громадян визначав і процес формування світоглядних переконань своїх членів, їхній розвиток, зміни. У 60-х роках XIX ст. під впливом ідей кирило-мефодіївців громадяни переймалися ідеями свободи, народництва, просвітництва.

Однак у процесі роботи під впливом світової гуманістичної думки громадяни виробляли власний погляд і власну позицію у справі пробудження народу. Ознайомлення з поглядами німецької класичної філософії, англійськими і французькими утопічними соціалістичними доктринами

призводило до наявності поряд з ідеями лібералізму і демократизму ще й радикалізму, що спричинило "...перехід частини української молоді від вітчизняного народолюбства до російського соціал-революційного народництва" [6, с. 37]. Отже, починаючи із 70-х років XIX ст. громадівська молодь не вдовольнялася помірковано-культурницькою роботою, вона ставала більш схильною до політичної.

На суттєвій відмінності Громади 70-х рр. від Громади 60-х рр. XIX ст. наголосив Н. Побірченко. Ця різниця полягала не лише в кількісному складі (Громада 70-х була менш чисельною, однак активнішою і діяльнішою – І. А.), а й у структурі та якісному складі організації. Якщо до Громади 60-х рр., яка мала характер студентського об'єднання, міг входити кожний, хто визнавав українські звичаї, обряди, мову, літературу, то Громада 70-х рр. була організацією таємною. У цей час громадівці дотримувалися суворої конспірації та ретельно відбирали своїх членів [6, с. 82]. Володимир Науменко ввійшов до складу Київської громади за рекомендацією відомого громадівця О. Русова.

Дружба з О. Русовим, який також свого часу навчався в Київській 2-й гімназії, мала значний вплив на формування особистості В. Науменка. Про спілкування з О. Русовим у дні своєї юності В. Науменко пізніше згадував: "У 1871–1872 роках наші розмови все частіше і частіше зводилися до тем українських. Пригадую день 30 травня 1872 року... Русов запропонував провести вечір з Костомаровим. До цих пір жваво переживаю ту радість, яку викликала у мене ця пропозиція: мені, що тоді ще тільки стихійно..., так би мовити, належав до української національної ідеї і читав Костомарова з коментарями старого М. Максимовича, з яким я в Києві прожив усю зиму в одному домі і для якого читав вечорами..., мені здавалось чимось надзвичайним побачити цю знаменитість, та ще в інтимному колі" [9, с. 4].

Ідеологічні засади діяльності Київської громади визначали й особливості українського визвольного руху 70-80-х рр. XIX ст., який у цей час відбувався за двома течіями: революційно-соціалістичною та земсько-ліберальною. В. Науменко, як і основна маса громадівців, дотримувався земсько-ліберального напрямку, адже це була можливість здійснювати просвітницьку діяльність на легальному ґрунті [6, с. 44].

У цей час у середовищі радикально налаштованих громадівців на чолі з М. Драгомановим почав поширюватися рух прихильників революційної пропаганди. Представники правого крила, а серед них і В. Науменко, виступали проти таких намірів радикалів. Ліберали були переконані, "...що тільки діяльна праця в галузі просвіти народу принесе користь Україні" [6, с. 45]. З цією метою потрібно було підкріплювати пропаганду реальною просвітою народу, піднімати його загальну культуру, а це потребувало ретельної праці з дослідження розвитку науки, освіти, мови, культури народу.

Активність Володимира Науменка в навчанні, самостійність наукових досліджень, спілкування з М. Максимовичем, лекції та виступи В. Антоновича і М. Драгоманова, творчість М. Костомарова, активна участь у просвітницькій діяльності Громади сприяли тому, що з університету В. Науменко вийшов уже з цілком визначеними схильностями, серед яких М. Василенко виділив любов до українського народу, його історії та культури [1, с. 85]. Ці національні риси поєднувалися із загальнолюдськими: високою моральністю, гуманністю, відповідальністю за вчинки.

Отже, органічний зв'язок з українським культурним рухом сприяв вихованню національної свідомості В. Науменка, був одним з чинників формування національно спрямованого світогляду, потреби в захисті українського національного питання.

1. *Василенко М.* Володимир Павлович Науменко як редактор „Киевской старины” / М. Василенко // Вісник НАН України. – 1994. – № 5. – С. 84–93.
2. *Гнатюк В.* Польський літератор М. А. Грабовський і П. О. Куліш / В. Гнатюк // Записки історико-філологічного Відділу УАН, 1929. – № 21–22. – С. 210.
3. З іменем Святого Володимира: у 2 кн. Кн. 2 / Упоряд. В. Короткий, В. Ульяновський. – Київ: Заповіт, 1994. – 453 с.
4. *Касьянов Г.* Українська інтелігенція на рубежі XIX–XX століть: Соціально-політичний портрет / Г. Касьянов. – Київ : Либідь, 1993. – 176 с.
5. *Палієнко М.* Повернення із забуття: портрет вченого, журналіста, видавця Володимира Науменка / М. Палієнко. – Київ, 1998. – 42 с.
6. *Побірченко Н. С.* Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX–початок XX століття): Монографія / Н. С. Побірченко. – Київ : Науковий світ, 2002. – 331 с.
7. Син України: Володимир Боніфатійович Антонович / Упоряд. В. Короткий, В. Ульяновський: У 3-х томах. Т. 1. – Київ: Заповіт, 1997. – 448 с.
8. *Ульяновський В. І.* Володимир Антонович: образ на тлі епохи / В. І. Ульяновський, В. А. Короткий – Київ : ТОВ “Міжнар. фінагенція, 1997. – 218 с.
9. *Бубхіндер Н.* Листи В. П. Науменка до А. Н. Пипіна. – Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського (далі – ІР НБУВ). – Ф. Х. – № 16943 – 5 арк.
10. *Науменко В. П.* Лист до М. О. Максимовича. – ІР НБУВ. – Ф. III. – № 5242. – 2 арк.

11. *Науменко В. П.* Лист до М. О. Максимовича. – IP НБУВ. – Ф. III. – № 5936. – 2 арк.
12. *Науменко В. П.* Лист до М. О. Максимовича. – IP НБУВ. – Ф. III., № 5941. – 2 арк.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

ROLE OF THE KYIV UNIVERSITY OF ST. VOLODYMYR IN FORMING THE PERSONALITY OF V. P. NAUMENKO (1852-1919)

Iryna Albul

*Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman,
Sadova Str., 28, Uman, Ukraine, UA – 20300*

The article reveals the role and importance of Kyiv University of St. Vladimir in forming the personality of Volodymyr Naumenko (1852-1919), an educator, teacher, scholar, and public figure at the turn of the nineteenth – twentieth century. It substantiates the impact of the education at the Slavic-Russian department of History and Philology.

The article proves that Kyiv University of St. Volodymyr as a cultural and educational and intellectual center made a remarkable impact on the formation of educational ideas of Volodymyr Naumenko that was largely due to the lectures and performances of teachers, the brightest representatives of the Ukrainian progressive intellectuals, supporters and leaders of the Ukrainian national educational movement and due to the participation in the activity of student educational societies, as well.

The author emphasizes that university life and communication with the thinkers-employees of the university laid the foundations for future scientific work of V.P. Naumenko and the need to protect the Ukrainian national question.

Key words: Kyiv University of St. Volodymyr, Volodymyr Naumenko, education, public activity, Ukrainian national question.

УДК 378.112(4)(09)''11/18''

ГЕНЕЗА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД У ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ (XII–XIX ст.)

Людмила Зеленська

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських 29, Харків, Україна, 61002*

Розкрито роль і місце колегіальних органів у структурі університетів Західної Європи XII–XIX століть, схарактеризовано організаційні засади їхньої діяльності в умовах “докласичного” та “класичного” типу університету. Окреслено становлення і тенденції розвитку колегіальних органів управління (рада, директоріум, консисторія, професорська конференція) в контексті розбудови вітчизняних вищих навчальних закладів (XVI–XVIII ст.). Науково обґрунтовано етапи діяльності вчених рад як органів колегіального самоврядування у структурі Харківського, Київського та Новоросійського університетів упродовж XIX – початку XX ст.

Ключові слова: університети, вчена рада, генеза, діяльність, етапи, Європа, Україна.

Одним із пріоритетних напрямів підвищення ефективності функціонування університетської освіти в Україні є модернізація освітнього менеджменту, якому були б властиві гнучкість, мобільність, здатність до самоорганізації, відмова від жорсткої централізації та регламентації, утвердження колегіальності керівництва, заміна командно-адміністративних методів управління методами й формами демократичного обговорення та ухвалення рішень. Потреба децентралізації управління університетами як передумови інноваційного шляху їхнього розвитку, перенесення центру ваги в ухваленні рішень на рівень вищого навчального закладу зумовлюють потребу в посиленні ролі колегіальних органів, зокрема вчених рад, які мають стати провідниками інституційної, академічної, фінансової автономії університетів, дієвим засобом подолання суб’єктивізму в процесі ухвалення управлінських рішень.

Діяльність колегіальних органів управління, зокрема вчених рад, у структурі університетів має давню історію й характеризується неоднозначними процесами успадкування своїх набутків. З огляду на це актуалізується потреба неупередженого аналізу досвіду минулого, який дасть змогу об’єктивно висвітлити генезу, зміст, напрями діяльності вчених рад; урахувати особливості їхнього функціонування на різних етапах розвитку як

європейської, так і національної університетської традиції; виявити чинники ефективної роботи з метою урахування позитивного досвіду в умовах сьогодення та запобігати хибам і недолікам попередніх етапів.

Вивчення стану наукової розробки проблеми дало підстави констатувати, що питання набуття автономії й організації колегіального самоврядування у зарубіжній і вітчизняній системах університетської освіти з позицій історичної ретроспекції й сьогодення знайшли часткове висвітлення в працях провідних учених з проблем філософії освіти (І. Вакарчук, Д. Дзвінчук, М. Зубрицька, В. Кремень, О. Кузь, О. Мещанінов, М. Поляков, Л. Семененко, Т. Стоян), історії становлення та розвитку вищої школи в Україні (А. Алексюк, Л. Ваховський, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, Б. Євтух, В. Курило, І. Курляк, В. Майборода, Н. Побірченко, Л. Прокопенко, Н. Терентьєва, О. Сухомлинська, В. Смаль), а також дослідженнях науковців, які репрезентують історичну науку (К. Астахова, Б. Зайцев, Г. Косінова, С. Посохов, А. Таньшина, Є. Черняк (Україна); А. Андрєєв, Є. Вишленкова, В. Змеєв, Н. Ладижець, Л. Лаптева, Є. Ляхович, Ф. Петров, А. Ревушкін, В. Чесноков (Росія).

Проте донині еволюційні аспекти діяльності колегіальних органів управління у європейській і вітчизняній університетських традиціях як окрему наукову проблему комплексно й системно в обраних хронологічних межах не досліджували.

Наша мета – розкрити роль і місце колегіальних органів у структурі університетів Західної Європи XII–XIX ст., окреслити їхнє становлення і тенденції розвитку в контексті розбудови вітчизняних вищих навчальних закладів (XVI–XVIII ст.), діяльності Харківського, Київського та Новоросійського університетів упродовж XIX – початку XX ст.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що генеза європейської системи вищої освіти безпосередньо пов'язана з виникненням “ідеї університету”, яка набула практичного втілення на теренах Європи протягом XII–XIII ст., пройшовши у своєму розвитку низку трансформаційних змін. У науковому просторі сьогодні нема єдиного підходу до періодизації розвитку західноєвропейських університетів. Найпоширенішою у вітчизняній історіографії є періодизація, яку запропонував німецький учений Петер Морав, в основу якої покладено три базові типи університету: докласичний, класичний та посткласичний. Типологічну єдність університетів докласичного типу (XII–XVIII ст.) забезпечували так звані материнські університети Болоньї, Парижа, Оксфорда та Кембриджа як “цех учених”. Виникнення університету нового типу (класичного) пов'язане з процесами, що охопили Європу “близько 1800 р.”, в основі яких лежав перехід університету від корпорації до державного закладу. Така трансформація розпочалася в німецьких землях протягом XVI–XVIII ст., знайшла остаточне

втілення в Берлінському університеті (1810) і створила підґрунтя для формування “національних” моделей класичного університету: австрійської, французької, англійської, російської тощо [1, с. 78]. Ідеї, що лягли в основу “класичного” університету (автономія, академічні свободи, навчання через дослідження, відповідальність за формування громадянської позиції), були актуальними до другої половини ХХ ст. Однак через масовий характер навчальних закладів, притаманний постіндустріальному суспільству, вимоги глобалізації університети натрапили на нові проблеми й були змушені започаткувати процес кардинальних змін, що загалом триває донині [1, с. 79].

Вивчення історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження [1; 4; 5; 12; 13] дає змогу констатувати, що структура університетів Західної Європи як докласичного, так і класичного типу, передбачала функціонування загальноуніверситетських колегіальних органів, які в межах усталених моделей мали різні назви – рада, сенат, консисторія, собор, консиліум тощо. Формування організаційних засад їхньої діяльності розпочалося ще в умовах становлення й розвитку “паризької” моделі університету і знайшло повну регламентацію під час утвердження базових принципів класичної (“німецької”) моделі університетської освіти. Склад та коло повноважень загальноуніверситетських колегіальних органів закріплювалися в університетських статутах й залежали від багатьох чинників: збереження ознак корпоративного самоврядування, ступеня підпорядкування університетів органам церковної, міської чи державної влади, утвердження академічних свобод, успадкованих традицій, завдань університетської освіти тощо. Проте діяльність саме цих органів в організаційно-управлінській структурі університетів Західної Європи ХІІ–ХІХ ст. сприяла реалізації провідного принципу організації університетської освіти – автономії й колегіального самоврядування. Поступово зосередивши у своїх руках функції законодавчої влади, вони стали тією управлінською інституцією, рішення якої були обов’язковими для виконання всіма університетськими структурами.

Науковий пошук засвідчив той факт, що генеза колегіальних органів (рада, директоріум, консисторія, професорська конференція) в системі діяльності вищих навчальних закладів України (ХVІ–ХVІІІ ст.) набула специфічних рис, оскільки процес розбудови системи вищої освіти в означений історичний період відбувався за умов суперечливого поєднання “місцевого”, “польського”, “австрійського” та “російського” проєктів [6]. У межах “місцевого” освітнього проєкту (Острозька академія, братські школи, Києво-Могилянська академія) діяльність представницьких колегіальних органів не набула поширення [15]. Цей факт, на нашу думку, пояснюють двома обставинами: по-перше, подібна практика ще не набула усталеної форми в університетській освітній традиції Західної Європи і була характерним явищем зазвичай для німецьких університетів; по-друге,

функціонування вищих навчальних закладів на території України в означений період був зумовлений національними чинниками, успадкованими від братських шкіл, керівництво якими спиралося на принципи звичаєвого права. Ці принципи ростежувалися ще за часів Київської Русі у вічевій організації управління общиною й передбачали чітке розмежування повноважень між вічем (зборами дорослого й вільного населення) й обраними на ньому посадовими особами. Виняток становив “Проект” Батуринаського університету, що був розроблений за німецьким зразком і передбачав широку автономію й право на самоврядування. Згідно з “Проектом” верховна влада делегувалася загальноуніверситетському колегіальному органу – Директоріуму.

На підставі аналізу історико-педагогічної літератури [6; 7] з’ясовано, що “польський” проект вищої школи, запроваджений у Львівському університеті (1662–1773), через повне підпорядкування Єзуїтському ордену не передбачав діяльності професорських колегій на зразок чинних в університетах Західної Європи ради чи сенату. Утвердження загальноуніверситетського колегіального органу (консistorії) в організаційно-управлінській структурі Львівського університету бере свій початок лише з 1774 р., коли цей навчальний заклад набув рис “австрійської” моделі університету.

Зазначимо, що розбудова “російської” моделі університету відбувалася під впливом політики так званого освіченого абсолютизму, який не передбачав корпоративної природи вищої школи та її право на самоврядування. З огляду на це практика діяльності Петербурзького і Московського університетів, що функціонували в межах Російської імперії протягом XVIII ст., допускала функціонування лише такого дорадчого органу, як професорська конференція (загальні збори). Водночас вироблений Комісією народних училищ “План” університетів 1787 р., згідно з яким планували відкриття вищих навчальних закладів і в українських землях (Чернігові, Батурині, Катеринославі), хоча й орієнтувався на “австрійську” модель, проте усував членів професорської корпорації від керівництва університетом. Згідно з “Планом” 1787 р., у вітчизняних університетах запроваджували так зване університетське правління, яке об’єднувало ректора, деканів, скарбника (обирали щорічно з числа професорів університету) та двох секретарів, які призначав куратором [9].

Отже, у вітчизняній вищій школі XVI–XVIII ст. на відміну від європейських університетів з урахуванням низки об’єктивних чинників, представницькі колегіальні органи (рада, сенат, консistorія) в організаційно-управлінській структурі не набули усталених форм, а відтак, і законодавчого унормування.

Упродовж XIX ст. на українських землях, що перебували в складі Російської імперії, було послідовно відкрито три університети: Харківський (1804), Київський (1833), Новоросійський (1865). Університети чотири рази – за кількістю правлень імператорів зазнавали реформ і контрреформ, які простежувалися в університетських статутах (1804, 1835, 1863, 1884). Питання університетської автономії було для них одним з головних. Підходи до його вирішення, на думку В. Кричевського, засвідчували на те, що керівництво Росією здійснює не аристократія, а бюрократія [3, с. 64]. Зокрема, якщо на початку XIX ст. університетську автономію сприймали в ракурсі “свободи” від державного керівництва й контролю, то на межі XIX–XX ст., пройшовши низку перехідних етапів, вона полягала лише у “виборності посадових осіб з обов’язковою їх підлеглистю органам державної влади” [11]. З огляду на це трансформаційних змін зазнавали й підходи до реалізації у вітчизняних університетах принципу колегіального самоврядування, які на практиці втілювала вчена рада.

Виконаний історико-педагогічний аналіз дав змогу у межах досліджуваного періоду виділити й обґрунтувати чотири етапи діяльності вчених рад Харківського, Київського та Новоросійського університетів. З урахуванням того факту, що саме соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси разом з педагогічними задають параметри освітньої політики й виступають фундаментом для встановлення періодизації (О. Сухомлинська), ми визначили такі критерії для обґрунтування етапів: соціально-економічні й політичні зрушення досліджуваного періоду, які були об’єктивними чинниками проведення університетських реформ; особливості урядової політики в галузі вищої освіти, що були відображені в університетських статутах, постановах, розпорядженнях, циркулярах Міністерства народної освіти й визначали ступінь реалізації принципу автономії й колегіального самоврядування у вищій школі; спектр делегованих ученим радам функцій, що визначали напрями їхньої діяльності; особливості формування особового складу вчених рад.

Перший етап (1804–1834) – офіційне визнання й законодавчого оформлення діяльності вчених рад. Протягом цього етапу було закладено основи університетської автономії, в основу якої покладено принцип колегіального самоврядування. Реалізацію окресленого принципу на практиці втілювала вчена рада – загальноуніверситетський колегіальний орган. Характерною рисою етапу було розроблення нормативно-правової бази, яка регулювала механізм створення й функціонування вчених рад вітчизняних університетів, а саме: комплектування особового складу (із ординарних і заслужених професорів) на засадах виборчого права, установа процедури скликання й проведення засідань, визначення функцій (навчальна, наукова, судово-поліцейська, фінансово-господарська, громадсько-просвітницька й

адміністративна) та порядку розмежування повноважень учених рад із іншими управлінськими структурами (ректором, правлінням, факультетськими радами), унормування ступеня підконтрольності й форми підзвітності органам державної влади (попечителю й міністру) [14].

Водночас цей етап мав певні особливості, що позначилися на дієвості вчених рад. Зокрема, функціонування відкритого в Україні Харківського університету на засадах автономії й колегіального самоврядування в перше десятиліття (1804–1814), з одного боку, забезпечило визнання вченої ради як “вищої інстанції з вирішення всіх університетських справ”, з іншого, – зумовило надзвичайну її активність і продуктивність, незважаючи на широкий спектр функціональних обов’язків. У цей час рішення ради характеризувалися тактовністю й аргументованістю, чого досягали завдяки “гуманності її членів”, наявності в них “духу свободи”, “любові до справи й освіти” [2]. Однак у роботі ради простежувалися й недоліки, зумовлені передусім боротьбою партій, що формувалися із представників вітчизняної й іноземної професури.

Зміна урядового курсу й запровадження політики “керованої демократії” у 20-і роки XIX ст. призвели до появи “духу апатії й байдужості” в роботі вченої ради. Це зумовлено низкою чинників, а саме: посиленням прямого втручання попечителя й міністра в роботу вченої ради; намаганням обмежити її виборче право призначеннями посадових осіб; появою численних інструкцій; висловлюванням незадоволення роботою; винесенням доган за недосконале ведення діловодства; зниженням компетентності особового складу, що стало наслідком переслідувань іноземних професорів й відсутності власної системи підготовки наукових кадрів.

Спроба змінити “республіканський устрій” вітчизняних університетів стала очевидною вже під час розроблення проекту статуту Київського університету (1833), ключовими ідеями якого стали посилення влади попечителя, відособлення адміністративної частини в структурі університетського управління й позбавлення з огляду на це вчених рад господарської, фінансової й частково громадсько-просвітницької функцій.

Другий етап (1835–1862) – перерозподіл повноважень учених рад на підставі реформування системи управління вітчизняними університетами. Ухвалені на цьому етапі урядові документи [8] чітко визначили механізм перебудови вищої школи, в основі якого лежала концепція “Самодержав’я, Православ’я, Народність”, що відповідала принципам державного централізму й була спрямована на обмеження університетської автономії й колегіального самоврядування. Цьому етапу було притаманне позбавлення вчених рад судово-поліцейської, фінансово-господарської й адміністративної функцій, запровадження процедури затвердження їхніх рішень попечителем навчального округу й передання у сферу компетенції останнього керівництва

навчальними закладами округу, послаблення залежності від учених рад правління й зосередження в руках цієї організаційно-управлінської структури скасованих функцій загальноуніверситетських колегіальних органів, знищення університетського суду й виведення з-під юрисдикції вчених рад судових справ, уведення в практику системи призначень на адміністративні посади в університеті сторонніх осіб (цивільних або військових) без погодження в раді.

Характерною ознакою визначеного етапу стало й те, що діяльність учених рад вітчизняних університетів, зокрема Харківського і Київського, не була сталою, а нагадувала своєрідну криву. Зокрема, незважаючи на низку обмежувальних заходів, що призвели до звуження сфери компетенції загальноуніверситетських колегіальних органів, запровадження дріб'язкової регламентації й підконтрольності попечителю (друга пол. 30-х – серед. 40-х рр.), у діяльності вчених рад простежувався суттєвий підйом, що пояснюють, по-перше, оновленням професорсько-викладацького складу й підвищенням його професійної компетентності на підставі налагодження роботи Дерптського педагогічного інституту й уведенням у дію системи наукових відряджень і стажувань за кордоном; по-друге, звільненням учених рад від копіткої адміністративно-господарської роботи й зосередженням уваги на розв'язанні справ навчального й наукового характеру.

У період реакції (кін. 40-х – серед. 50-х рр.) загальний компроміс між правлячим режимом і системою колегіального самоврядування у вітчизняній вищій школі було порушено, внаслідок чого діяльність учених рад була паралізована. Причини застою полягали в запровадженні процедури призначення ректора й деканів, забороні запрошувати на вакантні кафедри професорів іноземних держав, призупиненні публічних захистів дисертацій, уведенні вимоги щодо обов'язкового затвердження навчальних програм міністром, ухваленні постанови про обмеження переліку викладання навчальних курсів, підпорядкуванні університетів владі генерал-губернаторів, низькому рівні матеріального забезпечення професорів тощо.

Кінець 50-х – початок 60-х років XIX ст., що позначилися зміною ідеологічного курсу й лібералізацією університетського життя, сприяли поживленню роботи вчених рад. Така тенденція зумовлена поверненням ученим радам виборчого права щодо головних посадових осіб університету, ліквідацією обмежень з приводу публічності проведення наукових досліджень, кадровими змінами керівників навчальних округів, поновленням закордонних відряджень і стажувань, залученням учених рад до розроблення й обговорення положень реформи університетської освіти.

Третій етап (1863–1883) – інтенсифікація діяльності вчених рад і поширення важелів їхнього впливу на всі сфери університетського життя. Саме цей етап виявився найціннішим у діяльності вчених рад університетів

України, оскільки поновлення статутом 1863 р. [9] автономії й права колегіального самоврядування сприяло тому, що професорські колегії перетворилися на “живий орган” в організаційно-управлінській структурі університету. Незважаючи на те, що деякі десятиліття в межах третього етапу мали свою специфіку, загальні його риси полягали в тому, що вчені ради набули статусу “вищої інстанції” з вирішення не тільки навчальних і наукових, а й господарських, судових і громадсько-просвітницьких справ. Їм передали в підпорядкування правління, поновлений університетський суд, інспекцію зі студентських справ; за радами було закріплене право враховувати “місцеві особливості” у розв’язанні питань життєдіяльності окремого університету; їхня діяльність підлягала не лише звітності, а й гласності. Проте деякі рішення вчених рад, зокрема, щодо обрання посадових осіб і допоміжного університетського персоналу, реорганізації кафедр, відрядження вчених із науковою метою за кордон, ухвалення правил внутрішнього розпорядку й проведення іспитів на здобуття наукових ступенів все ж потребували погодження попечителя й затвердження міністра. У такий спосіб влада залишала за собою право контролю за діяльністю загальноуніверситетських колегіальних органів й університетів загалом.

У процесі дослідження виявлено, що діяльність учених рад університетів України характеризувалася найбільшою інтенсивністю протягом другої половини 60-х – початку 70-х років, оскільки саме в цей період на них покладали повну відповідальність за дієздатність університетів. Натомість у другій половині 70-х – на початку 80-х років XIX ст., унаслідок відходу уряду від ліберального напрямку й намагання повернути університетам “втрачений статус державної установи”, звинувачення професорських колегій у “самовладді” інтенсивність роботи вчених рад суттєво знизилася. До того ж, із компетенції вчених рад було вилучено судово-поліцейську функцію, що, по суті, призвело до їхнього позбавлення морального й адміністративного впливу на студентське середовище.

Четвертий етап (1884–1906) – формалізація діяльності вчених рад і поглинання їхніх функцій іншими управлінськими структурами. Особливості панівної протягом цього етапу освітньої парадигми (ліквідація автономії університетів і позбавлення їх права колегіального самоврядування, запровадження адміністративного централізму й цілковитого підпорядкування вищих навчальних закладів міністерському впливу й контролю, регламентація всіх сторін організації навчального процесу й науково-дослідної роботи, введення системи призначень на професорські й адміністративні посади) визначили характер і провідні тенденції діяльності вчених рад університетів України на межі XIX–XX ст. Початок цього етапу (1884 р. – серед. 90-х рр.) ознаменувало відсторонення вчених рад від управління університетом, перетворення їх на “виконавчий орган Міністерства народної

освіти” й “координуючу інстанцію” у відносинах факультетів з попечителем. Учені ради були позбавлені фінансової, господарської, судової функцій, які передавали до компетенції інших управлінських структур, зокрема, попечителя, ректора, факультетських рад, інспектора зі студентських справ. Під час розгляду навчальних і наукових питань учені ради обмежувалися винятково справами, рішення з яких завершувалися формулюванням: “прийняти до відома або виконання” [10]. До того ж утрата загальноуніверситетським колегіальними органами права на самопоповнення й виборність керівних посадових осіб уможливила доступ до членства в радах осіб, “відданих престолу”, й зумовила перетворення професорських колегій у “слухняних провідників урядової політики на місцях” [2].

З кінця 90-х років XIX ст. до 1906 р. діяльність учених рад розвивалася під позитивним впливом часткової демократизації та лібералізації університетської освіти, що знайшли відображення в “Тимчасових правилах про управління вищими навчальними закладами відомства Міністерства народної освіти”. Ученим радам було повернено виборче право, а саме: обирати ректора й проректора, а також професорів на вакантні кафедри на конкурсних засадах. На них покладали обов’язок забезпечувати “природний рух в організації навчального процесу” й підтримувати порядок і дисципліну в студентському середовищі на підставі поновлення судової функції. Активність учених рад університетів України простежувалася й у напрямі обговорення питань щодо бажаних змін статуту 1884 р., ініційованого урядом. Зокрема, “Проект” нового статуту (1906) [9], укладений на підставі пропозицій учених рад, передбачав запровадження системи колегіального самоврядування й повернення вченим радам статусу “вищої інстанції”, що регулює всі сторони університетського життя. Однак зазначений проект не здобув офіційного визнання, а діяльність учених рад і надалі продовжувала регламентуватися численними інструкціями, що лише коригували положення чинного статуту 1884 р.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Серед перспективної тематики подальшого наукового пошуку є вивчення еволюції вчених рад в організаційно-управлінській структурі вітчизняних університетів упродовж XX ст.

1. Андреев А. “Национальная модель” университетской освіти: проблемы возникновения та розвитку в Західній Європі та Російській імперії / А. Андреев // Схід-Захід: іст.-культурол. зб. – X. ; К., 2005. – Вип. 7. – С. 75–119.
2. Багалеи Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905), составленный

- профессорами Д. И. Багалеем, Н. Ф. Сумцовым, В. П. Бузескулом / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
3. Высшее образование в России : Очерк истории до 1917 года / А. Я. Савельев, А. И. Момот, В. Ф. Хотеевков и др. ; под ред. В. Г. Кинелева. – М. : НИИ ВО, 1995. – 342 с.
 4. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. : учеб. пособие / под ред. и с предисл. А.Е. Москаленко. – Воронеж : Воронеж. пед. ин-т, 1973. – 157 с.
 5. *Кавелин К. Д.* Устройство и управление немецких университетов / К. Д. Кавелин // Собрание сочинений. – СПб., 1899. – Т. 3. – С. 91–239.
 6. *Кравченко В.* Університет для України / В. Кравченко // Схід-Захід : іст.-культуролог. зб. – Х. ; К., 2005. – Вип. 7. – С. 120–166.
 7. Львівський університет, 1661-1986 / [ред. кол. Чугайов В. П., Макарчук С.А., Григораш Д. С. та ін.]. – Львів : Вища шк., 1986. – 146 с.
 8. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. – Харьков : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.
 9. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.
 10. Общий устав Императорских российских университетов 1884 г. – СПб., 1884 – 51 с.
 11. *Петров Ф. А.* Российские университеты в первой половине XIX века : Формирование системы университетского образования. Кн. 1. Зарождение системы университетского образования в России / Ф. А. Петров ; Гос. ист. музей. – М. : Гос. изд. музей, 1998. – 471 с.
 12. *Поляков М. В.* Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
 13. Университет // Энциклопедический словарь / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1902. – Т. 34А. – С. 751–803. – подпись: В. Р-въ
 14. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225–285.
 15. *Хижняк З. І.* Києво-Могилянська академія / З. І. Хижняк. – К. : Вища шк., 1988. – 268 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**GENESIS OF ACADEMIC COUNCILS FUNCTION IN FOREIGN AND
NATIONAL UNIVERSITY EDUCATION SYSTEMS
(XII-XIX CENTURIES)**

Liudmyla Zelenska

*H. S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv,
Alchevskykh Str., 29, Kharkiv, Ukraine, UA –61002*

Based on the retrospective logical and systematic analysis of the evolution of European university education (XII–XIX centuries.) the article finds out that the organizational and management structure of universities of both "preclassical" and "classical" type implied the functioning of university collegiate bodies in the form of council, senate, consistory, cathedral, consilium. Their activity was aimed at implementing the leading principle of university education organization – autonomy and self-government. The official registration of organizational and theoretical principles of their work was enacted in the formation of "Paris" university model, but the absolute regulation was implemented in the establishment of the basic principles of classical ("German") university model. The article reveals that the genesis of collegial self-government bodies (council, directorium, consistory, professorial conference) in the system of higher education institutions function in Ukraine in XVI–XVIII century had certain differences because their formation occurred under the condition of fragmentation of Ukrainian lands and controversial combination of "local", "Polish", "Austrian" and "Russian" projects of higher education development. The functioning of collegial self-government bodies in organizational and management structure of higher education institutions in Ukraine in XVI–XVIII century was most fully reflected in the "Project" of Baturyn University settlement (1760) and the statute of Lviv University (1774), when the latter acquired traits of "Austrian" model.

The opening of Kharkiv, Kyiv and Novorossiysk universities in the XIX century that subordinated to the Ministry of National Education of the Russian Empire within the defined historical period, laid the foundation for the separation of certain collegiate bodies in their management structure, namely academic councils, whose function covered several stages. These stages are: I (1804-1834) – official recognition and legal registration of academic councils; II (1835-1862) – redistribution of academic councils authority on the basis of reforming the system of national universities management; III (1863-1883) – intensification of academic councils function and expansion of their influence on all aspects of university life; IV (1884-1906) – formalization of academic councils activity and absorption of their functions by other management structures.

Key words: universities, academic council, genesis, function, stages, Europe, Ukraine.

УДК 378.096

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПЕРІОД 1919–1933 рр.

Ольга Башкір

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна, 61002*

На основі аналізу педагогічної літератури та вивчення архівних матеріалів узагальнено досвід роботи кафедри педагогіки. З'ясовано, що науковий потенціал реорганізованих 1919 р. університетів, особливості підготовки вчителів Вищих жіночих курсів стали підґрунтям для створення науково-дослідницьких установ у галузі педагогіки – спеціально організованих кафедр, а також інститутів народної освіти. Доведено, що кафедри педагогіки з чітко сформованими завданнями й традиціями підготовки майбутніх учителів і наукових кадрів вищої школи стали невід'ємною структурною складовою класичних вищих педагогічних навчальних закладів, організованих 1933 року.

Ключові слова: кафедра, кафедра педагогіки, вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічна освіта.

Питання розвитку педагогічної освіти України дедалі частіше зумовлюють інтерес вітчизняних науковців. Це пов'язано з інтеграційними процесами України у світовий освітній простір, доступністю до архівних матеріалів, можливістю їхнього вивчення, узагальнення та впровадження кращих здобутків підготовки майбутніх учителів. Досвід роботи вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) є невичерпним джерелом підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя, кваліфікації професорсько-викладацького складу кафедр, якості управління навчальними закладами, факультетами, кафедрами.

Кафедра педагогіки при імператорських університетах у XIX ст. готувала викладачів, які не проявляли бажання займатися масовою освітою народу. То того ж теоретико-методологічне забезпечення кафедри було на стадії розроблення. На зламі XIX–XX ст. в Україні діяли різного роду освітні установи (Тимчасові педагогічні курси, Наукові товариства, Вищі жіночі курси тощо), які займалися підготовкою майбутнього вчителя або лише на останньому випускному курсі (Одеські вищі жіночі курси), або за вибором самого курсиста, який у майбутньому хотів присвятити себе педагогічній діяльності (Харківські та Київські вищі жіночі курси). З огляду на соціально-економічні детермінанти [2] в 20-ті роки XX ст. в Україні вибудувалася чітка

структура ВНЗ педагогічного спрямування – інститутів народної освіти (ІНО), цільовим призначенням яких стала підготовка масового вчителя для середньої школи. Особливе місце в новоутворених навчальних закладах відводили педагогічним дисциплінам, а саме, кафедрі педагогіки, напрямки роботи якої передбачали всесторонню організацію становлення й розвитку майбутнього вчителя, постійне вдосконалення професійної (викладацької та науково-дослідницької) майстерності суб'єктів кафедри.

Аналіз процесу становлення педагогічної освіти України, вивчення розвитку сучасної освітньої системи та наукових розробок вітчизняних дослідників (В. Астахова, К. Астахова, І. Важинський, Н. Дем'яненко, Л. Зеленська, С. Золотухіна, С. Лупаренко, Н. Карнаух, С. Куліш, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко та ін.) засвідчує, що вдосконалення педагогічної освіти потребує не лише постійного оновлення змісту, а й узагальнення накопиченого досвіду роботи кафедр педагогіки ВПНЗ. Питання розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти в період тимчасової відсутності університетської освіти зумовили *мету* статті: визначити місце кафедри педагогіки в системі педагогічної освіти України в 1919–1933 рр.

Відомо, що в лютому 1850 р. з метою покращення педагогічної підготовки студентів університетів оприлюднено постанову “Про затвердження в університетах особливої кафедри педагогіки”. Однак з огляду на історичні події і соціальні чинники кафедра педагогіки функціонувала періодично. Підготовкою вчителів протягом 1850–1919 рр. займалися різного роду педагогічні курси, інститути. Понад півстоліття тривало формування цільового призначення кафедри педагогіки – підготовка вчителя та науковця.

З ліквідацією педагогічних інститутів при університетах процес підготовки вчителів не був послідовним. Згідно з розпорядженням Ради Міністрів Народної освіти від 16 листопада 1863 р. викладання педагогіки в університетах покладали на професора психології або філософії. До того ж університети не могли повноцінно забезпечити навчальні округи педагогічними кадрами, що зумовлює відкриття значної кількості педагогічних курсів.

У контексті означуваного вище розпорядження потрібно наголосити на значному внеску у становленні кафедри педагогіки завідувача кафедри філософії Новоросійського університету Микола Миколайович Ланге. Виокремивши від філософії педагогіку й історію педагогіки, розробивши програми означених дисциплін, М. М. Ланге клопотав перед міністром освіти Кассо і піклувальником Одеського округу Сольським про відкриття кафедри педагогіки, яка б займалася підготовкою студентів до педагогічної діяльності: “Я переконаний, що благо нашої середньої школи не тільки вимагає вивчення педагогіки в університетах, а й заснування в них спеціальної і самостійної

кафедри педагогіки, звідки вплив би науковий напрям у цій галузі, як це має у Німеччині і Франції” [4, с. 40].

Однак М. М. Ланге так і не вдалося відновити кафедру педагогіки. Повноцінно свої педагогічні ідеї освітній діяч зумів утілити в життя на Вищих жіночих педагогічних курсах Одеси, які створені за його ініціативи й очолював у 1903р., де третій рік навчання було присвячено педагогічній теорії і практиці.

Педагогічним дисциплінам на Вищих жіночих педагогічних курсах в Одесі надавали великого значення, на відміну від відповідних навчальних закладів Києва та Харкова, де педагогіка не була обов'язковою. Серед предметів курсових іспитів, які були в списку рекомендованих для осіб, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності, відзначено педагогіку (теорія та історія) в обов'язі лише 4 год [7, с. 12].

Відомо, що протягом 1919–1921рр. університети України було розформовано. На їхній базі з приєднанням відповідних відділень вищих жіночих курсів і деяких інших навчальних закладів у Києві, Харкові, Одесі та Катеринославі були створені інститути народної освіти (ІНО) у складі факультетів професійної освіти і соціального виховання.

У цей час виник Науковий комітет, який посприяв розвитку науко-дослідницьких кафедр по всій Україні. В існуючій системі професійно-технічної та наукової освіти науково-дослідницькі кафедри завершили побудову вишів. Перед кафедрами постало завдання розробки та перевірки нових методів, нових шляхів у науці [6].

З'ясовано, що підготовка професури теж відбувалася на науково-дослідницьких кафедрах, які існували як при ВНЗ, так і самостійно, а також у науково-дослідницьких інститутах. На факультетах соціального виховання ІНО на базі кафедр педології було створено науково-дослідницькі кафедри педагогіки, співробітники яких займалися підготовкою наукових кадрів і розробленням наукових праць здебільшого експериментального характеру. Важливе місце серед зазначених установ посідає Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП), який утворився на базі науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського ІНО.

Аналізуючи процес становлення педагогічних установ, О. І. Попов [8] зазначив, що до жовтневої революції Україна не мала державних науково-дослідницьких установ в галузі педагогіки. У 20-х роках в Україні організовано: інститут у Харкові, кафедри у Києві та Одесі, секцію кафедр в Ніжині; у Дніпропетровську та Луганську відкрито філії інституту педагогіки; у Харкові, Києві, Одесі та Дніпропетровську працювали Дослідні станції соціального виховання з кабінетами соціальної педагогіки та лікарської педагогіки; в низці округових міст (Полтава, Суми та ін.) аналогічно діяли кабінети соціального виховання; при деяких українських педвишах розвивали свою діяльність

педагогічні кабінети. Крім того, у всіх більших містах України (близько півтора десятка) діяли науково-педагогічні товариства та педагогічні станції наукових товариств, а також не менше педагогічних журналів (до десяти в одному Харкові). Отже, України мала величезну мережу активних осередків науково-педагогічної думки. “Не як “науку для науки” будемо ми в наші дні педагогіку, а як систему знань і вмінь, необхідних для відродження країни”, – узагальнив директор УНДІПу Попов О. І.

У ході дослідження з’ясовано, що до складу УНДІПу входили три основні відділи, які студіювали відповідні галузі педагогіки: відділ соцвиху, профосу, політосу. Крім того, поза відділами існувало кілька наукових осередків (секцій, комісій тощо), що мали значення для кожного із значених відділів, і становили ніби загальний відділ інституту: Секція науки про поведінку, Секція історії педагогіки та систем освіти, Секція санітарної педагогіки, Секція педагогіки мистецтва тощо [8].

Крім того, до наукових частин інституту, що мали загальноінститутське (міжвідділове) значення, належали такі частини: 1) учбова частина, що провадила навчально-підготовчу працю з аспірантами (проведення загальнообов’язкових семінарів, практичних занять, вивчення чужоземних мов тощо); 2) лабораторія експериментальної педагогіки для суто науково-дослідницької праці робітників інституту і практикумів для аспірантів; 3) книгозбірня інституту, яка обслуговувала насамперед робітників інституту, а також широкі кола педагогів м. Харкова та багатьох міст України, а подеколи і СРСР; 4) редакція періодичного органу інституту “Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології”.

Відділ соцвиху (керівник – директор інституту проф. О. І. Попов) – найстаріший і найчисленніший в інституті. Наукова робота соцвихівців почалася раніше, ніж на інших ланках освітньої системи. **Відділ** провадив свою роботу в шести секціях та кількох комісіях. Секції відділу розподілялися, за педагогічним принципом й охоплювали дітей різного віку: 1) секція переддошкільництва; 2) секція до шкільництва; 3) секція шкільництва (трудшкола) – вивчали проблеми організації поведінки дитинства відповідного віку; 4) секція педагогіки особистості (з дефектологією); 5) секція педагогіки колективу підходили до вивчення дитинства як явища суто соціального, разом із 6) секцією комдитруху створювали певний комплекс – ділянку педагогіки, що вивчала поведінку дитини і проблему соціального виховання “для суспільства, через суспільство і силами суспільства”.

Найбільша секція – *дидактики й методики шкільної праці* (кер. проф. О. Г. Дяков) вивчала педагогічний процес у школі методом експерименту. Проблеми комплексної системи навчання, утворення найдоцільніших і найпродуктивніших методичних засобів і технічних способів навчання – такі

завдання секції. Секція видала низку наукових праць, апробованих інститутом. Особливу увагу привертала праця про методику й техніку письма в школі, методику викладання суспільствознавства та про побудову радянської дидактичної системи. Остання тема була колективною роботою секції.

На 1930 рік до планів секції входила поглиблена робота стосовно змісту навчально-виховного процесу в трудшколах, методики й техніки в трудшколах різних предметів шкільного навчання, розробки методики кожного навчального предмета в трудшкoлі, профшкoлі та ВНЗ, а також у школах політосу.

Секції переддошкільна (кер. С. С. Лівшина) та дошкільна (кер. проф. А. І. Гендріхівська) вивчали основні спеціальні та соціальні (за термінологією проф. І. П. Соколянського та за його методикою) навички в дітей переддошкільного та дошкільного віку. Обидві секції працювали над узагальненням і вивченням практичних матеріалів, що стосувалися організації відповідних дитячих установ для дітей молодшого віку, студіювали відповідну літературу, виступали з доповідями на Українських та Всесоюзних з'їздах. За поданням секцій відбувалася організація так званих "досвідно-опірних" дитячих установ, важливих для кожної секції як наукової бази. Такого типу дитячий садок було організовано при інституті.

Секція колективознавства (кер. проф. О. С. Залужний) вивчала поняття колективу, його структуру, закони розвитку та методик дослідження. Члени секції активно працювали над темою "Методика прищеплення навичок організованості в шкільній групі". З декількома дитячими колективами Харкова було проведено експеримент, тестове обстеження, спостереження, збір додаткових відомостей за окремими методиками.

Секція *педагогіки особистості* (кер. проф. І. П. Соколянський) працювала над питаннями фізичної дитячої дефективності. У розпорядженні секції була єдина на всю Україну установа – дитячий будинок для сліпоглухонімих дітей з лабораторією, яка належала Укрсоцвихові. Аспіранти інституту на чолі з керівником секції провели колосальну роботу стосовно вивчення поведінки людської особистості та методики її організації.

Відділ профосу (кер. проф. С. Д. Стрельбицький) з дослідною станцією при ньому (кер. проф. А. М. Мандрика) засновані в 1929 р. До їхніх завдань входила розробка тем: "Підготовка до вивчення винахідників", "Дослідження ефективності навчання окремих шкільних предметів у профшколах та школах ФЗУ", "Підготовка до проведення виробничого навчання", "Психотехнічні дослідження", "Вивчення впливу тестів на знання учнів", "Практичні засоби усталення надійності й інших показників тестів", "Вивчення інтересів підлітків у школах ФЗУ", "Розробка тем для характерологічних спостережень в школах профосу", "Вивчення суспільної праці учнів школи ФЗУ та

профшколи”. До відділу входили такі секції: індустріально-технічної профосвіти, сільськогосподарської профосвіти, соціально-економічної профосвіти тощо.

Відділ політосу (кер. проф. М. С. Волобуєв) диференціювався в 1929 р. на такі секції: масової політосвіти, шкільної роботи, бібліотечної роботи, антирелігійної роботи та екскурсійно-виставочно-музейної роботи. Крім цих секцій, при відділі працював семінар та кабінет політосвітробітника. Щодо кабінету, то він як установа укрполітосу НКО, в науковій своїй частині був підпорядкований інституту педагогіки як його науково-практична база.

Також до складу інституту входили непідпорядковані трьом його основним відділам секції: науки про поведінку (кер. проф. В. П. Волобуєв) та секція історії педагогіки та системи освіти (кер. проф. О. І. Попов).

Наприкінці 20 років ХХ ст. інститут мав тісний зв'язок з науково-педагогічною спільнотою та установами України, СРСР та частково з-за кордону. Інститут займався розв'язанням проблем тогочасної педагогічної дійсності, мав зв'язки з периферією, запрошував до тісної співпраці вчителів шкіл і професорів педагогічних ВНЗ з інших міст України. Силами інституту організовано педагогічну секцію Харківського наукового товариства – суспільно-наукову організацію, яка розробляла теорії ґрунтуючись з широкою педагогічною громадськістю. Крім того, колектив інституту розробив науково-педагогічну літературу з деяких галузей педагогічної науки і поповнив уже існуючий бібліотечний фонд.

Отже, підготовка вчителів у Харківському ІНО відбувалася силами УНДПУ, інші кафедри педагогіки на базі ІНО України були своєрідними філіалами інституту педагогіки.

Аналізуючи процес розвитку вищої педагогічної освіти України, відзначимо, що на підставі положення про “Реорганізацію мережі педагогічних навчальних установ” від 21 лютого 1930 р. ІНО було реорганізовано на два навчальні заклади: інститути індустріально-педагогічні та інститути соціального виховання. Упродовж 1930–1933рр. утвердилася єдина система національної педагогічної освіти: частина інститутів соціального виховання реорганізувалася в педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання. Напрями діяльності кафедр педагогіки при них значно розширились: від наукового до навчально-методичного, організаційного, політико-просвітницького.

Зазначене положення не стало завершальним для педагогічної освіти. Пізніше педагогічний виш зазнав подальших реорганізацій. Згідно з постановою заступника НКО Кузьменко від 12 червня 1931 р. та з розпорядженням сектору Кадрів НКО від 15 червня 1931 р. Харківський інститут Соцвиху з 1 липня цього ж року реорганізовано на Харківський інститут народної освіти (з 1932 р. Всеукраїнський інститут народної освіти

імені М. О. Скрипника), який очолював Й. Г. Подольський із такими факультетами: організаторсько-інспекторський, що готував організаторів-методистів народної освіти; педоголо-педагогічний – викладачів-методистів з педології й педагогіки для педтехнікумів і педологів для дослідно-педагогічних кабінетів; комдитруху – методистів-організаторів КДР [9, арк. 1]. Пізніше виник шкільний факультет.

Згідно з наказом № 17 по ХІНО від 23 вересня 1931 р. з 1 жовтня 1931–1932 н.р. функціонували такі кафедри: кафедра марксизму-ленінізму, кафедра нацпитання, історії, політекономії, мови й літератури, педагогіки, організації освіти, педології, анатомії-фізіології, кафедра КДР, математики, фізики й виробничого навчання, хімії, біологічних дисциплін, сільського господарства. Зокрема, на кафедрі педагогіки читали марксівську педагогіку й художнє виховання. Завідував кафедрою Т. П. Гарбуз [9, арк. 16]. Отже, з цього часу і при Харківському ІНО почала функціонувати самостійна кафедра педагогіки. Однак тісний зв'язок з УНДІПом залишився, адже саме співробітники інституту педагогіки поповнили професорсько-викладацький склад кафедри педагогічного інституту.

З першого вересня 1933р., відповідно до постанови колегії НКО про реорганізацію системи педагогічної освіти, ВУІНО імені М. О. Скрипника перетворився на Харківський педагогічний інститут. На момент заснування до складу інститут входили кафедри: марксизму-ленінізму (проф. Сидоровіч), педагогіки (проф. Гарбуз), педології (проф. Залужний), хімії (проф. Казанський), мови (проф. Сулима), літератури (проф. Парадизький), математики (проф. Скрильов), фізики (т.в.о. Карлова), історії (проф. Подольський), КДР та позашкільної освіти (проф. Ярославенко), біологічних дисциплін (біологія, анатомія, фізіологія) (проф. Катков), військової та фізичної культури (Худобін).

Решта інститутів соціального виховання і професійної освіти України також реорганізувалися в педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання (Київ, Одеса, Ніжин). При інститутах на базі добре обладнаних педагогічних технікумів створювали вчительські інститути, що готували кадри для V–VII класів [3]. Перед ВПНЗ України було висунуто ряд вимог як до структурних їхніх підрозділів (створення наукових кафедр, рад, комісій, введення нових спеціальностей, факультетів або, навпаки, їх ліквідація), так і до особистісних якостей “викладовців” [5].

Отже, на підставі дослідження можна виокремити в означуваному періоді два етапи розвитку вищої педагогічної освіти. Перший етап (1919–1930) – це період пошуку нової оптимальної системи, моделі радянської системи педагогічної освіти, посилення загальнодержавного курсу на побудову нового суспільства. Другий етап (1931–1933) – час утвердження єдиної системи вищої педагогічної освіти України, період визначення

цільового призначення педагогічного вишу з чітко визначеними традиціями обов'язкової кафедри педагогіки при ньому.

З моменту відтворення в Україні університетської системи освіти (1933) відновилася й університетська кафедра педагогіки. Подальша співпраця кафедр педагогіки вищих педагогічних навчальних закладів та університетських кафедр педагогіки сприяла організації численних міжвишівських конференцій, виходу наукових збірників, розробці спільних планів наукових досліджень, взаємообміну досвідом, що може бути перспективою подальших розвідок у цьому напрямі наукового пошуку.

1. *Башкір О. І.* Становлення кафедри педагогіки на Харківщині в 20-ті роки ХХ сторіччя / О. І. Башкір // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : “Смугаста типографія”, 2015. – Вип. 50. – С. 148–157
2. *Башкір О. І.* Суспільно-політичні детермінанти організації вищої педагогічної освіти в Харківському регіоні (1919-1933р.р.) / О. І. Башкір, Л. Д. Зеленська // Scientific-Researches. – 2016. – №3. – С. 9–15
3. *Вихрущ В. О.* Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / В. О. Вихрущ. – Київ, 2000. – 22с.
4. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Одеська область. / ред. рада вид.: В. Г. Кремінь (гол.) [та ін.] ; редкол. тому О. Я. Чебикін (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2012. – 319с. – С.40.
5. *Золотухіна С. Т.* Т. П. Гарбуз, І. І. Синепол: педагоги, реабілітовані історією / С. Т. Золотухіна, О. І. Башкір // Education and Pedagogical Sciences. – 2016. – № 1 (164). – С. 69–78.
6. *Котов Т.* Науково-дослідницька робота на Україні / Т. Котов // Студент революції. – 1922. – № 1. – С. 27.
7. Краткий обзор истории и современного состояния высших женских курсов в г. Киеве. – Саратов : Тип-фия общества книгопечатников, 1915. – 35с.
8. *Попів О. І.* Український науково-дослідний інститут педагогіки у Харкові / О. І. Попів. – Шлях освіти, 1929. – № 8–9. – С. 130–138.
9. Архів ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Ф. Р-1427, Оп. 7, Спр.3, Арк. 70.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE IN THE PERIOD 1919-1933**Olha Bashkir***H. S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv
Alchevskykh Str., 29, Kharkiv, Ukraine, UA – 61002*

The experience of the Department of Pedagogy in the absence of university education in Ukraine (1919-1933) has been generalized in the article on the basis of the analysis of pedagogical literature and archival materials. The scientific potential of reorganized universities, peculiarities of teacher training at Higher Courses for Women became the basis for the establishment of research institutions in the field of pedagogy – specially organized departments, which operated independently or within educational institutions.

According to the subject of the research, the Department of Pedagogy at the Kharkiv Institute of Public Education, which united the most active and skilled workers of scientific pedagogy in Kharkiv and helped to popularize researches on educational problems throughout the territory of Ukraine, attracts attention. Considering the growth and deepening of the Department work it was renamed the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, which defined the activity orientation of the Pedagogy Departments in Ukraine, operating in Kyiv and Odessa. The branches of the Institute of Pedagogy were opened in Dnipropetrovsk and Luhansk. The Research Stations of Social Education with rooms of Social Pedagogy and Medical Pedagogy functioned in Kharkiv, Kyiv, Odessa and Dnipropetrovsk. The similar work was done in the rooms of Social Education in several district cities (Poltava, Sumy etc.). In addition, there were pedagogical rooms, scientific and educational societies and pedagogical stations of scientific societies, and several tens of pedagogical journals functioning at some Ukrainian institutions of higher pedagogical education (IPE).

After a series of reorganizations of pedagogical system in Ukraine in 1930-1933, Departments of Pedagogy with clearly formulated tasks and traditions of training future teachers and scientific staff for higher school became an integral structural component of the classical institution of higher pedagogical education.

Key words: research department, the Department of Pedagogy, Institution of Higher Pedagogical Education, pedagogical education.

УДК 378.09.113-051](477.51-25) «196» В. М. Костарчук

ПРО ВНЕСОК В. М. КОСТАРЧУКА (1918–2001) У РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Іван Зайченко

*Національний університет біоресурсів і природокористування України,
вул. Героїв Оборони 16-а, Київ, Україна, 03041*

Розкрито внесок В. М. Костарчука (1918–2001), ректора (1955–1982) Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка у становлення й розвиток цього навчального закладу, а також у розвиток математичної, зокрема, алгебричної освіти для студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України 60-х рр. ХХ – поч. ХХІ ст. Подано відомості про підручники з алгебри, які були спрямовані на модернізацію алгебричної освіти студентів фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів, а також підвищення алгебричної освіти вчителів середньої школи.

Ключові слова: В. М. Костарчук, Чернігівський державний педагогічний інститут, вища освіта, алгебраїчна освіта, внесок.

Учитель майбутнього “будет кристально честным в большом и малом. Высокая идейность, беззаветная преданность народу и партии, духовная красота, глубокие и разносторонние знания – вот его отличительные черты”. Так у 1961 році на сторінках “Учительской газеты” писав тогочасний ректор Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка, делегат ХХІІ з’їзду КПРС [2].

“Педагогический институт – это рассадник высокой культуры. Его питомцы должны быть подлинными духовными наставниками молодежи, примером для всех и во всем”.

“Педагогические институты самого ближайшего будущего мною мыслятся как центры педагогической мысли в области, в крае, в республике. Институт ведет научно-исследовательскую, экспериментальную работу вместе с учителями, воздействует на учебный процесс в школах, следит за ростом учителей, помогает им во всех трудных и сложных вопросах”.

“Сейчас трудно даже приблизительно представить себе те изменения, которые должны произойти в работе педагогических институтов. А изменения нужны радикальные, я бы сказал, революционные. Старыми методами не подготовишь и не воспитаешь нового учителя. Не каждый человек может им быть. Необходим самый тщательный отбор в педагогические учебные заведения, проверка всех качеств человека, всех его задатков, всех его наклонностей и способностей.

Обучение и воспитание нового учителя потребуют решительного отказа от всего, что стесняет его самостоятельность. Максимум возможностей для активной работы студента, для развития его научных интересов! Пассивные лекции, школярские семинары, мелочная опека, выступления по шпаргалкам – все это должно отойти в прошлое” [2].

Віктор Миколайович Костарчук (1918–2001), кандидат фізико-математичних наук (1954), професор, ректор Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка (11 січня 1955 – 12 січня 1982 рр.), Соросівський професор (1996), автор понад 70 наукових праць найпомітнішими з яких є “Курс вищої алгебри” (К., 1960, 1964, 1969 (співав. Б. Хацет)); “Алгебра і теорія чисел” – Ч. 1. (1977), Ч. 2. (1980) (співав. С. Завало, Б. Хацет); “Математика” (К., 1980, співавт. В. Боровик, Л. Вивальнюк, Ю. Костарчук, З. Шефтель); “Про можливе і неможливе в геометрії циркуля і лінійки” (К., 1962, співавт. Б. Хацет), вніс вагомий внесок у становлення й розвиток ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, а також розвиток вищої, зокрема математичної освіти в Україні і тогочасному СРСР.

Народився 22 серпня 1918 р. у м. Костянтинівка Донецької (тоді Сталінської) області. Батько – Микола Миколайович – понад 40 років викладав у школі математику. Мати – Ганна Яківна, з родини службовців, домогосподарка.

У 1936 р. Віктор закінчив середню школу в Костянтинівці і вступив на фізико-математичний факультет Харківського державного університету. Закінчення університету і складання державних іспитів збіглися з початком Великої Вітчизняної війни.

Зокрема, 09 липня 1941 р. був мобілізований в ряди Радянської Армії і направлений у Вищу Військову школу протиповітряної оборони (ВВШ ППО) при Військовій Академії імені М. В. Фрунзе в Москві.

3 травня 1942 р. лейтенант В. М. Костарчук вже на фронті як командир вогневого взводу зенітно-артилерійського полку. Через півроку його призначили командиром батареї цього ж полку, а з липня 1943 р. став командиром батареї зенітно-артилерійської дивізії особливої Московської армії.

У січні 1945 р. Віктора Миколайовича призначають заступником командира (по стройовій частині) окремого зенітного дивізіону. З цієї посади він уже у званні старшого лейтенанта демобілізувався у грудні 1945 р.

Півроку працював завідувачем військового відділу Костянтинівського міськкому КП(б)У, а із серпня 1946 до серпня 1948 р. – начальником планового відділу Костянтинівського металургійного заводу.

З вересня 1948 р. В. М. Костарчук – асистент, а через рік і до січня 1955 р. – декан фізико-математичного факультету і старший викладач Житомирського педагогічного інституту.

У лютому 1954 р. захистив кандидатську дисертацію на тему: “Дослідження деяких ітераційних процесів”.

У 1955 р. рішенням ВАК МВССО СРСР В. М. Костарчуку присвоєно вчене звання доцента.

У 1954 р. за рішенням Колегії Міносвіти УРСР Чернігівський учительський інститут, реорганізований у педагогічний з двома факультетами: фізико-математичним і мовно-літературним, а його директором 11 січня 1955 року було призначено В. М. Костарчука. На цій посаді Віктор Миколайович пропрацював до 12 січня 1982 р., а після цього – професором кафедри математичного аналізу ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка до липня 2001 р.

Житомирський період діяльності (1948–1955). Як азначав колега, а в подальшому друг і товариш Віктора Миколайовича, завідувач кафедри математики Житомирського педінституту Борис Іванович Хацет, у 1948 р. Житомир і довоєнні корпуси педагогічного інституту були в руїнах. Потрібно було відроджувати фізико-математичний факультет, якого не існувало в складі інституту з 1932 р. Матеріально-технічні засоби, які відпускали на інститут, були вкрай убогі (та й витратити їх на придбання літератури, обладнання було майже неможливо через безпросвітний дефіцит), кваліфікованих працівників ніде було знайти і нічим залучити (навіть найскромнішим житлом інститут забезпечити не міг) [6, с. 15].

Проте набутий В. М. Костарчуком у фронтові роки життєвий досвід, уміння розумно, дбайливо й вимогливо керувати людьми вже з перших днів його роботи сприяли тому, що незабаром він став деканом фізико-математичного факультету та організатором колективних зусиль інституту, незважаючи на побутову невлаштованість (наприклад, він носив армійську шинелю), турботу про свою молоду родину, про маленького сина. Щорічно на зростаючому факультеті з'являлися нові математичні дисципліни, розгорталася “позакласна робота” зі студентами й у масштабах області [6, с. 15–16].

Викладацький діапазон Віктора Миколайовича розширювався, асистентська робота переросла в самостійне ведення курсів, зростала його лекторська і педагогічна зрілість, відкрилася не тільки його базисна математична культура, але й те, що педагогічна, просвітницька діяльність є його захопленням і покликанням.

Чернігівський період діяльності (1955–2001).



Перетворення Чернігівського вчительського інституту в педагогічний потребувало багатьох зусиль: фізичних, розумових, моральних, психологічно-емоційних та ін. Виникло важливе завдання створення хоч би належної навчальної бази, добору відповідних кваліфікованих педагогічних кадрів, налагодження належної навчальної, науково-методичної,

організаційно-виховної роботи.

Невдовзі на кафедри прийшли молоді викладачі, випускники науково-дослідних інститутів, досвідчені викладачі, кандидати наук з інших ВНЗ, зокрема П. М. Глушков, О. С. Шева, М. С. Красіко, В. М. Воїнова.

У 1957 р. мовно-літературний факультет був закритий, а замість нього створений новий факультет підготовки вчителів початкових класів. Цей факультет був переведений з Київського педагогічного інституту ім. О. М. Горького [3].

Реорганізації факультетів і зміна спеціальностей створювали додаткові труднощі в організації роботи, розширенні матеріальної бази інституту, підвищенні наукової і педагогічної кваліфікації викладацьких кадрів, зростанні інституту загалом. Наприклад, створення нового факультету підготовки вчителів початкових класів потребувало відповідного обладнання навчальних майстерень, кабінетів музики і малювання, природознавства, анатомії і фізіології, навчально-дослідної ділянки для занять з ботаніки тощо. Потрібні були викладачі ручної праці, малювання, каліграфії, природознавства і методики навчання цих предметів. Вже в короткі терміни було створено нові лабораторії: електрорадіотехніки, теплоти, кабінети малювання, музики і співів, методики початкового навчання. Міська рада виділила інституту земельну ділянку для навчально-дослідного господарства і занять з ботаніки (півстоліття невтомної праці) [3].

Водночас власними силами збудовано інститутські майстерні для занять з технології матеріалів, придбано деякі металообробні верстати та інструменти.

Кафедри інституту доклали немало зусиль, щоб поповнити кабінети і лабораторії новим навчальним обладнанням і засобами наочності; у цій справі викладачам допомагали студенти. Значну кількість наочних приладів кафедри передавали Чернігівським і сільським школам області.

З кожним роком кафедри міцніли, викладачі інституту підносили науковий, ідейний та методичний рівень лекцій і практичних занять. Питання методичної роботи постійно були в центрі уваги Вченої ради, кафедр, методичних нарад і конференцій. Широко практикували взаємоперевірку роботи кафедр, взаємовідвідування лекцій і взаємоконтроль, що давало змогу систематично керувати навчальним процесом, своєчасно виявляти і усувати недоліки, підносити теоретичний і методичний рівень лекцій (півстоліття невтомної праці) [3].

У 1957 р. до основного корпусу почали прибудовувати два навчальні корпуси. Будівництво здійснювалося за кошти місцевого бюджету з будівельних матеріалів, виділених Чернігівським облвиконкомом.

Вже у 1959 р. вели в експлуатацію перший навчальний корпус, прибудований до основного, а через рік – і другий. Поступово зміцнювалася необхідна матеріально-технічна база, відкривалися нові лабораторії, кабінети, було придбано нове обладнання і прилади, навчальна література, яка зросла з 160 тис. книг у 1966 р. до 700 тис. книг у 1981 р. Бібліотека налагодила

міжабонентні зв'язки з великими бібліотеками Кієва, Львова, Москви, Санкт-Петербурга та ін.

Особливо швидкими темпами почав зростати і розвиватися інститут у 1961–1965 рр. У цей час сталися значні зміни як у науковому зростанні кафедр, так і в доборі студентів, у навчально-матеріальній базі й умовах праці.

У 1959–1962 рр. було організовано нові кафедри, зокрема, вищої математики, математики і методики її викладання, фізики та загально-технічних дисциплін, педагогіки і методики початкового навчання. Завідувачем кафедрою вищої математики було обрано доц. Л. М. Вивальнюка, елементарної математики і методики математики – доц. П. М. Глушкова, фізики – доц. Г. Ю. Ілляшенка, загально-технічних дисциплін – І. П. Євдокименка, педагогіки і методики початкового навчання – доц. Т. Б. Коробову [3].

Якщо в 1960 р. на всіх факультетах денної форми навчалося 660 студентів і заочної – 958, то в 1965 р. на стаціонарі було вже 860 студентів і на заочному відділі близько 3000 ос.

У 1965/66 н. р. в інституті на 12 кафедрах працювало 107 штатних викладачів, з них 27 з ученими званнями. Окремі викладачів працювали над докторськими дисертаціями, понад 10 ос. готували кандидатські дисертації, кілька викладачів були відряджені до цільової аспірантури і на стажування до різних науково-дослідних інститутів АН УРСР та університетів.

У 1962–1963 рр. було збудувати п'ятиповерховий студентський гуртожиток на 450 ос. і новий корпус майстерень. У цей час на березі Десни організовано студентський спортивно-оздоровчий табір, на навчально-дослідному господарстві закладено фруктовий сад, дендрарій, збудовано навчальне приміщення.

Пожвавилась наукова робота студентів. Щороку проводили наукові підсумкові конференції, тематичні наукові конференції, семінари. Деякі наукові праці студентів дістали високу оцінку на різноманітних конкурсах.

Кафедри інституту багато зробили у справі перебудови і подальшого вдосконалення методів викладання, організації самостійної роботи студентів, використання технічних засобів навчання, засобів наочності [3].

Найбільшим в інституті став фізико-математичний факультет, який готував учителів математики, фізики, електротехніки, загальнотехнічних дисциплін. На факультеті було чотири факультетські кафедри, понад 10 лабораторій, обладнаних сучасним устаткуванням, наукова лабораторія, в якій досліджували властивості напівпровідників, лабораторії підвищеного фізичного практикуму, навчальні майстерні, кабінети математики, фізики, креслення, обчислювальної техніки.

Викладачі фізики і математики працювали над створенням нових підручників для вищої і середньої шкіл, розробляли нові теоретичні питання в галузі вищої математики і ядерної фізики.

Найздібніші студенти працювали в наукових гуртках, готувалися до наукової роботи індивідуально під керівництвом досвідчених науковців. Окремих студентів-випускників направляли до цільової аспірантури і на стажування до інститутів АН УРСР. Деякі випускники працювали асистентами і викладачами у вищих навчальних закладах.

Студенти всіх факультетів мали сприятливі умови для самостійної роботи. Достатня кількість кабінетів, лабораторій, наукової і навчальної літератури, наочних і навчальних посібників забезпечували належні умови для навчання.

Крім кваліфікованих лекцій, які читали досвідчені викладачі інституту, студенти мали змогу слухати лекції видатних учених України. Щороку інститут запрошував для читання окремих курсів вищої математики і фізики провідних учених київських ВНЗ, інститутів Академії наук УРСР.

Студенти фізико-математичного факультету проходили практику на обчислювальних машинах в інституті кібернетики АН УРСР або в інших ВНЗ Києва (для них організовувалися екскурсії на заводи і фабрики, у лабораторії інституту фізики АН УРСР), а також у досвічених учителів шкіл Чернігова й області, у школах-інтернатах, у групах і класах подовженого дня.

Студенти фізико-математичного факультету оволодівали також токарною і слюсарною справами, складали екзамени на права кінодемонстраторів, водіїв автомобілів. На факультеті діяли гуртки: фото-, кіно-, радіотехнічний, фізичний, технічної творчості, методики математики і фізики.

Особливе місце в інституті займала виховна робота серед студентської молоді. Кожний студент повинен був мати не лише міцні знання, уміння й навички, а передусім бути високоідейною і висококультурною людиною. Щороку організовували традиційні поїздки на могилу Т. Г. Шевченка в Канів, проводили зустрічі з поетами і письменниками, акторами і художниками, систематично організовували культпоходи в театр, кіно, екскурсії на заводи і фабрики, музеї міст Чернігова і Києва, зустрічі з прославленими людьми – Героями Радянського Союзу, Героями соціалістичної праці, учасниками Другої світової війни, знатними людьми виробництва.

Гостями студентів неодноразово були письменники О. Гончар, О. Ющенко, С. Крижанівський, О. Підсуха, Л. Первомайський, А. Кацнельсон, артисти А. Солов'яненко, Б. Гончаров та ін. [3].

В "епоху В. М. Костарчука" в інституті були створені належні умови для культурного відпочинку, спортивної й оздоровчої роботи. Щоліта в мальовничому місці на березі Десни в оздоровчому студентському таборі відпочивали, загартовувалися, набиралися сил студенти.

Широко розвинена була і студентська художня самодіяльність. Майже половина студентів були активними учасниками художньої самодіяльності: хорового, танцювального, вокального, драматичного гуртків, гуртка народних інструментів, духового і естрадного оркестру [3].

Студентські художні колективи виступали не лише в інституті, на фабриках і заводах, у військових частинах міста, а й у багатьох районах і селах області, у Мозирському, Гомельському та Ніжинському педінститутах, брали участь в оглядах художньої самодіяльності міста Чернігова й області.

Загалом, 60-ті роки були для В. М. Костарчука і для колективу інституту характеризувалися визначними подіями. Зокрема, 28 березня 1961 р. інституту присвоєно ім'я Т. Г. Шевченка, в 1966 р. з нагоди 50-літнього ювілею колектив інституту було відзначено Почесною Грамотою Президії Верховної Ради УРСР, окремих викладачів відзначено урядовими нагородами, В. М. Костарчуку – незмінному тоді голові правління обласного товариства “Знання” – присвоєно почесне звання “Заслужений працівник культури УРСР”.

70-ті роки також була низка здобутків: до основного триповерхового приміщення інституту було добудовано новий чотириповерховий навчальний корпус і спортивний корпус; на березі р. Стрижень побудовано два дев'ятиповерхові студентські гуртожитки; значно зріс контингент студентів (на кінець 1979 р. – до 2 018 ос. денної форми навчання і 1 844 студентів заочної форми навчання), було відкрито нові спеціальності, кафедри.

Отже, якщо на початок 1955 р. інститут мав два факультети: фізико-математичний і мовно-літературний, то в період ректорства В. М. Костарчука діяли математичний, фізичний, англійської мови, загально-технічних дисциплін та праці, підготовки вчителів початкових класів, історичний, факультет фізичного виховання.

Були створені нові кафедри: вищої математики, елементарної математики, геометрії і методики її викладання, фізики, загально-технічних дисциплін, педагогіки і методики початкового навчання, філософії і політекономії, іноземних мов, музики і співів, фізичного виховання, методики фізики і ТЗН, спорту і спортивних ігор, анатомії і фізіології людини, математичного аналізу, загальної історії, теорії і методики фізичного виховання, цивільної оборони, легкої атлетики, військової підготовки та ін.

У 1981 р. на 22 кафедрах інституту професорсько-викладацький склад становив 230 осіб, з них дев'ять докторів наук і професорів, 89 кандидатів наук і доцентів.

За 27 років професорсько-викладацький склад інституту зріс майже у п'ять разів: у січні 1982 р. чисельність ПВС досягла близько 250 ос., в тім числі шість докторів наук, 85 кандидатів наук (порівняймо з початком його кар'єри у січні 1955 р. – 50 ос., з них шість кандидатів наук); було

підготовлено понад 12 650 висококваліфікованих молодих спеціалістів; у 1962 р. інституту було присвоєне ім'я Т. Г. Шевченка

Окремо варто наголосити на внеску В. М. Костарчука в модернізацію змісту математичної, зокрема, алгебричної освіти для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також для факультативних занять з математики для загальноосвітньої школи. Його навчальний посібник “Математика. Посібник з факультативних занять у 8 класі” був першим посібником в Україні у новій на той час справі математичної підготовки учнів.

Робота, спрямована на удосконалення змісту математичної освіти, розпочалася ще в житомирський період діяльності В. М. Костарчука. Як зазначав Б. І. Хацет, “хвилювали нас і були предметом наших зацікавлених обговорень проблеми змісту і рівня викладання шкільної математики того часу, особливості і складності математичної підготовки вчителів (у порівнянні з університетською освітою), переваги та недоліки доступних підручників і базових математичних дисциплін, а також програм і навчальних планів, що діяли в Україні” [6, с. 17].

“Віктор Миколайович діяльно брав участь в зусиллях кафедри по здійсненню координації викладання різних предметів математичного циклу з метою формування єдиних фундаментальних понять числа, простору, міри, математичної моделі, математичної структури та ін. Його цікаві і сміливі ідеї знаходили висвітлення в розроблювальних нами проектах навчальних планів і програм для педвузів (втім, вони рідко одержували підтримку “нагорі”). Але все це Віктора Миколайовича не задовольняло, він прагнув здійснити щось більш значне, особисто зробити дещо реальне, що принесе користь саме сьогодні, а не у віддаленому майбутньому, відтоді в нас народився спільний проект, реалізація якого протягом майже тридцяти років була істотною частиною нашого життя, нашої роботи і нашої дружби, хоча жили ми в різних містах і працювали в різних сферах діяльності” [6, с. 17].

Саме тоді вирішено було написати серію підручників і навчальних посібників для студентів-математиків українських вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема, підручник з вищої алгебри для студентів фізико-математичного факультету [6, с. 17].

Тож, у 1960 р. вийшов першим виданням підручник Костарчука В. М. і Хацета Б. І. “Курс вищої алгебри”, який переробляли, доповнювали і видавали у 1964 р. та 1969 р.

Підготовка і видання підручників були вкрай регламентовані з усіх боків. Був потрібен гриф міністерства освіти, який неможливо було одержати за значних відхилень від затвердженої програми, перевищенні встановленого обсягу і т.п.

Тогочасна програма та основний зміст вищої алгебри зводилися до дослідження і знаходження розв'язків алгебричних рівнянь і лінійних систем

та функціонального трактування багаточленів. Однак це призводило до того, що в середині ХХ ст. студенти одержували явно застаріле уявлення про предмет і основні поняття алгебри. Автори ж намагалися дати уявлення про сучасне розуміння предмета алгебри не лише як вчення про розв'язання алгебричних рівнянь та їхніх систем, а, виходячи з теоретико-множинного підходу, висвітлити такі фундаментальні поняття математики як відношення, відповідність, функція, алгебрична структура; показати зв'язок алгебри з аналізом, геометрією, логікою, обчислювальною математикою [6, с. 17].

У другому виданні (1964) з'явилися початки теорії груп, кілець і полів, скінченновимірних просторів і квадратичних форм. За новою програмою було передбачено вивчення лінійних перетворень та квадратичних форм. У всіх випусках – змістовні історичні відомості та огляд літератури з алгебри.

Коли в кінці 60-х на початку 70-х рр. ХХ ст. була розроблена й затверджена Міністерством освіти УРСР нова програма з алгебри для студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів (хоча вона не передувала реформі шкільного курсу, а слідувала за нею зі значним запізненням), головним завданням якої було вивчення фундаментальних алгебричних структур і формування в майбутніх учителів алгебричної та теоретико-числової культури, необхідної для свідомого і творчого викладання в школі основного курсу математики за новою програмою та спеціальних факультативних курсів, то для авторів “Це було справжнє свято: були введені елементи математичної логіки і теорії множин, відомості про алгебраїчні структури, лінійні простори; теорія чисел була органічно включена до курсу алгебри, що дозволило будувати єдину теорію подільності в кільці, і багато чого іншого, що підвищувало і робило сучасним ідейний зміст курсу. Вчення про розвиток поняття числа здобувало природність і загальність підходу, ставало можливим послідовно проводити алгебраїчне трактування многочленів (не забуваючи, втім, демонструвати майбутнім учителям його зв'язок з функціональним)” [6, с. 18].

Відчувши справжнє задоволення, автори з ентузіазмом і натхненням розпочали написання нового курсу “Алгебра і теорія чисел”. Йшлося про написання зовсім нової книги у двох частинах. У 1974 р. вийшла перша частина, а в 1976 р. – друга частина підручника. До співпраці був залучений ще один автор – С. Т. Завало.

Перша частиною підручника розкриває три основні групи питань.

До неї належать елементи математичної логіки і теорії множин, яким присвячено розділи I – III. Цю частину курсу природно розглядати як загальний вступ до математики, оскільки поняття і методи, які тут вивчають, можуть і повинні широко використовувати в усіх математичних дисциплінах навчального плану.

Другу групу питань охоплюють розділи IV–V, присвячені основним математичним структурам – алгебричним системам з однією й двома операціями, а також полю дійсних і полю комплексних чисел. При цьому зроблено невеликі зміни щодо порядку викладу програмного матеріалу, оскільки, на думку авторів, доцільніше почати виклад з елементів теорії груп, як найбільш простих алгебраїчних структур. Порівняно складніші питання теорії (зокрема, скінченні групи, факторгрупи і гомоморфізм) відкладено на другий рік навчання, тому що вони тісно пов’язані з аналогічними питаннями для кілець і полів, які програмою віднесено на III–IV семестри.

Третю групу питань курсу становлять основи лінійної алгебри які поділяються на два “концентри”: у першому з них (системи лінійних рівнянь, матриці і детермінанти) йдеться про арифметичну модель n -вимірного векторного простору, тоді як у другому (векторні простори і лінійні оператори) вивчають абстрактні лінійні та евклідові простори і їхні лінійні перетворення.

У другій частині (1976) виклад теорії чисел органічно пов’язаний з вивченням матеріалу про алгебраїчні структури (групи, кільця, поля), що дозволяє розкрити теорію подільності чисел і многочленів з єдиної точки зору.

Крім традиційного матеріалу з алгебри багаточленів, підручник містить елементи теорії розв’язання алгебраїчних рівнянь у квадратних радикалах з використанням їх для класичних конструктивних задач геометрії. Особлива увага приділена питанням, які знайшли відображення в новій програмі і факультативних курсах з математики середньої школи.

Книга “Про можливе і неможливе в геометрії циркуля і лінійки” – це теж ніщо інше, як розширені “нелегальні” розділи того ж курсу вищої алгебри, які ніяк не вдалося втиснути в підручник. Як зазначав Б. І. Хацет, “ми вважали, що вчитель (особливо в ті роки, коли конструктивні задачі мали значну питому вагу в шкільній геометрії) обов’язково повинен розуміти алгебраїчну природу проблеми побудови циркулем і лінійкою і її розв’язання (елементи теорії Галуа), а також вміти застосовувати критерії розв’язності не тільки до класичних, а й до цілком по-шкільному сформульованих задач на побудову. Крім іншого, ми були переконані, що вивчення “неможливих задач” в науці і стимульованих ними нових ідей має для вчителя (а через нього і для учнів) велике виховне значення” [6, с. 18].

Наукова діяльність професора В. М. Костарчука здобула міжнародне визнання. Йому присуджено грант соросівського доцента Міжнародної Соросівської програми підтримки освіти в галузі точних наук Міжнародного фонду “Відродження”.

Учасник Великої Вітчизняної війни, фронтовик В. М. Костарчук відзначений бойовим орденом Червоної Зірки. За мирну працю – трьома орденами Трудового Червоного Прапора, медалями А. С. Макаренка і Н. К. Крупської., “Заслужений працівник культури УРСР”.

1. *Вивальнюк Л. М.* Організатор, педагог, вчений / Вивальнюк Л. М., Зайченко І. В., Суярко С. Я. // Деснянська правда. – № 111 (25899) від 10 вересня 1996 р.
2. *Костарчук В. М.* Голос борців, голос созидателей / В. Костарчук // Учительская газета. – № 128 (4873) від 26 жовтня 1961 р.
3. Півстоліття невтомної праці. Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка / В. С. Кролевець, В. У. Черноус, В. Ф. Шморгун. – Київ : Радянська школа, 1966. – 100 с.
4. *Рудник А. В.* Імена на обкладинках підручників / А. В. Рудник // Деснянська правда від 9 травня 2013 р.
5. *Хацет Б. І.* Віктор Миколайович Костарчук у моєму житті / Б. І. Хацет // У світі математики. – 2003. – Т. 9. – Вип. 1. – С. 72–80.
6. *Хацет Б. І.* Віктор Миколайович Костарчук у моєму житті / Б. І. Хацет // Вісник Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. – 2009. – № 60. – С. 15–20.
7. *Явоненко О.* Щедрий ужинок на освітянській ниві / О. Явоненко // Деснянська правда. – № 133 (26232) від 20 серпня 1998 р.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 28.03.2017
прийнята до друку 25.04.2017*

ABOUT V.M. KOSTARCHUK'S CONTRIBUTION (1918-2001) INTO THE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Ivan Zaichenko

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Heroiv Oborony Str., 16-a, Kyiv, Ukraine, UA – 03041*

The article reveals the contribution of V. M. Kostarchuk (1918 - 2001), rector (1955 - 1982) of T. Shevchenko State Pedagogical Institute of Chernihiv in the formation and development of this educational institution. It also examines the impact of the scientist on the development of mathematical, in particular, algebraic education for the students of Physics and Mathematics Faculties of higher pedagogical educational institutions of Ukraine in 60-ies of the XXth - the beginning of the XXIst centuries. The article offers the information about the textbooks on algebra aimed at the modernization of algebraic education for students of physical and mathematical faculties at pedagogical institutes, as well as at the improvement of algebraic education of secondary school teachers.

Key words: V. M. Kostarchuk, State Pedagogical Institute of Chernihiv, higher education, algebraic education, contribution.

УДК 37.035

З ІСТОРІЇ УПРАВЛІННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Ольга Радул

*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна, 25006*

Розглянуто історичний досвід управління університетами. Найдемократичнішим періодом їхньої діяльності був ранній період (епоха середньовіччя). З'ясовано, що в той час зразками, які значно впливали на організацію діяльності та управління навчальним закладом, були два університети – Болоньї і Парижа. Розкрито особливості управління у французьких, італійських, англійських та німецьких університетах XII–XV ст. Виокремлено формування управлінських структур та адміністративних посад – ректора, канцлера, загальних зборів, генеральних рад, педеля. Схарактеризовано особливості обрання посадових осіб та керівних органів навчальних закладів, їхні функції, права, обов'язки в різних університетах Європи. Наголошено на участі студентів у виборах керівників навчальних закладів, їхньому представництві у виборних органах та можливості посісти посаду ректора.

Ключові слова: університет, управління, ректор, канцлер, загальні збори, студенти, середні віки.

Пошуки нових шляхів управління вищими навчальними закладами актуалізують звернення до минулого досвіду. В історії європейських університетів найдемократичнішим періодом їхньої діяльності був ранній – XII–XV ст. У той час зразками, які значно впливали на організацію діяльності та управління навчальним закладом, були два університети – Болоньї і Парижа.

Перші ґрунтовні дослідження раннього періоду історії західноєвропейських університетів виконали вітчизняні дослідники XIX ст. В. Ігнатович [1–3] та М. Суворов [11]. Їхні праці не втратили свого значення і сьогодні. У радянський час Воронежський педагогічний інститут видав збірку першоджерел – документів з історії виникнення та діяльності університетів до XV ст., перекладених з латини, яка є чи не єдиною такою працею. У 90-ті рр. XX ст. – на початку XXI ст. група європейських вчених під егідою Кембриджського університету та керівництвом швейцарського професора В. Руогга опублікувало ґрунтовне 4-томне дослідження історії європейського університету, перший том якого присвячений добі середньовіччя [12]. На

підставі різних джерел у 2011 р. ми опублікували монографію з історії вищої школи Європи [7].

Стаття присвячена висвітленню лише одного напрямку дослідження – організації управління університетом у ранній період його історії.

Як уже було зазначено, в ранній період історії європейських університетів дві вищі школи – Парижа і Болоньї – стали орієнтирами для інших в організації всього університетського життя, зокрема, і в керівництві ним.

У Парижі головою всього університету поступово став ректор чотирьох націй, голова найчисленнішого факультету мистецтв. Його обирали тільки студенти-артисти (тім, хто вивчав сім вільних наук або мистецтв) і представники цього факультету. Доктори вищих факультетів участі у виборах не брали. Якщо ректор під час перебування на ректорській посаді бажав отримати ступінь на одному з вищих факультетів, він мусів піти з цієї посади.

Діяли і загальні університетські збори, членами яких були представники від усіх автономних одиниць – чотирьох націй і трьох факультетів. Зокрема, кожен з них мав по одному голосу. Скликав загальні збори і головував на них ректор. На загальних зборах обговорювали питання стосовно привілеїв, спільних для всіх членів університету, та стосовно однієї із семи автономних організацій, які вона могли розв'язувати сама. Наприклад, у 1333 р. університет знищив в одній із націй поділ на провінції, в 1389 р. зобов'язав бакалаврів теології жити в Парижі до одержання ліцензії. У таких справах втручання університету відбувалося за умови, якщо окрема корпорація відчувала себе слабкою, щоб самостійно змусити своїх членів підпорядковуватися її рішенню. У такому разі університет, по суті, тільки санкціонував своїм авторитетом постанови після їхнього попереднього обговорення на факультетах чи в націях.

Ректор міг запрошувати на збори деканів і прокураторів (голосів) націй, а також керівників колегій.

У Паризькому університеті на факультетських зборах трьох вищих факультетів і на зборах кожної нації окремо подавали голоси всі, прагнучи досягти єдності. На зборах факультету мистецтв кожна нація мала по одному голосу, незважаючи на кількість її членів. Нації обговорювали питання відокремлено, а прокуратор повідомляв їхнє рішення загальним зборам, членами яких були представники націй, а інколи й усі магістри.

Основна влада у Паризькому університеті належала канцлеру. Водночас як лектор університету він чостково підпорядковувався і ректору, що відрізняло позицію канцлера у Паризькому університеті від інших. Загалом, як зазначає дослідник середньовічних університетів М. Суворов [11], університетський уряд становили кілька конкуруючих установ: ректор і

канцлер, абат св. Женеви з його канцлером, факультети з деканами, нації з прокураторами, капітул кафедральної церкви, збори всіх магістрів тощо – всі ці установи діяли одночасно, не знали справжніх меж своїх повноважень.

Своєрідним було управління в італійських університетах. Вони були типом міського комунального університету. Часто навіть ініціаторами їхнього створення були комуни Італії, зокрема, в Сієні, Перуджі [10, с. 43].

У Болонії було кілька органів, для діяльності яких у самому університеті не було внутрішнього осередку: 1) корпорація школярів; 2) колегія докторів; 3) болонський ярхидиякон і болонський архієпископ, які давали ліцензію на підставі іспитів, що проводили доктори; 4) німецька нація, яка трималася окремо під своїми прокураторами. Об'єднувальним осередком було місто, яке або надавало законної сили університетським постановам, або відхиляло їх. Місто вважало університет складником свого устрою, а ректорів – своїх посадових осіб.

У Болонії діяло два юридичних університети (ультрамонтанів (студентів із-за кордону) і цитромонтанів) та університет медиків і юристів, кожен з яких обирав собі ректора. Загалом від ректор навіть в італійських університетах повинен мати духовне звання або безшлюбність. З одного боку, шлюб і науку у середні віки вважали несумісними, а з іншого, ректор мав право судити членів університету, більшість з яких були представниками духовенства, а мирянин не міг судити духовних магістрів і школярів. Однак для ректора достатньо було мати нижчий ступінь духовного сану, монах же ніколи не міг бути обраним ректором [11, с. 78].

Університет медиків й артистів обирав ректора почергово з представників усіх чотирьох націй – ломбардської, ультрамонтанської, тосканської і римської. Згідно зі статутами ректором міг стати тільки студент, записаний до університетських книг. Він повинен закінчити два роки навчання медицини, досягти 25-річчя, бути кращим за інших у науках і чеснотах. Заборонялося обирати тих, хто вивчав на час виборів граматику й хірургію. Студенти голосували, кидаючи до урни чорні або білі кульки. Обирали ректора на один навчальний рік. Проголошуючи присягу, новообраний ректор обіцяв всіма силами служити найкращому розвитку університету, бути справедливим до студентів, дотримуватися статутів та стежити, щоб усі інші також дотримувалися їх. У 1482 р. ректором університету медиків й артистів був обраний Юрій Котермак (Дрогобич) [5].

У Падуї, Перуджі, Флоренції, Сієні та інших містах були укладені університетські статuti, паралельно з якими діяли статuti, укладені школярами. У разі суперечностей треба було слідувати міським статутам, оскільки статuti школярів затверджувало також місто.

Певний інтерес викликають падуанські порядки. Професорів обирали школярі за сприяння семи пріорів міста. Членами університету вони не були,

хоча й користувалися його привілеями, служили місту. Запрошуючи професорів, місто відразу зобов'язувало їх дотримуватися розпоряджень ректора і виробленого ними навчального плану та розпорядку занять. Якщо професори не виконували ці розпорядження, ректор міг оштрафувати їх, а в разі протидії повідомляв про це міському керівництву, яке платило їм. Місто давало ректору своїх чиновників для виконання розпоряджень, а також його штрафувало, визначало, що ректор обирається тільки на рік і знову може бути обраним на цю посаду тільки після трирічної перерви. Ректора хоча й обирали школярі, проте він ставав міською посадовою особою, який від міста отримував платню. Практика обрання ректора студентами тривала в Італії до XVIII ст.

Порівняно з цими університетами в Неаполі не місто, а король мав владу над усім – давав ліцензію, керував судом через свого королівського суддю, утримував професорів, а також поєднав урядовий елемент з корпоративним. Школярі утворювали три нації: місцевих уродженців королівства, італійців з інших земель Італії та ультрамонтанів. Королівський суддя здійснював свою юрисдикцію разом з трьома асесорами, яких обирали школярі зі свого середовища, по одному з кожної нації. Членів квартирної комісії обирали зі школярів, але професори. У ринковому суді (у суперечливих справах, які виникали під час купівлі продуктів) разом мали діяти професори і школярі [11, с. 111–115].

В англійських університетах посада ректора не закріпилася. Головною особою в Оксфорді та Кембріджі був канцлер. Спочатку його призначав єпископ із духовних осіб для нагляду за студентами, він був і верховним суддею у справах університету, а також у суперечках між університетом і містом. Канцлер контролював дії міської поліції, особливо з нагляду за якістю і кількістю продуктів, за чистотою вулиць, за поведінкою торговців тощо. У його розпорядженні перебувало кілька підлеглих для виконання доручень, дві тюрми. Однак особливої сили для виконання його наказів стосовно городян, які порушували університетські привілеї, не було. Канцлер мав визнане папами право на такі важливі засоби покарання у середні віки, як церковний осуд і відлучення від церкви. У разі потреби для захисту прав і привілеїв університету та для підтримки порядку канцлеру надавалося право вимагати озброєної допомоги від шерифа і міської влади.

Завдяки покровительству королів, які у суперечках університету з городянами підтримували університети, розширювалася і влада канцлера. Важливою стосовно цього була грамота короля Генріха III (1244), яка затверджувала за канцлерами право на суд у всіх справах зіткнення інтересів школярів і громадян, а також посилювала їхній вплив на міську поліцію. У середині XIII ст. окремо від міської поліції утворилася академічна контрольна

поліція, чинність повноважень якої визначала королівська влада початку XIV ст.

Із поступовим залученням університетів до політичної діяльності їхнє значення в суспільстві зростало, а залежність від єпископа зменшувалася. Наприкінці XIII ст. посада канцлера була виборною. Університет спочатку обирав його на короткий термін, а з XV ст. – пожиттєво. Це могли бути єпископи або високі державні сановники. Такий високопоставлений канцлер призначав представника – віце-канцлера – із директорів колегій за погодженням університету, або ж навіть надавав університету право обирати канцлера разом з двома прокураторами, його помічниками. Канцлер в англійських університетах не читав жодних курсів [1, с. 56–60; 11, с. 134].

Після кривавої сутички школярів і городян у 1355 р. в Оксфордському університеті запровадили посаду світського охоронця (*conservator*) академічних прав і привілеїв. Обирав його університет зі знатних людей здебільшого із сусідніх дворян [1, с. 65–68].

У XV ст. зменшується кількість студентів в університетах, особливо молоді, зміцнюються колегії, покращується дисципліна в них, збільшується майно, зокрема й нерухоме, тому менше сутичок відбувається між університетом і городянами, зміцнюється і посада канцлера.

Німецькі університети зазнали впливу Болоньї і Парижа. Болонський вплив полягав у тому, що деякий час в окремих університетах студентів допускали до здійснення корпоративних прав разом з магістрами і докторами. За статутами Празького університету ректором міг бути законнонароджений чоловік віку 25 років, бездоганної репутації, що мав хоча б нижчий ступінь духовного сану і не був монахом. У виборах ректора брали участь представники всіх чотирьох націй [4].

У Франкфурті всіх членів університету запрошували до виборів ректора, кожна з чотирьох націй обирала жеребкуванням по одному представнику, який не обов'язково був доктором чи магістром. Вони обирали сімох виборців уже з докторів чи магістрів. Ці семеро, зі свого боку, обирали трьох магістрів чи докторів від трьох націй, які врешті й обирали ректором члена четвертої нації. Отже, на першому виборчому етапі студенти мали активне виборче право. У Базелі юристи вимагали, щоб ректором обирали студента. У 1482 р. уклали угоду, за якою ректора потрібно було вибирати почергово з усіх факультетів, а на юридичному міг бути обраним і студент. У Гейдельберзі, зразком для якого хоча і був Паризький університет, однак і студент міг бути обраний ректором, проте не пересічний школяр, а людина знатного походження, герцог чи князь, який переважно тільки користувався почесним титулом, надаючи управління університетом віце-ректору з професорів [11, с. 135–137].

Під час заснування німецьких університетів за паризьким зразком, зазвичай, призначали канцлерів. Однак, на думку М. Суворова, він більше нагадував італійського, ніж паризького чи оксфордського канцлера. Основним у його роботі було право надавати ліцензію на підставі іспитів, що проводили доктори і магістри. З часом право надання ліцензії канцлером відбувається не особисто, а через професорів, деканів факультету [4, с. 139].

Загалом вищими органами управління в німецьких університетах були генеральна рада або генеральний собор та ректор.

Генеральна рада або генеральний собор – це збори докторів (тобто осіб, що мали вищий науковий ступінь на трьох вищих факультетах) і магістрів (осіб, які мали вищий науковий ступінь на факультеті мистецтв), скликаних ректором. У деяких університетах на збори запрошували ліценціатів і бакалаврів вищих факультетів, якщо не вистачало докторів. У Відні, Гейдельберзі і Кельні до урядових зборів університету запрошували всіх докторів і магістрів, незважаючи на те, викладали вони, чи ні. Оскільки артистичний факультет завжди був найчисельнішим, доцільним було визнано голосування по факультетах. Кожен факультет мав один голос, при цьому неважливо, скільки докторів було на факультеті, один чи кілька десятків.

Голосування на факультетах було не вигідним, бо людей скликали багато, а питання вирішувало кілька осіб. Тому права зборів було частково покладено на комітет, який також інколи називали радою, інколи консисторією чи сенатом. Зазвичай, до складу такого органу могли входити ректор і декани (як у Кельні), або ректор, декани і прокуратори націй (як у Відні). У Тюбінгені до управлінської ради належали всі доктори вищих факультетів, декани і чотири члени артистичного факультету. У Гейдельберзі у складі управлінської ради були ректор, по одному доктору від трьох вищих факультетів і три магістри-артисти, яких обирав факультет із 12 найстаріших членів щопівроку. В Ерфурті і Лейпцигу в ректора були своєрідні радники, передусім як засідателі у ректорському університетському суді та як помічники у виконанні постанов університету. Загалом, чим ближче до нової історії, тим помітнішою була тенденція заміни пленарних зборів радою чи сенатом.

Ректора в німецьких університетах називали головним членом академії, першим академічним громадянином, монархом. Тільки член корпорації міг бути обраний ректором. Вибори ректора відбувалися або на пленарних зборах, або в комітеті. Кожний університет розробив свою процедуру обрання ректора. Про участь студентів у виборах ректора вже не йшлося. Зокрема, у Віденському університеті ректора за статутом 1385 р. обирали тільки прокуратори націй. Він повинен бути членом одного з факультетів і належати до білого духовенства. Прокуратор австрійської нації обирав трьох кандидатів, з яких останні три прокуратори й обирали. Якщо не досягали

згоди, то втручався старий ректор [2, с. 105]. У Кельні ректора обирали депутати від факультетів, у Роштоку – із професорів, що належали до складу управлінського комітету, у Фрейбурзі, Тюбінгені – управлінським сенатом, в Інгольштадті загальними зборами з голосуванням по факультетах, а в разі суперечки все вирішував монарх [11, с. 145]. Тобто в німецьких університетах процедури обрання ректора різнилися.

Обирали ректора, зазвичай, на півріччя – на Пасху та восени, у Кельні – на квартал, як у Парижі. Обраний повинен був погодитися з вибором університету, а в разі відмови, не вмотивованої важливими обставинами, сплачував великий штраф на користь університету.

Обов'язками ректора в німецьких університетах бали такі: 1) іматрикуляція (внесення до списків), яка відбувалася протягом року і потребував з'ясування низки обставин (чи насправді студент бідний, чи дійсно він навчався в інших університетах, чи він просто хоче користуватися привілеями університету тощо); 2) нагляд за виконанням усіх статутів та збереженням університетських привілеїв, загальних та факультетських; 3) скликання загальних зборів; 4) нагляд за поповненням прибутків; 5) нагляд за будівлями; 6) керівництво урочистими актами університету; 7) нагляд за поведінкою; 8) академічний суд над усіма членами університету. Ректор міг застосовувати різне покарання: повідомляти батьків про несхвальну поведінку школярів для впливу на них; позбавляти свободи на кілька тижнів; тимчасово або назавжди відраховувати з університету; накладати церковні покарання і відлучати від церкви. Тілесні покарання не застосовували. Водночас у Віденському університеті судова влада ректора у карних справах поширювалася від призначення легких покарань до смертної кари.

Ректор міг вирішувати проблеми університету сам або з радниками, комітетами, яких обирала корпорація, або на підставі рішень загальних зборів. Наприклад, в університетському суді Відня під головуванням ректора засідали 12 членів: 4 прокуратори від націй, 4 декани від факультетів, 4 сеньйори – по одному з кожного факультету [2, с. 105; 11, с. 145–146].

Для безпосереднього виконання різних адміністративних доручень ректору допомагали різні посадові особи – нотаріуси, секретарі, синдики (для ведення судових справ і ділових стосунків), казначеї, колектори (для завідування доходами), конвентори (для нагляду за шкільними гуртожитками). Була і посада проректора як заступника ректора у разі потреби.

Поширеною в усіх університетах була посада педеля (адміністративної особи), яка виникла у Болоньї і Парижі. У Паризькому університеті кожний факультет і нації мали своїх педелів, великого і малого, яких обирали щорічно. У документах Паризького університету визначені обов'язки педелів. Зокрема, вони доводили до відома учнів накази магістрів, були

присутніми на екзаменах, на диспутах, церковних службах, виконували поліцейські функції в усіх навчальних приміщеннях, охороняли порядок і спокій, оголошували час зібрань і служб, щовечора ознайомлювалися із розпорядженнями декана на наступний день [6].

Посаду факультетського педеля вважали дуже почесною, тому більшість педелів були дворянами. В Оксфорді дворянство було необхідною умовою для одержання цієї посади. У німецьких університетах загальноуніверситетський чи ректорський педель також був особливою персоною. Його обирали із середовища магістрів і школярів, часто після посади педеля людина ставала ректором. Педелі платню не отримували, однак їхні прибутки під імматрикуляції, видачі документів тощо були суттєвими [11, с. 148–149].

Отже, за часів середньовіччя, у XII–XV ст. формується система управління університетами. Основними посадовими особами були ректор, канцлер, керівними органами – загальні збори, генеральна рада або генеральний собор, які поступово замінювалися на раду або сенат. Поширеною адміністративною посадою була посада педеля.

-
1. *Игнатович В.* История английских университетов / В. Игнатович // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1861. – Ч. СХІ, отд. 1. – № 7. – С. 32–70.
 2. *Игнатович В.* Немецкие университеты в развитии их исторической и современной жизни / В. Игнатович // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1863. – Ч. СХVІІІ, отд. 3. – № 1. – С. 222–253.
 3. *Игнатович В.* Немецкие университеты в развитии их исторической и современной жизни / В. Игнатович // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1863. – Ч. СХVІІІ, отд. 3. – № 4. – С. 96–130.
 4. Из статутів Пражского университета (вторая половина XIV в.) // Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.: [учеб. пособие / вступит. ст., пер. и примеч. Г. И. Липатниковой / под ред. А. Е. Москаленко]. – Воронежский государственный пединститут, 1973. – С. 86–87.
 5. *Исаевич Я. Д.* Юрій Дрогобич / Я. Д. Исаевич // Жовтень. – 1968. – № 8. – С. 32–81.
 6. Обязанности педелей парижских “наций” (XIII ст.) // Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.: [учеб. пособие / вступит. ст., пер. и примеч. Г. И. Липатниковой / под ред. А. Е. Москаленко]. – Воронежский государственный пединститут, 1973. – С. 78.

7. *Радул О. С.* Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) : [монографія] / О. С. Радул. – Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
8. *Руогг В.* Университет как явление средневековой культуры / В. Руогг // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 1991. – № 7. – С. 100–106.
9. *Руогг В.* Университет как явление средневековой культуры / В. Руогг // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 1991. – № 8. – С. 97–109.
10. *Рутенбург В. И.* Университеты итальянских коммун / В. И. Рутенбург // *городская культура. Средневековье и начало нового времени.* – Л. : Наука, 1986. – С. 43–51.
11. *Суворов Н. С.* Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – Москва: Товарищество И. Н. Кушнерев и К, 1898. – 245 с.
12. *A history of the University in Europe / General Editor Walter Rugg.* – Cambridge University Press. – 1991. – Vol. I.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

FROM THE HISTORY OF MANAGEMENT IN EUROPEAN UNIVERSITIES**Olha Radul***Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University of Kirovohrad
Shevchenko Str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, UA – 25006*

The article presents the review of the historical experience of university management. The most democratic period of the university activity was the early one (the Medieval period). At that time, two universities – Bologna and Paris – served as the models that had an important influence on the organization of activity and management of the higher educational institutions. The article reveals the distinctive features of management in French, Italian, English and German universities in the XII–XV centuries. It singles out the formation of executive bodies and administrative officials like rector, chancellor, general boards, general councils and bulldog. The article characterizes the peculiarities of the election of the officials and administrative bodies in the institutions, their functions, rights and duties in different European universities. Much attention is paid to the part the students played in the university authority's elections, their representation in the administrative bodies and the opportunities to take up the post of rector. In the University of Paris the management comprised the rector and chancellor, abbot Sainte-Geneviève with chancellor, faculties and their deans, the nations with their procurators, cathedral chapter, Masters' board. In the University of Bologna there were several bodies namely the students' corporation, Doctors' collegium, Archdeacon and Archbishop of Bologna, the German nation. The University of Medicine and Arts elected rector in turns from the representatives of all four nations. The main official in Oxford and Cambridge was chancellor. Initially he was appointed by the Archbishop from the clergymen but since the XIII century he was elected temporary and from the XV century for life. The University of Bologna influence on the German higher educational establishments manifested in the fact that for some time in certain universities students were allowed along with Masters and Doctors to exercise corporation rights. In case of establishing German universities by Paris model the chancellor was appointed. The higher administrative bodies in German universities were the general board and rector.

Key words: university, management, rector, chancellor, general board, students, the Medieval Ages.

ШЛЯХИ КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ НАУКОВО-ВИКЛАДАЦЬКИХ КАДРІВ У ПОЛЬЩІ В ХХ–ХХІ СТ.: НАРИС ПРОБЛЕМАТИКИ

Ева Куля

Університет імені Яна Кохановського, м. Кельце, Польща

Наведено етапи кар'єрного зростання науково-викладацьких кадрів із врахуванням політичного та історичного характеру змін системи вищої освіти в Польщі, починаючи з 1945 р. Коротко розглянуто зміни, які відбувалися в польській системі вищої освіти в 1945–2014 рр. Досліджено, що вони знаходили віддзеркалення в ухвалених законах та постановах. Показано шляхи професійного зростання науково-викладацьких працівників вищих навчальних закладів у світлі змін у законодавстві. Наголошено на політиці державної влади в період перед трансформацією суспільного ладу 1989 р., що обмежувала можливості та права науково-викладацьких кадрів вищої школи. Визначено зміни у сфері працевлаштування на посадах науково-викладацьких та наукових кадрів після трансформації суспільного ладу.

Ключові слова: система вищої освіти, науково-викладацькі працівники, кар'єрне зростання.

З метою репрезентації етапів кар'єрного зростання науково-викладацьких кадрів потрібно врахувати політичний та історичний характер змін системи вищої освіти в Польщі в окремі періоди. З огляду на це розглянемо ті зміни, які відбувалися з 1945 до 1947 р., тому що в цей період здійснювалася відбудова матеріальної бази системи вищої освіти, а також державні органи поступово брали на себе керівництво цією системою. Першочерговим завданням працівників вищої школи була дослідницька робота, в той час як саме навчання відійшло на задній план [1, s. 18–21]. 1947 р. Рада міністрів ухвалили декрет про організацію науки та системи вищої освіти, пов'язаний із моделлю ліберального університету і політикою держави в галузі науки, а 1951 р. кафедри визнано базовими структурними підрозділами вищої школи [1, s. 26].

Станом на 30 червня 1946 р. в Польщі було 28 вищих навчальних закладів:

- 1) державні академічні школи – 16 вищих навчальних закладів:
 - сім університетів (Ягеллонський університет, Варшавський університет, Лодзький університет, Познанський університет імені Марії Складовської-Кюрі, пізніше перейменований в університет імені Адама Міцкевича, університет імені Миколая Коперника, Вроцлавський університет);
 - п'ять політехнік (в містах Варшава, Глівіце, Лодзь, Гданськ, Вроцлав);
 - три академії (Варшавська стоматологічна академія, Краківська гірничо-металургійна академія, Варшавська академія політичних наук);

- Головна вища сільськогосподарська школа у Варшаві;
- 2) приватні академічні школи – чотири вищі навчальні заклади:
 - Люблінський університет, Головна торгова школа у Варшаві (з філією в м. Лодзь), Краківська торгова академія, Познанська торгова академія.
- 3) державні вищі неакадемічні школи – п'ять;
- 4) приватні вищі неакадемічні школи – три [12, s. 412–414; 2, s. 272–273].

Декрет від 28 жовтня 1947 р. про організацію науки та системи вищої освіти в ст 3.1. визначав, що система вищої освіти охоплює вищі професійні та вищі академічні школи. “Згідно з цим декретом, назви: “академія”, “політехніка”, “головна школа”, “університет” можуть використовувати винятково вищі академічні школи. У декреті було визначено правила присудження наукових ступенів: ступінь магістра і доктора могли присуджувати лише вищі академічні школи, а професійні ступені – академічні та професійні школи. **У професійних школах** працювали професори, заступники професорів і викладачі допоміжних предметів. Професорів та їхніх заступників міністр освіти призначав із середовища видатних спеціалістів, яких кваліфікувала Головна рада. Президент за поданням міністра освіти і згодою Головної ради міг присвоїти звання звичайного професора тим професорам, які мали “вагомий науковий доробок”.

В академічних школах викладачами могли бути: професори (почесні, звичайні, надзвичайні, титулярні, за контрактом), доценти і заступники професорів, а також викладачі допоміжних предметів.

Право викладати в академічних школах (крім викладачів допоміжних предметів) отримували через процедуру габілітації. Вона мала на меті оцінити наукову та педагогічну кваліфікації кандидата у три етапи: 1) оцінка наукової цінності габілітаційного дослідження та інших публікацій кандидата; 2) габілітаційна дискусія; 3) габілітаційна лекція. Декрет також передбачав інші процедури прийому на посаду професора та доцента [2, s. 273].

Зазначимо, що в 1951–1956 рр. звертали увагу на обов'язок співробітників займатися науковою діяльністю та водночас реалізувати навчально-виховні цілі. Наукові звання присвоювала спеціально призначена Центральна кваліфікаційна комісія. У Законі від 15 XII 1951 р. про вищу освіту і наукових працівників усунуто поділ на академічні та професійні школи – їхній статус було зрівняно, тобто відбулося знецінення значення академічних навчальних закладів. Вищі навчальні заклади вже не диференціювали ані за структурою, ані за організацією та функціонуванням, – це позитивно вплинуло на професійні школи, а колишні академічні втратили. Отже, втратило свою первісну вагу поняття “викладачі академічної школи” (“nauczyciele akademickie”), тому що законодавчо було скасовано усі визначення, що походять від поняття “академічна школа”. Отож з обігу зникли такі терміни, як “майстер”, “вчений”, “академічне середовище”, “автономія” або “академічна свобода”. Їх використовували тільки тоді, коли йшлося про традиції, ювілеї та урочисті церемонії [4, s. 148]. Університети також

було ослаблено через відокремлення від них цілих факультетів і створення на їхній базі професійних навчальних закладів. З'явилися медичні та економічні академії, вищі сільськогосподарські, художні та військові школи. В університетах було закрито теологічні факультети (пізніше, тобто в 1954/1955 н. р., засновано Варшавську академію католицької теології). На деякі напрями (на кілька чи кільканадцять років) було припинено набір, а саме: філософію, соціологію, психологію, педагогіку; на деякі було обмежено кількість місць, на інші – збільшено. До кінця існування ПНР ці квоти були лімітовані на централізованому рівні.

Упродовж 1958–1968 рр. державні органи здійснювали поступову уніфікацію структури вищих навчальних закладів [10, s. 51]. Значні зміни, що відбувалися в системі вищої освіти впродовж 1945–1968 рр., викликали щоразу новіші закони і постанови, які обмежували сферу та якість функціонування вищих навчальних закладів, були спрямовані на реалізацію соціалістичної політики державної влади й обмежували можливості та права науково-педагогічних кадрів. Такі питання регулювали численні закони і постанови, які визначали специфіку кар'єри науково-педагогічних працівників вищів.

Ця проблема була порушена в розділі VII *Закону* від 15 грудня 1951 р. про вищу освіту та наукових співробітників. Відповідно до його положень (п. 3. ст. 22) освіта другого рівня здійснювала підготовку майбутніх наукових працівників і готувала до самостійної наукової роботи. У світлі зазначеного закону нижчим науковим ступенем був ступінь кандидата наук, а вищим – ступінь доктора. Умовою для отримання ступеня кандидата наук було здобуття освіти другого рівня та дотримання всіх формальностей, тобто здача іспитів та продовження наукової роботи як самостійний доробок кандидата. З метою підготовки до отримання наукового ступеня кандидата наук випускники могли вступити до аспірантури (ст. 45), як це передбачено в окремих положеннях. Також ступінь доктора міг отримати кандидат наук, який подав наукову роботу, що зробила значний внесок у розвиток цієї галузі науки, і ця робота була розглянута на публічному захисті (ст. 43). Наукових працівників було поділено на самостійних (*pracownik samodzielny*) і допоміжних (*pracownik pomocniczy*). Із цитованих положень видно, що самостійним працівником був звичайний професор, надзвичайний професор і доцент, натомість допоміжними науковими працівниками вважали ад'юнкта, старшого асистента або асистента. Самостійних наукових працівників призначав міністр, а допоміжних – ректор або керівник інституту. Для того щоб отримати звання звичайного професора, претендент повинен був мати вищий науковий ступінь, а надзвичайного професора і доцента – нижчий науковий ступінь. Самостійним науковим працівникам звання присвоювала Центральна кваліфікаційна комісія, а допоміжним науковим працівникам – кваліфікаційні комісії, які були створені при міністрі освіти, вищому навчальному закладі або інституті. Відтак у ст. 44

йдеться про певні відхилення. Отже, в обґрунтованих випадках вищої освіти не вимагали. Подібно, як і у випадку присвоєння Центральною кваліфікаційною комісією наукових звань самостійним науковим працівникам. Отже, можемо дійти висновку, що такого роду поступки дозволяли владі поступово запроваджувати новий порядок, основи якого ідеально вписувалися в ідеологію соціалізму¹. Прикладом цього може слугувати постанова ради міністрів від 24 квітня 1956 р., що змінювала постанову від 26 квітня 1952 р. про умови і порядок присудження наукових ступенів, відповідно до якої голова Центральної кваліфікаційної комісії отримував право звільняти від іспитів претендентів на здобуття наукового ступеня².

Закон від 10 вересня 1956 р. щодо внесення змін до Закону про вищу освіту і наукових працівників від 15 грудня 1951 р. визначив, що присвоєння наукових звань, передбачених для допоміжних наукових працівників, входить у компетенцію ради факультету. Згідно з цими положеннями почесним ступенем доктора був ступінь доктора *honoris causa*, який присуджувала особливо заслуженим для розвитку економіки і культури науковцям вчена рада вищого навчального закладу за згодою міністра³.

У контексті порушеної проблематики на особливу увагу заслуговує розділ IV *Закону* від 5 листопада 1958 р. про вищу освіту, присвячений науковим ступеням. У ньому вміщено коротку інформацію, що стосується вимог, яким повинна відповідати особа, що претендує на здобуття наукового ступеня доктора, а також описано обставини, за яких може бути присуджено науковий ступінь доктора *honoris causa*. Ступінь доктора могла отримати людина зі ступенем магістра, магістра-інженера або лікаря, яка займалася науковою роботою не менше двох років. При цьому такою роботою можна було займатися під час навчання в аспірантурі або поза нею. Відповідно до ст. 83, наступним щаблем на шляху кар'єрного просування був ступінь доцента, який присуджувала рада факультету після процедури габілітації, що охоплювала презентацію наукового дослідження, колоквиум та габілітаційну лекцію, а також рішення Ради щодо присудження наукового ступеня. Крім того, ст. 88 містить поділ наукових працівників на самостійних (доцент на ставці, надзвичайний професор, звичайний професор) і допоміжних (асистент, старший асистент, ад'юнкт). Ліквідовано категорію заступників професорів і тих, хто "виконував обов'язки допоміжних наукових працівників". У світлі положень цього закону наукових працівників працевлаштовували на конкретний період часу. На посаду асистента зараховували на один рік, при цьому можна було продовжувати працевлаштування не більше, чим два рази

¹ *Ustawa z dn. 15 grudnia 1951r. o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki.*

² *Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 24 kwietnia 1956 r. zmieniające rozporządzenie z dnia 26 kwietnia 1952 r. w sprawie warunków i trybu nadawania stopni naukowych.*

³ *Ustawa z dn. 10 września 1956 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki.*

також на один рік. Натомість на посаду старшого асистента або ад'юнкта приймали на три роки, а можливість продовжити зайнятість була лише один раз. Необхідний для отримання ступеня доктора час становив дев'ять років, а наукового ступеня доцента – також дев'ять років⁴.

Поправка до *Закону про вищу освіту* від 1965 р. ввела нове збірне визначення “науково-педагогічні працівники” (п. 1 ст. 28). Визначення “викладачі академічної школи” залишилося у статистичних даних і наукових працях⁵. У цьому питанні особливого значення набирає контекст соціально-політичних змін, які відбулися в науці та вищій освіті після 1952 р. Відхилено поділ на академічні та неакадемічні вищі навчальні заклади, а держава могла втручатися у справи науки. У результаті це призводило до ослаблення університетів та втрати значення вчених та установ, що займалися наукою. Як справедливо зауважує Тереза Гейніцка-Безвіньська “(...) ми мали справу з деструктивним виміром ідеологічного наступу, що прямо відображено і передбачено програмою під назвою “План N” (програма „розкуркулення” науки) у “новій мові” комуністичної ідеології” [2, s. 308]. Зазначимо, що результатом заходів, які мали на меті обмеження матеріальної допомоги вищим начальним закладам, було кількісне гальмування розвитку системи вищої освіти в 1956–1965 рр., про що свідчить зменшення числа випускників вищих навчальних закладів.

Важливою подією стало також злиття в 1966 р. Міністерства освіти з Міністерством вищої освіти в один державний орган під назвою Міністерство освіти і вищої школи (MoiSW), метою якого була інтеграція всіх рівнів освіти і передусім *ідеологічний контроль над процесом формування суспільної свідомості за допомогою освіти* [2, s. 310].

Також суттєво позначилися події, які отримали умовну назву “Березень 68” (“Марса 68”). Саме вони призвели до реорганізації вищих навчальних закладів і примусової еміграції польської інтелігенції. Наслідки цих подій переросли в репресії, спрямовані на польське інтелектуальне середовище. Продовженням таких змін став Закон про вищу освіту, опублікований 1968 р.: він ліквідував поділ на самостійних і допоміжних працівників. Беручи до уваги низку змін, які відбулися в системі вищої освіти після “Березня 68”, потрібно детально проаналізувати явище “педагогізму” в рамках політики, яку проводив Центр [3, s. 126]. Було суттєво відокремлено процес виховання від навчання, що призвело до виникнення теорії соціалістичного виховання. Ця проблема була порушена в Законі від 20 грудня 1968 р. про зміну Закону про вищу освіту. У ст. 1 §1 закону наголошено на міждисциплінарному характері завдань освіти і виховання із вмілим втіленням соціалістичної політики владою і

⁴ *Ustawa z dn. 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych.* (Dz. U. 1958, nr 68, poz. 336).

⁵ *Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o zmianie ustawy o szkołach wyższych* (Dz. U. 1965, nr 14, poz. 98); P. Hübner, *Polityka naukowa i struktury organizacyjne nauki*, s. 149.

працівниками вищих навчальних закладів. З огляду на це великого значення набуває навчання і виховання професійної інтелігенції, що мала займатися науковою діяльністю, яка би призвела до розвитку економіки і національної культури. Крім того, у ст. 5 закону вміщено інформацію про діяльність вищих навчальних закладів, яка охоплювала вищу професійну освіту, магістратуру, аспірантуру, післядипломну освіту, а також спеціальні курси в очній, заочній та вечірній формі навчання під постійним контролем Міністра освіти і вищої школи. На особливу увагу в контексті зазначеної проблематики про шляхи кар'єрного зростання науково-викладацького складу вищих навчальних закладів заслуговує ст. 87 аналізованого закону. Отже, на посаду доцента могла претендувати особа не стільки зі ступенем доктора, як із багатим науковим доробком та здібностями самостійно займатися навчально-виховною та науковою роботою. У п. 1 ст. 87 закону записано, що на посаду доцента можна призначити особу, яка має щонайменше науковий ступінь доктора в даній або спорідненій галузі науки та відповідний науковий чи професійний доробок. У п. 2 зазначеної статті у виняткових випадках, “обґрунтованих потребами навчального закладу”, допускають призначення на цю посаду особи, яка не має вченого ступеня доктора. Звання звичайного і надзвичайного професора присвоювала Державна рада, а підставою для присудження наукових ступенів став науковий доробок кандидата⁶. Унаслідок цього майже половина доцентів, призначених у 1968–1972 рр., не мала габілітації, а в наступні два роки число людей, що висувалися на цю посаду, становило 16%. Наслідком такої кадрової політики 1975 р. була половина доцентів без габілітації, втім числі 38% навіть без наукового ступеня доктора [4, s. 150].

Важливо, що такі самі умови відповідно до ст. 89 також повинен виконувати кандидат на посаду ад'юнкта, старшого асистента або асистента⁷. З доступних даних можна зрозуміти, що так званих березневих призначень в 1968 р. було 575 при загальній кількості основних наукових працівників, яка становила 4,5 тис. [8, s. 73].

“Березень 68” часто ототожнювали з так званими березневими доцентами, тобто докторами без габілітації. Їх призначення на посаду доцента було “винагородою” за політичну коректність у той період часу. Отже, досягнення і науковий доробок відходили на задній план. Важливими наслідками подій “Березня 68” були також структурні зміни у функціонуванні навчального закладу. Заміна кафедр інститутами мала за мету передусім швидко заміну кадрів, які потрібно було замінити новими, що прихильно ставилися до нової системи і влади. Історична арена 1968 р. була

⁶Ustawa z dn. 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym. (Dz. U. 1968, nr 46, poz. 334).

⁷Ustawa z dn. 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym. (Dz.U. 1968 r., nr 46 poz. 334).

надзвичайно бурхливою і ввійшла в історію численними особистими трагедіями. Значною мірою вони також стосувалися наукових працівників польських вищих навчальних закладів. Був це також період радісного розквіту особистих закулісних ігор з чисто політичним підтекстом [2, s. 311].

Причиною стали зміни, які були прописані в Законі від 20 грудня 1968 р. про зміну Закону про вищу освіту. Наслідком березневих подій, зокрема, була реорганізація системи управління наукою і пов'язана з нею зміна керівних кадрів.

У сучасних соціально-політичних реаліях “викладачем академічної школи” називають кожного, хто навчає, – проводить заняття у будь-якому вищому навчальному закладі. З огляду на це Я. Ястшембський стверджує, що “у свідомості більшості суспільства цей термін ототожнюється з поняттям викладача вищої школи” [5, s. 13]. Оскільки політику розуміють у категоріях турботи про задоволення потреб усього суспільства, на державному рівні вона охоплює різні аспекти; серед цих питань особливо наголосимо на системі вищої освіти та її працівників [11, s. 21]. Саме політика, а точніше всі політичні системи в період 1968–1989 рр., мали значний вплив на викладацький склад вищих навчальних закладів у Польщі, особливо, якщо припустити, що як стверджує К. Лея “головним завданням вищої школи були наукові дослідження, а головним завданням працівників – навчання студентів” [10, s. 51]. Варто додати, що, крім адміністрації навчального закладу, в кадрових питаннях також посідав важливе місце партійний чинник. Брало до уваги конфіденційні характеристики, від яких залежало кар'єрне просування кожного викладача академічної школи. У 1977–1981 рр. партійно-державний апарат перешкодив отриманню звання професора 24 особам, а в 1982–1985 рр. – 98 [4, s. 151].

У світлі перемін, що відбуваються на політичній, а отже, і суспільній арені в Польщі, потрібно проаналізувати зміни в період від 1968 р. до 1989 р., особливо акцентуючи на шляхах професійного зростання викладачів академічної школи. Кая Казьмерська наводить спогади професора Йоланти Кульпінської про епоху Герека: “Потрібно сказати, що для нас цей злам 1970 року й епоха Герека була доброю. Тому що був акцент на суспільні дослідження. Звичайно, був акцент, щоб це мало якийсь ярлик марксизму. [...] Було відомо, що можливі емпіричні дослідження з використанням західних методик. І зацікавлення західною соціологією також мало не тільки критичний характер. Трохи східно скажу, що Зигмунт Бауман написав свою докторську роботу і, можливо, габілітаційну про англійські профспілки [...]. Це була критика буржуазної соціології, але також непогана інформація про цю буржуазну соціологію, і всі вони, так би мовити, на вернулися” [6, s. 250].

Ця сіра реальність із цензурою і політичним тиском не сприяла розвиткові правильних позицій та робила неможливим раціональний відбір наукових працівників на самостійних посадах. Тим більше, що всілякі зміни

суспільного ладу супроводжували зміни в умовах і самому функціонуванні університету. Змінені після війни наукові кадри мали завдання виховувати студентів “у дусі диктатури пролетаріату і соціалізму” [7, s. 6]. Тому тут необхідно зазначити, що особливо це стосувалося гуманітарних наук: історії чи польської мови та літератури, а під пропагандистський вплив також підпадала польська молодь в організаціях, що об’єднували студентську молодь. Зміни звичайно відбувалися, згідно з кожним наступним урядом, а вони, у свою чергу, впроваджували поправки до законодавства, прагнучи якомога більше підпорядкувати *akademos* своїм потребам і умовам.

Трансформація системи вищої освіти в Третій Речі Посполитій після 1989 р. була результатом не лише політичних і конституційних, але також суспільно-економічних та цивілізаційних змін. Вона спричинилася до розвитку демократичного суспільства, заснованого на плюралізмі в його широкому розумінні в усіх сферах соціально-економічного життя, а “найважливішою рисою, що характеризує академічну освіту, стала нагальна потреба суспільства в отриманні вищої освіти” [13, s. 104]. В історії Польщі 1990 рік був особливим, оскільки попереднього року комуністичний режим повалено, повернулася демократія, свобода слова, відсутня цензура, змінився державний устрій. У таких соціально-політичних обставинах також змінилися закони про вищу освіту, що вплинуло на кар’єру науковців, умови їхньої праці та систему вищої освіти.

Закон про вищу школу від 1990 р. передбачав, що вищі навчальні заклади працюють за принципом свободи наукових досліджень, свободи художньої творчості та свободи викладання⁸. Закон поширювався на всі вищі навчальні заклади, крім військових, які підпорядковуються окремим законам про вищу військову освіту, та, крім вищих духовних семінарій.

Нагляд над вищими навчальними закладами відповідно до закону здійснював міністр освіти. Згідно із законом, викладачів вищих навчальних закладів працевлаштовували на підставі призначення через відкритий конкурс (пізніший закон змінив цей стан речей). На посаду звичайного професора приймають особу, яка має наукове звання, а на посаду надзвичайного професора – особу, що має наукове звання або ступінь доктора габлітованого. Ад’юнкт – це особа, яка має науковий ступінь, асистент – ступінь магістра або рівноцінний йому.

Призначення на посаду звичайного або надзвичайного професора особи, яка має звання, відбувається на невизначений термін. Трапляються випадки призначення на посаду надзвичайного професора особи без звання, яка має особливі наукові досягнення. Тоді це призначення на період протягом п’яти років. Якщо в цей період така особа не здобуде звання, вона повертається на попередню посаду.

⁸*Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. 1990, nr 65, poz. 385).

У світлі положень закону на посаду ад'юнкта призначали на невизначений термін. Якщо людина на цій посаді не має наукового ступеня доктора габілітованого, її працевлаштовують терміном на дев'ять років.

На посаду асистента може бути прийнята людина, яка не має наукового ступеня доктора, а лише професійне звання, не довше, ніж на вісім років.

З 1996 р. кількість штатних викладачів у польських вищих навчальних закладах неухильно зростала. Найшвидше збільшувалося число професорів. Сильно скоротилась кількість доцентів, що було пов'язано із згаданим законом, який впровадив нові посади. Доценти, які мали науковий ступінь доктора габілітованого, займали посади надзвичайного професора.

Ще однією зміною є Закон від 27 липня 2005 р. "*Право про вищу освіту*", який запровадив Національні рамки кваліфікацій для системи вищої освіти та Польську акредитаційну комісію. Закон підкреслює, що вищий навчальний заклад є автономним у всіх сферах своєї діяльності на засадах, визначених у статуті. Zobov'язує принцип свободи викладання, наукових досліджень і художньої творчості. Нагляд над вищими навчальними закладами здійснює Міністр науки та вищої освіти. Не було змінено органи управління вищого навчального закладу – вчену раду, раду факультету.

Закон вносить зміни в питання працевлаштування на посадах науково-викладацького і наукового складу. Не зазнали змін вимоги стосовно звань і ступенів, які були необхідними для займаних посад звичайного професора, надзвичайного професора, ад'юнкта, асистента. Впроваджено лише посаду запрошеного професора. Це може бути особа, яка є співробітником іншого навчального закладу, має науковий ступінь доктора габілітованого або звання професора. Ще одна зміна стосується способу прийому на роботу викладачів вищої школи. Трудові відносини шляхом призначення стосуються викладача вищої школи, який має наукове звання професора. Інші працівники наймаються на контрактній основі. Призначений науковий співробітник може піти на пенсію у віці 67 років.

Закон від 14 березня 2003 р. про наукові ступені та наукові звання і про ступені та звання в галузі мистецтва визначає способи здобуття наукових ступенів і наукових звань. Наукові ступені – це доктор і доктор габілітований. Вчене звання – це звання професора в даній галузі науки чи мистецтва.

Право присудження наукового ступеня доктора може отримати наукова установа, в якій працюють на постійній основі щонайменше вісім осіб, що мають звання професора або науковий ступінь доктора габілітованого. Право присудження наукового ступеня доктора габілітованого має наукова установа, в якій працюють на постійній основі щонайменше дванадцять осіб, що мають звання професора або ступінь доктора габілітованого. Ступінь доктора присуджують шляхом захисту дисертації, ступінь доктора габілітованого – шляхом габілітації. Звання професора присвоює президент

Речі Посполитої на підставі пропозиції Центральної комісії у справах ступенів і звань. Звання професора може бути присвоєно особі, яка має ступінь доктора габілітованого і досвід в управлінні науково-дослідними колективами, значущі наукові досягнення, а також щонайменше один раз була керівником докторської дисертації, один раз в якості помічника керівника, двічі рецензентом докторської або габілітаційної роботи.

Особи, які претендують на габілітацію, також повинні мати публікації в державних та іноземних журналах і відзначатися особливими науковими досягненнями. Під тиском часу, проведеного на займаній посаді, в деяких випадках виникають різноманітні патологічні ситуації, які, наприклад, полягають в додаванні кандидатом фіктивних досягнень та публікацій. Ще один модний і популярний шлях – це здобуття наукових ступенів у країнах, де правила не такі жорсткі. Професор Марек Квек ствердив, що в польській системі вищої освіти “(...) від початку 90-х років все, що найгірше, витісняє найкраще, більш низькі стандарти витісняють вищі, так само, як нижчі академічні вимоги витісняють більш високі вимоги у практиці актуальних процедур присвоєння вченого звання”. Важко з цією думкою не погодитися.

З польської переклала Надія Заячківська

1. *Borkowski J.* Organizacja zarządzania szkołą wyższą, PAN, Wrocław 1978.
2. *Hejnicka-Bezwińska T.* Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej, Warszawa 2015.
3. *Hejnicka-Bezwińska T.* Zarys historii wychowania (1944-1989), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.
4. *Hübner P.* Polityka naukowa i struktury organizacyjne nauki w latach 1944-1989, w: Historia nauki polskiej, pod red. L. Zasztowta i J. Schiller-Walickiej, t. 10, 1944-1989, cz. II, Instytucje, Warszawa 2015.
5. *Jastrzębski J.* Pojęcie nauczyciela akademickiego w prawodawstwie II Rzeczypospolitej i jego konsekwencje dla badań historycznych, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” nr 47, 2010.
6. *Kaźmierska K.* Waniek K., Zysiak A., Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografiach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
7. *Kowalski P.* Wprowadzenie w: (red.) S. Dorcz, Propaganda Polski Ludowej, Instytut Pamięci Narodowej, Łódź 2007.
8. *Kozik Z.* O wydarzeniach marcowych 1968 r., „Nowe Drogi” 1988, nr 2.
9. *Kwiek M.* Uniwersytet w dobie przemian, Warszawa 2015.
10. *Leja K.* Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania, Oficyna w Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.

11. Ławniczak A. Polityczne aspekty funkcjonowania szkół wyższych, [w:] Zarządzanie szkołą wyższą, (red.) J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Nr. 56 Wrocław 2014.
12. Mauersberg S., Walczak M. Oświata polska w latach 1944-1956. Wybór źródeł, t. 1, Warszawa 1999.
13. Pulińska U. Rewolucja w uczeniu się a szanse i zagrożenia dla jakości edukacji akademickiej w Polsce, w: Edukacja w okresie przemian, red. A. Karpińska, Białystok 2010.
14. Szczepański J. Szkice o szkolnictwie wyższym, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 29.03.2017

прийнята до друку 27.04.2017

CAREER PATHS OF SCIENTIFIC AND TEACHING STAFF IN POLAND IN THE 20TH AND 21ST CENTURIES: THE CHALLENGE OF PROBLEMS

Ewa Kuľa

Yan Kokhanovskyi University, Keltse, Poland

The article presents stages of academic advancement of scholars and didactic staff while taking into account political and historical nature of the transformation of the higher education in Poland since 1945. In 1946 there were as much as 28 higher education institutions in Poland: 16 state schools (universities, polytechnics, academies), 4 private academic schools, 5 non-academic public schools and 3 non-academic private colleges. The paper follows briefly changes that took place in Polish academic-grade education during 1945-2014 as they were reflected in a succession of decrees and regulations. Therefore, the paths for professional advancement of academic and didactic staff of higher education institutions are discussed in the light of mentioned regulations and amendments. In academic units teachers could only be: professors (honorary, ordinary, extraordinary, titular or contracted), associate and adjunct professors and teachers of auxiliary subjects. In vocational schools, staff consisted of professors, associate professors and auxiliary teachers. In the first years after the World War II the primary objective for scholars was to concentrate on research, thus, educating was considered to be far less important. However, during 1951-1956 academic staff was obligated to conduct scientific work while pursuing educational and training goals as well. In 1952, the division into academic and non-academic colleges was abolished and the state could interfere in science. Moreover, it has been duly noted that policy of the state authorities before the 1989 transition was intended to bound the capacity and skills of the academic staff in higher education. Furthermore, the paper takes note of alterations in employment of scholar and teaching staff after political transformation. Finally, announced after the transformation, the Higher Education Act of 1990 stipulated that higher education institutions were to exercise freedom of scientific research, freedom of artistic creativity and freedom of teaching.

Key words: higher education, scientist and teaching staff, academic advancement.

УДК 378.14(71)

ДО ВИТОКІВ ОРГАНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Людмила Штефан

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна, 61002*

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел досліджено питання організації університетської освіти Канаді другої половини ХХ ст. Виявлено, що різноманітний і складний характер системи університетської освіти Канади пояснюється особливостями її географічного положення, специфікою демографічної та політичної ситуації. Доведено, що система університетської освіти у Канаді розвивалася як така, що синтезує всі позитивні аспекти класичної системи освіти й прогресивні досягнення інноваційних педагогічних моделей. З'ясовано чинники, які вплинули на становлення та подальший розвиток університетської освіти в Канаді (поява кореспондентського навчання; виникнення розгалуженої мережі коледжів і шкіл; поширення заочного навчання; виникнення засобів комунікації (радіо, телефон, телебачення, кіно тощо); радіотрансляція навчальних програм; прагнення населення до самоосвіти; поява законодавчих актів, орієнтованих на вищу освіту; зародження медіа-освіти; необхідність вчитися протягом життя тощо).

Ключові слова: університет, становлення, розвиток, організація, Канада, ретроспективний аналіз.

Подальший розвиток України безпосередньо залежить від якісної підготовки спеціалістів, рівня їхніх знань. Забезпеченню високого інтелектуального рівня громадян сприяє університетська освіта, яка відкриває перед людиною широкі можливості для отримання освітніх послуг, що відображення у формуванні цілеспрямованої державної освітньої політики України, яка підтверджена законами України “Про вищу освіту” (2014), “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки”.

Зважаючи на проєвропейську інтеграцію, яка характерна для сучасної вітчизняної педагогічної науки та практики, вивчення питань змісту, форм і методів організації університетської освіти в провідних країнах світу та Канади надзвичайно актуальні.

Питанням становлення та розвитку вищої освіти та університетської зокрема присвячені праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. Особливо уваги заслуговують праці таких науковців: А. Алексюк, С. Вітвицька, Д. Герцюк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Т. Завгородня, І. Зарічна, Л. Зеленська, Л. Березівська, С. Золотухіна, О. Караманов, В. Курило,

І. Курляк, В. Лозова, В. Луговий, В. Майборода, О. Радул, О. Сухомлинська, А. Троцько та ін. Теоретико-методологічні засади функціонування університетської освіти розробляли А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельський, М. Бойко, І. Волощук, Н. Демчук, С. Калашнікова, В. Огнев'юк, М. Степко та ін. Особливості організації навчального процесу у вищій школі вивчали В. Бакіров, А. Бондар, Я. Бурлака, Н. Гузій, Т. Король, О. Мороз, О. Пометун, О. Фучила, О. Ярошенко.

Питання ретроспективного аналізу університетської освіти в Канаді до цього часу не були предметом спеціального наукового дослідження.

Мета нашої праці – проаналізувати історію становлення та розвитку університетської освіти в Канаді ХХ ст.

Вивчення й узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що фахівці визначають три революційні події розвитку університетської освіти, які, по суті, змінили не лише науку, а й докорінно життя людини. Перша – це отримання дешевого паперу. Друга – друкування книжок. Третя – поява комп'ютерних технологій, які отримали назву “інформаційні технології” [2].

З початку виникнення канадські університети мали регіональний характер, тому що кожна провінція мала свою систему освіти. Хоча системи освіти окремих провінцій дуже близькі, усе ж між ними існували суттєві відмінності, зумовлені географічними особливостями території, національним складом і культурно-історичними традиціями [3].

Сьогодні кожна провінція має свій уряд і законодавчі органи. Вивчаючи освіту Канади, як стверджують фахівці, дослідник матиме справу з тринадцятьма самостійними освітніми системами. Децентралізація в такій важливій сфері, як освіта, є унікальною особливістю канадської конституційної системи [4].

Складний характер системи університетської освіти Канади, як уже було зазначено, пояснюється особливостями її географічного положення, специфікою демографічної та політичної ситуації.

Канада мало заселена. Основна частина населення проживає в південній частині вздовж кордону зі США. Понад 60% усіх канадців живуть у двох провінціях – Онтаріо та Квебек. Нерівномірне зосередження корисних копалин призвело до значних регіональних диспропорцій, що наклало відбиток на розвиток системи освіти країни, а університетської зокрема.

Виникнення університетської освіти у Канаді збігалось з інтенсивним розвитком пошти, яка дала змогу розсилати навчальні матеріали по всій території країни (кореспондентське навчання).

Кореспондентське навчання виникло приблизно в 1850 р. Не випадково, що воно й індустріалізація суспільства розпочалося приблизно одночасно: вони внутрішньопов'язані.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що наприкінці XIX ст. в провідних країнах світу та Канаді набула популярності заочна форма навчання.

Наприклад, у 1877 р. найстаріший шотландський Університет святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліцензіата мистецтв, яка діяла впродовж 55 років. За цією програмою навчалися жінки в усьому світі.

Перші заочні курси в Канаді виникли понад сто років тому, коли університет Макгілла у Монреалі зробив виняток для викладачів, які не могли відвідувати денне відділення цього навчального закладу. Університет Макгілла – найстаріший університет Канади. Він виник завдяки Дж. Макгіллу – меценатові та громадському діячеві, який частину своїх заощаджень заповів на створення коледжу. У 1885 р. коледж отримав статус університету. Сучасне обладнання, світовий рівень викладання, підтримка новаторських ідей зробили цей заклад надзвичайно популярним серед педагогів і дослідників, а також студентів, які бажали отримати високоякісну освіту не тільки очно, й заочно та дистанційно [3].

Варто звернути увагу на те, що Квінський університет у Кінгстоні, провінція Онтаріо, був першим університетом у Канаді, який у 1889 р. запропонував програму “навчання за перепискою” (кореспондентське навчання). Програма була розрахована спеціально для викладачів, які не мали змоги особисто бути присутніми на заняттях в університеті.

Цю програму продовжили Університет Альберти провінція Альберти (1907), Університет Френсіс Ксав'єр, провінція Квебек (1935), Університет Британської Колумбії, провінція Британська Колумбія (1950).

Вивчення науково-педагогічних джерел дає підстави зробити висновок, що на початку XX ст. способи передачі навчальних матеріалів від університету до студентів поліпшувалися. Як тільки з'явилися засоби комунікації (радіо, телефон), їх відразу використали для розвитку та покращення університетської освіти. Широко використовували студійні передачі та живий радіоефір, з'явилися перші радіотрансляції навчальних програм.

Перші курси з використанням телефону в Канаді виникли в 1939 р. Коли телефонна мережа стала достатньо розвинутою, її почали використовувати для навчання студентів, які не могли самотужки прийти на лекції.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що спробу покращення змісту університетської освіти в Канаді виконали в 1941 р. Результатом активної співпраці Канадської радіокорпорації, асоціації освіти для дорослих і Федерації сільського господарства стала організація Форуму сільського радіо, яка об'єднала групи студентів із сільських районів Канадських Прерій. Цей експеримент виявився цілком успішним, що підтверджує велика

кількість громадських і приватних радіокорпорацій, які й сьогодні діють і зараз у різних районах Канади [1].

У першій половині ХХ ст. університети Канади мали величезні потенційні можливості щодо “навчання на відстані”. Зокрема, Університет Ватерлоо (провінція Онтаріо) запропонував курси для студентів, які працювали на територіально віддалених від університету містах і місцевостях [1].

Основою навчання в університетах стала ідея використання однакових навчальних матеріалів для очного та заочного навчання через правильно підібрані засоби комунікації.

Перше завдання дистанційних університетів – розробка вченими високоякісних навчальних матеріалів для вдосконалення самоосвіти кожного, хто навчався.

Із появою різних форм університетської освіти в Канаді з’явилися й освітні законодавчі акти, які були спеціально орієнтовані на підвищення ефективності освіти. Наприклад, у провінції Альберта видали два законодавчі акти щодо цього питання, де було визначено, що всі викладачі повинні продемонструвати як вони володіють традиційними й електронними методами навчання, знають як використовувати технології, вміють залучати студентську молодь до використання в майбутній практичній діяльності [6, с. 577].

Цілеспрямована політика багатокультурності федерального уряду Канади забезпечила також становлення та розвиток інноваційних програм із підготовки майбутніх фахівців в українських студіях канадських університетів. Україномовну освіту забезпечували вищі українознавчі дистанційні студії-кафедри, інститути, науково-дослідні й навчальні дистанційні центри, які, починаючи з середини ХХ ст., виникали у структурі канадських університетів.

Перший університет Канади, де розпочалося викладання української мови дистанційно – Саскачеванський університет у Саскатуні, який у 1945 р. запропонував дистанційний курс вивчення української мови.

Становленню та подальшому розвитку університетської освіти в Канаді сприяло заснування Центру українських канадських студій Манітобського університету, який забезпечував базові університетські курси й міждисциплінарні програми навчання. Центр українських канадських студій підтримував використання новітніх навчальних технологій, що є важливим аспектом його діяльності, зокрема активним розвитком серії інтернет-курсів у режимі он-лайн.

Також у Манітобі було засновано Міжуніверситетський північний консорціум – об’єднання трьох університетів (Брендон, Вінніпег, Манітоба). Викладачі зазначених університетів для проведення занять виїжджали до

місць поселення аборигенів. Корінне населення, яке проживало північніше 53-ї паралелі, користувалося правом здобуття вищої освіти за допомогою мережі комп'ютерного зв'язку цього консорціуму [8].

У Карлтонському університеті було засновано Центр обслуговування жінок, де надавали допомогу всім бажаючим жінкам не тільки у вигляді доступу до академічних, дистанційних програм, а й проводили консультації з питань догляду за дітьми, розв'язання конфліктів, розгляду скарг, персональної безпеки на території кампусу, соціальної захищеності, працевлаштування, забезпечення рівних прав щодо здобуття освіти, проживання в умовах холодного клімату. Консультації, сприяння в розгляді справ були гарантовані жінкам-студентам і жінкам-викладачам, працівникам університету. Для того, щоб отримати ці консультації, не обов'язково було перебувати в Центрі [8].

В Університеті Макгілл було організовано спеціалізований офіс, який пропонував студентам із обмеженими фізичними можливостями адаптовані засоби пересування, комп'ютеризовані системи для використання на лекційних заняттях лізинг радіо-, відео-, звукозаписувальної апаратури, спеціальні бібліотечні послуги. Понад 80% навчальних засобів у цьому університеті використовували фізично неспроможні особи, денного, та дистанційного навчання [7].

Зауважимо, що у Канаді з середини ХХ ст. право на існування “вибороли” нові типи університетів: “інтерактивний університет” (із застосуванням відео- та мультимедійних технологій), “віртуальний університет” (із застосуванням сучасних засобів комунікації, Інтернету, супутникового зв'язку тощо), “відкритий університет”, який функціонував на базі принципу відкритості освіти.

У Торонто 1978 р. під керівництвом Б. Дункана була заснована Асоціація медіаграмотності (Association for Media Literacy – AML). Спільними зусиллями зазначеної Асоціації та Міністерства освіти провінції Онтаріо вийшов у світ підручник із медіа-освіти – “Media Literacy Resource Guide”, який переклали на французьку, іспанську, італійську та японську мови. Асоціація медіа-грамотності систематично організовувала навчальні курси для викладачів, проводила конференції. Отож, медіа-освіта стала складовою частиною освіти провінції Онтаріо.

Інститут досліджень освіти провінції Онтаріо Університету Торонто (Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto) виконав національне дослідження “Мережа нових підходів щодо розвитку навчання впродовж життя” (Network for New Approaches to Lifelong Learning), яке підтвердило високий рівень участі викладачів у формальному та неформальному навчанні.

Отже, Канада постійно турбується про всебічний розвиток своїх громадян і заохочує їх до неперервної освіти, бо саме знання є основою конкурентоздатності й економічного зростання країни.

Майже в усіх провінціях Канади міністерства та департаменти освіти задіяні в адмініструванні програм освіти для дорослих. Наприклад, уряди провінцій та територій Канади виступають із різними ініціативами щодо організації неперервної професійної освіти.

У лютому 1997 р. уряд провінції Альберта розробив стратегію розвитку людських ресурсів “Люди й благополуччя” (People and Prosperity), якою керуються урядові структури, заклади освіти [5, с. 9], а також виступив з ініціативою щодо підтримки дорослих з низьким рівнем освіти (Adult development reform initiative). Запропоновані урядом інтегровані програми дали змогу дорослим засвоїти потрібні для праці або подальшого навчання знання, навички та вміння [5, с. 12]. Урядова підтримка провінції Альберта щодо розвитку університетської освіти полягала в створенні 70 рад освіти для дорослих і волонтерських тьюторських програм із розвитку грамотності, забезпечення інформацією потенційних студентів [5].

Розробка освітніх програм – педагогічно цінне надбання провінції Британська Колумбія. Ці програми використовують вісімнадцять коледжів та інститутів, а також Агенція відкритого навчання (Open Learning Agency). До найбільш затребуваних програм можна зачислити такі програми: “Освіта для дорослих” (Adult Basic Education – ABE); “Грамотність” (Literacy), “Освіта без стін”, “Вивчення англійської мови” (English Language Training – ELT), “Спеціальна освіта для дорослих” (Adult Special Education – ASE). Вищезазначені програми гнучкі, що дає змогу громадянам Канади, які мешкають у цій провінції, засвоїти основні навички й уміння, необхідні для “зайнятості в соціумі й економічному просторі країни”. Наприкінці ХХ ст. уряд провінції виділив близько ста двадцяти мільйонів канадських доларів на створення та розвиток програм для дорослих [5, с.6].

Зокрема, уряд провінції Новий Брунсвік запропонував програму розвитку освіти для дорослих (Vision for the Adult Learner), основними елементами якої були: забезпечення доступності освіти для підвищення кваліфікації впродовж життєдіяльності; відповідність освітніх послуг вимогам ринку праці; висока якість освітніх послуг; результативність навчання; економічність і сучасність освіти [5, с. 41]. Крім того, була створена система публічних бібліотек провінції Новий Брунсвік, яка спеціально підтримувала дистанційні освітні програми.

Вивчення й узагальнення науково-педагогічної літератури свідчить, що в провінціях Ньюфаундленд і Лабрадор були засновані Центри грамотності для дорослого населення, які надавали послуги для розвитку комп’ютерної компетентності дорослих за допомогою програм вільного доступу.

У провінції Квебек створена інтегрована система освіти для дорослих, яка ґрунтувалася на відповідному законодавстві, політиці й мала належну інфраструктуру створення, поширення та управління університетськими програмами [5].

Отже, історію розвитку університетської освіти в Канаді, як зазначають фахівці, можна розглядати як складову неперервного процесу еволюції освіти та спілкування, починаючи від книжкових видань, навчальних радіо, телевізійних програм закінчуючи сучасними засобами інтерактивного спілкування.

Розвиток університетської освіти у Канаді зумовлений історично. Головну роль у цьому відіграла потреба суспільства в спеціалістах вищої кваліфікації, у збільшенні їхньої кількості шляхом поширення системи вищої освіти по всій території країни та її демократизації. Система університетської освіти у Канаді розвивалася як така, що синтезує всі позитивні аспекти класичної системи освіти й прогресивні досягнення інноваційних педагогічних моделей. Саме такий синтез забезпечив ефективність змісту, форм і методів університетської освіти. Це й визначило її стрімкий розвиток у Канаді.

Отже, становленню та подальшому розвитку університетської освіти в Канаді сприяли: поява кореспондентського навчання; виникнення розгалуженої мережі коледжів і шкіл; поширення заочного навчання; виникнення засобів комунікації (радіо, телефон, телебачення, кіно тощо); радіотрансляція навчальних програм; потяг населення до самоосвіти; поява законодавчих актів, орієнтованих на вищу освіту; зародження медіа-освіти; необхідність навчання протягом життя тощо. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна зарахувати питання порівняльного аналізу структури, змісту, форм і методів організації університетської освіти в Україні та Канаді.

1. Аллардис Р. Дистанционное образование в Канаде / Р. Аллардис // Международное сотрудничество. – 1999. – № 1. – С. 20–23.
2. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І. П. Аносов. – Київ : Твім. Інтер, 2003. – 391с.
3. Карпинська Л. О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням програмних ідей канадської педагогіки: навч. посібник / Л. О. Карпинська – Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2005. – 123 с.
4. Келли Дж. Образование в Канаде: Современное состояние и тенденции развития / Дж. Келли // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.
5. Education Initiatives in Canada, 1998: A report from the provinces and territories. Document prepared for the third National forum on education. – Council of Ministers of Education, Canada, May 28 – 30, 1998. – 76 p.

6. Lock J. Immigration and integration: ICT in pre-sevice teacher education / J. Lock // Contemporary issues in Technology and Teacher Education. – 2007. 7 (1). – P. 575–589.
7. McGill University Guide 2003/2004. Admissions, Recruitment and Registrars Office. – 2003. – P. 5.
8. University of Manitoba Admissions Handbook 2004. Enrolment Services, 2003. – P. 4–21.

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

TO THE SOURCES OF UNIVERSITY EDUCATION ORGANIZATION IN CANADA

Liudmyla Shtefan

*H. S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv
Alchevskyykh Str., 29, Kharkiv, Ukraine, UA – 61002*

This paper presents the analysis of the scientific and pedagogical sources of the university education organization in Canada in the second half of the twentieth century. It proves that due to the pro-European integration, which is typical for modern national pedagogical science and practice, the analyses of the contents, forms and methods of the arrangement of the university education in the leading world countries in general and in Canada in particular is relevant.

The article also states that the diverse and complex nature of the university education system in Canada is due to the peculiarities of its geographical location, specific demographic and political evolution. Besides the system of the university education in Canada has developed as the system which synthesizes all the positive aspects of the classical education system and the progressive achievements of innovative pedagogical models. Particular attention is drawn to the fact that in Canada since the mid of the twentieth century the right to exist was won by the new types of universities. They are the Online university using video and multimedia technologies; the Virtual university using modern means of communication, the Internet and the satellite communications, etc.; the Open University which was operating on the basis of the principle of the openness of the education.

The factors influencing the formation and the further development of the university education in Canada are found out. They are the education by correspondence, the extensive network of the colleges and schools, the distribution of the distance learning, the mass media (radio, telephone, television, movies, etc.), radio broadcasting of the educational programs, the desire of the population to get education, the legislation aimed at the higher education, the media education, the desire for lifelong learning etc.

Key words: university, formation, development, organization, Canada, retrospective analysis.

УДК 378.22:80:378.4(4)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ

Галина П'ятакова

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна 79005*

У статті зроблено спробу порівняти процеси підготовки філологів-магістрів, майбутніх викладачів та перекладачів зі слов'янських та європейських мов, які навчаються у класичних та профільних вищих навчальних закладах. Для дослідження було обрано провідні заклади України, Польщі, Чехії. З'ясовано, що у провідних університетах Чехії – Карловім університеті (КУ), Університеті Массарика (МУ), Університеті Яна Пуркіне – підготовку філолога-магістра сьогодні впроваджують на філософському факультеті, де розроблено магістерські програми підготовки у Мовних студіях як окремих підрозділах. Визначено, що в Західночеському університеті (ZČU) існує широкий вибір магістерських програм на педагогічному факультеті, де відбувається підготовка магістра-філолога як вчителя початкової та середньої школи, а також на гуманітарному факультеті. Виконано порівняльний аналіз особливостей навчального процесу підготовки магістрантів філології у Львівському, Вроцлавському та Ягеллонському університетах.

Ключові слова: магістр філології, зміст навчання, дидактична підготовка, фахівець, компетенція, компетентнісний підхід, інтерактивна технологія, педагогічна підготовка, інноваційні форми організації навчання.

Сучасний стан розвитку вищої освіти в Україні є відображенням загальних тенденцій соціально-економічного розвитку держави. Головним у цьому вимірі для суб'єктів навчання є збереження культурних цінностей, створення умов для активного включення у процеси глобалізації, інтеграції та досягнення успіху в обраній сфері діяльності. Дослідниця О. М. Семенов вважає, що глобалізаційні впливи позначаються на рівні філологічної освіти, зокрема, призводять до низького рівня мовної культури, грамотності, втрати духовних цінностей випускників шкіл, що спонукає до пошуку нових методик у підготовці педагогів-словесників у вищій школі. Підготовка філолога-україніста має відбуватися у процесі опанування змісту навчальних курсів з етнокультури, етнопедagogіки, етнопсихології, етнолінгвопедагогіки, етнолінгводидактики. За таких умов у нього формується усвідомлення картини світу українця у зіставленні з національно-мовною картиною світу інших народів [1, с. 4–5]. Зміни у мовній політиці Європи відбуваються через інтеграційні, соціополітичні та соціокультурні процеси. Провідними ідеями

мовної політики є “збереження мовного та культурного плюралізму, підтримка етнічних і національних мов як джерел збагачення й засобу інтеграції різних країн, націй, культур”. У ХХІ ст. “мова вже сприймається як необхідний фактор забезпечення соціальної стабільності в суспільстві, як результат розширення геокомунікативної й геополітичної сфери її функціонування” [2, с. 146].

Тому на сучасному етапі освітніх змін виникає потреба запровадження у навчально-виховний процес університетів досвіду європейської освіти, інноваційних підходів до підготовки викладача з філологічних дисциплін.

Аналіз наукових праць та публікацій з досліджуваної проблеми надає змогу виокремити головні напрями вивчення процесу підготовки філолога у вищих навчальних закладах. Науковці (В. Андрущенко, В. Бондар, А. Булда, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, С. Майборода, О. Мещанінов, С. Ніколаєнко) приділяють увагу методологічним основам сучасної філософії освіти та проблемам вищої педагогічної освіти; теоретичним та методичним засадам підготовки вчителів мови та літератури (Є. Барбіна, І. Зязюн, І. Соколова); технологічному підходу до професійної діяльності майбутніх вчителів (С. Сисоєва, І. Соколова); особливостям формування професійної та іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх вчителів-мовників (І. Зимня, С. Сисоєва, В. Назарова, О. Семенов); підготовці вчителів у зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, В. Базуріна, В. Жуковський, Ю. Кіщенко, І. Руснак, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Соколова); теоретичним й методичним засадам навчання іноземної мови як основної або другої спеціальності (І. Алексашенкова, В. Богородицька, В. Горіна, І. Кітроська, Б. Лапідус, Є. Пасов, Г. Рогова, М. Реутов) тощо.

Зазначені дослідження розкривають передусім процес підготовки філолога у вищих закладах України на бакалаврському рівні, за шостим кваліфікаційним рівнем Національної рамки кваліфікацій, що передбачає здобуття філологом теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків, тобто до діяльності вчителя мови та літератури. Підготовка магістра філології (сьомий кваліфікаційний рівень) передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних, практичних, знань, умінь, навичок, загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [10].

Водночас, у теорії та практиці вищої школи донині залишаються недостатньо вивченими нові підходи до підготовки філолога-магістра за кількома спеціалізаціями, умови впровадження освітніх інновацій та їхній вплив на якість фахової підготовки та формування професійних компетентностей магістра філології.

Метою статті є порівняльний аналіз підготовки магістрів філології в університетах України, Польщі, Чехії для виокремлення головних особливостей дидактичної підготовки випускників за сучасних умов.

Створення єдиного виміру в освіті (European Dimensions in Education) передбачає зближення систем підготовки філологів у країнах європейської співдружності за умови збереження й розвитку їхньої національної ідентичності. Підготовка філологів-магістрів у Європі відбувається в умовах *унітарної* та *бінарної* систем. До унітарної системи вищої освіти належать університети – головний тип вищих навчальних закладів, програми яких надають змогу філологу здобути дипломи всіх рівнів. Бінарна або подвійна система вищої освіти розподіляється на загальну класичну університетську освіту з поєднанням вищої освіти й дослідницької діяльності (тип А) та професійно зорієнтовану вищу освіту з прикладними дослідженням або без них (тип В) [2, с. 142–143].

Порівняємо процеси підготовки філологів-магістрів, майбутніх викладачів та перекладачів зі слов'янських та європейських мов, які навчаються у класичних та профільних вищих навчальних закладах Західної Європи. Для дослідження було обрано університети України, Польщі, Чехії, в яких здійснюється ступенева підготовка філологів, що відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням бакалавра (ліценціата), спеціаліста та магістра.

Підготовка магістрів філології в Україні відбувається в умовах кредитно-модульного та компетентнісного підходів, удосконалення програм, підготовки базових курсів та спецкурсів, елективних курсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли би формуванню головних професійних компетенцій. На сучасному етапі також виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, враховуючи вимоги галузевого стандарту підготовки випускника та його місце у структурі галузей економіки [3; 4; 5].

Ступінь магістра філології в Україні можна здобути на філологічних, гуманітарних факультетах, факультетах іноземної мови, іноземної філології, післядипломної підготовки класичних університетів IV рівня акредитації; вищих навчальних закладах III рівня акредитації, які мають педагогічне спрямування, а також після закінчення Лінгвістичних інститутів за наявності диплома ступеня бакалавра або спеціаліста тощо.

Наприклад, у Київському університеті імені Т. Шевченка диплом магістра філології можна отримати, навчаючись два роки в Інституті філології на денній або заочній формі. Випускники мають змогу отримати освітньо-кваліфікаційний рівень магістр філології за такими напрямками українська мова та література; мова та література в т.ч. англійська, німецька, французька, іспанська, новогрецька (західноєвропейські мови); азербайджанська, арабська, гінді, китайська, корейська, перська, турецька,

японська (східні мови); польська, болгарська, сербська (слов'янські мови); латина, давньогрецька (класичні мови); фольклористика; літературна творчість; переклад.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка диплом магістра філології мають змогу отримати випускники двох факультетів – філологічного та факультету іноземних мов. Є магістерські програми підготовки за спеціальностями: українська мова та література; мова та література російська; мова та література польська; слов'янська мова та література (болгарська, сербська, словацька, чеська, хорватська,); арабська мова та література; перська мова та література; японська мова та література; літературна творчість; прикладна лінгвістика – на філологічному факультеті. На факультеті іноземної мови готують фахівців за спеціальностями мова та література: англійська, латинська, старогрецька, грецька, іспанська, німецька, французька; переклад [6].

В університетах Чехії магістерські програми підготовки філолога розраховані на 2–5 років та діють з 2006/2007 н. р. за кредитною системою ECTS, яка виконує функції інструмента мобільності для студентів з навчальних закладів усієї території Євросоюзу. Магістерські програми передбачають дослідження з набуттям теоретичних знань у галузі філології, культурології, соціології, країнознавства, заснованих на сучасних наукових знаннях, наукових дослідженнях та розробках, а також засвоєння та їхнього подальшого впровадження на практиці за умови розвитку творчих здібностей дослідника. Традиційна підготовка магістра відбувається впродовж 2–3 років та передбачає опанування дисциплін у межах 120–180 кредитів. Є також програми підготовки магістрів упродовж 4–5 років, наприклад, педагога, лікаря тощо. Дослідження на рівні магістра завершується захистом дисертації з отриманням звання “Майстер” (Mgr) або “магістр мистецтв” (MgA.).

Закон № 111/1998 “Про університети” (§44, пункт 4), дозволив студентам у чеських університетах обрати очну, заочну або дистанційну форми навчання. Денне навчання передбачає регулярне відвідування лекцій, семінарів та ін. форм навчання, які зумовлюють безпосереднє керівництво професорско-викладацького складу. Навчання у межах дистанційної форми надає змогу студентам навчатися з відривом від закладу з використанням інформаційних ресурсів за опосередкованого керівництва викладачами. Таке навчання – комбіноване, поєднання очної та дистанційної форми, досить популярне у Чехії на сучасному етапі розвитку вищої школи. У магістерських програмах, які можуть обрати студенти, чітко прописано, за якою формою відбуваються студії, а також зазначено можливість або відсутність довибору додаткової спеціалізації [11; 12; 13].

У провідних університетах Чехії – Карловім університеті (КУ), Університеті Массарика (МУ), Університеті Яна Пуркіне – підготовка

філолога-магістра сьогодні відбувається на філософському факультеті, де розроблено різноманітні магістерські програми підготовки у Мовних студіях як окремих підрозділах.

Наприклад, на філософському факультеті у 2016/17 н. р. відбувається підготовка магістрів за програмами “Англістика та Американістика” та “Чеська мова у комунікації глухих” (2 програми, 3 кредити). Більшість програм (32) розроблено на філологічному відділі, це Мовні студії за спеціалізаціями: чеська мова як іноземна; чеська, голандська, німецька мова/література; французька філологія, латинські мови; порівняльне мовознавство. Окремо розроблено програми у культурологічно-країнознавчому аспекті з Івриту, Іспаністики, Італістики, Португалістики, Монголоістики, Корейістики. Популярними серед студентів є і програми підготовки магістрів у контексті країнознавства: спеціалізоване “чеське дослідження” та дослідження з конкретної проблеми країни за вибором: “норвезьке”, “шведське”, “японське”, “фінське”, “східноєвропейське” [11].

В університеті Масарика (МУ), який у науковому, культурному та громадському житті держави посідає друге місце за рівнем професорсько-викладацького складу, матеріальним забезпеченням, також розроблено магістерські програми у мовно-культурологічному контексті. Наголосимо, що, крім зазначених спеціальностей у КУ, нахил тут зроблено на вивчення східнослов'янської філології. Магістранти обирають македонську, українську, словацьку, польську, російську, сербську мову/літературу, а також Балканістику й Балтістику [12].

У Західночеському університеті (ZČU) існує широкий вибір магістерських програм на гуманітарному факультеті. Західночеський Університет у Пльзні сьогодні на згоду отримати освіту з багатьох головних спеціальностей, оскільки він утворився у 1991 р. від злиття Педагогічного університету та Будівельно-електротехнічного інституту. З часом від Центру Гуманітарних наук, який існував десять років на юридичному факультеті, утворився Гуманітарний факультет. Сьогодні у ZČU працюють дев'ять факультетів та два інститути, серед яких філософський (FF) і педагогічний (FPE) факультети та Інститут мовної підготовки (ÚJP).

У зазначених університетах Чехії на педагогічних факультетах відбувається підготовка магістра-філолога як вчителя початкової та середньої школи. Для прикладу розглянемо спеціалізацію, за якими сьогодні можуть навчатися магістри у ZČU. Магістерські програми на філософському факультеті є продовженням на 2 роки бакалаврської програми “Іноземні мови у комерції”. Натомість, на педагогічному факультеті розроблено 17 програм з можливим викладанням випускника у початковій школі та 8 – з викладанням у середній школі. Програми розраховано на 4–5 років навчання з можливими комбінаціями навчальних предметів, які у подальшому міг би викладати

вчитель у школі: чеська мова – німецька/ російська; німецька мова – російська, чеська мова – історія/ музика/ фізична культура/ художнє виховання; німецька/ російська – праця/ історія/ музика/ фізична культура/ художнє виховання. Для викладання у середній школі магістранти обирають такі програми: чеська мова – німецька мова; чеська/ німецька мова – психологія/ музика/ фізична культура/ художнє виховання; музика – чеська/ німецька мови [13].

У Польщі підготовка магістрів відбувається в межах триступеневої вищої освіти. Після закінчення рівня ліценціата можна отримати ступінь магістра філології, завершив курс дворічної освіти та захистив магістерську роботу. Ступінь магістра (MSc) можуть також отримати і випускники коледжу після 2–2,5 років додаткового навчання на магістра. Ступінь магістра філології можна отримати як в університетах, наприклад, Ягеллонському (Краків), Варшавському, Вроцлавському, і в Інститутах лінгвістичного напрямку, які працюють як окремі підрозділи та мають достатньо різноманітний спектр програм вивчення іноземних мов.

Випускники Вроцлавського та Ягеллонського університетів, наприклад, мають змогу навчатися два роки на магістерських програмах в окремих Інститутах філологічного факультету Вроцлавського університету. Інститут польської філології, Інститут англійської філології, Інститут романської філології, Інститут германської філології, Інститут класичних, середземноморських та орієнтальних студій, Інститут слов'янської філології (відділення україністики, русистики, македонської, сербської, хорватської та чеської мов) присвоюють ступінь магістра випускникам після захисту наукової роботи. У Ягеллонському університеті навчання магістрів за спеціалізацію слов'янська мова/ література відбувається у двох Інститутах – Слов'янської філології, де магістранти вивчають чеську, сербську, словацьку та хорватську мову/літературу, та Східнослов'янської філології з підготовкою філологів за фахом російська, українська мова/література [9].

Результати емпіричного експерименту, який було проведено у Львівському, Вроцлавському, Ягеллонському університетах на зазначених факультетах (інститутах) надають змогу стверджувати, що розроблено комплексний підхід до поглибленого формування дослідника-мовознавця/ літературознавця як два напрями підготовки філолога-науковця. На Магістерських студіях студенти поглиблюють свої знання про методи, поняття і терміни науки про мову/літературу, чинники, які визначають розвиток наук, а також знання про історію світових науковознавчих досліджень у компаративістському аспекті [3; 5].

Студенти Вроцлавського та Ягеллонського університетів у процесі дворічного навчання на Магістерських студіях отримують спеціальність за фахом та додаткову спеціалізацію, що дає змогу випускнику зорієнтуватися

на ринку праці в сучасних умовах кризи та конкуренції. Найчастіше магістранти отримують спеціалізацію перекладача [3].

Лише магістранти, які отримують спеціалізацію з польської, англійської, німецької, французької мови/літератури на денній та заочній формі навчання, за бажанням мають змогу добирати ще й педагогічні дисципліни, проходять педагогічну практику, що надає їм можливість в подальшому виконувати діяльність викладача [9].

Важливим напрямом підготовки магістрів у класичних університетах Польщі та України є компетентнісний підхід, оскільки головним завданням університетів сьогодні є не лише озброєння студентів сучасними знаннями, а й підняття рівня професійних компетентностей. Аналіз програм літературознавчого та мовознавчого циклів підготовки магістрантів у вказаних університетах дає підставу стверджувати, що в магістрів у процесі навчання можуть бути сформовані професійні компетентності: здатність використовувати знання теоретичної та прикладної лінгвістики та мови за фахом у дослідженні та навчанні; знання історичних та культурних передумов розвитку літератур, творчості відомих митців, літературних течій; ознайомлення з історією та теорією літератури; володіння навичками кваліфікованої інтерпретації різних типів текстів, у тім числі розкриття змісту і зв'язків з епохою, їхньої діяльності, аналіз мовного та літературного матеріалу для забезпечення викладання й популяризації філологічних знань та ін. [7; 8].

Для викладача важливим є створення умов для формування та визначення рівня сформованості зазначених компетенцій. Тому вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: у діалоговому та дискусійному режимі лекцій і семінарів, інтерактивних лекцій, включення ділових та рольових ігор, групових дискусій, тренінгів тощо [3; 4; 5].

Отримані у процесі експерименту дані дають змогу простежити серйозне ставлення майбутніх фахівців-філологів до тих інновацій, які потрібно зробити у вищій школі. Магістранти активно сприймають нові методики викладання фахових дисциплін, мотивовані до вивчення інтерактивних методик, дистанційного навчання, комп'ютерних технологій. Відповідно, опитування респондентів в Україні і Польщі допомогло побачити, що магістранти непевні щодо зміни освітніх стратегій у вищій школі. Вважаємо, що побоювання майбутніх магістрів-філологів виправдані через відсутність:

- повної інформації про якісні зміни рівня підготовки фахівця за допомогою нових технологій;

- теоретичних знань про дидактичні особливості інновацій та механізми впровадження у навчальний процес;
- даних щодо зміни змісту підготовки філологів;
- практичних вмінь та навичок до впровадження інновацій;
- особистісного мотиву щодо підвищення власної майстерності, розвитку креативності тощо [5].

Отже, порівняльний аналіз підготовки магістрів-філології у європейських університетах свідчить про важливі зміни, які відбуваються у вищій освіті. Сучасний розвиток суспільства поставив перед випускником-філологом завдання знайти своє місце в умовах глобалізації, інтеграції, мобілізації. В умовах ринкової економіки змінюється зміст підготовки та характер і зміст діяльності головних діючих осіб навчального процесу – викладача і студента. Головним у магістерській підготовці є розробка та запровадження базових та елективних курсів, магістерських програм з вектором на культурологічний-країнознавчий-соціологічний аспект, що значно розширює компетентності сучасного філолога. У сучасного магістранта-філолога у процесі підготовки має бути можливість вибору форми, методів і технологій навчання. Тому пріоритетним завданням вищої школи в Україні є впровадження освітніх інновацій, зокрема, дистанційної форми у поєднанні з очною та заочною.

1. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис ... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Олена Миколаївна Семенов. – Київ : Б.в., 2006 . – 41 с.
2. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями [Текст] : монографія / І. В. Соколова; ред. С. О. Сисоева ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. – Бібліогр. – С. 362–397.
3. П'ятакова Г. Інноваційні технології та їхнє значення для підготовки магістрів філології в університетах України і Польщі / Галина П'ятакова // PEDAGOGIKA tom XXIV pod redakcją Kazimierza Rędzińskiego Mirosława Łapota Częstochowa. – 2015. – S.185–194.
4. П'ятакова Г. П. Основні проблеми дидактичної підготовки магістрів-філологів у класичних університетах / Г. П. П'ятакова // Вища освіта України – Додаток 4, том IV(22). Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 2010. – С. 314–321.

5. П'ятакова Г. Проблема дидактичної підготовки магістрів філології в університетах України та Польщі (за результатами педагогічного експерименту) //Гуманітарний вісник ДВНЗ “Перяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том І(61) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Київ: Гнозис, 2015. – С. 270–280.
6. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю “українська філологія” у Львівському та Вроцлавському університетах / Галина П'ятакова // Вісник Львівського національного університету. Серія педагогічна. – Вип. 27. – Львів, 2011. – С. 155–162.
7. П'ятакова Г. Формування компетенцій у магістрів філології у процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу: порівняльний аспект/ Галина П'ятакова // “Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи”. У 3-х т. : Зб. наук. пр. Т. 2. Львів, 2013. – С. 415–425.
8. П'ятакова Г. Формування компетенцій у магістрів філології в процесі вивчення літературознавчих дисциплін: порівняльний аспект/ Галина П'ятакова // Гуманітарний вісник . – Додаток 1 до Вип. 2, том II (35). – 2012. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 244–255.
9. П'ятакова Г. Особливості дидактичної підготовки магістрів філології у Львівському та Вроцлавському Університетах (за результатами педагогічного експерименту) / Галина П'ятакова, Наталія П'ятакова // ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI tom XVII pod redakcją Kazimierza Rędzińskiego Дмитра Нерциука, Częstochowa – Lwów. – 2015, s. 263–278.
10. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]: Розділ II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти. Стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
11. Univerzita Karlova CZ [Електронний ресурс]
<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?>
12. MASARUKOVA UNIVERSUTA [Електронний ресурс]
<http://www.phil.muni.cz/wff/home/studium/bakalarske-a-magisterske/kombinovane-studium>
13. Portal.ZCU [Електронний ресурс]
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 26.04.2017

**THE PECULIARITIES OF PREPARING MASTERS OF PHILOLOGY
IN THE UNIVERSITIES OF EUROPE****Halyna Pyatakova***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

To create one area in education it is supposed to compound the systems of philologist's preparation in the countries of European Union that save the system and development of the national identity. While exploring, main universities of Ukraine, Poland and Czech Republic are taken into consideration. The article compares the preparation processes of Masters of Philology, future Translation Studies teachers of Slavonic and European languages, who study in classical and high level institutions. The Philology degree can be taken either in the Philology Department or in the Department of Foreign Languages in the Lviv National University of I. Franko, the University of T. Shevchenko and the Mykolaiv Pedagogical University of V. Sukhomlynskyi. In the universities of Poland philological education is obtained in the institutes of Polish, English, Romanian, German, classical, Mediterranean and Oriental studies of Slavonic Philology, which exist as subdivisions of the Philology Department. In the main universities of Czech Republic – Charles University in Prague (KU), Masaryk University, the University of Jan Purkyně – the preparation of Master of Philology is conducted in the Philosophy Faculty, where the programs of preparation the Masters of Philology are made in Language studios according to their subdivisions. There are vast varieties of the Masters programs in the Humanitarian Faculty in the West-Czech University (ZČU). In the universities there are as well pedagogical faculties, where the preparation of Masters of Philology is conducted as a primary and secondary school teacher.

The comparative analysis is made according to peculiarities of the Masters of Philology preparation in the educational process in Lviv, Wrocław, Jagellonian universities in the context of involving innovational technologies, the competence approach, subject-subject relations in communication as the main demands towards modern university teacher. The conclusions are made in the result of empiric experiment, which was conducted in 2014-2015.

Key words: Master of Philology, content of education, didactical preparation, professional, competence, competence approach, interactive technology, the pedagogical preparation, innovative techniques of the education organizing.

УДК 378.22:374.7(73)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Наталія Горук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Розглянуто особливості підготовки магістрів освіти дорослих в університетах США. Досліджено, що головними рисами магістерських програм у галузі освіти і навчання дорослих є варіативність та гнучкість. З'ясовано, що назви навчальних програм, кількість кредитів та перелік навчальних дисциплін відрізняються залежно від університету або штату, а навчання може відбуватися у традиційному аудиторному, електронному або дистанційному та гібридному (змішаному) форматах. Виокремлено головні переваги та недоліки зазначених форм навчання, які водночас поєднані спільними вимогами, що передбачають визначення чітких навчальних цілей, сучасне змістове наповнення, активне залучення студентів у навчальний процес, створення ефективного навчального середовища, уміле керівництво роботою студентів та наставництво з боку викладачів, забезпечення різноманітності методів і форм навчальної діяльності студентів. Гібридне навчання, яке поєднує традиційний “аудиторний” формат і навчання он-лайн, визначено найсучаснішою та найефективнішою формою підготовки магістрів освіти дорослих, що найповніше відповідає потребам майбутніх фахівців, які потребують додаткової кваліфікації або здобуття знань без відриву від основного місця праці та сімейних обов’язків.

Ключові слова: освіта дорослих, підготовка магістрів, форми навчання, США.

Навчання упродовж усього життя є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної світової освіти, яка ґрунтується на неперервному особистісному і професійному розвитку дорослого населення в умовах динамічних соціально-економічних суспільних змін. Потреба в оновленні знань упродовж усього життя зумовлює необхідність підготовки фахівців навчання дорослих в Україні та потребу вивчення особливостей підготовки педагогічних кадрів для навчання й освіти дорослих у країнах зі значним досвідом підготовки цих спеціалістів.

Широке розмаїття змісту і форм підготовки педагогічних кадрів для освіти дорослих характерне для країн Америки, зокрема США. Постійний приплив іммігрантів з обмеженими знаннями англійської мови і бажанням знайти стаке місце роботи, необхідність забезпечення конкурентоспроможності населення на ринку праці, світові процеси глобалізації, бажання розширити або поновити свої знання, зростання прибутків та збільшення кількості вільного часу громадян є головними причинами необхідності

організації додаткової освіти для дорослого населення, а, відповідно, і фахівців, які б відповідали навчальним потребам дорослих учнів.

Проблеми підготовки фахівців освіти дорослих досліджували С. Вершловський, С. Сисоєва, В. Давидова, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Сігасва, О. Мітіна, Т. Десятов та інші. Зокрема, підготовка кадрів для навчання дорослого населення у США стала предметом вивчення І. Литовченко, О. Чугай, Н. Терьохіної, Н. Бідюк, проте підготовка магістрів освіти дорослих в університетах США на сучасному етапі не отримали достатнього вивчення. З огляду на це **метою нашого дослідження** є виявлення особливостей та сучасних тенденцій підготовки магістрів освіти дорослих у США, що передбачає розв'язання таких завдань: вивчення вимог до підготовки спеціаліста в галузі освіти і навчання дорослих у США та визначення сучасних тенденцій у програмах підготовки магістрів освіти дорослих в американських університетах.

Освіту фахівців для навчання дорослого населення у США забезпечують головно університети і громадські коледжі як основні провайдери вищої і додаткової післядипломної освіти, а також різноманітні громадські, державні та приватні освітні організації, що забезпечують навчання й обмін досвідом викладачів для освіти дорослих. Вимоги до підготовки спеціаліста в галузі навчання дорослих відрізняються залежно від місця праці: для закладів неформальної і громадської освіти достатньо сертифіката про закінчення середньої школи, громадського коледжу або тренерських курсів, де навчають основ викладання, а для роботи у навчальних закладах потрібні ступені бакалавра, магістра або доктора.

Окрім того, у багатьох штатах на додаток до диплому для викладання потрібно отримати сертифікат з освіти дорослих (Adult Education Certificate) або ліцензію, які дають лише тимчасове право на викладання з можливістю продовження за відповідних умов (наприклад, мінімум три роки викладацького стажу, навчання на здобуття вченого ступеня; складання кваліфікаційних іспитів; підготовка методичних рекомендацій тощо). Деякі штати мають багаторівневу систему підготовки для викладачів освіти дорослих, яка відбувається на базі ресурсних центрів (Колорадо, Огайо, Вірджинія), курсів для перепідготовки кадрів (Масачусетс) або курсів для викладачів-початківців (Індіана, Меріленд, Тенесі). Як стверджує Н. Бідюк, професійну підготовку фахівців-андрагогів у США поділяють на допрофесійну (базову освіту) та професійну (додаткову освіту). Зокрема, освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора [1, с. 110].

Дослідження американських університетів на предмет підготовки фахівців-андрагогів, проведене О. Чугай, показало, що близько 60% досліджених авторкою навчальних закладів пропонують вступникам магістерські

програми з освіти дорослих, навчання триває 2–3 роки й охоплює від 30 до 45 кредитів, залежно від університету та штату. Навчальні магістерські та докторські програми відрізняються гнучкістю внутрішніх модулів та міждисциплінарністю, що передбачає свободу вибору предметів із запропонованого переліку дисциплін, а також виконання проєктів [4, с. 66–67].

Назви програм також відрізняються відповідно до університету. Найпопулярнішими є магістерські програми з “Освіти дорослих” (Adult Education), проте трапляються і змішані програми, як наприклад, “Освіта дорослих та продовжена освіта” (Adult and Continuing Education), “Освіта дорослих та вища освіта” (Adult and Higher Education), “Освіта дорослих і лідерство” (Adult Education and Leadership), “Освіта і підготовка дорослих” (Adult Education and Training), “Освіта трудових ресурсів, дорослих і продовжена освіта” (Workforce, Adult and Continuing Education) та інші. Навчання з метою отримання ступеня магістра передбачає такі напрями: вступ до освіти дорослих, особливості навчання та розвитку дорослих, організація (планування, реалізація та оцінювання) процесу навчання, вступ до вивчення впливу технологій на освіту дорослих, історичні, філософські та соціальні засади освіти дорослих, огляд наукових досліджень у галузі освіти дорослих.

Вивчення магістерських програм, які пропонують американські університети, показало, що сьогодні студентам пропонують навчання, яке відбувається в традиційному форматі, в електронному, або гібридному (змішаному), що передбачає як присутність студентів в аудиторіях, так і дистанційний “он-лайн” формат. Пропонуємо детальний розгляд переваг та недоліків усіх зазначених форм навчання.

На нашу думку, переваги саме традиційного формату навчання полягають у “дозованості” та синхронності знань і можливості забезпечення постійного зворотного зв’язку. Викладач негайно реагує на запитання студентів, контролює ступінь залучення в навчальну діяльність на занятті, використовує прийоми підвищення уваги та забезпечує сприймання і розуміння нового матеріалу. По-друге, традиційне аудиторне навчання дає змогу створити атмосферу співробітництва і проводити групову діяльність. Дискусії та обговорення допомагають розвивати навички лідерства, роботи в команді, сприяють вирішенню проблемних завдань, формують уміння висловлюватися та аргументувати свою думку, а також покращують стосунки у групі.

Традиційне навчання також сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів. Безпосередній контакт із викладачем і сталий розклад допомагають студентам краще структурувати свою навчальну діяльність, підвищують розуміння та усвідомлення студентів своєї майбутньої професії. Проведення традиційних семінарських занять неможливо відтворити навіть за допомогою сучасних інформаційних технологій. Також цей формат є найбільш популярним та комфортним для більшості викладачів, які вже

роками працюють у своїй галузі, що дає змогу забезпечити високий рівень викладання і навчання.

Незважаючи на значну кількість переваг, традиційне аудиторне навчання має низку недоліків. До таких належать: 1) темп навчання, який часто не відповідає можливостям, індивідуальним потребам та навчальним стилям усіх учасників навчального процесу; 2) бар'єри у спілкуванні, які заважають сором'язливим студентам вільно висловлюватися і бути повністю залученими у навчальний процес; 3) переважання лекційної інформації, яка зменшує самостійність та навчальну активність студента; 4) наявність сталого розкладу, який часто обмежує можливість присутності студентів-магістрів, які працюють; 5) відсутність або обмеженість можливості для студентів з особливими потребами (наприклад, слабочуючих або незрячих) бути повноцінно залученими до навчального процесу; 6) проблеми з організацією навчальної діяльності та забезпечення активних форм взаємодії на заняттях з великою кількістю студентів, особливо на лекціях; 7) проблеми з технічною підтримкою проведення занять (відсутність або несправність в аудиторіях мультимедійного забезпечення, комп'ютерів тощо).

Дистанційне навчання в електронному "он-лайн" форматі набуває все більшої популярності в магістерських програмах з освіти дорослих в університетах США. Наприклад, в Університеті Ратгерс штату Нью Джерсі, одному із найбільших університетів США, сьогодні магістерська програма з освіти дорослих пропонує навчання лише у 100% он-лайн форматі, тоді як ще десять років тому це було 100% традиційне аудиторне навчання. Однією з найбільших переваг дистанційної форми навчання дослідники виокремлюють доступність, гнучкість і зручність. Працевлаштовані студенти-магістри мають змогу планувати темп і розклад свого навчання, обирати кількість навчальних дисциплін, заощаджувати кошти на транспорт та час на доїзди до навчального закладу. Важливою перевагою також є можливість багаторазового повторення навчального матеріалу та засвоєння необхідних концепцій у властивому для студента темпі. Кожен учасник дистанційної форми має змогу переглядати записані на електронних носіях лекції, повторювати пройдений матеріал, багаторазово перечитувати коментарі своїх одногрупників та викладачів. Навчальна діяльність у зручному для студента темпі сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів. Використання он-лайн тестувань та опитувань дають змогу одразу перевірити свої знання та отримати результати з поясненнями та коментарями викладача, що забезпечує мотивацію навчання, а також сприяє розумінню індивідуальних потреб студента, його навчального стилю, та дозволяє контролювати його навчальний поступ.

Значною перевагою дистанційної форми навчання є зменшення навантаження на університети, звільнення додаткового простору та університетських приміщень для комфортнішого навчання та викладання тих

дисциплін, де потрібна безпосередня комунікація із викладачем. Можливість навчатися та працювати вдома має велике значення для тієї категорії населення, яка сьогодні є недостатньо репрезентованою у вищих навчальних закладах, а саме для студентів і викладачів з особливими потребами та фізичними обмеженнями. Відеозаписи лекцій та он-лайн трансляції з субтитрами, електронна комунікація та інші навчальні інформаційні технології доступні для тих, хто в силу певних фізичних, соціальних чи матеріальних обмежень не мав доступу до вищої освіти. Вагомим плюсом дистанційної форми навчання є ціна за навчальний кредит, яка у 2–3 рази менша від вартості навчання у традиційному аудиторному форматі.

Зазначивши переваги дистанційного навчання магістрів освіти дорослих в університетах США, наголосимо на певних недоліках цієї форми навчання. Зокрема, найдієвішою ця форма є для студентів із сформованими уміннями самодирективної освіти, самоорганізації, здатних до автономного опанування знаннями, і водночас малоефективною для студентів, які не мають навичок самоуправління (яким бракує цих умінь). По-друге, дистанційне навчання не може замінити унікальну атмосферу академічної спільноти, яка формується у процесі спілкування з однокурсниками та викладачами під час дискусій та обговорень на традиційних заняттях. По-третє, дистанційне навчання потребує відповідних знань викладачів у галузі інформаційних технологій та умінь застосування інформаційних засобів навчання. Зазвичай педагоги потребують додаткових навчальних курсів або тренінгів з використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі для розроблення он-лайн дисциплін. Як свідчать дослідження, опрацювання дистанційного курсу забирає більше часу, ніж традиційного. Викладачі проводять багато часу в мережі, спілкуючись із своїми студентами, відповідаючи на їхні запитання, намагаючись заповнити брак безпосереднього спілкування та забезпечити високу якість навчання.

Студенти з низькими знаннями комп'ютерних технологій або відсутністю постійного доступу до мережі Інтернет матимуть значні труднощі у засвоєнні предметів дистанційно. Окрім того, виникнення технічних проблем, несправностей обладнання або перебоїв з електропостачанням можуть стати на заваді навчанню студента, або перервати комунікацію, яка відбувається в он-лайн режимі. Водночас викладання ефективного дистанційного курсу зумовлює відповідне програмне забезпечення, що потребує сучасних комп'ютерів, додаткових коштів на закупівлю сучасного технічного обладнання та покладає нові завдання на адміністрацію вищого навчального закладу. Підтримка життєздатності та сталості дистанційних навчальних курсів потребують постійного фінансування, оновлення програмного забезпечення та змістового наповнення, розвитку інформаційно-комунікативної компетентності начального персоналу.

Окреслені переваги та недоліки традиційного та дистанційного навчання магістрів освіти дорослих у США засвідчують, що саме гібридне (hybrid) або змішане (blended) навчання, яке поєднує в собі традиційний «аудиторний» формат і навчання он-лайн, є найсучаснішою та найефективнішою формою підготовки. На відміну від дистанційної форми, гібридне навчання передбачає навчальну діяльність у сталій групі-когорті, яка зустрічається декілька разів на місяць, та проходження навчальної практики або інтернатури. Когортами називають групи студентів, які навчаються разом, задіяні у тій самій навчальній програмі та упродовж усього навчання ці групи залишаються порівняно незмінними. Разом з викладачами університету члени когорти створюють свою віртуальну навчальну спільноту.

Багато університетів та коледжів, які забезпечують освіту магістрів освіти дорослих, переходять на гібридну форму навчання (наприклад, Державний університет Орегону, Ратгерс, державний університет Нью Джерсі, Мічиганський державний університет, Канзаський державний університет, Університет Міссурі, Державний університет Колорадо, Middle Tennessee State University, Carroll University (Wisconsin), Portland State University (Oregon) та ін.). Вона поєднує певну кількість занять в аудиторіях із дистанційними формами, які охоплюють віртуальні відео-заняття, он-лайн тестування або дискусії, виконання групових проектів та постійний зворотній зв'язок викладачів із студентами, які працюють у когортах.

Дослідження ефективності гібридного навчання, проведені 2010 р. Американським департаментом освіти з планування, оцінювання та розвитку освітньої політики підтвердило, що студенти, які навчаються гібридно, мають вищі навчальні показники та їхні результати є кращими, часто завдяки отриманій можливості повторювати пройдений матеріал і працювати в обраному темпі. Позитивним результатом змішаної форми навчання є розвиток різноманітних комунікативних умінь, які формуються упродовж безпосереднього спілкування студентів у групах-когортах, в електронному листуванні, під час відео-конференцій тощо [7]. Зазвичай, університет надає змогу студентам розпочати навчання у зручній для них час відповідно до заповнення групи, один курс триває 8 тижнів, група зустрічається один раз на тиждень, а решту часу працює в режимі он-лайн.

Зазначимо, що гібридне навчання, яке поєднало усі переваги традиційного та дистанційного навчання, не оминуло і типових для цих форм недоліків. Воно потребує додаткової кваліфікаційної підготовки викладачів до роботи із сучасними інформаційними технологіями та більше часу на розроблення нових навчальних дисциплін. Виникає потреба у відповідному технологічному забезпеченні та здатності викладача одночасно забезпечувати ефективне навчальне середовище у двох форматах – традиційному та дистанційному. Однак саме гібридне навчання найповніше відповідає

потребам майбутніх фахівців у галузі освіти дорослих, які зазвичай є працюючими професіоналами та потребують додаткової кваліфікації, поглиблених або оновлених знань і в такий спосіб отримують змогу кар'єрного зростання без відриву від основного місця праці або втрати посади.

Підготовка магістрів у галузі освіти дорослих у США характеризується передусім гнучкістю, варіативністю та розмаїттям форм, напрямів і змісту навчання. Готуючи фахівців до роботи з дорослими, університети як основні провайдери вищої освіти забезпечують своїх студентів компетентностями, необхідними для навчання дорослих, розробляють і планують навчальні програми або курси для дорослого населення, адміністрування, організації та моніторингу їхньої діяльності тощо. Запропоновані студентам-магістрам форми навчання (аудиторна, дистанційна та гібридна) мають свої переваги та недоліки, однак поєднані спільними вимогами, які передбачають визначення чітких навчальних цілей та відповідне змістове наповнення, активне залучення студентів у навчальний процес, створення ефективного навчального середовища, уміле керівництво роботою студентів та наставництво з боку викладачів, забезпечення різноманітності навчальних методів і форм навчальної діяльності студентів тощо.

Сучасною особливістю підготовки магістрів освіти дорослих є гібридна форма навчання, яка поєднала традиційний аудиторний формат із дистанційним. Гібридне навчання, яке виникло унаслідок пошуків нових шляхів ефективного та доступного формату освіти для працюючих студентів, стало водночас забезпеченням конкурентоспроможності університетів на ринку освітніх послуг і сприяло залученню більшої кількості студентів. Ефективність гібридного формату навчання свідчить про необхідність його впровадження в Україні, що потребуватиме якісно нового програмного забезпечення університетів, і, щонайважливіше, перегляду ролі викладача, його знань, функцій та обов'язків.

1. *Бідюк Н. М.* Специфіка підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у США / Наталія Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 107–115.
2. *Дубовик О.* Особливості системи професійної підготовки у США / О. Дубовик // Молодий вчений. – 2014. – № 10 (13). – С. 81–85.
3. *Тикушина И. А.* Сравнительный анализ подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании и США / И. А. Тикушина // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2011. – № 5. – С. 304–310.
4. *Чугай О. Ю.* Історія становлення та розвитку професійної підготовки педагогів для дорослих США / Оксана Чугай // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – №1 (11) січень/березень. – С. 64–69.

5. Шестопалюк О. В. Перспективи змішаного навчання в у професійні підготовці дорослих / О. В. Шестопалюк // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Випуск 1 (8). – С. 68–75.
6. Blended Learning Model Definitions [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-mod...>
7. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. – Washington, D. C., 2010 [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 22.03.2017

прийнята до друку 27.04.2017

CHARACTERISTIC FEATURES OF MASTER'S TRAINING IN ADULT EDUCATION STUDY PROGRAMS AT US UNIVERSITIES

Nataliya Horuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovsky Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

This article deals with the issue of Master's students training in the field of Adult Education in the USA. The author defines variability and flexibility as the characteristic features of the US Master's in Adult Education programs because the names of programs and number of credits for a study course vary depending on the university or the state. She argues that Adult Education study programs at US universities can be provided in the traditional face-to-face lecture format, online formats, or hybrid (blended) format. Each of them has its advantages and disadvantages, which are stated and grounded by the author of the article. She claims that despite the differences three defined formats are united by common requirements, which include clear learning objectives, updated content, active involvement of students in the learning process, effective learning environment, skilled advising and mentoring of the students, a variety of methods and forms of educational activity of students and their evaluation that are aligned with the course objectives. Hybrid or blended learning, which combines traditional "classroom" format and learning on-line, is the most advanced and most effective form of training. It combines traditional lectures in the classrooms with online courses, which include virtual video lessons, online testing and discussions, group projects implementation and ongoing teacher's feedback. Ideally, hybrid courses unite the best features of face-to-face teaching with the on-line one that is both flexible and accessible. Students in hybrid study courses gain skills in effective communicating in multiple modes and levels. A hybrid format of Master's in Adult Education training program fully meets the needs of future professionals in the field of adult education, who require additional skills or knowledge without leaving their work placement or family responsibilities.

Key words: adult education, master's students, learning format, program, USA.

УДК 378.937

АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ У ФРАНЦІЇ

Людмила Шуппе

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
вул. Дворянська, 2, Одеса, Україна, 65001*

Висвітлено особливості організації фахової підготовки бакалаврів романської філології у Франції на прикладі аналізу освітньо-професійної програми їхнього навчання в Університеті Париж-Сорбонна та Університеті Бордо 3. Виокремлено профільні компетенції випускників бакалаврату за напрямом підготовки “Романська філологія”, а також методи і прийоми їхньої фахової підготовки, що забезпечують вирішення практичних завдань в основних сферах філологічної діяльності (аналітико-експертної, редакторської, інформаційно-видавничої, літературно-критичної, літературно-творчої та ін.). Показано, що фахова підготовка бакалаврів романської філології у французьких університетах зорієнтована на опанування ними функцій професії філолога-прикладника через вивчення дисциплін загальнопрофесійного та вузькопрофесійного, спеціалізованого циклу, що закладають підґрунтя для формування профільних компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, перекладацької, культурологічної).

Ключові слова: фахова підготовка, бакалаври романської філології, профільні компетенції, стандартизація змісту лінгвістичної освіти, професія філолога-прикладника, філологічна освіта.

Оскільки статус французької мови має тенденцію до постійного зростання, а серед світової спільноти вона все ширше набуває ролі активного засобу міжкультурного спілкування, то все це значно актуалізує проблему модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з романської філології на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр – магістр. Крім того, в контексті нових викликів часу та європейської освітньої інтеграції дослідження проблеми фахової підготовки бакалаврів романської філології у зарубіжних країнах, зокрема, у французьких університетах, й досі залишається методологічно не до кінця осмисленим й висвітленим у вітчизняних публікаціях.

Як показує аналіз зарубіжної літератури, наукові здобутки зарубіжних учених-педагогів (U. Ammon, M. Berns, E. Broady, D. Cowles, G. Gilbreath, F. Grin) зосереджені на ефективніше пристосування наявних національних систем професійної підготовки фахівців з іноземних мов до провідних вимог двоциклового навчання в умовах модернізації університетської освіти. Вчені

єдині в думці, що саме бакалаврат стає формою отримання базової професійної освіти, у якій значне місце приділяють професійній підготовці, соціалізації особистості, її самовизначенню, формуванню компетенцій та особистісних якостей, що дає змогу постійно вдосконалювати свій професійний рівень відповідно до своїх інтересів і потреб суспільства. Предметом дискусії стали різноманітні концепції професійної підготовки бакалаврів романської філології сучасних фахівців сфери міжкультурних комунікацій та вчителів іноземної мови, літератури та культури, які стосувалися таких аспектів, а саме:

- поліпшення якості прикінцевих результатів бакалаврської підготовки;
- визначення чіткого терміну і режиму навчання в бакалавраті;
- визначення основних і вибіркового навчальних предметів, бюджету часу для їхнього вивчення;
- стандартизації змісту лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти, їхньої диференціації відповідно до подальшого виконання різноманітних функціональних обов'язків фахівців-романістів;
- оновлення вимог щодо вступних та випускних іспитів бакалаврів романської філології.

З огляду на це **метою статті** є висвітлення особливостей організації фахової підготовки бакалаврів романської філології у Франції на прикладі освітньо-професійної програми їхнього навчання в Університеті Париж-Сорбонна та Бордо 3.

Особливістю освітньої діяльності Університету Париж-Сорбонна є те, що він здійснює підготовку бакалаврів профілю “Романська філологія” на чотирьох спеціалізованих факультетах: французької літератури, французької мови, італійської і румунської мов, іспаністики і країн Латинської Америки. Цей профіль передбачає підготовку випускників для роботи в галузі комунікації, реклами, зв'язків з громадськістю, видавничої справи, у ЗМІ, закладах культури й управління. Профіль забезпечує набуття професійних навичок багатоаспектної праці з різноманітними типами текстів (створення, інтерпретація, експертиза, трансформація, розповсюдження художніх, публіцистичних, офіційно-ділових, наукових та інших текстів) і відбувається мовною, міжособистісною і міжнаціональною письмовою і усною комунікацією [2].

Відповідно до цього, на нашу думку, що випускник бакалаврату за напрямом підготовки “Романська філологія”, має володіти певними профільними компетенціями, а саме:

– уявлення про можливості практичного (прикладного) застосування фундаментальних філологічних знань і допоміжних філологічних методик у різноманітних сферах гуманітарної діяльності, ЗМІ, культури, управління;

розуміння їхньої ролі в забезпеченні функціонування та розвитку людини та суспільства;

– знання основ філологічного забезпечення обраних сфер професійної діяльності (реклами, зв'язків з громадськістю, інформаційно-видавничської діяльності, документування, мистецтвознавства, соціокультурного сервісу і туризму, літературно-творчої роботи);

– володіння методами і прийомами вирішення практичних задач в основних сферах філологічної діяльності (аналітико-експертної, редакторської, інформаційно-видавничкої, літературно-критичної, літературно-творчої та ін.), у сферах філологічного консалтингу і практичної лексикографії, проведення комунікативно-риторичного тренінгу і літературно-масових заходах залежно від обраної сфери професійної діяльності;

– опанування базовими навичками багатоаспектної праці з різноманітними типами (створення, інтерпретація, експертиза, трансформація, розповсюдження художніх, публіцистичних, офіційно-ділових, наукових та інших текстів) в обраній сфері професійної діяльності;

– здійснення мовної, міжособистісної і міжнаціональної письмової та усної комунікації (зокрема, Інтернет-комунікацію) в обраній сфері професійної діяльності.

Підготовка бакалаврів романської філології ґрунтується на вивченні ними навчальних дисциплін трьох циклів: соціально-гуманітарного, загальнопрофесійного і вузькопрофільного (спеціалізованого). Загальнопрофесійний цикл дисциплін передбачає:

– вивчення основ класичної філології, унаслідок чого бакалаври отримують уявлення про структуру сучасної філології загалом і про специфіку її основних розділів – теоретичної і прикладної філології;

– вступ до теорії комунікації, мета якої – дати студентам початкове уявлення про теорію комунікації як філологічної дисципліни, як межує з філологією та іншими науками – гуманітарними і природничими – і вивчає людину в її комунікації з іншими людьми, суспільством, світом;

– систематизацію уявлень про наукові засади теорії комунікації з метою навчити студентів застосовувати отримані знання в процесі теоретичної і практичної діяльності з використанням засобів міжкультурної комунікації і текстів на романських мовах [1].

Серед навчальних дисциплін, що забезпечують формування у бакалаврів романської філології профільних компетенцій, виділяють такі:

– історія французької і зарубіжної літератури;

– філологічне забезпечення професійної комунікації в романських мовах (теорія комунікації, рівні і сфери комунікації, практична риторика), спрямоване на поглиблене вивчення загальних та окремих проблем тексту і комунікації як об'єктів професійної діяльності, наприклад: основи теорії

тексту і дискурсу, віртуальний текст, стилістика і культура мовлення французької мови, гендерний практикум, основи проектної діяльності у філології, основи організаційно-управлінської діяльності у філології тощо (зокрема, спецкурси і семінари);

– основи філологічної роботи з текстом (створення/редагування/переклад) з конкретизацією питань у сфері міжособистісного спілкування/міжкультурної комунікації; ділової комунікації/юридичної комунікації; політичної комунікації/PR, рекламної комунікації; масової комунікації/естетичної комунікації; оволодіння методами і прийомами, які забезпечують вирішення практичних завдань в основних сферах філологічної діяльності (аналітико-експертна діяльність у філології/основи прикладної лексикографії, філологічний консалтинг/філологічне джерелознавство та архівознавство; Інтернет-комунікації/основи літературно-творчої роботи; літературна критика і редагування/проекування літературно-масових заходів: технології комунікативно-риторичного тренінгу/основи інформаційно-видавничої діяльності та ін.

Інші дисципліни навчального плану – соціально-гуманітарного циклу (семіотика, герменевтика, основи когнітивної науки, теорія аргументації та ін.) мають інший статус: вони належать до дисциплін за вибором студентів [2].

Суттєвим є і те, що відбір навчальних дисциплін, важливих для професійної підготовки бакалаврів романської філології, відбувається згідно з такими головними правилами:

– у переліку профільних навчальних дисциплін має бути реалізований зміст усіх спеціалізованих компетенцій;

– профільна підготовка може відбуватися по-різному: як орієнтація у професіях філолога-прикладника чи як поглиблене вивчення двох-трьох (чи більше) конкретних галузей прикладної філології;

– профільна підготовка може відбуватися на базі французької мови чи декількох романських мов;

– у змісті профільної підготовки враховуються потреби та інтереси студентів.

Загалом, бакалаврам романської філології пропонують варіант навчального плану, мета якого – зорієнтувати їх у професіях філолога-прикладника і сформуванню професійну компетентність в єдності її основних складових через вивчення таких блоків дисциплін:

– загальнопрофесійного циклу, що дають початкове уявлення про майбутню професію і функціональні ролі філолога;

– вузькопрофесійного, спеціалізованого циклу, що закладає підґрунтя для формування профільних компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, перекладацької, культурологічної);

– соціально-гуманітарного циклу, що формують поглиблене уявлення про людину і її соціокультурну діяльність (у рамках дисциплін на вибір студента) [5].

В університеті Париж-Сорбонна програма навчання бакалаврів романської філології становить 240 кредитів. Інформаційні лекції втратили своє початкове важливе значення, їхню роль замінили вступні лекції, оскільки мета і завдання викладачів гуманітарних, загальнопрофесійних і профільних дисциплін полягає в тому, щоб задати напрям самостійно-пошукової і навчальної діяльності бакалаврів романської філології через інструкції і рекомендації. Зокрема, кожний студент перебуває під пильною увагою свого координатора чи наукового керівника.

Характерною особливістю діяльності факультетів, що здійснюють професійну підготовку бакалаврів романської філології в університеті Париж-Сорбонна, є те, що вони обов'язково проходять два види практик: навчальну і виробничу. Головне завдання навчальної практики – забезпечити знайомство студентів з діяльністю зі збирання фактичного матеріалу і його початкового опрацювання. Виробнича практика на першому етапі повинна ознайомити студентів з організацією і характером прикладної діяльності в галузі філології, з методикою і технікою вирішення прикладних задач у певній області; на другому етапі – створити умови для виконання студентами професійних обов'язків на робочому місці, зібрати і провести часткове опрацювання фактичного матеріалу для випускної кваліфікаційної роботи [3].

Зазначимо, що професійна підготовка бакалаврів романської філології відбувається в університеті Бордо 3, який розташований у провінції Аквітанія поблизу атлантичного узбережжя, лісів і виноградників. Філологічний факультет здійснює підготовку бакалаврів з класичної філології, теоретичної і прикладної лінгвістики, західноєвропейської і французької літератури. У рамках факультету особливою популярністю серед студентів користуються відділення іспанської, італійської, португальської і французької мов, хоча філологічний факультет навчає спеціалістів у сфері німецької, англійської, арабської, китайської, японської і російської мов [5].

Особливістю організації пізнавальної діяльності студентів є те, що програма спеціальності “Французька мова” в університеті Бордо 3 на бакалаврському рівні пропонує вивчення французької мови 15 год. на тиждень, починаючи з першого семестру, за спеціальними комунікативними методиками і використовує нові технології. Курс удосконалення французької мови, доповнений вивченням французької культури, починаючи з 5 семестру, також розрахований на 15 год. на тиждень. Обов'язковими є аудиторні заняття, присвячені вивченню французької мови і розвитку комунікативних навичок бакалаврів, які водночас відвідують і курси на вибір: історія мистецтв, класична і сучасна література, теорія поезії, театральне мистецтво,

ділова французька, мова засобів масової інформації, французька для роботи в галузі туризму [7].

Програма вивчення французької мови і культури охоплює екскурсії, перегляд відео- і кіноматеріалів, відвідування наукових конференцій. Координатор програми (професор університету) впродовж усього терміну навчання проводить консультації з питань навчання і надає допомогу під час вибору професійної кар'єри, вирішує потрібні організаційні питання, підтримує контакт із сім'єю студента. Календар занять упродовж академічного року такий: другий тиждень жовтня – тест, третій тиждень – початок занять. Різдво: два тижні канікул. Перший тиждень лютого: іспит кінця першого семестру. Середина лютого: тест другого семестру і початок занять. Кінець травня: кінець другого семестру і початок іспитів, середина червня: кінець іспитів. Для тих, хто не встиг вчасно скласти іспити, надають можливість повторити рік чи один семестр і наприкінці навчання скласти іспити.

Успішність бакалаврів романської філології в університеті оцінюють за результатами семестрових іспитів (*partiels*), які зазвичай проводять у листопаді і травні. Іспити завжди відбувається у письмовій формі у вигляді тесту, чи одного з видів складання тексту (коментар, резюме, нарис), структура якого побудована відповідно до визначених правил. У французьких університетах діє бальна шкала від 0 до 20 балів. Прохідним балом є 10 балів (“задовільно”), а оцінка від 12 до 14 балів відповідає українській четвірці з мінусом, від 14 до 16 – тверде “добре”, від 16 до 18 – “відмінно”, а 19 і 20 балів ставлять зрідка (менше 1% студентів). Статистично, більшість студентів, що склали сесію, отримують від 11 до 14 балів [6].

Наголосимо, що у французьких університетах структура академічної кар'єри визначає високу якість національної системи вищої філологічної освіти загалом і професійної підготовки бакалаврів романської філології зокрема. Зумовлено це тим, що викладацький статус може бути призначений лише окремим кандидатам – потрібно володіти ступенем доктора наук чи закінчити роботу над дисертацією. Вимог щодо національності чи віку до кандидатів не пред'являють. Зазвичай, конкурс на найнижчу посаду достатньо високий: приблизно 10 кандидатів на одне місце. На більшість спеціальностей, зокрема філологію, майбутні викладачі здають іспит на звання агреже (*agrégé*), який передбачає високий рівень предметно-методичної, соціальної і професійно-педагогічної компетентностей. Відповідно успішно складають його не всі. Ті докторанти, яким вдалося отримати пост в університеті, можуть не боятися за своє майбутнє, – у Франції низький показник звільнень з академічних постів. Отже, на посаду викладача потрапляють лише найкращі претенденти з різних країн, а

стабільність дає змогу проводити наукові дослідження і проектувати нові навчальні курси. Відповідно до законодавства викладачі університетів Франції мають статус державних службовців. Зарплатня університетського викладача у Франції становить від 2 000 до 6 000 євро залежно від часу роботи і посади. Середня зарплатня становить 3 500 євро, що на 20% вище від середньої зарплатні по країні, що є одним із головних чинників забезпечення високої якості професійної підготовки бакалаврів романської філології.

Отже, незважаючи на те, що Франція підписала Болонську угоду і відповідно до неї має уніфікувати свої стандарти, реформу проводять з чітким попереднім аналізом і підрахунком, з урахуванням думки педагогічної громадськості, студентів та їхніх батьків. Через це освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів романської філології головну увагу приділяють опануванню провідних професійно орієнтованих дисциплін, а також оволодінню певної спеціалізації, за бажанням студента. Прагнення надати французьким університетам міжнародного насамперед європейського значення, приводить до розширення їхньої адміністративної автономії. Університети проводять енергійну політику міжнародних обмінів і стають престижними центрами, з якими співпрацюють не лише партнерські університети, а й підприємства.

1. Електронне джерело. Режим доступу: <http://fb.ru/article/254362/parijskiy-universitet-sorbonna-istoriya-izvestnyie-vyipuskniki>
2. Електронне джерело. Режим доступу: <http://www.vparis.net/universitety-frantsii/parizhskij-universitet-sorbonna-universite-de-paris.html>
3. Електронне джерело. Режим доступу: https://www.unipage.net/ru/5563/paris_sorbonne_university
4. Електронне джерело. Режим доступу: <http://studyglobe.ru/universities/europe/france/sorbonne.html>
5. Електронне джерело. Режим доступу: <http://www.vparis.net/universitety-frantsii/universitet-bordo-university-of-bordeaux.html>
6. Електронне джерело. Режим доступу: <http://angloworld.ru/countries/france/universities/>
7. Електронне джерело. Режим доступу: http://rospersonal.ru/education/franciya/universitet_bordo/

Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PROGRAM OF THE ROMANCE PHILOLOGY BACHELORS' TRAINING IN FRANCE**Liudmyla Shuppe***I.I. Mechnikov National University of Odessa,
Dvorianska Str.,2, Odessa, Ukraine, UA – 65000*

The present article is dedicated to the peculiarities of professional training the Romance Philology bachelors in France by the example of the educational and professional program analysis of their studying in Paris-Sorbonne University and Bordeaux Montaigne University (University of Bordeaux 3). The attention is paid to specifying the professional competences of the bachelors trained at the Romance philology course, as well as to the methods and means of their professional training that ensure the solution of practical tasks in the main fields of philology (analytical and professional, editorial, informational and publishing, literary critical and artistic etc.). The professional training of the Romance philology bachelors at French universities is shown to be oriented to their mastering the functions of application linguist by studying the subjects of both general and special character that make a foundation for professional competences (linguistic, social and cultural, strategic, translational, and culturological).

It is summed up that the peculiarity of activity of the faculties that provide the Romance philology bachelors professional training at French universities is the fact that they carry out two types of obligatory practical work: educational and out-of-university practical work (the choice is given). The main goal of educational practical work is to teach the students how to gather and process the information. The first stage of the out-of-university practical work implies the students' acquaintance with the organization and characteristic features of applied activities in philology, with the methods and techniques of solution of applied tasks in a certain field; the second stage is suggestive of creation of certain conditions for the students' carrying out their professional duties at the work place, as well as collecting and partial analyzing of the data for their graduation (bachelor) thesis.

Key words: professional training, Romance philology bachelors, professional competences, linguistic education contents calibration, application linguist profession, linguistic education.

УДК 378.14:378.017.4:316.42(73)

ОРГАНІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ КУРІКУЛУМУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Ореста Клонцак

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79000*

Досліджено шляхи організації академічно-громадського навчання як складової курікулуму навчальних дисциплін в університетах Сполучених Штатів Америки на прикладі Західномічиганського університету. Визначено функції структурних підрозділів університетів США, що відповідають за належний рівень реалізації програм академічно-громадського навчання. Проаналізовано процес створення та організації програм академічно-громадського навчання як складової змісту навчальної дисципліни в університетах США. Особливу увагу приділено рефлексії як ключовому елементу академічно-громадського навчання. З'ясовано, що рефлексивні види діяльності визначають такі критерії, як поєднання здобутого досвіду з навчанням; систематична організація під керівництвом; охоплення зворотного зв'язку й оцінювання; сприяння подальшому дослідженню та переосмисленню цінностей. Доведено, що з метою оволодіння науковими, професійними знаннями й уміннями у процесі виконання суспільно корисних проектів студентам потрібно вести відповідні рефлексивні журнали.

Ключові слова: академічно-громадське навчання, курікулум, університетська освіта, громадська діяльність, рефлексія, рефлексивний журнал, рефлексивні види діяльності.

Поєднання громадської діяльності з навчальним процесом у системі освіти, зокрема вищої, сприяє залученню студентів до суспільного життя держави, розвитку демократичного суспільства. Молодь одержує змогу брати активну участь у житті громади, виявляти та вирішувати її реальні проблеми. У системі вищої освіти США з метою формування у майбутніх фахівців професійної компетентності та громадянської позиції набула поширення практика налагодження взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності, відома як академічно-громадське навчання (*academic service-learning*). Програми академічно-громадського навчання є складовою змісту університетської освіти Сполучених Штатів Америки та входять до курікулуму різних навчальних дисциплін. Імплементация цієї освітньої стратегії в університетах передбачає не лише здобування теоретичних професійних знань, а й змогу оволодіння практичними вміннями їхнього застосування. Дослідження американського досвіду організації цієї сучасної освітньої стратегії з метою подальшого творчого її застосування в

університетах України сприятиме розвитку демократичної вітчизняної освіти та підвищенню рівня її якості.

Дослідження різних аспектів організації навчального процесу в системі вищої освіти зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки, є актуальним для сучасної вітчизняної педагогічної науки у час проведення освітніх реформ. Отож серед українських учених проблеми організації навчального процесу в системі вищої освіти США досліджують О. Гаврилюк, О. Ігнатюк, О. Локшина, М. Нагач, А. Сбруєва, Я. Тікан, С. Федоренко, А. Чучалін тощо. Проте шляхи та методи поєднання навчального процесу і громадської діяльності як складової змісту вищої освіти США не набули системного вивчення в Україні та потребують цілісного дослідження з метою подальшого творчого застосування у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Значний інтерес у цьому контексті становлять праці таких зарубіжних науковців, як Е. Бойер, Р. Брінгл, Дж. Гудлед, Д. Джайлз, Б. Джейкобі, Т. Дінс, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, С. Інос, Т. Кайзер, А. Керінс, А. Мун, К. Мортон, Г. Таба, Р. Тайлер, М. Троп, Дж. Хатчер та ін., які досліджують питання організації академічно-громадського навчання в системі вищої освіти США. Також важливе джерело інформації для вивчення зазначеної проблеми становлять інтернет-сайти провідних американських університетів, за допомоги яких можна ознайомитися зі стратегічним баченням реалізації програм академічно-громадського навчання в системі вищої освіти США.

Наша мета – дослідити шляхи організації академічно-громадського навчання як складової курікулуму навчальних дисциплін в університетах США (на прикладі Західномічиганського університету).

Система університетської освіти Сполучених Штатів Америки передбачає застосування програм академічно-громадського навчання, що є складовою курікулуму різних навчальних дисциплін: антропології, біології, комп'ютерних наук, економіки, історії, педагогіки, психології, соціології, медицини, літератури тощо для всіх рівнів підготовки майбутніх фахівців, зокрема молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів. Програми академічно-громадського навчання відрізняються залежно від мети та особливостей діяльності того чи іншого університету, і їх застосовують у державних (Мічиганський державний університет) та приватних університетах США (Стенфордський університет).

З метою ефективної організації та реалізації програм академічно-громадського навчання в системі вищої освіти в університетах США створено спеціалізовані відділи, які функціонують як структурні підрозділи університету. До них належать: “Відділ громадського навчання” (Office of Service-Learning) у Західно-Мічиганському університеті (Western Michigan University); “Центр громадського навчання” (Community Service-Learning

Center) в Університеті Мінесоти (University of Minnesota); “Центр громадського навчання Едварда Гінсберга” (The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning) у Мічиганському університеті (University of Michigan); “Гааський центр з питань громадських робіт” (Haas Center for Public Service) у Стенфордському університеті (Stanford University) тощо. Працівники цих відділів разом із педагогічним персоналом різних факультетів розробляють програми академічно-громадського навчання відповідно до потреб громад.

Наприклад, “Відділ громадського навчання” розробив критерії створення програм академічно-громадського навчання в Західно мічиганському університеті, а саме: сприяння глибшому розумінню студентом курсу навчальної дисципліни; проведення щонайменше 15 год у місцях виконання громадських робіт; стимулювання студента до критичної рефлексії після виконання громадських робіт; створення програм відповідно до потреб громад; взаємне партнерство між членами громад, студентами, працівниками університету; затвердження навчальних програм викладачами університету; залучення усіх студентів до громадської діяльності [6, с. 1]. Зазначені критерії слугують підґрунтям для створення взаємозв’язку навчальної та громадської діяльності студентів у Західно мічиганському університеті.

Процес організації академічно-громадського навчання як складової курікулуму навчальних дисциплін у Західно Мічиганському університеті передбачає виконання певної послідовності дій. Отож з метою створення успішного проекту академічно-громадського навчання, який входить до програми певної навчальної дисципліни, викладач Західно Мічиганського університету подає до “Відділу громадського навчання” (Office of Service Learning) спеціальну аплікаційну форму (Service-Learning course designation request form), яка містить такі показники: назва та мета навчального курсу; власне бачення проекту; кількість годин, необхідних для громадської діяльності студента; кількість бажаних громад-партнерів, з якими заплановано співпрацювати кожного семестру; метод рефлексії, який буде застосовано; попередній досвід надання послуг громадам; потреба в наданні фахівця з питань громадського навчання. Важливою умовою участі студента у проекті академічно-громадського навчання є особисте підписання ним згоди (Student participation agreement), у якій чітко зазначено початок та кінець проекту, кінцевий термін виконання завдання, особистий розклад студента, перелік нещасних випадків, у разі виникнення яких діятиме медичне страхування, тощо [5, с. 1].

Під час співпраці з громадською організацією та виконання соціально значущих робіт відповідно до проекту академічно-громадського навчання студент кожного разу після виконання завдань у громаді заповнює документ у формі таблиці (Time log with partner evaluation of student), яка охоплює таку

інформацію, як дата і час виконання громадських доручень; кількість годин громадської діяльності (загалом повинна становити 15 год); вид громадської діяльності та короткий опис виконаної роботи; перелік колег, які співпрацювали зі студентом. Член громадської організації, відповідальний за виконання цього проекту академічно-громадського навчання кожного разу своїм підписом засвідчує об'єктивність записаної студентом інформації та виставляє йому свою оцінку за шкалою від 1 до 5 з урахуванням таких критеріїв як пунктуальність, надійність, ввічливість, відкритість до навчання тощо [4, с. 1].

Проаналізувавши програму навчальної дисципліни “Здоров’я та благополуччя” (Health and Wellbeing) Західно Мічиганського університету, складовою якої є академічно-громадське навчання, ми дійшли таких висновків: досягнення ефективності навчального процесу у вищій школі передбачає поєднання аудиторних занять та громадської діяльності студентів. У програмі чітко визначено кількість балів, яку студент може отримати за різні види завдань, а також передбачено зменшення кількості балів за пропуски занять. Відповідно до програми навчальної дисципліни “Здоров’я та благополуччя” на виконання проекту академічно-громадського навчання студентам виокремлено 10 тижнів (з третього по дванадцятий); загальна кількість годин громадської діяльності повинна становити не менш ніж 15. Оскільки необхідним елементом успішного академічно-громадського навчання є рефлексія, то протягом зазначеного часу студент повинен заповнити 10 рефлексивних журналів (reflection journals), кожен з яких оцінюють у 20 балів [3, с. 10–12].

Наголосимо, що рефлексивні види діяльності (reflection activities) утворюють так званий місток між виконаною громадською роботою та змістом курсу навчальної дисципліни і спрямовують увагу студента на власну інтерпретацію певних подій, а також забезпечують засоби для нового трактування виконаної громадської роботи [2, с. 180]. Рефлексивні види діяльності визначають такі критерії: поєднання студентами здобутого досвіду з навчанням; систематична організація рефлексії під педагогічним керівництвом; налагодження викладачем зворотного зв’язку й оцінювання; сприяння подальшому дослідженню студентів та переосмисленню ними цінностей [1, с. 115–116].

Оскільки рефлексія є вагомим елементом академічно-громадського навчання, у процесі організації цієї освітньої стратегії застосовують різні форми рефлексивної діяльності (читання, письмо, усно тощо). Однак найпоширенішим видом рефлексивної діяльності є виконання письмових робіт, оскільки ця форма навчальної діяльності дає змогу студентам краще осмислити і зрозуміти окреслену відповідно до мети проблематику, сприяє пошуку нових шляхів її вирішення, допомагає їм в усвідомленні взаємозв’язку між вивченим матеріалом, досвідом роботи у громаді та

подальшими діями. Найпоширенішим методом рефлексивної діяльності є ведення журналу. Серед інших способів можна виокремити також виконання науково-дослідних робіт, організацію викладачем дискусій у невеликих групах, підготовку й представлення студентами презентацій перед аудиторією, здійснення рефлексії засобами електронного зв'язку, читання певних книг та написання есе відповідно до прочитаного та виконаної громадської діяльності тощо.

Під час виконання програми академічно-громадського навчання в контексті відповідного освітнього курсу студент зобов'язаний вести рефлексивний журнал, записуючи свої думки щодо виконаної громадської діяльності. Викладач чи представник громадської організації періодично переглядає журнал, виставляючи оцінку, якщо це передбачено вимогами курікулуму вищого навчального закладу. Згодом на підставі зібраної в журналі інформації студенти виконують інші рефлексивні види діяльності: науково-дослідну роботу чи презентацію своєї діяльності з власними думками, пропозиціями, шляхами вирішення проблеми [2, с. 181].

Програма навчальної дисципліни “Здоров’я та благополуччя” (Health and Wellbeing) Західно Мічиганського університету охоплює розроблені конкретні щотижневі завдання для студентів, термін їхнього виконання та кількість балів, яку студент може одержати. Наприклад, максимальна сума балів за аудиторні заняття та академічно-громадське навчання відповідно до програми зазначеного курсу становить 800, з яких 150 балів студент може одержати за роботу під час аудиторних занять та 650 – за виконання завдань у процесі академічно-громадського навчання (виконання громадської діяльності, яке повинно становити 15 год; ведення рефлексивних журналів; виконання індивідуального плану; презентація результатів та висновків навчання у громадах; відвідуваність та участь у проекті). Навчальна програма дисципліни “Здоров’я та благополуччя” охоплює також питання, які скеровують студента під час написання письмової роботи, рефлексії виконаної громадської діяльності; вимоги до роботи у громаді (сумлінне ставлення й виконання завдань, досягнення мети діяльності; усвідомлення власної відповідальності за результати діяльності; продуманий вибір доцільних методів; правильний розподіл годин; належний зовнішній вигляд тощо); вимоги до оформлення студентом індивідуального плану, презентації змісту й результатів виконаної діяльності перед іншими студентами в аудиторії. У кінці кожної секції таких вимог подана шкала оцінювання (наприклад, презентацію громадської діяльності студента максимально оцінюють у 50 балів, з яких 15 балів становить релевантність та повне розкриття теми; 15 балів – креативність студента, використання різних засобів у презентації; 10 – вміння працювати у команді; 10 – тривалість презентації, яка повинна становити від 15 до 20 хв) [3, с. 17].

У системі вищої освіти США, зокрема університетської, студенти мають змогу обирати певну програму академічно-громадського навчання, інтегровану до тієї чи іншої навчальної дисципліни, що входить у навчальний план професійної підготовки майбутніх фахівців. Метою організації цієї освітньої стратегії є формування наукових, професійних знань та умінь студентів у процесі їхньої активної участі в суспільно корисних проектах.

Отже, програми академічно-громадського навчання є складовою курікулуму вищої освіти, зокрема, програм різних навчальних дисциплін в університетах США – антропології, біології, економіки, історії, педагогіки, психології, соціології, медицини тощо. За належний рівень організації програм академічно-громадського навчання відповідають спеціалізовані відділи, що функціонують як структурні підрозділи університетів. Ці відділи розробляють критерії щодо створення програм академічно-громадського навчання в їхньому університеті; налагоджують ефективну співпрацю між викладачами, представниками громадських організацій, студентами; розробляють програми академічно-громадського навчання, які становлять складову курікулуму навчальних дисциплін в університеті.

На прикладі аналізу програми навчальної дисципліни Західно Мічиганського університету “Здоров’я та благополуччя” розкрито особливості організації академічно-громадського навчання студентів. У цьому контексті зазначена програма передбачає поєднання певної кількості аудиторних годин та годин виконання громадських робіт; визначення мети та детальне планування завдань під час виконання громадських робіт відповідно до мети курсу навчальної дисципліни та потреб громад; розподіл балів за кожен вид діяльності; запропоновані види рефлексивної діяльності; перелік запитань для ефективної рефлексії.

-
1. *Bringle R. G. A Service-Learning Curriculum for Faculty / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1995. – P. 112–122.*
 2. *Bringle R. G. Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Educational Horizons. – Summer 1999. – P. 179–185.*
 3. *Sample service-learning course syllabus: Health and Wellbeing, Spring 2013. Western Michigan University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Sample%20syllabus%20-%20Health%20and%20Wellbeing.pdf>.*
 4. *Sample time log with partner evaluation of student. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :*

<http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Sample%20time%20log%20with%20partner%20evaluation%20%28of%20student%29.pdf>

5. Student participation agreement. Western Michigan University. Office of Service-Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Student%20participation%20agreement.pdf>.
6. The criteria for the service-learning course designations. Western Michigan University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wmich.edu/servicelearning/about/criteria>.

Стаття: надійшла до редколегії 29.11.2016

доопрацьована 29.03.2017

прийнята до друку 26.04.2017

THE ORGANIZATION OF ACADEMIC SERVICE-LEARNING AS A COMPONENT OF CURRICULUM IN THE UNIVERSITIES OF THE USA

Oresta Klontsak

Ivan Franko National University of Lviv,

Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005

The ways of organization of academic service-learning as a component of the curriculum of different academic disciplines at Universities of the United States of America are investigated on the example of Western Michigan University. Special centers which are responsible for the organization and realization of academic service-learning are established at many Universities of the USA, for example, “Office of Service-Learning” at Western Michigan University; “Community Service-Learning Center” at the University of Minnesota; “The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning” at University of Michigan; “Haas Center for Public Service” at Stanford University etc. The functions of these University departments which are responsible for the implementation of academic service-learning are studied and highlighted in the article.

Moreover, the process of creation and organization of academic service-learning programs as a component of contents of academic disciplines at Universities of the USA is analyzed. Particular attention is paid to reflection as the most important element of academic service-learning. The article specifies on reflective activities, which are determined by such criteria as combining the gained experience with learning; systematic organization under supervision; reflection and evaluation; promoting further research and reconsideration of values. For the purpose of mastering scientific, professional knowledge and skills in the process of implementation of community service projects students must maintain appropriate reflective journals. Students keep reflective journals under the supervision of a member of community organization who evaluates it. After completing social activities student should present the results of own project to University staff that makes the final evaluation of student’s gained knowledge and skills.

Key words: academic service-learning, curriculum, University education, social activities, reflection, reflection journal, reflection activities.

УДК 378.091.12 - 057.86 (73)

TYOLOGY OF ASSISTANTSHIP PROGRAMS IN US UNIVERSITIES AND THEIR ROLE IN FUTURE FACULTY TRAINING

Nataliia Dolinska

*Ivan Franko National University of Lviv
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

The paper describes the modern practice of assistantship and the peculiarities of its functioning at US universities. It presents the actual typology of programs for faculty assistants, and identifies the structural, organizational and methodical aspects of the professional activity of young faculties within the assistant programs. The article also determines the role of assistantship practice in training a prospective faculty of higher education within the doctoral program.

Key words: assisting, socialization, doctorate, faculty assistant, junior faculty, assistant in research work, tutor, reader, facultative introductory meeting, training workshop.

The issue of young faculty training along with their readiness for the academic career in higher education has always been one of the major concerns of pedagogical research. Theory and practice of both domestic and foreign professional education dwell upon the issues of psychological adaptation, enhancement of motivation for professional growth, and creation of favourable conditions for realization of professional capabilities of young faculty in real-life academic environment. With this in mind, practical application of diverse forms and techniques of professional socialization of young faculty to US higher education generates our interest.

A considerable body of literature pertaining to young faculty socialization has emerged in US pedagogical research over the last two decades. Shulman, Austin, Golde, Duncan, Nyquist, Gardner, and others called for a reform to better prepare doctoral students as future faculty through their socialization to higher education.

Socialization (from Latin *socialis* – social) has widely been described as the process of individuals' entry into particular social groups, their active learning and adoption of social knowledge, social roles, norms, and values required for a successful well-being in a particular community [1]. Professional socialization is widely viewed as a process of formation of a so-called *professional self* – an identity that encompasses characteristics of the group [10].

The concept of socialization in the field of higher education is largely viewed as a professional communication of doctoral students with experienced

professors. Tierney (1997) suggested that socialization is the process through which new faculty come to understand and create meaning of the culture or sum of activities that exist in individual institutions and the profession as a whole. Through direct and indirect interaction with members of an institution and the larger profession, the newcomer learns “how to behave, what to hope for, and what it means to succeed or fail” [13].

Importance of successful socialization of future faculty to higher education is supported by statistics: almost a half of 43 thousand individuals that obtained doctoral degrees in 400 American universities in 2008 pursued academic career in US colleges and universities. The socialization of doctoral students to academic profession is therefore of central importance to the doctoral education experience.

The aim of this article is to provide analysis of organizational and pedagogical aspects of functioning in the US system of university graduate education of teaching assistantship programs as an effective technique of future faculty entry into the academic profession in order to make creative use of this experience in the current processes of reformation of higher education in Ukraine.

One effective way of young faculty socialization to US universities is through teaching assistantship that they do as doctoral students. Cooperating with experienced faculty in real-life academic environment facilitates teaching assistants’ understanding and fosters formation of norms, values, and duties of the profession. Teaching assistantship programs provide young faculty with invaluable empirical professional experience of teaching, research, and service. Though the whole spectrum of existing teaching assistantship programs often faces criticism and reformation, they are still viewed as a major prerequisite for successful future faculty socialization to higher education and an imperative for effective realization of both individual and cumulative academic goals.

Teaching assistants (TA) were first engaged to provide instructional support by teaching undergraduate students during 1960-70ies, years that followed the post-war baby boom. As the number of students grew and the demand for instructors increased, it was teaching assistants who were engaged into teaching practical and laboratory classes, monitoring discussion groups, correcting and grading students’ papers.

Involving graduate TAs in the instruction process in the higher education of the USA proved successful and evolved over the years to widely apply today in a variety of forms and models. The following assistantship positions among others are provided to successful graduate students who intend to pursue career in the academy:

- teaching assistant – TA;
- teaching associate or teaching fellow – TF or graduate student instructor – GSI;
- research assistant – RA;

- reader or tutor.

With regard to the pedagogical value of this foreign experience, functioning and realization of the above mentioned models is worth considering in detail.

Graduate students (both master and doctoral students) demonstrating high level of academic performance can be granted *teaching assistantship (TA)* positions. Some universities also require that the international students applying for TA positions submit TOEFL or IELTS certificates with particular minimum grades to prove their language competence. In some universities graduate TAs are required to teach in a classroom for an entire academic year or a semester while in others they spend limited time in a classroom.

On the whole, assistantships as well as a variety of existing fellowships and traineeships in US universities are often viewed as a form of financial support granted to graduate students. For instance, international graduate students can have their non-resident graduate studies fee reduced or cancelled if they work as TAs for minimum 4 hours a day in their university or department. TAs normally receive their stipend traditionally or in the form of a tuition discount.

Graduate students may be appointed to TA positions for an academic year or a semester. Reappointment policies of different universities and departments vary: on the one hand, experienced assistants prove to work more efficiently, on the other hand, the valuable empirical teaching experience should be available for as wide a range of graduate students as it is possible. Normally, a full-time appointment may vary from 15 to 20 working hours per week and a half-day appointment is usually up to 10 hours per week [7]. It is also possible for graduate students to obtain assistantship appointments at more than one department at the same time, however, the total number of TAs' working hours is limited – e.g. at the Columbia University it is 27 hours per week.

The specific duties of graduate teaching assistants vary across disciplines and departments. For the majority of teaching assistants, however, assignments and responsibilities fall into the following categories:

- teaching a classroom section of a multi-sectional course;
- teaching laboratory or practical classes;
- conducting discussion clubs or discussion sections of a multi-sectional course;
- assisting a faculty member in designing and administering tests and assignments for undergraduate students;
- assisting a faculty member in correcting and grading of undergraduate students' papers;
- assisting a faculty member in developing and teaching of online courses;
- advising undergraduate students;
- assisting in general departmental administrative duties.

It is worth noting that all graduate teaching assistants completely subordinate to faculty members in charge of their courses and, therefore, bear no responsibility for the content or structure of the course that they teach or students' grading [6].

It is general practice for departmental administrations to monitor and evaluate TAs' performance by the following means:

- a written report of the overlooking faculty member on the results of a TA's work;
- a committee of faculty members visits of classes conducted by a TA;
- undergraduate students evaluation [7].

In case of negative evaluation results a TA's appointment may be terminated before the expiration of its designated term. Other causes for termination include: loss or reduction of funding; incompetence, inefficiency or neglect of duty; repeated or extended absence; misconduct; academic delinquency; voluntary agreement [7].

In addition to existing formal assistantship programs provided by university departments, voluntary orientation meetings organized by Teaching Centers and content-based departmental trainings are available for young faculty [8]. Though the aim of such voluntary events is to facilitate the development of professional and pedagogical knowledge and skills of the young faculty, statistical analysis proves that it is the voluntary form of such events that impedes their efficiency. According to the research by Mena et al. conducted at Purdue University in 2013, only 43% of graduate teaching assistants attended a week-long training at the beginning of fall semester and only 29% kept participating in departmental seminars and masterclasses across the year [9]. In order to avoid such neglect, it is mandatory for TAs in some universities to attend an obligatory college-wide orientation and then a multi-day departmental training. Specifically, TAs are engrossed in learning the university policies and procedures, as well as individually selected topics regarding teaching methodologies, student learning styles, and instructional design. Departmental training focuses on specifics of the discipline, and often on transitioning a student's mindset to that of a teacher's [12]. In practice, it is common for a university-wide teaching assistant program to be voluntary at the university level, but mandatory in select departments, as is the case with the University of North Carolina at Wilmington (UNCW) [11].

Among innovative approaches to assistantship applied in US universities, organization of thematic educational and methodologic seminars is worth noting. From 2001 to 2004 a History PhD Program at the University of Texas at El Paso included the History Teaching and Learning Seminar. The Seminar was designed to assist graduate teaching assistants to integrate the different elements of their academic careers in a way that prepares them to become teaching professors who understand and exploit the interdependent relationship between teaching and scholarship. In that capacity the Seminar provided training in three major areas: 1)

it provided a guide on how to develop coherent career plans integrating the different elements of an academic career; 2) it promoted understanding of the learning styles and behaviours of college students; 3) it provided practical knowledge of the teaching techniques used in a college classroom. The significance of conducting this and the like seminars is demonstrated by the subsequent interviews with the Seminar participants who admitted that they had got to realize the connections between their own mastery of content material with the learning needs of students [14]. Obviously, this experience emphasizes the importance of real-life empirical classroom programs for young faculty.

The position of a *teaching associate* bears significant resemblance with that of a *teaching fellow* (TF) and is otherwise referred to as a *graduate student instructor* (GSI) in some universities. The major difference between this position and the position of a graduate teaching assistant is that teaching fellows bear full responsibility for all aspects of the undergraduate disciplines that they teach. As a rule, TFs act as instructors for the courses that are tightly linked with the area of their dissertations or Master's theses. TF positions are normally granted to those graduate students who have certain teaching experience (e.g. had been teaching assistants), have succeeded in their own research and are on the final stage of its completion.

Although TFs are fairly autonomous in their duties, many universities, such as the University of Pittsburg, require supervision of TFs by professors experienced in teaching the course content, with whom TFs must hold regular meetings and receive feedback about the quality of their teaching.

In view of the high level of responsibility and accountability of a TF position, its holder's appointment is regarded with scrutiny by university administration. Many universities, such as the University of California requires that a candidate for a TF position be approved by the Dean of the Graduate School and the academic Personnel Committee of the University Academic Senate [6]. As a rule, TFs receive a higher stipend than TAs in accordance with the higher responsibility and time commitment of a teaching fellowship, but like TAs, their contracts are renewed on a semester-by-semester basis.

As of today, TA and TF positions predominate in US universities for those graduate students who intend to pursue an academic career. Only very few universities offer less demanding positions connected with teaching such as a *reader* or otherwise referred to as a *course assistant* and a *tutor*. The University of California is one of those where reader and tutor positions are available for successful graduate students. Tutors and readers working responsibilities include correcting undergraduate students' written assignments and laboratory works and commenting on such works during their mentoring professor's office hours. Tutors also provide consultations to individual students or groups of students in order to assist them to learn the material [6].

As a result of the review of US universities' currently announced on their websites vacancies for graduate students, it is worth admitting that graduate students are increasingly involved into departmental and individual academic research projects through *research assistantship* (RA) positions. Normally, working conditions and responsibilities vary according to the nature of research, terms of a project or a grant, and funding. Like TAs, RA full-time appointments vary from 15 to 20 hours per week in different universities. Graduate students working on research projects may also be working on material directly related to their own theses or dissertations. However, often the opposite is true – they have to work on the projects of a certain university unit including administrative work and statistical data analysis related to the research mission of the unit. Specifically, RAs are involved in preparing unit reports on research data, international cooperation, projects development, faculty's achievements, and the like.

Considering the brief overview of the major duties and responsibilities that are typical of an RA position, it is notable that the experience that a graduate student gains as an RA makes an integral part of the professional experience that young faculty need to pursue their academic career.

Working under guidance and scrutiny of experienced faculty in real-life academic environment facilitates graduate students' understanding and realization of norms, values, duties, and responsibilities of a pedagogical profession as well as provides invaluable empirical experience in the course of facing and solution of real professional challenges. Appointed to any of the available assistantship positions described above will a graduate student obtain an opportunity to be involved in classroom teaching, research, and/or service – all integral parts of the academic career – experience badly needed by the young faculty.

All in all, assistantship programs functioning in US universities facilitate the development of both educational and professional knowledge and skills of graduate students. Through assistantship, they acquire supplementary competences in their professional subject area, master their skills in the sphere of leadership, interpersonal communication and assessment along with educational management and administration, and peer cooperation with mentors, advisors, other researchers and faculty. Such experience might equally be valuable in the area of business administration, public offices administration, and NGO management.

Therefore, the practical application of assistantship in US universities is viewed as a valuable and integral component of professional socialization of young faculty to academic career. Creative adoption of US practices and learning from this experience in the current processes of reformation of higher education in Ukraine will develop the pedagogical and professional potential of the Ukrainian academy and increase the level of Ukrainian higher education as a whole.

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручн.: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Орбан-Лембрик Л. Е. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
2. Assistantships // Cornell University Graduate School – офіційний сайт: <http://gradschool.cornell.edu/costs-and-funding/assistantships>
3. Assistantships, Fellowships, Traineeships, and Grants // The Graduate School, NC State University – офіційний сайт: <https://www.ncsu.edu/grad/handbook/sections/4.1-assistantships.html>
4. Anderson, S., Anderson B. (2012). Preparation and Socialization of the Educational Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors // *The Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 24, Number 2, pp. 239-251. Режим доступу – <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1279.pdf>
5. Carroll, J. Gregory. (1980). Effects of Training Programs for University Teaching Assistants: A Review of Empirical Research // *The Journal of Higher Education*, Vol.51, No. 2 (Mar.-Apr., 1980), pp. 167-183. Режим доступу – <http://www.jstor.org/stable/1981372>
6. Graduate Admissions // University of California – офіційний сайт: <http://graduate.universityofcalifornia.edu/admissions/>
7. The Graduate School Catalog 2016-2017 // The graduate School, University of Maryland – офіційний сайт: http://apps.gradschool.umd.edu/catalog/assistantship_policies.htm
8. Korpan, C. J. (2014). The Apprenticeship of Teaching Assistants: Time to Change? // *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3),1-7.
9. Mena, I. B., Diefes-Dux, H. A., & Capobianco, B. M. (2013). Socialization experiences Resulting from Doctoral Engineering Teaching Assistantships // *Journal of Higher Education*, 84(2), 189-212.
10. Merton, R., Reader, G., & Kendall, P. (1957). *The Student Physician*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Parker, M., Ashe, D., Boersma, J., Hicks, R., & Bennett, V. (2015). Good teaching starts here: Applied learning at the graduate teaching assistant institute. *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 45, No. 3, 84-110.
12. Roehrig, G., Luft, J., Kurdziel, J., & Turner, J. (2003). Graduate Teaching Assistants and Inquiry-Based Instruction: Implications for Graduate Teaching Assistant Training // *Journal of Chemical Education*, 80(10), 1206-1210.
13. Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. // *Journal of Higher Education*, Volume 68 (1), pp. 1-16. doi:10.2307/2959934
14. Weber, R., Gabbert, A., Kropp, J. & Pynes, P. (2007) Creating the Teaching Professor: Guiding Graduate Students to Become Effective Teachers. *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 45-63.

Стаття: надійшла до редколегії 29.11.2016

доопрацьована 29.03.2017

прийнята до друку 26.04.2017

ТИПОЛОГІЯ АСИСТЕНТСЬКИХ ПРОГРАМ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Наталія Долінська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Охарактеризовано сучасну практику асистування та особливості її функціонування в університетах США. Подано актуальну типологію програм для асистентів викладачів та виокремлено структурно-організаційні та методичні аспекти професійної діяльності молодих викладачів у рамках асистентських програм. Визначено роль практики асистування у підготовці майбутнього викладача вищої школи у рамках докторантури.

Ключові слова: асистування, соціалізація, докторантура, асистент викладача, молодший викладач, асистент з наукової роботи, тьютор, рідер, факультативна ознайомча зустріч, тренінг.

УДК 374.7.03:372.881:316.628

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Інна Фельцан

*Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, Мукачево, Україна, 89600*

У статті розглянуто проблему іншомовної підготовки в освіті дорослих в умовах динамічного культурно-технічного прогресу ХХІ ст., який спонукає до удосконалення навичок та компетенцій, що дає змогу відповідати вимогам сучасного ринку праці. Обґрунтовано, що на актуальність іншомовної освіти дорослих впливає глобалізація та уніфікація світової спільноти; характерні демографічні процеси у європейських країнах; сучасний ринок праці, який потребує оновлення професійних знань та навичок, активізує роль неформальної освіти в системі неперервного навчання. Виявлено особливості іншомовної підготовки дорослих в освіті європейських країн: створення сприятливих умов для адаптації та посилення соціальної активності дорослого населення; навчання та тренінги під час відпусток, пропагування навчання без відриву від виробництва, кооперація між державними та приватними установами, розбудова освітньої мобільності; врахування необхідності практичної підготовки, життєвого і професійного досвіду тих, хто навчається. З'ясовано, що позитивними ознаками іншомовної підготовки дорослих можна вважати забезпечення умов для реалізації мобільності дорослих людей у здобутті знань, а саме: вечірні курси, дистанційне навчання (он-лайн курси, вебінари, конференції), навчальні Інтернет-ресурси із можливістю автоматичного тестування знань тощо.

Ключові слова: іншомовна підготовка, освіта дорослих, неперервна освіта, європейські країни.

Процеси глобалізації та інтернаціоналізації на початку ХХ ст., зняття кордонів, створення безвізових режимів, розвиток та спонсорування міжнародної співпраці, міжнародне волонтерство – факти, які свідчать про уніфікацію світової культури. Активно і стрімко розширюються межі інформаційного простору. Ефект від отриманої інформації кожен мікросоціум асимілює залежно від рівня культурно-економічного країни. Зміни відбуваються надзвичайно швидко, а за цих умов освіта дорослих стає пріоритетним напрямом державної політики. Нормою для середньостатистичного громадянина європейських країн є використання іноземної мови, зокрема англійської, у професійній діяльності чи на побутовому рівні, що актуалізує іншомовну підготовку на різних рівнях освіти

Іншомовна грамотність привертає все більшу увагу в Україні та світі, адже вона є запорукою реалізації ідеї про культурну, економічну, технологічну глобалізацію світової спільноти. Основним компонентом передачі інформації є слово, яке може себе реалізувати на письмі та усному мовленні, оскільки здатність ефективного функціонування у сучасному соціумі передбачає неопосередковане спілкування з метою реалізації поставлених комунікативних цілей: листування, презентація, конференція, відео/аудіо дзвінок та ін.).

Проблема іншомовної освіти, її розвиток та удосконалення була предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, які наголошують, що іншомовна освіта дорослих потребує комплексного підходу до навчання на принципах використання інноваційних форм і методів, диференціації, соціальної спрямованості, аналізу змісту та удосконалення національних систем освіти дорослих західних країнах, поширення ефективних моделей організації навчальної діяльності освіти дорослих, порівняльного аналізу ефективних форм навчання дорослих тощо. Науковці Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало зазначили, що програма іншомовної освіти дорослого студента повинна бути орієнтована на ефективну підготовку людей до життя в сучасних інформаційних умовах постіндустріального, інформаційного суспільства, розширення масштабів міжкультурної взаємодії, виявлення глобальних соціально спрямованих проблем демократизації життя суспільства.

Як стверджує європейський дослідник Й. Бйорнаволд, змогу набувати знання, уміння й навички, формувати погляди та адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі дорослим людям повинна надавати неформальна освіта [12]. Дослідник І. Зязюн зазначав, що під час вивчення іноземної мови особливу увагу потрібно відводити методам гуманізації, індивідуалізації та інтеграції сучасної освіти, системного аналізу та схвалення ефективних рішень, концептуального планування, ефективної організації роботи, ефективного мотивування співробітників, контролю за процесом виконання праці, ефективною діяльністю керівництва, окремих співробітників та команди, формування і розвитку вмінь та навичок ефективного спілкування [5].

Наша мета – виявлення особливостей сучасних тенденцій у системі іншомовної підготовки в освіті дорослих у європейських країнах.

Аналіз програмних документів міжнародних організацій у галузі освіти дорослих, а саме: Міжнародної Ради з питань освіти дорослих; Європейської Асоціації з питань освіти дорослих; Північної Ради з питань освіти дорослих; Ради з питань освіти дорослих в окремо взятій країні, засвідчує, що є три домінанти, які зумовлюють актуальність іншомовної освіти дорослих у світі: глобалізація та уніфікація світової спільноти; характерні демографічні

процеси у європейських країнах; сучасний ринок праці, який потребує оновлення професійних знань та навичок, активізує роль неформальної освіти в системі неперервного навчання.

Статистичні дані засвідчують, що прямо пропорційно збільшенню тривалості життя зменшується чисельність народжуваності у європейських країнах, де станом на 28 січня 2015 р. чисельність населення становила 508,5 млн, а середній вік сягнув 42,4 роки [13]. Упродовж 2001–2015 рр. середній вік загалом зріс на 4,1 року, підвищуючись від 38,3 до 42,4. У сучасній Європі простежується тенденція до збільшення тривалості перебування індивідуума у професійному середовищі. В умовах швидкого розвитку знання, здобуті 10–15 років тому, втрачають цінність, у зв'язку з чим у західноєвропейських країнах ефективна соціальна політика пов'язана з неформальною освітою, де третина сучасної молоді віком від 18 до 24 років з низькою кваліфікацією залишається без роботи, а кожен з 8 молодих людей віком від 25 до 34 років бере участь у різних формах освіти дорослих: курсах, тренінгах, дистанційному навчанні, стажуванні [15].

Значну роль у розвитку іншомовної підготовки в європейських країнах відіграє неформальна освіта, яка відбувається за межами офіційних установ, шкіл, коледжів, університетів. За умов збільшення тривалості життя, освіта дорослих людей є необхідною умовою для ефективного перебування у соціумі. У 2011 р. більшу частину людей, які здобували додаткові навички, складала люди у віці від 25-64. Тренувальні курси, семінари, конференції є ключовими елементами професійного стажування. Аналіз статистичних даних доводить, що у 2011 р. майже одна четверта (22,8%) курсів (формальних та неформальних) були пов'язані у сфері соціальних наук, бізнесу, права. Було відзначено три сфери, які користувалися найбільшим попитом у сфері освіти дорослих, а саме: здоров'я та добробут, гуманітарні науки (переважно вивчення іноземних мов), мистецтво та послуги. Наприклад, у Швеції та Люксембурзі частка працездатного населення, яке навчалось, підвищилася до 70%, тоді як у Німеччині, Франції, Фінляндії, Данії та Нідерландах цей показник склав 50–60% [13].

Вивчення розвитку іншомовної підготовки у європейських країнах на сучасному етапі дає підстави виокремити певні особливості.

Риторика Європейської просвітницької організації (ESREA), що має за мету пропагувати освіту дорослих у Європі, свідчить про те, що розширений доступ до освіти може створити нові сприятливі умови для адаптації та посилення соціальної активності, зменшення почуття нестабільності [16].

Сучасне виробництво рухається в бік економності та прагне замінити дорогу людську працю цифровими машинами та електронікою. Більше не можна сподіватися на те, що хороші фізичні навички зможуть забезпечити необхідний заробіток. Попит на інтелектуальні компетенції витісняє фізичні,

та призводить до їхнього знецінення. Дорослі з низьким рівнем освіти отримують меншу заробітну плату та є менш соціально захищеними на ринку праці. Зазвичай, їм бракує саме тих навичок, які є основними критеріями професійного відбору: комунікативна та цифрова грамотність, аналітичність, технічні навички.

На сучасному етапі багато підприємств використовують стратегію заохочення кадрів, гарантуючи вищу заробітну плату тим, хто добре володіє іноземною мовою (здебільшого англійською) та має в наявності сертифікат міжнародного стандарту з іноземної мови, оскільки змінюється роль громадянина у суспільстві.

Малий бізнес потребує, крім власних, іноземні інвестиції, отримання яких зумовлює врахування стратегії, політики бізнесу. Можливість висвітлювати власні ідеї та стратегії на міжнародних зустрічах в разі збільшує шанси привернути увагу до пропонованого бізнесу, що і спонукає до вивчення іноземних мов. Мотивацією до постійного оновлення знань стають конкурентоспроможність та затребуваність на ринку праці.

Стратегія європейських країн передбачає щонайменше 15% дорослих, які будуть включені в процес безперервного навчання до 2020 р. Навчання та тренінги під час відпусток, пропагування навчання без відриву від виробництва, кооперація між державними та приватними установами, розбудова освітньої мобільності є стратегічними цілями західноєвропейських країн. Простежується підтримка процесу передачі знань між державними дослідними установами, університетами та промисловістю; стимулювання інноваційних процесів в економіці; розвитку нових форм співробітництва й партнерства; науки та бізнесу; технологічних та інноваційних платформ. Знання іноземної мови сприятиме більш швидкій адаптації до сучасних вимог ринку послуг.

В Україні навчання іноземних мов, зазвичай англійської, передбачається програмами ліцензіатів, магістратур, докторантур. Багато університетів, які дають змогу здобуття магістерського рівня за різними спеціальностями, зумовлюють наявність сертифікатів міжнародного рівня з іноземної мови, адже наукова співпраця передбачає залучення провідних світових науковців до лекційних та практичних занять, а мовою спілкування є англійська як найбільш вживана мова міжнародних діалогів.

Оскільки фахівці прогнозують подальше скорочення населення і збільшення частки літніх людей, у провідних університетах Європи викладання іноземних мов здійснюється у спеціальних центрах, що відкриті не тільки для студентів та аспірантів, а й також для населення, яке не має змоги навчатися за повною програмою факультетів. У такий спосіб забезпечується навчання не тільки студентів, а й широкої громадськості.

Для людей більш зрілого віку при університетах відкривають дочірні філії, які мають назву «Університет третього віку», де немає формальної системи оцінювання, екзаменів, а навчальна діяльність відбувається в дружній, комфортній атмосфері із залученням викладачів вузу. Групи формують зі студентів різних профілів і віку, людей похилого віку, пенсіонерів, осіб, що вивчають мови як хобі тощо. Збільшення пенсійних виплат і скорочення кількості людей працездатного віку ставлять на порядок денний питання про збереження економічної активності і про стимулювання додаткової зайнятості літніх людей, що неминуче спричинить за собою потребу в оновленні професійних знань і забезпеченні додатковими кваліфікаціями [1; 4].

Метою іншомовних курсів для дорослих є розвиток у слухачів лінгвістичних навичок читання, розмови, аудіювання та письма іноземною мовою (або мовами), залучення студентів до іноземних культур і прищеплення любові до власних національних цінностей, розширення кола морально-культурних цінностей; дидактична підготовка, формування культури використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі [1].

Вік, психологічні та фізичні характеристики дорослої людини, зумовлюють специфіку навчальних програм та методик, які застосовують в освіті дорослих. Методологічне забезпечення в сфері освіти дорослих здійснюється на принципах використання різних наукових підходів (філософія, соціологія, право, політологія, історія, економіка, психологія, педагогіка, андрагогіка, вікова та педагогічна психологія тощо). Практика в системі формування іншомовної компетентності дорослих доводить, що без педагога, який спрямовує навчальну діяльність студента, результату досягають значно повільніше, і він не відповідає основним критеріям підготовки. Дорослій людині, яка проходить перепідготовку, перекваліфікацію, формує нові компетенції, необхідні особливі умови для навчальної діяльності, серед яких врахування необхідності практичної підготовки, життєвого і професійного досвіду тих, хто навчається [6].

Неперервна освіта є невід'ємною складовою життя людини XXI ст., коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта. Роль самостійного навчання зростає, коли ми навчаємо дорослих. Сформована особистість з професійним досвідом може використовувати його під час здобуття нових навичок. Нове навчальне середовище та відповідно до нього поставлені цілі потребують пошуку науково-практичних шляхів передачі знань. Іншомовна підготовка в освіті дорослих повинна ґрунтуватися на принципах єдності, універсальності, варіативності, системності та багаторівневості. Головними позитивними ознаками цього процесу можна вважати мобільність дорослих людей у здобутті знань: вечірні курси,

дистанційне навчання (он-лайн курси, вебінари, конференції), навчальні Інтернет-ресурси із можливістю автоматичного тестування знань.

Отже, навчання дорослих є специфічним механізмом мотивації і мобілізації особистості до розвитку. Іншомовна підготовка в сучасних соціально-економічних умовах потребує оновлення навчальних програм та сучасних підходів форм організації освітнього процесу, методів і прийомів.

Аналіз та обґрунтування необхідності оновлення змісту іншомовної освіти вважаємо перспективою подальших досліджень, оскільки успішна реалізація дасть змогу закладам формальної та неформальної освіти ефективно застосовувати отримані результати в навчальній діяльності.

1. *Балахадзе Л.* Організаційно-педагогічні засади викладання іноземних мов для дорослих у Мексиці / Л. Балахадзе // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* – Київ : ТОВ ВД “ЕКМО”, 2011. – Вип. 3 (1). – С. 103–111.
2. *Богів Е.* Теоретичні підходи до освіти дорослих у системі неперервної освіти Німеччини / Е. Богів // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* / [редкол. Л. Б. Лук’янова (голова) та ін.] – Київ : Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 216–222.
3. *Десятов Т. М.* Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т. М. Десятов // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* / [редкол. Л. Б. Лук’янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Луганськ: Вид-во “НОУЛПДЖ”, 2014. – Вип. 1 (8). – 284 с. – Вип. 1(8). – С. 182–190.
4. *Зінченко С.* Проблема розвитку та навчання в дорослому віці: соціально-психологічний контекст / С. Зінченко // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* / [редкол. Л. Б. Лук’янова (голова) та ін.]. – Київ : Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 116–123.
5. *Зязюн І. А.* Філософія освіти: парадигми і технології / І. А. Зязюн // *Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: наук.-метод. щорічник / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.* – Київ, 2001. – С. 7–20.
6. *Коваленко С. М.* Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.): дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Коваленко С. М. – Київ, 2005. – С. 54–59.
7. *Ничкало Н. Г.* Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* – Київ : Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2009. – Вип. 1. – С. 7–19.
8. *Осадчий В. В.* Професійна підготовка майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: зарубіжний досвід /

- В. В. Осадчий // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. – 2012. – № 3/4. – С. 80–86.
9. Ставицька І. В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Ставицька; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 20 с.
 10. Федорук О. Оцінка якості та контролю знань в адаптивних системах дистанційного навчання (на прикладі іноземних мов) / О. Федорук, М. Жирок // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – Київ ; ТОВ ВД “ЕКМО”, 2011. – Вип. 3 (1). – С. 196–202.
 11. Фольварочний І. В. Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис.док.пед.наук: 13.00.01 / І. В. Фольварочний. – Київ, 2016. – 442с.
 12. Bjornavold, J. (2000). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. *European Journal (Vocational training)*, N. 22, P. 24-32. (in Eng.)
 13. Eurostat Statistics Explained: *Adult learning statistics - characteristics of education and training (2015)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page (in Eng.)
 14. European Commission: *Education and Training. Supporting education and training in Europe and beyond (2012)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en (in Eng.)
 15. EUR-Lex. Access to EU law: *Communication from the Commission to the European Parliament (2011)*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52008DC0425> (in Eng.)
 16. European society for research on the education of adults [Electronic resource]. – 2016. – Access mode: <http://www.esrea.org/?l=en> (last access: 4.12.16). – Title from the screen.
 17. Milana, M. (2012). Globalisation, Transnational Policies and Adult Education. *International Review of Education*. Vol. 58, N 6. – P. 777–797. (in Eng.)

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 25.04.2017

**PECULIARITIES OF ADULT FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
FORMATION IN EUROPEAN COUNTRIES****Inna Feltsan***State University of Mukachevo
Uzhhorodska Str., 26, Mukachevo, Ukraine, UA – 89600*

Staying in a dynamic cultural and technological progress of XXI century, adults are increasingly drawn to the institutions of formal and informal education that would help them adapt to the demands of modern labor market. Demographic situation in Western Europe indicates an increase in the maiden age of the average individual, which leads to the longer stay in the professional environment. Statistics of 2015 reveals the demand for foreign language mastery among those the most popular for adults. The purpose and goals of adult education are different from secondary and higher, thus the formation of foreign language competence should ensure practical skills for a comfortable stay in the community of the so-called "information era". Foreign language literacy is a bridge, which attracts attention in the world, as it is crucial for implementation the idea of the cultural, economic and technological globalization of the world community. It is a trend among adult students. The ability of effective functioning in modern society is realized through cross-cultural communication. Foreign language helps us set business contacts, hold correspondence, presentations, conferences, video / audio calls. History of the global community over the last century steadily proves that we all move towards globalization and internationalization. Removing borders, creating a visa-free regimes, self-development and international cooperation sponsorship, international volunteering – are the facts which indicate the unification of the world experience. Apart from education for adults there should be created the special training classes for pedagogues teaching them. Much work should be done in the field of andragogue preparation, as an adult student needs a particular age and profession-adjusted curriculum and attitude, which gives larger space for self-realization. International support programmes in Western Europe are aimed at cooperation through providing consulting, setting the conferences, on-line webinars for students and teachers, and it can help promote lifelong self-development for staying an active participant of modern environment. Small and big businesses show interest in up-skilled workers, encouraging them through higher salaries in case they show high foreign language proficiency.

Key words: information era, demographics, adaptation, cultural and technological progress, adult student, formal and informal education, practical foreign language education.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013-048.35:304.2"20"

ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Ірина Мицишин

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Констатовано об'єктивну необхідність систематичного й творчого оновлення змісту педагогічної освіти, зумовленого динамічними змінами й трансформаціями сучасного суспільства. Визначено, що сьогодні перед учителем постає значна кількість професійних завдань, для вирішення яких потрібні спеціальні знання та вміння. Серед пріоритетних професійних завдань, спричинених викликами сучасності, визначено такі: медіаосвітня діяльність, оскільки за умови сучасного постінформаційного суспільства є як переваги, так і значні небезпеки у площині користування медіазасобами; запобігання, корекція та профілактика учнівського булінгу; протидія мобінгу; запобігання та корекція субкультурних впливів на учнів, які призводять до деструктивних змін у переконаннях та поведінці учнів.

Зазначено, що складність педагогічної праці в сучасних умовах особливо загострила увагу на засвоєнні вчителем знань і технік запобігання професійному вигорянню.

З'ясовано, що якісне переосмислення та оновлення змісту педагогічної освіти є системним процесом, що не втрачає своєї актуальності та потребує творчих підходів у процесі розроблення його науково-теоретичного підґрунтя й сутнісного наповнення.

Ключові слова: вчитель, зміст педагогічної освіти, педагогічна діяльність, медіа освітня діяльність, субкультурні впливи, булінг, мобінг, професійне вигорання.

Професійна підготовка сучасного вчителя як представника професії соціально-гуманітарної сфери повинна відповідати нагальним потребам і перспективним суспільним викликам. Формування відповідного набору професійних компетенцій вчителя є запорукою його успішної професійної самореалізації, підставою для подальшого фахового вдосконалення й розвитку, спричиненого значною мірою необхідністю вирішувати якісно нові педагогічні завдання. Швидкі темпи змін у всіх сферах життя сучасного

суспільства зумовлюють нові проблеми у вихованні молодого покоління, яке буде жити в цих умовах, а тому потрібно набути необхідних умінь адаптації, навчитись протистояти деструктивним впливам, бути спроможним до конструктивної взаємодії й самореалізації.

Отже, нагальним завданням системи педагогічної освіти стає якісне й систематичне оновлення її змісту, що відповідатиме актуальним соціально-культурним і професійним потребам. Крім того, в сучасних умовах впровадження змін у підготовку вчителів, спричинених утіленням у життя Закону України “Про вищу освіту”, переходу до нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти усіх ступенів, розроблення нових стандартів педагогічної освіти на міністерському рівні, активно трансформуються змістові структури педагогічної підготовки. З огляду на це метою статті – висвітлити та проаналізувати змогу модернізації змісту професійної підготовки вчителів відповідно до нагальних й перспективних соціальних, культурних, професійних потреб і викликів.

Проблему вдосконалення професійної підготовки сучасних вчителів активно досліджує значна кількість вітчизняних науковців. Питання аналізу та вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти аналізують сучасні вчені: В. Андрущенко, В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Кобрій, Н. Мачинська, В. Олійник, Л. Пашко, Л. Пуховська та ін. Однак перспективні напрямні оновлення змісту педагогічної освіти завжди будуть потребувати системного аналізу, переосмислення та оцінки відповідно до актуальних проблем та викликів соціогуманітарної сфери.

Підтвердженням окресленої позиції може бути думка про те, що “місією сучасної системи вищої педагогічної освіти є виховання студентів в атмосфері вільного творчого навчання, творення високоосвіченої, індивідуально неповторної особистості, здатної генерувати оригінальні та перспективні ідеї, незалежно мислити й діяти згідно з принципами добра та справедливості” [3, с. 178].

Про потребу формувати готовність вчителя реагувати на численні виклики суспільного життя зазначає й дослідниця Л. Пуховська. Зрозуміло, що така готовність повинна бути сформована як у теоретичному – змістовому, так і в діяльнісному вимірах. У цьому контексті вона висловлює такі міркування: “Бути вчителем означає зустрічатися зі змінами, жити зі змінами й впливати на зміни. Зміни в учнях, їх навколишньому середовищі та в суспільстві в цілому, вимагають від учителя чутливості й готовності до передбачення майбутніх подій і змін... Професія вчителя тісно й багатобічно пов’язана із суспільством. Бути вчителем у майбутньому означатиме бути готовим до активної участі й впливу на розвиток суспільства. Учитель впливає на ціннісні орієнтації учнів і на запровадження демократичних принципів у

шкільну практику. Готовність до такої діяльності формується упродовж усього професійного життя, проте основи закладаються в університеті на етапі базової підготовки. Тісний зв'язок і різноманітна взаємодія педагогічної освіти з навколишнім середовищем впливає на здатність учителя передбачати й впливати на чинники, які виникатимуть у педагогічній діяльності в майбутньому” [2, с. 15].

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у європейський освітній простір, затверджених наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р., визначено основні складові змісту сучасної педагогічної освіти. У документі зазначено, що психолого-педагогічна підготовка, окрім таких традиційних дисциплін, як дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія, також передбачає вивчення порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей. Однак, на нашу думку, змістова складова стандарту педагогічної підготовки повинна охоплювати й низку інших курсів, які якомога більше відображають актуальні виклики суспільства й особливості професійної діяльності вчителя.

Серед визначальних ознак сучасного суспільства є відкритість інформаційного простору, використання медіазасобів в усіх сферах життя. Молоде покоління стає найбільш активним користувачем послуг медіасфери. Вони використовують медіазасоби як засоби навчальної діяльності, спілкування, проведення дозвілля і відпочинку. Різноманітність функціонального використання медіазасобів та їхніх ресурсів створює значні переваги для полегшення життєдіяльності й водночас може стати чинником, що умовляє різноманітні негативні ефекти та наслідки, зокрема залежності, поведінкові розлади, шкоду для здоров'я. З огляду на такі міркування набуттям сучасним вчителем медіакомпетентності стає одним з важливих завдань його професійної підготовки. Отже, у зміст медіаосвітньої підготовки вчителя потрібно ввести вивчення базових питань теорії і практики медіаосвіти, знання про медіавпливи, способи та прийоми їхньої організації, засади й технології маніпуляцій за допомогою медіазасобів, ознаки та рівні медіазалежності, яка сьогодні може мати різноманітні форми: ігроманія, інтернет-залежність та ін. Ще однією поширеною загрозою віртуального світу є кібернасильство, яке здійснюється у формі вияву агресії, залякування чи демонстративного ігнорування особи у віртуальному середовищі: соціальних мережах, форумах, персональних сторінках. Сучасний вчитель, формуючи медіакультуру учнів, повинен навчити їх конструктивно й критично взаємодіяти з медіа, уміти зваженого й свідомого відбирати ресурси, визначати цінності та достовірності, а також прищепити їм

своєрідний імунітет щодо протистояння медіаманіпуляціям, деструктивним впливам, залежності та насильству.

Все частіше сьогодні в шкільному середовищі трапляються випадки учнівського булінгу. Булінг – це свідомо поведінка окремої особи або групи осіб, спрямована на залякування, цькування, підпорядкування своїм інтересам іншої особи, встановлення над нею зовнішнього контролю та спонукання до певних дій чи вчинків, що принижують її гідність. Доволі часто провокатор булінгу такими діями приховує власні проблеми чи комплекси. Враховуючи суттєві темпи поширення цього явища, у підготовку вчителя треба включити комплекс знань та умінь, що забезпечить йому необхідний рівень компетентності для профілактики та подолання шкільного булінгу. Вчитель повинен уміти вчасно зауважити зародження булінгу, застосувати ефективні до цієї ситуації й індивідуальних особливостей учнів виховні методики, аби запобігти подальшій ескалації ситуації через нагнітання тиску і насильства.

Складнішою формою вияву психологічної агресії є мобінг. Таке явище описує психологічний тиск на працівника з боку колег чи керівництва. У педагогічному середовищі мобінг щодо вчителя може бути спричинений як колегами, так і керівництвом. Причинами мобінгу можуть бути:

- індивідуальні особливості працівника, які виходять за межі загальноприйнятих стандартів у професійному колективі,
- бажання використати когось у своїх меркантильних інтересах, так звана експлуатація,
- висока конкуренція між працівниками, зумовлена боротьбою за місце праці чи кар'єрне зростання,
- сексуальні домагання.

Отож задля успішної професійної адаптації та подальшої безконфліктної професійної діяльності вчителю потрібно відповідно засвоїти основні причини мобінгу, характерні прийоми його застосування і типові наслідки.

Сучасні умови суспільних трансформацій, активних культурних впливів призводять до специфічних змін у сфері молодіжного середовища, яке надзвичайно чітко відображає усі трансформації ідеологічно-ціннісної сфери суспільства. Певний хаос цієї сфери стає сприятливим ґрунтом для проникнення й виникнення різноманітних молодіжних субкультур. Поряд зі збільшенням різноманітності субкультурних об'єднань зростає й кількість їхніх учасників. Серед широкого спектра субкультурних організацій можна знайти як більш-менш безпечні з огляду ідеології, культури та виховання, так і такі, які містять значні ризики щодо перспектив виховання й соціалізації молодшої людини. Багатоманітність субкультурних течій потребує від педагогів ретельного вивчення їхніх завдань та особливостей, визначення

причин та мотивів вступу до субкультурних об'єднань, з'ясування чинників і засобів впливу на їхніх членів, пошуку способів протистояння деструктивним й маніпулятивним діям. Кожна субкультура характеризується такими суттєвими ознаками:

- специфічна система вартостей, власних норм;
- нонконформізм (протиставлення себе решті суспільства, ігнорування його принципів і норм поведінки);
- усталені форми поведінки;
- ініціативний центр, лідер, ідейний натхненник;
- зовнішня атрибутика, яку виявляють в одязі, зачісках, прикрасах, талісманах тощо;
- специфічна мова (сленг) [1, с. 122–123].

Науковими дослідженнями доведено, що більшість членів субкультурних груп вступають у них через зовнішню привабливість, а вже потім звертають увагу на внутрішні чинники (цінності, норми поведінки). Водночас існують теорії, які пояснюють причини вступу у субкультурні групи соціально-психологічними чинниками, а не зовнішніми атрибутами. Отже, сучасний вчитель повинен знати й уміти прогнозувати перспективи членства учнів у субкультурній групі, корегувати впливи деструктивних субкультурних течій на ціннісну й поведінкову сферу учнів, а також запобігати їхньому залученню до асоціальних об'єднань.

Зважаючи на складність умов праці сучасного вчителя, багатоаспектність професійної діяльності, стрімкі зміни вимог та соціальні проблеми, у його професійну підготовку потрібно включити змістові елементи, пов'язані зі знаннями про психогігієну праці, умовами досягнення позитивного психологічного балансу, явищем професійного вигорання. Для вчительської роботи сьогодні притаманні погані заробітки, низький престиж, негативна суспільна думка про вчительську працю, брак належної співпраці з батьками, складні умови роботи (поліфункціональність професійної діяльності, галас, переповнені класи, неоднорідність учнівського колективу, різнорівневі вимоги, конфлікти у вчительських колективах).

Психологічна складність вчительської праці додатково пов'язана з особливим становищем вчителя, який дбає про майбутнє інших, їхню кар'єру, а сам залишається на тому ж щаблі професійного росту. Унаслідок цього у вчителя може з'явитися:

- почуття невдячності (враження, що він віддає більше, ніж отримує; повністю віддає себе, а в результаті може отримати або й не отримати лише залишкові прояви вдячності);
- почуття усамітнення (нерозуміння молодих людей, їхніх захоплень і переживань, які здебільшого недооцінюють життєвій досвід і

мудрість учителів, зважаючи як швидко змінюється світ, як девальвує життява мудрість);

- почуття меншовартості (учитель, забезпечуючи формування суспільної еліти, сам до неї не належить) [5, с. 189].

Щоденне виконання професійних обов'язків потребує значних психічних й фізичних зусиль. Кожне навчальне заняття пов'язане із сильним психічним напруженням, максимальною концентрацією і розподілом уваги. Вчитель водночас стежить за логічністю, чіткістю й доступністю викладу, контролює свій психофізичний стан, спостерігає за розумовою діяльністю учнів та їхньою поведінкою.

Позитивна самооцінка учителя значною мірою залежить від позитивного професійного оцінювання, яке відбувається на підставі таких критеріїв: співпраці з батьками; успіхів і ставлення учнів до навчання; взаємовідносин, що панують у професійному колективі; зовнішніх умов роботи в школі і та ін. За умови незадоволення своєю діяльністю, що виникає внаслідок професійних стресів і призводить до виснаження емоційно-енергетичних ресурсів людини, може з'явитися синдром професійного вигорання. Вирішальним чинником професійного вигорання є негативний досвід боротьби зі стресом і формування переконань про неможливість результативного вирішення конфліктів, подолання труднощів, перешкод і фрустрацій в професійному житті. Через накладання та взаємодію між собою зазначені чинники зумовлюють певні типові ситуації, які збільшують ризик появи професійного вигорання:

- кількість і якість взаємопов'язаних особистих проблем;
- почуття безпорадності та незадоволення (робота вчителя-вихователя не підлягає точному вимірюванню, її успіх не верифікований);
- необхідність збереження “суспільного обличчя” (вчителям необхідно приховувати власні переконання та емоції, оскільки від них очікують певного стилю поведінки);
- недостатність здібностей для досягнення запланованих цілей, готовності виконувати роль учителя-вихователя, особистого успіху [4, с. 53].

Запобігти професійному вигоранню можна лише, знаючи його причини, набуваючи умінь ефективного подолання стресу. Цьому насамперед сприяють: визначення реалістичних цілей; розгляд актуальних проблем із різних перспектив; усвідомлення власних недоліків і визнання особистих обмежень; задоволення власних фізичних, психічних, емоційних, духовних й суспільних потреб; визначення нових перспектив; вміння зауважувати й отримувати задоволення від повсякденного життя; налагодження партнерської взаємодії; почуття гумору; повноцінне життя поза професією [6,

с. 272]. Тому такі знання стають важливим елементом якісної професійної підготовки сучасного вчителя.

Отож динамічні зміни у багатьох сферах суспільного життя зумовлюють закономірні зміни в підходах, інструментах, формах і змісті підготовки фахівців для сучасного ринку праці. Серед сфер, які повинні якнайшвидше реагувати на згадані зміни, а також випереджувати їх є педагогічна діяльність. Завданням педагогічного процесу є формування молодого покоління, яке зможе активно пристосовуватись й функціонувати в умовах соціо-культурних змін й більше того зумовлювати новий поступ. Тому якісне переосмислення та оновлення змісту педагогічної освіти є системним процесом, що не втрачає своєї актуальності та потребує творчих підходів у процесі розроблення його науково-теоретичного підґрунтя й сутнісного наповнення.

1. *Мицишин І.* Субкультурні організації як середовище формування девіантної поведінки молоді / І. Мицишин // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2013. – Вип. 29. – С. 120–130.
2. *Пуховська Л. П.* Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених / Л. П. Пуховська // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4(44). – С. 15.
3. *Сапожников С. В.* Місія та метасистеми вищої педагогічної освіти країн – членів організації чорноморського економічного співробітництва у реаліях сьогодення / С. В. Сапожников // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (9). – С. 178.
4. *Якубовські М.* Проблема професійного удосконалення і професійного вигорання у професійній діяльності вчителя / М. Якубовські // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2002. – Вип. 16. – Част. 1. – С. 53.
5. *Cibor R.* Bilans psychologiczny w pracy nauczyciela / R. Cibor // *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej* / pod. red. J. Stochmiałka. – Cieszyn, 2000. – S. 189.
6. *Willan-Horla L.* Wypalenie zawodowe u pracowników socjalnych / L. Willan-Horla // *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku.* / pod. red. nauk. E. Kantowicz. – Toruń, 2003. – S. 272.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 29.03.2017
прийнята до друку 25.04.2017*

**PROSPECTS OF MODERNIZING THE CONTENT OF PEDAGOGICAL
EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL AND
PROFESSIONAL CHALLENGES**

Iryna Myshchyshyn

*Ivan Franko National University of Lviv
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

The objective necessity of systematic and creative renewal of the pedagogical education content, caused by dynamic changes and transformations, which are happen in nowadays society, is stated in the article. Today's teachers face many professional tasks and they need special skills to solve all of them.

First of all, a teacher must be ready to do media-educational activity, as the conditions of modern postinformative society have their advantages as well as very dangerous sides. The priority tasks in this sphere are formation of student's media culture and development of skills of opposition against destructive influence and media dependence.

Not less argumentative tasks in teachers' work is the activity concerning warning, correction and prevention of students' bullying, as a form of pressure or violence in the environment of students of the same age. Mastering techniques of the correction-educational work gives a possibility to a teacher to resist such destructive phenomena.

The notion of mobbing is becoming popular in the professional pedagogical environment, which also causes inclusion of certain informative components in the content of preparing of a future teacher. Openness, polycultivation, globalization, ideological mixing of modern society form favourable preconditions for the penetration of different subcultures in the youth's society and attract students to take part actively in them. That is why, a modern teacher faces such situations connected with subcultural influence on students and with the formation of their beliefs and behaviors.

Taking into consideration the difficulties of a pedagogical job under modern conditions, the most important fact in the preparing of a future teacher is his mastering techniques and skills for the prevention of professional burnout.

As a result, qualitative reinterpretation and renewal of the content of pedagogical education is a systematic process that does not lose its actuality and needs creative approaches in a process of development of its science-theoretical substratum and essential filling.

Key words: teacher, content of pedagogical education, pedagogical activity, media-educational activity, subcultural influence, bullying, mobbing, professional burnout.

УДК 37.09.212-027.543](73):[37.012.31 : 17.022.1]

INTERNATIONAL STUDENTS' VIEWS ON TEACHING AS MORAL CRAFT

Tetyana Koshmanova, Djimtibaye Otalbaye

*Principal Investigator, Research Assistant
College of Education and Human Development,
Western Michigan University, U.S.A.*

Based on the method of narrative analysis, this qualitative study explored the international graduate college students' views on teaching as a moral craft and their learning experiences. All the participants [N=30] of the study highly regarded the role of instructors' morality in student learning, such as respect, trust, engagement, and a high level of expectations. In their narratives, the participants paid a special attention to the description of their lived experiences of living and studying in the United States, and the impact of these experiences on their views of teaching, learning in the American University. The findings of the study revealed a number of challenges international students are going through, such as difficulties of their adjustment to the specifics of American education aimed at the development of critical thinking, imagination and creativity, and international students' inability to transition smoothly to this new institutional environment because of their experiences of learning in the traditional authoritarian style of education in their home countries. Prior to coming to the United States, many international students were the most academically successful among their peers in their home country; thus, they usually had high expectations about their achievement in the United States as well. Not only do these students have high personal expectations, but their families and government also place high expectations upon them, increasing the potential for a perceived failure and disappointment.

Key words: teaching, learning, morality, moral craft, international students, narratives, experience, challenge, expectations.

This qualitative study explores lived experiences of 30 international graduate college students studying in the United States, and the impact of these experiences on their views of teaching in the United States as moral craft.

Despite the increasing presence of international students in American higher education, the literature regarding the influence of these students' experiences on their professional, sociocultural and personal success in the United States is limited. In addition, the analysis of literature indicates that the majority of studies on international students focus on students from Asia (Shaw, 2010). Given this, little is known about the experiences of students from Africa (Angola, Chad, Congo, Ethiopia, Nigeria, Eritrea, Togo, Ivory Coast, South Sudan, Zambia, Kenya

and Ghana), Asia (Laos and Tajikistan) and the Middle East (Saudi Arabia), where the majority of our study participants were from. This research addresses a major gap in the theoretical literature on the influence of international students' study abroad experiences on their career paths, professional, social and personal success.

The study builds on the extensive previous international education research of one of the authors (Koshmanova, 2007; 2008; 2009; 2013; Koshmanova & Ravchyna, 2008; 2010). This research develops a conceptual model that explains the relationship between teachers and their ability to influence the development of international students' democratic thinking and practices under the conditions of social, economic and personal challenges.

All the participants of this research had studied in the United States for at least 2 years and were regularly admitted international students at a major university in the Midwest region of the United States. The study draws upon post-interpretivism theory (Pressle, 2006) as a powerful "framework for sorting human experience" (p.692). Crotty's (1998) phenomenological approach also guided the data collection and analysis. The participants shared their lived experiences and the answers to meaning of those experiences in regards to the research questions through semi-structured narratives. The researchers transcribed and analyzed each narrative accurately. The study offers practical implications for higher education professionals and contributes to the literature on cross-cultural education. This research will better help teacher educators to inform universities in the United States about this population views on effective teaching, as well as challenges and support systems for international students.

Literature Review

Study abroad as a research topic takes its beginning in 1946 when the United States Congress passed The Fulbright Act, which made studying in the United States more possible for international students (Schwietz, 2006). Since the beginning of this Act, the United States has drawn a large number of international students who come to the country to take advantage of many of the established higher education programs. But the main history of research on the experience of international students in the United States started in the 1950s when an increasing number of international students traveled to the United States to pursue education (Araujo, 2011)

Early research, however, is primarily focused on the reasons international students pursued studies in the United States. For instance, Spaulding and Flack (1976) studied hundreds of international students and found that many of them study in the United States to pursue educational training not available in their home countries. They also found that international students pursue education in the United States to learn more about the United States and to benefit from scholarship opportunities from their home countries for their educational endeavors. Most previous research has focused on developmental aspects of study abroad, such as

language learning, personal growth, intercultural awareness, and professional development.

Researchers studied how study abroad shapes global careers in the United States. Referring to Brecht, Davidson, & Ginsberg (1995), Herman (1996), and (Humigan, 1996), Norris & Gillepsie (2008) indicated that study abroad had increased dramatically since 1990. Still the vast majority of current research on the effect of study abroad focuses on the language skills (e.g.) or the psychological development of participants (Herman, 1996). A few studies have focused on how employer view the value of education abroad (Bikson et al., 2003; Thompson, 2004) or how study abroad participants, during or soon after the completion of their experience abroad, feel study abroad has affected or will affect their career goals and paths (Hamigan, 2001).

Another wing of extensive research on study abroad focuses on the difficulties international students are going through while adjusting to their life in the United States. Nearly three decades ago, academic difficulties, personal concerns, and health issues were identified as the three primary challenges among international students (Leong, 1984). A few years later, researchers identified a fourth area of challenge—culture shock (Adler, 1986). The majority of studies explored academic difficulties of international students studying in the United States. The academic and personal issues that international students experience while studying in the United States have been also examined by a number of researchers (Ward & Searle, 1991).

Overall, we can define the following five categories discussed by the authors: negotiating English language proficiency, performing in class, failing to meet academic advisors' expectations, lacking access to support services, and understanding the American educational system (Sato & Hodge, 2009; Duru & Poyrazli, 2007; Hofer, 2009).

When exploring challenges, international students are going through, researchers often refer to Adler (1986) who explored the acculturation process of international students while their study in the United States (Pedersen, 1995). According to Pedersen (1995), Adler's (1986) study is oversimplified. Despite this criticism, he referenced the following four stages that Adler suggested international students go through: (a) the Honeymoon Stage, when the student feels like a tourist; (b) Depression, when the student is overwhelmed by personal inadequacy in the new culture; (c) Autonomy, when the student sees both good and bad aspects in the host culture; and (d) Biculturalism, when the student is as comfortable in the host culture as back home (Adler, 1986, as quoted in Pedersen, 1994, p. 159). Studies have found that cultural adjustment is related to the degree to which the host and home country cultures differ from each other (Sheehan & Pearson, 1995; Ward & Searle, 1991). These studies suggest that international students who come from cultures very different from that in the United States may have a harder time

adapting to the traditions, lifestyle, and customs of the United States than international students from cultures closer to the United States.

Overall, researchers identify the following challenges international students are going through while adjusting to their life in the United States: (1). Students who majored in fields related to the arts and humanities encountered more problems in the area of health service than those who majored in science-related fields. (2). The overwhelming majority of international students believe that their culture is very different from the American culture, and no respondents state that their culture seems to be very similar to that of the United States. (3). Language barriers and discrimination based on ethnicity and culture were major obstacles to international students' adjustment to studying in the United States (Alshaya, 2005; Adler, 1986; Pedersen, 1994; Sato & Hodge, 2009; Gong & Fan, 2006).

The importance of study abroad has received new national recognition at the beginning of the millennium. One study suggested that nearly 85% of 1087 students who participated in study abroad programs between 2006 and 2011 felt that this experience helped them to build job skills (Preston, 2012). Exploring the reasons for success, the author concluded that semester-long study abroad has had a positive effect on the degree attainment of undergraduate students.

Although most previous research has focused on developmental aspects of study abroad, such as language learning personal growth, intercultural awareness, and professional development (Dole, 2009), more recent research has also focused on the impact of study abroad on academic outcomes, such as degree attainment, partly because outcomes are increasingly seen as a measure of the success of an institution (Barclay Hamir, 2011).

A certain number of studies explored international students lived experiences of Saudi Arabian students (Heyn, 2013) perceptions of achievement Leong & Chou (1996). For example, exploring Saudi Arabian students' perceptions of achievement, Leong & Chou (1996), argue that prior to coming to the United States, Saudi Arabian international students are often the most academically successful among their peers in their home country and therefore, they usually have high expectations about achievement in the United States as well. Not only do these students have high personal expectations, but their families and government also place high expectations upon them, increasing the potential for a perceived failure and disappointment (Al-nusair, 2000 and Spencer-Rodgers, 2000, as cited by Heyn, 2013).

Al-nusair (2000) explored the relationship among Saudi Arabian international students' perceptions of the college experience, satisfaction with college and educational gains, and college environment and educational gains at American colleges and universities. She used the College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) to measure the amount, scope, and quality of effort Saudi Arabian students devote to the use of facilities and opportunities for learning and

development that secondary education offers them. Analysis of the 171 CSEQs returned by Saudi Arabian students in the United States show these students tend to be less involved in the following activities than students in the national comparison group: “writing experiences; art, music, and theater; personal experiences; student acquaintances; clubs and organizations; and campus facilities” (p. 71). Alternatively, the results of the study indicate that Saudi Arabian students in the United States tended to be more involved in the following activities than the national comparison group: “library experience, experiences with faculty, course learning, science and qualitative experiences, topics in conversations, and information in conversations” (p. 71). Analysis of the survey data also suggests that satisfaction with their college experiences was significantly correlated with Saudi Arabian students’ self-reported educational gains.

Shaw (2010) also examined perceptions of Saudi Arabian international students, but in a different sense. The author focused on uncovering the success strategies of 25 Saudi Arabian participants. In addition to case study research methods, she employed a fairly new technique of photo-elicitation research methods. Also known as photo ethnography, this methodology involves questioning subjects about photographs taken by a researcher or the subject. The method can help the subject recall information and helps the researcher better understand the subject’s experiences. Shaw found that the success strategies her participants developed incorporated goal setting, time management, study skills, study groups, taking advantage of campus resources, hard work, and persistence.

However, based on the literature reviewed, Saudi Arabian international students in the United States face many challenges. These challenges include simply being an international student in the United States, academic difficulties (specifically learning the English language), personal concerns (e.g., homesickness and loneliness), health issues (e.g., depression and headaches), and culture shock (Heyn, 2013). In addition, Saudi Arabian international students experience specific challenges because of negative perceptions held by some individuals in the United States about the Middle East or Saudi Arabia in general, and because many differences exist between the culture of Saudi Arabia and culture of the United States. Additionally, world events such as the 9/11 destruction of the World Trade Center Towers and the implementation of the King Abdullah Scholarship Program (KASP) have affected the study-abroad experiences of Saudi Arabian international students (Heyn, 2013). A point that was clearly expressed in all studies just detailed was that the greatest challenge Saudi Arabian international students faced when studying in the United States was learning and using the English language (Akhtarkhavi, 1994; Shaw, 2010).

Among all the research, Mustafa (1985) nicely summarized this point by suggesting English language difficulty was a common denominator in all the past studies on Saudi Arabian students he reviewed, and included difficulties with

writing research papers, participating in classroom discussions, giving oral presentations, taking notes, and studying. While English surfaced as a common theme in all the studies, other common themes were also discerned in the studies. These themes included the value of Saudi Arabian students feeling a part of campus community activities in order to positively affect their satisfaction with their educational achievement and success perceptions (Shaw, 2010); the importance of interactions of Saudi Arabian students with American students to help the Saudi Arabian students feel less lonely and less alienated (Hofer, 2009); and findings about how age may relate to the adjustment of Saudi Arabian students in the United States (Hofer, 2009).

Most studies about international students' stressors and the strategies they used to achieve success focused on issues that international students, in general, encountered when they attended institutions of higher education in the United States (Hofer, 2009; Shaw, 2010). A review of the relevant literature indicates that most studies about Saudi Arabian international students in the United States were conducted in the 1980s and 1990s, despite the fact that Saudi Arabian students began studying in the United States in 1950. It is possible that research being done in this area prior to 1972 simply did not get shared through traditional scholarly means; however, if such research exists, it does not appear to be readily accessible to scholars today.

Most studies that have examined Saudi Arabian international students' experiences in the United States have used quantitative approaches (Akhtarkhavari, 1994; Hofer, 2009; Mustafa, 1985). Such traditional, scientific, and objective methods attempt to quantitatively describe and compare participants studied and usually offer limited focus on the experiences of individuals, and thus may be less effective at capturing the lived experiences in specific contexts.

Theoretical Framework and Methodology

This study was based on phenomenological narrative sought to explore the following research questions: Is US teaching a moral craft? Do instructors' pedagogical ethics and moral values influence the quality of college teaching and overall student performance? How does the factor of teacher morality influence student learning (knowledge, experience and performance)?

For the purposes of the current qualitative investigation, the researchers employed a phenomenological methodology. This methodology was based on post-interpretivism theory (Pressle, 2006) as a powerful "framework for sorting human experience" (p.692). Crotty's (1998) phenomenological approach guided the data collection and analysis.

Subject Recruitment

The sample of the study consisted of 30 international graduate college students who came to study in one of the Midwestern major public universities from a number of regions (Africa, Asia and Middle East). This university was a

nationally representative research university that included subjects from various racial, ethnic, gender, and socioeconomic backgrounds. All the participants had studied in the United States for at least 2 years and were regularly admitted international students at one of the Midwestern public universities and agreed to be recorded (audiotaped, videotaped, digitally). It was a randomly selected group; therefore, all the participants were of different gender, age, socioeconomic status, health status and cognitive status.

The informed consent was obtained prior to the collection of any data. On the date of the interview, the research assistant informed individually each potential subject about the time of the upcoming individual interview, which would be administered on a certain day according to the schedule, and that audiotaping will be one of the conditions of the interview. Subjects will be assured that their participation will be completely confidential. Potential subjects will be told that they would be given an information letter about the purpose of the study with assurances of their confidentiality. It will be especially stressed that participation would be totally voluntary and participants can stop at any time without penalty. For example, if they will not wish to participate, they may not come for the interview at all, or they will be able to skip any question they want, or will stop the interview process at any time for no reason at all.

Analysis

The researchers, with permission of the participants, transcribed each narrative accurately, and then analyzed it qualitatively using the constant comparative method (Lincoln & Guba, 1985), where the investigator throughout continuous organized analysis of the data inductively derives similar categories or patterns that unite previously isolated incidents. This seeking out for patterns was undertaken to explore experiences, emotions and judgments that happen with some regularity (Luchner & Nadler, 1997). The qualitative analysis of the research data demanded attentive work and reflection. The researchers then met to compare their individual efforts, and a set of common analytic categories will be developed (Koshmanova & Ravchyna, 2008).

Findings and Conclusions

The analysis of students' responses helped researchers understand students' views on teaching as a moral craft. It also allowed defining several interrelated themes evident from the participants' narratives.

A common theme that ran across all the narratives was the theme of teaching as nurturing. All the participants demonstrated that their instructors were concerned about students learning and cared about them as individuals. The majority of the instructors were patient and understanding, they never raised their voices. The participants appreciated that everyone is welcome in the American classroom, that their instructors are "not judgmental about other people." The participants liked "general acceptance of everybody, their differences." One male

student from Kenia mentioned that “acceptance and caring for other people that are different from me in terms of their cultures and where they are coming from is something I really came to appreciate in the United States. So, that is one thing that has changed me forever.”

Another typical response was described by a student from China who wrote that “Teaching here is moral. Don’t hurt any other people, don’t hurt anyone’s presence in class...in America, we have that kind of moral quality in teaching and services...I think when teachers behave morally in class, their students will be curious about everything, and will search for new knowledge on their own. So, yeah, and that kind of thinking teaches us be more moral in our lives and in lives of our students.”

Another common theme evident in students’ responses was teaching as trust and caring. The participants mentioned that they liked that their instructors were responsible for students’ learning, their critical thinking, their successes and failures. They believed that the instructors had to know their students, their interests and inclinations, moral qualities, and conditions of living. Students wrote that they observed how instructors worked with individual students; these observations shaped their perceptions of what it meant to be a teacher. As a result, they want to these experiences and beliefs to their home countries. All participants in the study mentioned that their instructors felt responsibility for their students’ learning and were concerned about them as individuals. Many educators stressed the importance of caring and interpersonal relations. And one more typical response was shared by a female student from Ukraine: “Probably, yes, here it is their rule number 1, no cheating, this is almost a big crime not to be moral, and this is you’ll get big penalties for that. So, they trust you and care for you. If the professor is not looking at you, this does not mean that you are free to copy or plagiarize, this means that the professor trusts you. So, this is very important... Well, it’s a good teaching by own example, if they have nice morals and students see that they’re nice people, of course, this is the biggest influence for the students.”

The analysis of students’ responses also revealed a number of challenges international students are going through. These challenges are connected the specifics of the American teaching aimed at the development of critical thinking, imagination and creativity. This causes challenges for many international students who are accustomed to the traditional authoritarian style of teaching. Prior to coming to the United States, many international students are often the most academically successful among their peers in their home country; thus, they usually have high expectations about achievement in the United States as well. Not only do these students have high personal expectations, but their families and government also place high expectations upon them, increasing the potential for a perceived failure and disappointment.

1. *Adler, P. S.* (1986). Culture shock and the cross-cultural learning experience. In L. F. Luce & E. C. Smith (Eds.), *Towards internationalism: Readings in cross-cultural communications* (2nd ed., pp. 24-35). Rowley, MA: Newbury House, Harper & Row.
2. *Aktarkhavari, N. B.* (1994). The perceptions of education and satisfaction of Saudi graduates: A comparative study of Saudi graduates from American and Saudi universities. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 56(01), 118. (No. AAT 9514706)
3. *Al-nusair, D. M.* (2000). An assessment of college experience and educational gains of Saudi students studying at U.S. colleges and universities (Unpublished doctoral dissertation). George Washington University, Washington, DC.
4. *Alshaya, M.* (2005). A sociological study of the attitude of Saudi students in the United States toward women's roles in Saudi Arabia. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304994673?accountid=15099>
American Colleges and Universities: A Review of the Literature, 1, (1).
5. *Araujo, A. de.* (2011). Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities: A review of the literature. *Higher Education Studies*, 1(1). doi:10.5539/v1n1p2
6. *Barclay Hamir, H.* (2011). Go Abroad and Graduate On-Time: Study Abroad Participation, Degree Completion, and Time-to-Degree. Ph.D. Dissertation, University of Nebraska -Lincoln. Retrieved from <http://world.utexas.edu/forms/abroad/barclay-dissertation.pdf>
7. *Bikson, T., Treverton, G., Moini, J., & Lindstrom, G.* (2003). *New challenges for international leadership: Lessons from organizations with global missions.* Santa Monica, CA: RAND.
8. Brecht, R. D., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predicting and measuring language gains in study abroad settings. In B. F. Freed (Ed.) *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 37-66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
9. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, Ann Arbor: Published by ProQuest LLC. 789.
10. *Creswell, J. W.* (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
11. *Doyle, D.* (2009). *Holistic Assessment and the Study Abroad Experience.*
12. *Duru, E., & Poyrazli, S.* (2007). Personality dimensions, psychological-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-110.
13. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 143-155.

14. Hamigan, T. P. (2001). The effect of work abroad experiences on career development for U.S. undergraduates. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 7, 1-23.
15. Herman, N. B. (1996). The impact of study abroad experiences on the psychosocial development of college students (Doctoral dissertation, Ohio University, 1996). Digital Dissertations, DAI-A 57/11, 4659.
16. Heyn, M. (2013). Experiences of male Saudi Arabian students in the United States
http://www.iienetwork.org/file_depot/0-10000000/0-10000/1710/folder/10528/JWT+Study.doc
<https://www.iesabroad.org/IES/permalink/6875bcbc-b964-11e1-82f3-dfb2b24b2427.pdf>
17. Hofer, J. V. (2009). The identification of issues serving as barriers to positive educational experiences for Saudi Arabian students studying in the state of Missouri. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. Hull, W. F. (1978). *Foreign students in the United States of America: Coping behavior within the educational environment*. New York, NY: Praeger.
18. Koshmanova, T.S. (2007). From personal experience of transformative learning towards educational change. Scherto Jill, Ed., *Rethinking Educational Change*, 116-119. Brighton, Great Britain: University of East Sussex: Guerrand-Hermes Foundation for Peace Publishing.
19. Koshmanova, T. S. (2008) Bologna Process: Exploring mechanisms of European enlargement in Ukraine. In Joan DeBardeleben, Ed. *The boundaries of European Union enlargement: Finding a place for neighbours*. London & New York: Palgrave-Macmillan, 165-182.
20. Koshmanova, T.S., Hastings, A., Kozlowski, B., Macgregor, P. & Thibaudeau (2013-15) Exploratory Study on American Students' Views on College Preparation. *Visnyk: Pedagogy*, (29), 161-172.
21. Koshmanova, T.S. (2009) Peacemaking in Ukrainian teacher education classes through peer mediation. *Journal of Stella Peacemaking*, 4, 2, 1-52.
22. Koshmanova, T. S., & Ravchyna, T. V. (2008) Teacher preparation in post-totalitarian society: An interpretation of Ukrainian teacher educators' stereotypes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (2), 137-158.
23. Koshmanova, T.S. & Ravchyna (2010) Ukrainian teacher candidates develop dispositions of socially meaningful activity *International Journal of Educational Reform*, 19, 2, Spring, 2010, 107-128.
24. Leong, F. T., & Chou, E. L. (1996). Counseling international students. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble, (Eds.), *Counseling across cultures* (4th ed., pp. 210-239). Thousand Oaks, CA: Sage. London: Routledge.

25. *Lincoln, Y., and E. Cuba* (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage Publications.
26. *Luchner, L.J., and S.R.Nadler* (1997). *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, IA: Kendall & Hunt.
27. *Maukut, P., and R. Morehouse* (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
28. *Mustafa, A. H.* (1985). Saudi students in the United States: A study of their adjustment problems. *Dissertation Abstracts International*, 46, 3866.
29. *Norris, E. M. & Gillespie, J.* (2008) How study abroad shapes global careers: evidence from the United States, *the journal of studies in international education*. Volume XX, number X, sage publications.
<http://jsie.sagepub.com>
30. *Olivas, M., & Lee, C.* (2006). Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 217-222, 150.
31. *Pedersen, P.* (1995). The five stages of culture shock: Critical incidents around the world.
32. *Pedersen, P. B.* (1991). Counseling international students. *Counseling Psychologist*, 19, 10-58.
33. *Preston, K.* (2012). Recent Graduates Survey: The Impact of Studying Abroad on Recent College Graduates' Careers, 2006-2011. Retrieved from
34. *Sato, T., & Hodge, S. R.* (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2, 136-148.
35. *Schwietz, M. S.* (2006). Internationalization of the academic profession: An exploratory study of faculty attitudes, beliefs and involvement at public universities in Pennsylvania. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
36. *Shaw, D.* (2010). Bridging differences: Saudi Arabian students reflect on their educational experiences and share success strategies. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, 71(4-A), 1192.
37. *Sheehan, O. T. O., & Pearson, F.* (1995). Asian international and American students' psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 36, 522-530.
38. *Spaulding, S., & Flack, M.* (1976). *The world's students in the United States*. New York, NY: Praeger.
39. *Spauling & Fark* (2011) Adjustment Issues of International Students Enrolled in.
40. *Spencer-Rodgers, J.* (2000). The vocational situation and country of orientation of international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28, 32-50.

41. *Thompson, J. W.* (2004). An exploration of the demand for study overseas from American students and employers. A report prepared for the Institute of International Education, the German Academic Exchange Service (DAAD), the British Council, and the Australian Education Office. Retrieved September 6, 2005, from
42. *Ward, C., & Searle, W.* (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 209-224.
43. *Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A.* (2008). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). London: Routledge. Westport, CT: Greenwood Press.
44. *Wertz, F.* (2005). Phenomenological research methods for counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 167-177.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

ПОГЛЯДИ МІЖНАРОДНИХ СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МОРАЛЬНУ МАЙСТЕРНІСТЬ

Тетяна Кошманова, Д'їмтібайе Оталбайе

*Коледж освіти і розвитку людини,
Західно-Мічиганський університет, Мічиган, США*

На засадах методу нарративного аналізу це якісне дослідження вивчало погляди міжнародних студентів-випускників коледжу про педагогічну діяльність як моральну майстерність та їхні навчальні досвіди. Усі учасники дослідження [30 ст.] високо оцінили роль моральності викладачів в навчальній діяльності студентів, зокрема поваги, довіри, зобов'язання й високих очікувань. В своїх нарративах учасники звернули особливу увагу на опис власного досвіду життя й навчання в Сполучених Штатах і вплив цього досвіду на їхні погляди про педагогічну діяльність і навчання в американському університеті. Результати дослідження виявили цілий ряд проблем, через які проходять міжнародні студенти, такі як труднощі пристосування до особливостей американської освіти, спрямованої на розвиток критичного мислення, уяви та креативності, а також неспроможність міжнародних студентів до гладкого переходу до нового середовища закладу у зв'язку з їхнім досвідом навчання в традиційному авторитарному стилі освіти в їхніх рідних країнах. До приїзду в Сполучені Штати багато міжнародних студентів були найбільш академічно успішними серед однолітків у своїй рідній країні; отож, зазвичай, вони також мали високі очікування щодо власних успіхів в Америці. Однак, не лише студенти мають високі особисті очікування, але й їхні сім'ї та уряд покладають великі надії на них, що посилює відчуття невдачі й розчарування.

Ключові слова: педагогічна діяльність, навчальна діяльність, моральність, моральна майстерність, міжнародні студенти, нарративи, досвід, виклик, очікування.

УДК 378 (1-87) (477)

LEADER AND MANAGER - STAFF CORPORATE DEVELOPMENT STRATEGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nataliya Machynska, Bohdana Panchuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

This article reveals the features of organization management business units in the field of education. Indicated that the concept of “govern”, “leadership”, “administration” can be considered identical to the concept of “management”. Isolate factors that, according to the authors influenced the appearance and use of the term "management" in the domestic pedagogical theory and determined factors forming a style guide: subjective and objective.

The author draws parallels between the leader and manager – leading parties that determine the development strategy of the educational institution. In the context of the subject identified the characteristic features of leader and manager, indicated a common professional competence - a willingness to to make decisions and take responsibility for it. We have analyzed the stages of formation and leadership development, determined functions of education manager, defined trends in theory and practice of modern management.

Key words: manager, leader, leadership, pedagogical management, management, leadership styles.

The reformation of social processes of XX-XXI century is characterized by the growing influence of management on all aspects of society, organizations and people. During this period management emerged as a science, summarizing large management practice and developing recommendations for its improvement. Principles, forms and methods of management expanded in the spheres of influence and, besides business and economics, became extensively used in science, education, health, art and politics. Though, recently it was considered almost impossible.

Education is a dynamic system, so the content and education curriculum depends on the development of science and culture. Along with the change and development of culture, the meaning, the purpose of task and technology of training and education are changed. For example, in the second half of the twentieth century three learning and education strategies has changed: academic, technological and humanitarian.

The science and practice of management have arisen as a result of the social division of labor. The need to control is due to the specific features of functioning of the society, the collective nature of practice, people’s need to communicate, etc. [1, p. 21].

The theory of Education Management has been quite actively developed recently. The scientists as Vashchenko L., Pikelna V., Zverev V., Yelnikova G., Dmytrenko G., Maslov V., Oliynyk V. are exploring the management of educational establishments as a social system based on innovative changes happening at the beginning of XXI century.

The new philosophy of management has changed the concept of "manager" and "management." For the long period of time the management of the organization (structural units) primarily involved performing administrative functions, using the power of government and binding regulations. However, in terms of democratization of social process, management activity is based on cooperation of people and joint coordination of activities under professional management.

The concept of "educational management", which is now widely used, until recently, has not been used. This term has been actively used in psychological and pedagogical manuals only in the late twentieth century. However, the usage of the term "management" dates from the 70th of XX century. There are such terms as "management," "leadership," "administration", which can be considered to be identical to the concept of "management".

We believe that the appearance and usage of the term "management" in national pedagogical theory is caused by the following factors:

- Versatility of scientific approaches and technologies developed within modern management theory. It makes it possible to use them in different areas of management, including the field of management of pedagogical systems - educational institution in general and the structural units in particular;

- Active usage of the term "management" is due to the fact that for a long time the entire system of governing in educational establishment was seen as a certain set of conditions that allow it to ensure the best development without taking into account the role of a human in the successful management of this process;

- Management of education and training needs the knowledge of the laws and regularities of the interconnected processes and knowledge of regularities of activity management.

The urgent need of finding new approaches to the management in the network of educational institutions led to the choice of the theme of our research. The purpose of the article is to identify the specific features of a leader and a manager, within their correlation, analyzing different approaches to management activities.

Well known is the definition of a leader (the one who leads, the first coming in front) and manager - hired worker, employed with professional activity in organizational management of enterprises, firms, institutions, endowed with defined powers.

The modern management system requires the training of personnel management, which would combine the functions of a leader and a manager. A manager should be a head designated according to the legislation, and the leader who has undisputed authority within staff. We offer the correlation of personal qualities of a leader and a manager's functions. They are systematized in Table 1.

Table 1

Correlation of leadership qualities and functions of a manager
(Elaborated by the authors)

<i>Leader</i>	<i>Manager</i>
Elected (defined) by community, supporters	Appointed within the existing legislation
Takes the initiative or supports the initiative groups	Passes instructions and orders
Analyzes the work done	Reports about the executed work
Determines the reason of failure	Finds justification for failure
Takes responsibility for himself	Looks for perpetrators
<i>Ready to make decisions and take responsibility for it.</i>	

The comparative analysis of the aforementioned features makes it possible to argue that the union of a leader and a manager in one person can happen if many conditions are being followed. One of them is - a willingness to make decisions and take responsibility for it.

In the process of administrative activity different leadership styles are formed: authoritarian (autocratic), democratic, liberal and mixed. Their essence is well known, and therefore does not require a thorough analysis. However, it should be noted that experienced, competent leader, skilfully combining and using elements of different styles of leadership, becomes a true leader.

The following factors that form leadership styles are allocated:

- Subjective (knowledge of modern scientific management, compliance of personal features to the object of management, cultural and moral level, life philosophy and leader's value, experience and business features);

- Objective (compulsory requirements for managers of specific systems, features of the special areas of activity, patterns of control, level of hierarchy management, social and psychological characteristics of subordinates).

Skilful combination of practical experience and organizational ability, professional competence and strategic thinking creates a true leader.

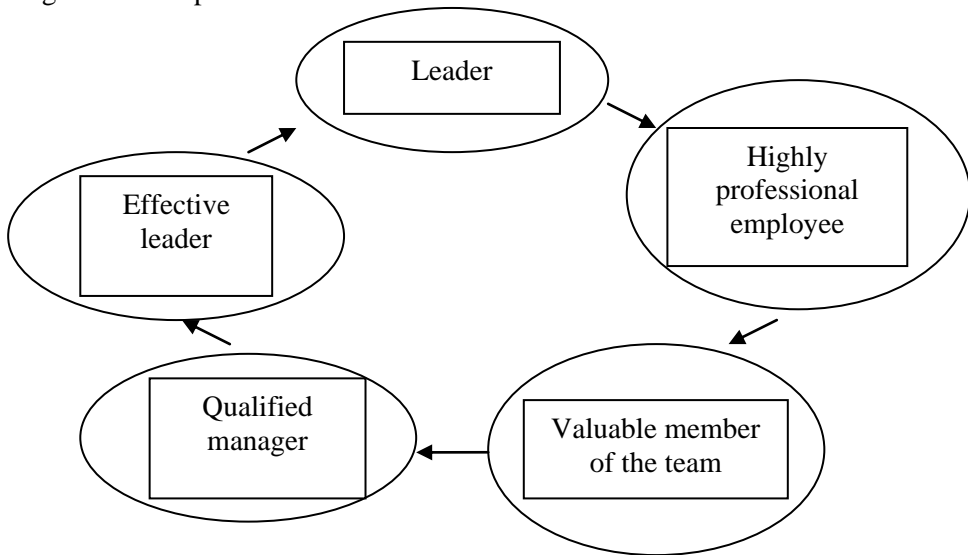
Leadership it is the ability to influence others while achieving certain goals. It is the ability to make people want to do the job. In this context we also distinguish such notion as "leadership skills".

Leadership - influence, power, "window" and "Mirror" [3]. If the influence and power do not require further explanation, the "window" and "mirror" deserve being specified. Based on training materials, it should be noted that a true leader is

the one who at the successful work of the structural unit (organization), "looks out the window", giving all the merits to others, not focusing on his face. Though, at the same time, during the difficult period of reforms, reports, etc., the leader "looks in the mirror" and takes full responsibility.

Leadership skills include: charisma (the ability to inspire), persuasiveness (logic, logical thinking) ability to motivate and constructive changes.

A gradual growth of the leader is allocated. We have reflected in the circuit diagrams in the picture 1.



Picture1. The levels of leadership

We analyze stages of formation and leadership development:

1 - highly professional employee contributes actively using his abilities, knowledge, experience and skills to organize his work;

2 - valuable member of the team makes a personal contribution to reach the goals of the company; works effectively with other team members;

3 - qualified manager organizes people, rationally allocates resources to carry out tasks;

4 - effective leader formulates concrete vision of the future subdivision and consistently makes everything possible for the company to follow the planned way; ensures high standards of quality;

5 - Leader - his leadership allows getting unique and long-term results because of a paradoxical combination of outstanding personal qualities and strong professional will [3].

N. L. Kolominskiy substantiated psychological diagram of a manager (head) of educational establishment, where the following structural elements are identified [2]:

- Psychological demands (diagnostic, prognostic, designing, organizational, communicational, motivational, emotional, volitional, estimating, moral, physiological and physical);
- Psychological processes, qualities of a personality (practical and psychological understanding, empathy, strategic thinking, teaching ability, academic ability, language ability, altruism, sociability and social vitality);
- The content of professional functions.

We consider that it is appropriate to analyze more thoroughly the content of some professional functions. In particular, one of the leading features of the head-leader plays goal-setting that involves the analysis of the educational unit (establishment) in order to determine strategic directions of development, the team planning and preparation and decision making, implementation of controlling activities.

The leading function of education manager is to create a psychological climate in the team, which includes: selection of staff and distribution of responsibilities according to their psychological characteristics; the formation of individual style, reflecting the peculiarities of the staff, headed by manager; self-organization, self-development; effective implementation of administrative work and leadership impact on people; creating a positive attitude and optimism in others.

Another function of an education manager is emotional and motivating focus of management, manifested in ensuring ethical criteria of a manager, educational impact on others, the effective performance of all management functions, especially in critical conditions and stressful situations.

The management in the system of education, as in other spheres of human existence, takes into account the psychological (individual psychological characteristics of the person, the content of activities and behaviour) and psychosocial factors (patterns of relationships in the group and communication style) that affect this process.

In contrast to the technical systems, management in education is always personal (person to person) It is the interaction of two people - the head-teacher (teacher) and subordinate (employee, student). The difficulty lies in the fact that people can be managed easily and efficiently only when they want to be managed. If they do not want to, then they should just be forced. However, leadership is much more efficient and more effective than coercion. Therefore, to ensure the effective implementation of the goals and objectives of management in education we need to take into account psychological peculiarities of this process.

At the beginning of XXI century in the theory and practice of modern management were trends which allow us to identify prospects, to define goals and succeed in implementing educational innovations. Among the major trends we can highlight the following: increasing the role of democratic governance, which promotes the active participation of teachers in innovations and implementation of specific management functions both within their school and education in general; strengthening of global trends in the world that is not only about common forms of reproduction and management, but also about own national style in management; development of modern technologies, which encourages awareness of the role and importance of logistics in any educational institution.

Thus, the theory of education management (educational management) is being actively developed and is practically oriented branch of scientific knowledge. It actively assimilates general management approaches and develops on the base special models and methods to improve the efficiency of administrative activity in education. The real performance of doctrines and concepts where the purpose and methods are formulated and outlined for their implementation, depends on the specific historical conditions that drew up out of educational traditions.

-
1. *Reznick S. D.* Department Management: Textbook. – 3rd ed., Rev. and add. – М. : INFRA-M, 2011. – 607 p.
 2. *Kolominskiy N. L.* Psychology in Education Management (socio-psychological aspect): [The book]. – К. : AIDP, 2000. – 286 p.
 3. *Brown V.* Leadership: // training materials he has been [electronic resource]. - Access mode: <http://dtconsult.org/professionalizm-vysokij-uroven-podgotovki-i-effektivnyj-trenerskij-stil-o-treninge-vladimira-burogo-v-kompanii-arselormittal-temirtau-2/>

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**ЛІДЕР І КЕРІВНИК – УПРАВЛІНСЬКА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ
КОЛЕКТИВУ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

Наталія Мачинська, Богдана Панчук

*Львівський національний університет імені Івана Франка
вул.Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Розкрито особливості організації управлінської діяльності структурними підрозділами в галузі освіти. Зазначено, що поняття “управління”, “керівництво”, “адміністрування” можна вважати тотожними поняттям “менеджмент”. Виокремлено чинники, які, на думку авторів, вплинули на появу та використання терміну “менеджмент” у вітчизняній педагогічній теорії, та визначено чинники, що формують стилі керівництва: суб’єктивні та об’єктивні.

Автори проводять паралель між лідером та керівником – провідними особами, які визначають стратегію розвитку освітнього закладу. У контексті досліджуваної теми визначено характерні ознаки лідера та керівника, вказано спільну професійну компетентність – готовність приймати рішення і нести за це відповідальність. Проаналізовано етапи становлення та розвитку лідерства, схарактеризовано функції менеджера освіти, визначено тенденції розвитку теорії та практики сучасного менеджменту.

Ключові слова: керівник, лідер, лідерство, педагогічний менеджмент, управління, стилі керівництва.

УДК 378.096

ІНТЕГРАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ НАУКИ І ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХІМІЇ

Людмила Раскола

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
вул. Дворянська, 2, Одеса, Україна, 65000*

Розкрито особливості процесу підготовки магістрів за спеціальністю “Хімія”. Охарактеризовано основні сучасні проблеми підготовки магістрів природничих спеціальностей. З’ясовано, що забезпечує якість професійної підготовки магістрів хімії – інтеграція науки, освіти та виробництва. Запропоновано різні форми співпраці між академічною наукою та освітою. Проаналізовано практичний досвід хімічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова щодо кооперації академічної науки, освіти та виробництва, тобто, створення філіалу кафедри органічної хімії університету у Фізико-хімічному інституті імені О. В. Богатського та Хіміко-фармацевтичного навчально-науково-виробничого комплексу подвійного підпорядкування (МОН та НАН України).

Ключові слова: магістри хімії, якість підготовки, інтеграція, академічна наука, вища освіта.

У контексті сучасної світової тенденції переходу від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально орієнтованої економіки інноваційного типу, освіта стає надзвичайно важливим складником розвитку держави. Знання набули статусу самостійної продуктивної сили, а сучасна економіка продукує та споживає нові знання, перетворюючи їх на провідний чинник виробництва. Умови ринкової економіки спонукають до постійного вдосконалення компетентнісно-кваліфікаційного рівня фахівців, який через швидке оновлення знань, технік і технологій доводиться постійно підвищувати.

Саме тому головним питанням сьогодення стало забезпечення високої якості вищої освіти. Відповідно до європейських стандартів та згідно з прийнятим Законом України “Про вищу освіту” (ст. 3) одним із шляхів формування та реалізації державної політики у сфері вищої освіти визначено “збереження і розвиток системи вищої освіти та підвищення її якості”.

Забезпечення належної якості сучасної вищої освіти значною мірою залежить від ступеня її інтеграції з фундаментальними та прикладними науковими дослідженнями. Тісніша взаємодія науки й вищої освіти

сприятиме досягненню головної мети – збереження та подальшого розвитку наявного наукового потенціалу, модернізації його науково-технологічної й науково-освітньої підсистем [1].

Існування сучасного суспільства неможливо уявити без хімічної науки та виробництва. Хімія допомагає продуктивно використовувати природні ресурси для одержання потрібних людині речовин. Досягнення хімії дають змогу одержувати чисті метали, напівпровідники, композити, барвники, ліки, добрива, пластмаси, наноматеріали та ін. Якість та безпека товарів споживання, підвищення конкурентної спроможності продукції вітчизняного виробництва, вирішення багатьох екологічних проблем залежать від наявності відповідного ефективного хіміко-аналітичного і технологічного контролю якості продукції, суттєвого поліпшення рівня лабораторної діагностики, надійності еколого-токсикологічних досліджень. У цьому контексті особливої уваги набуває якість підготовки хіміків-науковців, які зможуть зробити суттєвий внесок у розвиток хімії лікарських засобів, засобів захисту рослин, модернізації та оновлення сучасних хімічних підприємств.

За таких умов актуальність освітньо-професійної підготовки магістрів хімії набуває особливого значення, бо має сприяти формуванню особистості фахівця. Вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості освіти, зберігаючи національні здобутки та пріоритети, а також здатної до плідної наукової діяльності в сучасних умовах.

Питання вищої освіти України в умовах євроінтеграційних процесів вивчали А. Гончаренко, С. Данилова, В. Данчук, М. Дмитриченко, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, Л. Пуховська, А. Філіпович, Б. Хорошун, О. Язвінська.

Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічній науці простежується у розв'язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головно на дослідження професійного становлення, розвитку й самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, І. Деркач, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін, Ю. Фокін, В. Шадриков та ін.).

Останнім часом значно збільшилася кількість досліджень вітчизняних учених з питань підготовки магістрів хімії: В. Андрух, Я. Базель, Й. Балог – виконали порівняльний аналіз підготовки хіміків-аналітиків в університетах Словаччини, Угорщини та України [4]; Т. Куратова, І. Курмакова, С. Грузнова – досліджували підготовку магістрів хімії у педагогічних ВН [3]; Ю. Холін, О. Калугин – опрацювали головні проблеми системи вищої освіти і, зокрема, підготовки хіміків у класичних університетах, а саме – падіння соціального статусу вченого та викладача, престижу природничих та

інженерних спеціальностей, збільшення кількості вищих навчальних закладів, які готують хіміків, не маючи потрібної матеріально-технічної бази, недосконалість фінансування науки в університетах та ін. [10].

Аналіз науково-педагогічної літератури й вивчення досвіду підготовки магістрів хімії у ВНЗ дають підстави констатувати, що, незважаючи на широке коло питань, які опрацювали науковці щодо означеної проблеми, можна стверджувати, що дотепер не існує цілісного, науково обґрунтованого дослідження теоретико-методологічних аспектів забезпечення якості підготовки магістрів хімії. Можливий шлях вирішення цієї проблеми є взаємодія наукових установ і закладів вищої освіти, інноваційних структур і підприємств у реалізації освітньо-наукової програми підготовки магістрів хімії.

Мета нашої праці – вивчити досвід інтеграції науки, освіти, виробництва та доцільності її використання для підвищення якості освітньо-наукової підготовки магістрів хімії.

Щоб реалізувати поставлену мету, варто вирішити такі завдання: виявити нагальні проблеми інтеграції науки, освіти та виробництва; знайти можливі способи інтеграції цих галузей; розглянути варіанти її досягнення.

Президент НАН України, академік НАНУ Б. Патон наголошував, що суть інтеграції полягає в налагодженні ефективної і сталої взаємодії університетів та наукових установ. Це дасть змогу врахувати вітчизняні традиції у розвитку науки й освіти, яких не можна забувати [8].

Проаналізувавши зарубіжний і вітчизняний досвід розв'язання ключового завдання сучасного суспільства – інтеграції вищої освіти, науки і виробництва, О. Амоша, А. Землянкін, Г. Моїсєєв дійшли висновку, що для реформування вітчизняної системи науки й освіти важливо комплексно розв'язувати всі питання – від прийому до вищих навчальних закладів, якості підготовки спеціалістів до поповнення НАН України здібною молоддю; від роботи наукових студентських товариств – до виконання дослідницьких програм провідних академічних і галузевих установ; від створення атмосфери зацікавленості у досягненні спільного результату – до найефективніших форм організації та стимулювання науки. У зміцненні зв'язків з вищою школою сутєву роль відіграють прямі угоди між академічними установами та вищими навчальними закладами про спільні наукові дослідження та підготовку кадрів.

Вчені пропонують новий підхід до питання вдосконалення взаємодії науки й освіти шляхом створення моделі такої інтеграції, яка ґрунтується на принципах спеціалізації та кооперації цих видів діяльності. З одного боку треба розмежувати роль викладача і вченого, а з іншого – організувати їхню співпрацю в об'єднаних академічних науково-освітніх чи освітньо-наукових комплексах асоціативного типу [1].

На важливості інтеграції ВНЗ з виробництвом наголошує Л. Федулова. Кооперація освіти, науки та виробництва, на думку дослідниці, має відбуватися шляхом розвитку університетських інноваційних центрів, агенцій технологічного брокерства, центрів трансферу технологій, регіональних центрів нових технологій та інших форм інноваційної інфраструктури [9, с. 16]. Л. Федулова зазначила, що потрібно розробляти нову концепцію підготовки кадрів, до якої, мають ввійти покладені такі принципи: розвиток і самореалізація творчої особистості; постійна спрямованість на генерацію перспективних нововведень, пошук шляхів і методів їхньої практичної реалізації в інновації; орієнтація на підготовку висококваліфікованих і високоінтелектуальних спеціалістів; розуміння навчання й підготовки кадрів як довгострокових інвестицій, що потрібні для розвитку галузей і регіонів; навчання управління соціальними і психологічними аспектами процесу, створення наукоємних нововведень, використання творчого потенціалу для прискореного широкомасштабного впровадження в практику інноваційних розробок; створення системи неперервного навчання і підвищення кваліфікації кадрів; співробітництво університетів та інших вищих навчальних закладів регіону з провідними підприємствами, які реалізують інноваційні проекти, а також їхня спільна діяльність у сфері розроблення навчальних програм, створення підручників і монографій з інноваційних технологій, підготовки фахівців високої кваліфікації за всіма спеціальностями і перспективними науково-інноваційними напрямками [9, с. 15].

О. Берестов вважає, що в інтенсифікації інноваційної діяльності важливим є університетські комплекси та їхні підвиди – навчально-науково-інноваційні та навчально-науково-виробничі комплекси. Особливої значущості дослідник надає створенню відповідного професійного середовища та інноваційної інфраструктури, що сприяє прискоренню освоєння нововведень в освітній і науково-технічній сферах [2].

Аналізуючи стратегічні напрями розвитку регіональних університетських комплексів, О. Шапран зазначив, що впровадження технології безперервної освіти за системою “школа – професійне училище (ліцей) – коледж (технікум) – університет – фундаментальна наукова освіта” сприяє інтеграції цих закладів, щоб задовольнити культурні та соціальні потреби населення, більш ранньої професійної орієнтації молоді, що дає змогу усвідомлено вибирати майбутню професію і впливати на рівень якості освіти фахівця. Поєднання галузевих підприємств та академічної науки допомагає ввійти освітньому процесу в галузь розробки сучасних наукових і технічних проектів, організувати навчальний процес на підставі сучасних освітніх та інформаційних технологій, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих фахівців для різних галузей економіки регіону [11].

Місто Одеса – головний адміністративний, економічний, науковий і культурно-освітній центр півдня України. В регіоні є сотні підприємств різної спрямованості та форм власності, десятки лікарень, морські порти, багато провідних науково-дослідних і науково-виробничих інститутів, центрів та об'єднань. Всі потребують високо кваліфікованих хіміків.

Хімічний факультет Одеського національного університету імені І. І. Мечникова готує магістрів за спеціальністю 102 “Хімія”, а також, у рамках спеціальності, за спеціалізацією “Фармацевтична хімія”. З року в рік набір у магістратуру суттєво не змінюється і становить 20–25 осіб, враховуючи ситуацію зі ступенем “бакалавр” та ОКР “спеціаліст”, проте варто збільшення цієї кількості. Річ у тім, що 2016 рік був останнім, коли набирали на навчання за ОКР “спеціаліст”, а щодо бакалаврів, то досі їхній статус не визначено. Цей рівень вищої освіти не знайшов визнання, а хіміки-бакалаври мають право працювати тільки на посадах лаборантів [10]. Декан хімічного факультету МГУ імені М. В. Ломоносова, академік РАН В. Лунін зазначив, що не відбувається моніторинг працевлаштування бакалаврів, на роботу влаштовуються не більше 5% випускників бакалаврату [7]. Зрозуміло, що з таких обставин практично всі випускники бакалаврату прагнуть продовжити навчання за ОКР спеціаліст або на другому освітньому рівні, тобто в магістратурі.

Провівши набір у магістратуру, факультет прагне забезпечити фундаментальну теоретичну та практичну підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для південного регіону України.

Готують магістрів за освітньо-науковими програмами, тобто для підготовки магістрів значну частку навчального часу має становити наукова складова. Якісно готувати магістрів й отримувати конкурентоспроможних фахівців і майбутніх науковців можливо тільки за умови кооперації академічної науки й освіти.

Про користь союзу освіти і науки свідчить той факт, що в університетах у освітян існує конкуренція між науковою та викладацькою діяльністю. Середній обсяг навчального навантаження на викладача 850 год – це фізично неможливо достатньо часу приділяти науково-дослідній роботі. Зменшення навчального навантаження до 600 год, відповідно до Закону України “Про вищу освіту” [5], дає викладачеві вищої школи більше часу для наукової творчості, але обмежені можливості матеріально-технічної бази, яка вкрай важлива, робить співпрацю між НДІ та класичними університетами життєво необхідною умовою.

Кадрова проблема вищої школи – середній вік викладачів. На хімічному факультеті середній вік докторів наук становить 62 роки, а кандидатів наук – 49. Не завжди аспіранти-хіміки (природознавці), з об'єктивних причин встигають зробити і захистити дисертацію у відведений

на навчання в аспірантурі термін. Робота над кандидатською та докторською дисертаціями може тривати роками, а тісна співпраця класичних університетів та академічної науки при розробці спільних програм може суттєво прискорити цей процес.

Головне завдання співпраці науки й освіти – проведення фундаментальних і прикладних досліджень, упровадження результатів у виробництво й освітній процес, участь у навчальному процесі, керування дипломними роботами, залучення студентів до виконання досліджень у рамках кафедральних наукових тем.

Співпраця Одеського національного університету імені І. І. Мечникова та Фізико-хімічного інституту імені О. В. Богатського НАН України розпочалася відразу після його створення у 1977 р., багато випускників університету почали працювати у ФХІ, тому зв'язок науки й освіти з роками ставав ефективнішим. Формою інтегрування академічного й освітнього потенціалів для розв'язання багатьох наукових проблем стали академічно-університетські комплекси. Такий комплекс створили у 1986 р., як філіал кафедри органічної хімії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова у Фізико-хімічному інституті імені О. В. Богатського. У роботі філіалу, який очолив академік НАН України Г. Камалов, брали участь провідні вчені інституту – чл.-кор. НАН України М. Лук'яненко, академік АМН України М. Головенко, професори А. Грень, Е. Іванов. Високий рівень викладання, максимальна індивідуалізація навчальної та наукової роботи студентів, застосування сучасних методів дослідження у виконанні магістерських робіт забезпечили підготовку у філіалі висококваліфікованих хіміків-органіків, а кращих випускників філіалу направляли на роботу в наукові відділи інституту, інші наукові установи Одеси, або вступали до аспірантури на кафедру та ФХІ імені О. В. Богатського [6].

Щоб забезпечити підготовку студентів за спеціальністю “Хімія” на високому навчальному, навчально-методичному, науковому рівнях, проведення фундаментальних і прикладних досліджень в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова разом з Фізико-хімічним інститутом імені О. В. Богатського НАН України, спільним наказом МОН та НАН України в 1997 р. створили Хіміко-фармацевтичний навчально-науково-виробничий комплекс подвійного підпорядкування (МОН та НАН України) та кафедру фармацевтичної хімії [6]. Науковий керівник комплексу та завідувач кафедри фармацевтичної хімії – академік НАН України, доктор хімічних наук С. Андронаті. Комплекс готував науково-виробничі кадри за спеціальністю 7.110202 “Фармацевтична хімія” (яка пізніше перейшла в ранг спеціалізації), а також проводили спільні науково-дослідні роботи з залученням закордонних фахівців у галузі фармації і для розвитку фармацевтичної промисловості України. Кафедра фармацевтичної хімії

входить до структури ОНУ імені І. І. Мечникова, але територіально розташовано у ФХІ імені О. В. Богатського.

Сьогодні спеціалізація “Фармацевтична хімія” користується попитом на бакалаврському та на магістерському рівнях. Навчання за спеціалізацією вже з першого курсу відбувається окремим потоком за власним навчальним планом, але в рамках ліцензованого обсягу спеціальності “Хімія”. Викладають спеціальні курси, керують магістерськими роботами, науково-дослідною практикою професорсько-викладацький склад кафедри фармацевтичної хімії, а також провідні вчені та співробітники відділів ФХІ імені О. В. Богатського: тонкого органічного синтезу; медичної хімії; фізико-хімічної фармакології; каталізу; аналітичної хімії та фізико-хімії координаційних сполук.

Згідно з законом України “Про вищу освіту” [5] освітньо-наукова програма підготовки магістра обов’язково охоплює дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30%, тому до навчального плану підготовки магістрів-хіміків, крім виконання магістерської дипломної роботи, ввели науково-дослідницьку практику, під час проходження якої студенти-магістранти починають або продовжують розпочату в бакалавраті наукову діяльність.

Важливою складовою в якісній підготовці магістрів та однією з форм звіту про результати науково-дослідної практики є участь студентів у конференціях різного рівня, наукові публікації за результатами досліджень (це конференції молодих вчених, які щорічно відбуваються у ФХІ імені О. В. Богатського та ОНУ).

Атестація магістрів відбувається у формі публічного захисту (демонстрації) результатів магістерської роботи, яка є продовженням наукової роботи, розпочатої в період проходження науково-дослідної практики.

Обов’язковими учасниками інтеграційного процесу освіти й науки має бути виробництво та промисловість. Результати наукових досліджень, патенти повинні мати практичне впровадження та застосування у виробництві. Отже, може бути і зворотний зв’язок – проведення наукових досліджень на замовлення виробників, що може привести до додаткового фінансування.

Виробництво у створеному Хіміко-фармацевтичному навчально-науково-виробничому комплексі представлено ТДВ “Інтерхім” – сучасне фармацевтичне підприємство, яке займається виробництвом лікарських препаратів, синтезом фармацевтичних субстанцій і науковими дослідженнями. Основна концепція підприємства – симбіоз науки та практики. Підприємство має не тільки цехи з високотехнологічним обладнанням від провідних світових виробників, а й аналітичну,

мікробіологічну лабораторію з контролю якості, а також науково-дослідні лабораторії з найсучаснішим обладнанням. Підприємство залучає до наукових досліджень, консультацій наукових співробітників, вчених з ФХІ імені О. В. Богатського та кафедри фармацевтичної хімії. Студенти магістри під час виконання магістерської роботи проводять дослідження, які мають прикладний характер, та з часом впроваджують у виробництво.

Варто зазначити, що близько 2/3 кількості працівників на підприємстві – це випускники хімічного факультету (і не тільки кафедри фармацевтичної хімії).

Керівництво підприємства – генеральний директор А. Редер, заступник генерального директора Д. Позігун, директор з виробництва І. Стельмах – випускники хімічного факультету. Науково-дослідні лабораторії та відділи очолюють доктори та кандидати хімічних наук – також випускники хімічного факультету.

Співпраця освіти й науки, освіти і виробництва реалізується також у рамках навчання на різних освітніх рівнях, захисту дисертацій або підвищення кваліфікації співробітників підприємства в ФХІ імені О. В. Богатського та в ОНУ імені І. І. Мечникова, або навпаки, освітянам і науковцям є чому повчитися у виробників.

Отже, функціонування Хіміко-фармацевтичного навчально-науково-виробничого комплексу забезпечує вирішення декількох взаємопов'язаних завдань: вдосконалення професійної підготовки магістрів хімії через досягнення нового рівня інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи; пошук оптимального співвідношення освітньої та наукової програм підготовки; підвищення ефективності діяльності університету шляхом формування освітнього середовища, що сприяє збільшенню інтелектуального потенціалу закладу, розвитку пріоритетних фундаментальних і прикладних досліджень.

Основні напрями діяльності комплексу такі: підготовка компетентних і конкурентоспроможних магістрів хімії в умовах неперервної освіти та забезпечення якості вищої освіти; підвищення кваліфікації викладачів факультету; забезпечення єдності освітньої, наукової та інноваційної діяльності; розроблення сучасних освітньо-наукових програм, вплив на культурне, соціальне й економічне життя регіону.

Стратегія розвитку комплексу має враховувати специфіку південного регіону України та вплив комплексу на зростання ефективності регіональної економіки завдяки мультиплікації знань і застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації.

1. *Амоша О.* Підґрунтя інноваційного розвитку. Проблеми і перспективи взаємодії академічної науки й освіти / О. Амоша, А. Землянин, Г. Моїсеєв // Вісник Національної академії наук України. – 2006. – № 10. – С. 3–16.
2. *Берестов А. В.* Инновационная деятельность в высшей школе России: дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук: 22.00.08 / А. В. Берестов – Москва, 2004. – 276 с.
3. Дидактичні засоби підготовки магістра хімії у педагогічних вищих навчальних закладах / Т. С. Куратова [та ін.] // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченко. – 2014. – № 120. – С. 13–17.
4. Досвід підготовки спеціалістів з аналітичної хімії в університетах країн Карпатського Єврорегіону / Я. Р. Базель [та ін.] // Методы и объекты химического анализа. – 2006. – Т. 1, № 2. – С. 163–170.
5. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Історія хімічного факультету. 1865-2005 / [С. А. Андронаті, І. С. Волошановський, З. І. Жиліна та ін.]; відп. ред. В. В. Менчук. – Одеса: Астропринт, 2006. – 168 с.
7. *Лунин В. В.* Проблемы подготовки кадров для химического образования, науки и промышленности в современной России / В. В. Лунин // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – № 2. – С. 317–321.
8. *Патон Б.* “Академія вміє знаходити відповіді на вимоги часу ...” / Б. Патон // Інтерв’ю президента НАН України оглядачеві Укрінформу // Світ. – 2005. – № 29–30. – С. 2.
9. *Федулова Л. І.* Вища освіта в національній інноваційній системі / Л. І. Федулова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 9–17.
10. *Холин Ю. В.* Подготовка химиков в классических университетах в контексте реформирования системы высшего образования Украины / Ю. В. Холин, О. Н. Калугин // Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу. Теоретичний та науково-методичний часопис “Вища освіта України”. – 2012. – Т. 2, № 3 (додаток 2). – С. 9–13.
11. *Шапран О.* Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах регіональних університетських комплексів / О. Шапран // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 23–27.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**INTEGRATION OF ACADEMIC SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING MASTERS'
IN CHEMISTRY**

Liudmyla Raskola

*I. I. Mechnikov National University of Odesa,
Dvorianska Str., 2, Odessa, Ukraine, UA – 65000*

The article sheds the light on peculiarities of masters' training process at the faculty of Chemistry. It features the main current problems of training masters of natural specialties. It suggests that one way to improve the quality of masters' training in faculty of Chemistry is the integration of science, education and practice in the research and development centres. The article offers various forms of cooperation between science and education. It analyses the practical experience of cooperation between science, education and practice in the research and development centers at the faculty of Chemistry in I. I. Mechnikov National University of Odesa, namely, the foundation of Organic Chemistry chair's branch of the university attached to O. V. Bogatsky Institute of Physics and Chemistry and the research and development complex of Chemistry and Pharmacology of double subordination (Ministry of Education and Science and The National Academy of Science of Ukraine).

Key words: Masters of Chemistry, quality of training, integration, academic science, higher education.

УДК 811 (07) (477) "198"

СТАНОВЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЗМІН (90-ТІ РОКИ ХХ ст.)

Віта Безлюдна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська обл., Україна, 20300*

Проаналізовано нормативні документи кінця 90-х років ХХ ст., які сприяли становленню іншомовної освіти, зокрема підготовці майбутніх учителів іноземних мов; визначено такі тенденції розвитку іншомовної освіти у визначений період: структурно-функціональна перебудова вищої школи, що дало змогу адаптувати систему вищої освіти, її гуманітарну складову до нових умов суспільного та політичного життя, законодавче оформлення переходу вітчизняної вищої школи від унітарності до варіативності, обґрунтування нових орієнтирів у визначенні цільового компонента іншомовної освіти, запровадження нових двопрофільних спеціальностей на факультетах іноземних мов. Доведено, що на початку 90-х років ХХ ст. у вітчизняній іншомовній освіті почала формуватися сучасна концепція професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: іншомовна освіта, підготовка майбутніх учителів, іноземна мова, вищі педагогічні навчальні заклади, гуманізація, університетська освіта.

На початку 90-х років ХХ ст. розпочався новий етап європейської інтеграції. У зв'язку з цим освітня політика країн Західної Європи концентрувалася на поліпшенні якості підготовки спеціалістів зі знанням іноземної мови. Враховуючи десятирічний досвід нових стратегічних програм Євросоюзу, стає очевидним, що українському суспільству належить пройти тривалий шлях. Вважаємо, що порівнювати треба не тривалість двох етапів інтеграції, а якість і масштаб тих змін, які відбулися до початку 90-х років, і тих, що очікують на новому етапі. Тому українська держава почала розробляти нові стратегії з поглибленого вивчення іноземних мов, передусім англійської, у загальноосвітній і вищій школі.

Уряд робив акцент на підготовку робочої сили високої якості, краще адаптованої до потреб інформаційного суспільства. Однак попит на вчителів зі знанням іноземної мови суттєво випереджав темпи підготовки.

Шляхи розвитку іншомовної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) України у різні періоди досліджували вітчизняні науковці: Ю. Гончарук "Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України", А. Зінченко "Історія професійної підготовки вчителя

іноземної мови в системі освіти України”, О. Коваленко “Модернізація системи іншомовної освіти в Україні”, О. Котенко “Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення”, О. Мисечко “Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1990–початок 1960 рр.)”, С. Ніколаєнко “Іноземні мови в навчальних закладах України”, О. Околовича “Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)”, О. Троценко “Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи” та ін. Напрацювання дослідників пов’язані з питаннями становлення іншомовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України в період демократичних змін.

Мета нашої праці – проаналізувати нормативні документи та постанови уряду, які прийняли у 90-х роках ХХ ст., які дають змогу простежити законотворчий процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Під час переходу країни до нових соціально-економічних умов вища школа зазнала суттєвих змін, що стосувалися всіх її структурно-змістових компонентів. У державні документи та навчальні плани заклали ідеї гуманізації і гуманітаризації педагогічної університетської освіти, тобто почали читати культурологічні, загальнорозвивальні дисципліни. Створення нового, демократичного суспільства, розширення та вдосконалення системи вищої освіти – це ті чинники, які впливали на формування суспільного замовлення підготовки вчителя у 90-х роках ХХ ст.

У кінці ХХ ст. йшлося про необхідність сформувати гуманістичні моделі фахівця нового типу – озброєного не тільки фаховими знаннями, а з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу. Найперше до цього процесу залучали викладачів гуманітаріїв, які покликані виховувати в студентів ціннісні орієнтири, високу духовну та моральну культуру, активну життєву позицію [6, с. 2]. Гуманітарний чинник став найважливішим джерелом і передумовою системного реформування всіх ланок освітньої інфраструктури. На цьому етапі становлення вища освіта потребувала інших підходів до методології, змісту, розкриття спектра індивідуальних можливостей майбутнього спеціаліста. Вимоги до професійної підготовки випускників ВПНЗ збільшувались, актуалізуючи контекстно-професійну модель навчання, *компетентнісний підхід*, поглиблюючи процеси системності й *міжпредметності знань студента*. Відбулося суттєве розширення та зміцнення гуманітарної компоненти навчально-виховного процесу, створення та впровадження нових концептуальних засад, форм і методів діяльності.

З розвитком Української держави простежувалась тенденція реорганізації педагогічних інститутів в університети, які поступово стали найбільшими центрами підготовки вчителів, зокрема вчителів іноземних мов.

За роки творення вітчизняної системи вищої освіти мережа діючих ВПНЗ з правом підготовки майбутніх учителів іноземних мов збільшувалась, вводили нові двопрофільні спеціальності. Кожен навчальний заклад мав свою специфіку діяльності й різні завдання з підготовки фахівців означеного профілю.

Майбутніх учителів іноземних мов готували педагогічні коледжі за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища (технікуми) реорганізовували у педагогічні коледжі, які функціонували за двома моделями: педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних або класичних університетів [2]. Згодом таку тенденцію призупинило Міністерство освіти та науки України, оскільки реорганізація спричинила дефіцит кваліфікованих педагогічних працівників на регіональному рівні [9, с. 189].

Щоб зрозуміти суть політики в галузі іншомовної освіти, треба вивчити нормативні документи та законодавчі акти, які видало Міністерство освіти України у досліджуваній період. Опрацювання цих документів допоможе простежити законотворчий процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз нормативних документів виявив, що законодавча база Української держави в галузі іншомовної освіти напрацьовувалась поступово, враховуючи вітчизняний і європейський досвід. Реформування вищої освіти розпочалося на початку 90-х років: Закон України “Про освіту”, “Закон про мови в УРСР” (1991), Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття” (1993), Цільова комплексна програма “Вчитель” (1997), Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998), Болонська декларація (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003). Визначені у законодавчих документах завдання були спрямовані на забезпечення переходу до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземних мов; відкривались нові кафедри у межах факультетів вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ), які готують вчителів іноземних мов; удосконалювалась ступенева структура вищої освіти, враховуючи європейську практику організації акредитацій та контролю якості освіти; інтеграцію України у світовий освітній простір.

Зокрема, у Законі України “Про освіту” (ст. 42–46) визначено завдання та шляхи реформування ВПНЗ: вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхнього покликання, інтересів і

здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації; вищими закладами освіти є технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет; відповідно до статусу вищої освіти визначено чотири рівні акредитації вузів: I рівень – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; II рівень – коледж, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; III і IV рівні (залежно від результатів акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет; визначено перелік фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які готують вищі заклади освіти: а) молодший спеціаліст – готують технікуми, училища, інші заклади освіти I рівня акредитації; б) бакалавр – забезпечують коледжі та інші заклади II рівня акредитації; в) спеціаліст, магістр – готують вищі заклади освіти III-IV рівнів акредитації.

Міністерство освіти 2 червня 1993 р. затвердило “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, у якому зазначалося, що “навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки”. Розкрито суть змісту освіти: “Зміст освіти визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки: структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності” [7, с. 383].

Організаційно-управлінським проектом державної політики в галузі освіти стала *Державна національна програма “Освіта» (Україна XXI століття)”* (1993), у якій наголошувалося, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності й демократизації суспільства в Україні [3]. У програмі визначено загальні принципи державної політики в галузі освіти та об’єктивні дані проведеного аналізу стану, тенденцій і перспектив розвитку освіти.

На підставі Закону “Про освіту” розробляли певні нормативні акти, в яких визначили шляхи удосконалення навчального процесу у ВНЗ в умовах ступеневої підготовки спеціалістів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов. Кабінет Міністрів України 1994 р. затвердив “Положення про ступеневу систему освіти” і новий “Перелік напрямів вищої базової освіти та

кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України” [4]. На підставі згаданого “Переліку ...” з 1994-1995 навчального року затверджено програми підготовки “бакалаврів”, “молодших спеціалістів” і “спеціалістів”. У цих документах визначено сутність ступеневої системи освіти, яка покликана забезпечити: загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів і галузей знань; підвищення соціальної значущості, престижу знань і соціального захисту особи в умовах частої зміни потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи та її інтеграцію у світову систему освіти. Цілі ступеневої освіти – охопити освітні, освітньо-професійні, професійно-орієнтовані та освітньо-наукові аспекти.

В умовах кардинальних освітніх перетворень характерною ознакою цього періоду стало погіршення ставлення студентів до майбутньої професії. Якщо у 1985 р. повторили б свій вибір 81% студентів 4 курсу, то у 1990 – тільки 70,8% [1, с. 68]. У 1996 р. ВПНЗ залишило понад 5 тис. викладачів, зокрема близько 2 тис. кандидатів і докторів наук. Перестала діяти традиційна система розподілу випускників. Щоб запобігти цьому, Президент України в 1996 р. підписав *Указ “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів і працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”*, де передбачалося, що абітурієнти, які вступають до вищих навчальних закладів, укладатимуть із ректором контракт про те, що після закінчення навчання вони зобов’язуються відпрацювати три роки у державній установі.

З середини 90-х років ХХ ст. соціально-економічний розвиток суспільства потребував якісних змін у системі вищої освіти, радикального оновлення структур, форм, засобів функціонування, максимальної інтенсифікації навчально-виховного процесу. В нових умовах розвитку ВНЗ не лише підвищували рівень професійної кваліфікації випускників, а й якнайшвидше переходили до підготовки фахівців якісно нового типу, які здатні ефективно й гнучко реагувати на зміни соціальних, економічних і технологічних умов виробництва. Поняття *фахівець нового типу* стає феноменом, який відображає принципово нові соціально-ціннісні та морально-психологічні орієнтації суспільства, сучасні тенденції в розвитку науки, побудову та функціонування системи освіти з урахуванням накопиченого світового та вітчизняного досвіду. Висококваліфікований фахівець нового типу – це особистість, яка володіє високим професіоналізмом, інтелігентна, соціально зріла і творча. Новий тип фахівця – це еталон людини нової формації, яка вміє виробляти оціночні судження, має глибокі наукові знання в сфері людинознавства, здатна вести діалог, творчо активна, самостійна, готова транслювати спеціальності та культури.

Інтегральний показник зрілості системи – різнобічні знання, які реалізуються в індивідуально-творчій діяльності.

Умовою успішного навчання іноземних мов було розроблення методичної концепції (Концепція підготовки вчителя іноземної мови). У концепції науково обґрунтовано структуру системи й визначено умови підготовки вчителя іноземної мови у ВПНЗ [5].

Автори концепції (1995), яку запропонувала кафедра методики викладання іноземних мов Київського державного лінгвістичного університету, обґрунтовуючи нові орієнтири у визначенні цільового компонента іншомовної освіти, наголошували на тому, що мета предмета “Іноземна мова” має бути комплексною, охоплювати чотири рівнозначні та взаємопов’язані аспекти: *навчальний (або практичний), пізнавальний (або загальноосвітній), розвивальний і виховний*.

Навчальний аспект полягав в оволодінні іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Пізнавальний (або загальноосвітній) – передбачав збагачення духовного світу особистості, набуття знань про культуру країни, мову якої вивчають, та рідної країни; про будову іноземної мови, її систему, особливості, подібність до рідної мови учнів і розбіжності з нею. Зауважимо, що в цьому формулюванні простежувалось певне розширення сутності загальноосвітньої мети навчання завдяки появі такого завдання, як збагачення духовного світу особистості учня.

До *розвивального аспекту* автори концепції зачислили розвиток мовних здібностей: фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладення думок, що підтверджувало збільшення уваги до розвивального потенціалу процесу навчання іноземних мов. Крім того, цей аспект охоплював ще й розвиток психічних функцій особистості, вміння спілкуватися з іншими людьми.

Виховний аспект, крім виховання таких рис характеру – доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість, враховував також виховання культури спілкування, прийнятої в цивілізованому світі [5, с. 3–10]. Зазначимо, що таке завдання у шкільних програмах не виділяли.

У Проєкті державного освітнього стандарту (1996) опрацьовували зміст іншомовної освіти навколо чітко виділених чотирьох типів цілей навчання іноземних мов: практичних, виховних, освітніх і розвивальних.

В “Інформаційному збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти України” (1996) наголошувалось на новій концепції гуманітарної освіти, яка полягала в підготовці студентів до самостійної діяльності в нових соціальних і культурних умовах. Домінуючою тенденцією кінця ХХ ст. була свідомо

діяльність індивіда, який “прагнучи створити нову реальність, керується критеріями знання, професіоналізму, усвідомленням власної відповідальності як за себе, так і за суспільство в цілому” [8, с. 2].

Отже, виконаний аналіз нормативно-правових документів і постанов уряду періоду демократичних змін України дає змогу виділити такі тенденції розвитку іншомовної освіти у визначений період: структурно-функціональна перебудова вищої школи, що допомогла адаптувати систему вищої освіти, її гуманітарну складову до нових умов суспільного та політичного життя, розвиваючи ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти у ВПНЗ; законодавче оформлення переходу вітчизняної вищої школи від унітарності до варіативності; обґрунтування нових орієнтирів у визначенні цільового компонента іншомовної освіти (іноземна мова як комплексна дисципліна охоплює чотири рівнозначні та взаємопов’язані аспекти: навчальний (практичний), пізнавальний (загальноосвітній), розвивальний, виховний), запровадження нових двопрофільних спеціальностей на факультетах іноземних мов.

Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні спрямовували майбутніх учителів шкіл і викладачів ВПНЗ різних рівнів акредитації на досягнення головної мети – соціалізацію та самореалізацію особистості. Надзвичайно важливою за таких умов стала ступенева підготовка майбутнього вчителя.

1. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. Науково-методичний збірник. – 1993. – вип.78. – Київ : Вища школа. – 121 с.
2. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 71–103.
3. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Київ, 1994. – Вип.1 – 329 с.
4. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003р.). — Харків: Гриф, 2003. – 336 с.
5. Концепція підготовки вчителя іноземної мови [Текст] / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4.
6. Онищенко І. Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу // Освіта. – 14–21 липня 2004 р.

7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 // Освіта України: Нормативно-правові документи. – Київ, 2001.
8. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – 1996. –№ 6 (березень). –С. 15
9. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) / О. І. Янкович. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 319 с.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
OF UKRAINE IN THE CONDITIONS OF DEMOCRATIC CHANGES
(90s OF THE XXth CENTURY)**

Vita Bezliudna

*Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman,
Sadova Str., 2, Uman, Cherkasy Region, Ukraine, UA – 20300*

The article analyzes the normative documents of 90s of the XXth century, which contributed to the formation of foreign language education, in particular future foreign language teacher training. It should be noted that with the development of the Ukrainian state the reorganization of educational institutions continues to take place in universities, which gradually become the largest center for teachers' training, including teachers of foreign languages. The article opens the educational content of that period – content of education that defines educational qualification characteristics of preparation: structural and logical scheme of training curriculum subjects, other regulations of state education department and the university, the display of the content in the relevant textbooks, teaching materials, teaching facilities, and during training sessions and other educational activities. The author of the article identifies the following trends in the development of foreign language education: structural and functional reorganization of high school, which allows to adapt the higher education system, its humanitarian component to the new conditions of social and political life; legislative support of the transition of the national high school from a unitary to its variance, the study of new benchmarks in determining the target component of foreign language education; the introduction of new multyprofiles specialties at foreign languages departments. The article proves that in 90-s of the XXth century the domestic foreign language education began to shape the modern concept of professional future foreign languages teachers' training.

Key words: foreign education, training of future teachers, foreign language, higher educational establishments, humanization, university education.

УДК 81'27:378:14

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Наталія Мойсеєнко

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Французький бульвар 24/26, Одеса, Україна, 65058*

Розглянуто шляхи формування вторинної мовної особистості у класичному університеті в ході підготовки викладачів іноземних мов.

Визначено системні характеристики “вторинної мовної особистості”. Схарактеризовано вторинну мовну особистість як індивіда, який повною мірою оволодів іншомовною комунікативною компетенцією, адекватно сприймає лінгвістичний та екстралінгвістичний контексти. Сихронізовано процеси розвитку мовної, соціокультурної та прагматичної компетенцій на основі використання спеціально розроблених навчальних матеріалів

Ключові слова: вторинна мовна особистість, комунікативна компетенція, мовна особистість, іноземна мова, мовна картина світу, концептуальна картина світу.

На сучасному етапі глобальної взаємодії та культурного розмаїття нашої планети виникає необхідність формування такої особистості, які буде спроможна ефективно адаптуватись до нових умов існування у світі, що швидко змінюються. Вирішення цього завдання потребує виховання людини з новою ментальністю, яка їй дасть змогу успішно самовизначатись у нових життєвих ситуаціях, гнучко пристосовувтись до них, долати проблеми, деколи навіть змінювати характер професійної діяльності. Все це потребує від особистості уміння самостійно ставити перед собою освітні задачі та спроможності вирішувати їх. Сучасна людина має бути відкрита для самоосвіти та оволодіння новими професіями.

Однією із базових компетенцій, якими має володіти успішна людина, є комунікативна компетенція як ознака мовної особистості (сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих висловлювань (текстів) [7, с. 28]). Якщо в мовної особистості сформовано іншомовну комунікативну компетенцію, то згідно з термінологією Ю. Н. Караулова можна зазначати про наявність вторинної мовної особистості. Оскільки процес оволодіння соціокультурним та ментальним кодом іншомовної спільноти накладається на вже існуючу

картину світу рідної мови, то термін “вторинна” позначає ієрархію особистостей всередині цього індивіда [7, с. 28].

Питання комунікативної компетенції та вторинної мовної особистості розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. У 1960 р. Д. Хаймс ввів термін “комунікативна компетенція” і визначив це поняття як внутрішнє знання ситуаційної умисності мови. Він одним із перших наголосив, що оволодіння мовою передбачає не тільки знання граматики та лексики, а також і соціальних умов їхнього вживання [17]. Зазначимо, що ще 1822 р. В. фон Гумбольдт висловив думку про одночасне вивчення мови та культури [4]. Зокрема. І. А. Зимня визначає комунікативну компетенцію як “оволодіння складними навичками та вміннями у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв та традицій, етикет у сфері спілкування, дотримання пристойної поведінки, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету” [6, с. 42]. Серед учених, які досліджували процес формування комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови, можна виокремити також М. Н. Вятютнева, який розумів комунікативну компетенцію як вибір та реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібності людини орієнтуватися в певних умовах комунікації, вміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач комунікативних установок [3, с. 67]. Дослідник Є. І. Пасов висловив думку, що комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що переслідується мовленнєва практична ціль скільки у тому, що шлях до цієї цілі є саме практичне користування мовою [12, с. 5]. Українські науковці І. М. Кочан та Н. М. Захлюпана визначають комунікативну компетенцію як здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби, які передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами [8, с. 132]. Спираючись на суттєві ознаки, наведені у зазначених трактуваннях, ми розуміємо комунікативну компетенцію як систему знань та умінь, які забезпечують адекватне сприйняття лінгвістичного та екстралінгвістичного контекстів і зумовлення відповідної мовленнєвої та поведінкової реакції.

Термін “вторинна мовна особистість” ввів у науковий обіг Ю.Н. Караулов у 1989 р. для позначення людини, наділеної здібністю створювати й сприймати тексти іноземною мовою, що є різними за ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю [7, с. 21]. Науковець І. І. Халсеєва оцінює формування вторинної мовної особистості як одну з головних цілей навчання іноземній мові і розглядає його в тісному зв'язку із прищепленням тому, хто навчається, особливої перцептивної здібності осягати іншу ментальність, іншу стратегію

і тактику життя, тобто інший спосіб осмислення інформації, що охоплює всі сторони цього життя [18, с. 54–65]. Отже, вторинна мовна особистість – це людина, яка на високому рівні оволоділа комунікативною компетенцією.

У сучасних педагогічних дослідженнях по-різному розглядають проблему як мовної особистості загалом, так і вторинної мовної особистості зокрема. Наприклад, для О. Леонтєва – це творець образу світу [9]; С. Воркачов ззначає про етносемантичну особистість [2]; В. Нерознак розглядає полілектну та ідеолектну особистість [11]; Т. Снитко вивчає мовну особистість західної і східної культур [16]; Л. Мацько – національно-свідому україномовну особистість [10]; Л. Скуратівський описує духовну мовну особистість [15].

Однак цілісної, системної характеристики вторинної мовної особистості ще не неведено. Також мають бути визначені критерії оцінювання ступені сформованості такої особистості, складені дидактичні моделі формування потрібних якостей вторинної мовної особистості для конкретних умов навчання.

У статті ми розглядаємо вторинну мовну особистість як індивід, що оволодів повною мірою іншомовною комунікативною компетенцією, адекватно реагує на лінгвістичний та екстралінгвістичний контекст, що має своє відображення у його мовленні та поведінці. З урахуванням тісного зв'язку понять “вторинна мовна особистість” та “комунікативна компетентність” ми робимо спробу окреслити шляхи формування вторинної мовної особистості викладача іноземних мов у класичному університеті, спираючись на процес формування всіх складових зазначеної компетенції. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти включають до комунікативної компетенції лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну [5].

Перша потребує досконалого оволодіння правилами вимови, орфографії, особливостями вживання мовних одиниць, урахуванням їхніх морфологічних та синтаксичних особливостей, розуміння семантики та прагматичних закономірностей вживання слів та словосполучень. Друга – це сума фонових знань, які відображають відомості краєзнавчого, культурно-етнографічного характеру та відповідних мовних одиниць, що позначають краєзнавчі та культурно-етнографічні реалії. Третя має на меті навчити правильній погляду логіки мислення та прагматики ситуації побудови висловлювання [1; 3; 13].

З огляду на це, важливо організувати процес навчання іноземним мовам так, щоб ті, хто навчаються, оволоділи всіма складовими комунікативної компетенції.

Лінгвістична (мовна) компетенція робить людину спроможною сприймати і давати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденної, ділової, країнознавчої тощо. Методики, які використовує викладач, повинні

охоплювати елементи інтенсивного навчання, вони повинні бути спрямовані на розвиток комунікативних можливостей. Сюди належать вправи і завдання з активізації словникового запасу та граматичних явищ, а саме: 1) складання своїх власних речень на базі запропонованих лексичних одиниць або граматичних конструкцій; 2) ділові та рольові ігри, завдання на складання ситуацій, наближених до реальних, із вживанням активних словника та граматики; 3) твори; 4) доповіді, які також мають охопити активну лексику та лексико-граматичні явища. Такі прийоми дадуть змогу водночас досягти декількох цілей: а) засвоєння граматичного та лексичного матеріалу; б) ознайомлення із соціолінгвістичними особливостями іноземної спільноти та уміння орієнтуватись в умовах іншомовного комунікативного акту; в) навчання умінню вирішувати прагматичні завдання під час спілкування із представником іншого мовно-культурного соціуму.

Однією з цілей цієї розвідки також є аналіз підходів до формування соціолінгвістичної компетенції майбутніх фахівців з іноземних мов та окреслення шляхів їхньої оптимізації.

Стосовно формування соціолінгвістичної компетенції у сучасній методиці викладання іноземних мов є декілька підходів: 1) лінгвокраїнознавчий; 2) комунікативно-етнографічний; 3) соціокультурний [1; 13; 14].

На наш погляд, важливо проаналізувати кожний із них для того, щоб знайти оптимальні шляхи формування знань та навичок, які забезпечать основу коректного міжкультурного спілкування.

Предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ній національно-культурних особливостей. На думку вчених, головна лінгвокраїнознавча інформація прихована в лексичному складі мови. Національно-культурна семантика слів, вивчення еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонові і термінологічної лексики, фразеологізмів та афоризмів, які, як вважають лінгвокраїнознавці, несуть національно-специфічну інформацію є в центрі уваги цього підходу. Опис мовних одиниць відбувається в комплексі з вивченням уявлень певного народу про позначуваний цією лексичною одиницею предмет на фоні культурно-історичного життя певної соціокультурної спільноти.

Досягненням цього методу стало визначення співвідношення іноземної та рідної мови тих, хто навчається, було розроблено способи уникнення мовної інтерференції, яка є небажаною в навчанні [13].

Комунікативно-етнографічний підхід до навчання іноземним мовам був запропонований та розроблений у сучасній зарубіжній методиці навчання іноземним мовам (М. Вугам, V. Eraste-Sarries, P. Doye) [13]. Цей метод передбачає навчання мові як навчання мові і культурі водночас. При цьому феномен культури розглядають не тільки в синхронії, а й у діяхронії. Він охоплює роботу із “продуктами культури” (філософією, мистецтвом,

літературою), стереотипами повсякденного життя та їхніми проявами в різних субкультурах (пов'язаних з віком, професією, освітнім рівнем, поколінням, расою, статтю та ін.). На думку представників цієї наукової течії, важливу роль відіграють у процесі іншомовного спілкування не лише реальні культурні події, а й їхнє відображення в суспільній свідомості, так як в різних культурах вона може відрізнятись, тому необхідність сформуванню в того, хто навчається, не просто іншомовно-комунікативні компетенції, а міжкультурні компетенції, що містить знання про всі компоненти культури своєї країни та аналогічні знання про культуру країни, мову якої він вивчає, уміння виявляти можливі “зони” непорозуміння або потенційних конфліктів, уміння інтерпретувати іншомовну культуру, бажання і готовність вступати в міжкультурний контакт [1].

Соціокультурний підхід націлений на формування поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає людині орієнтуватися в різних типах культур і цивілізацій, та на засвоєння відповідних комунікативних норм спілкування. Він також дає змогу адекватно інтерпретувати явища і факти культури та використовувати ці факти для вибору стратегій взаємодії під час вирішення певних завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування. Навчання в рамках зазначеного підходу повинне охоплювати знайомство із системами цінностей, що є характерними для представників мовних спільнот, мову яких вивчають, політичною, економічною, науковою, релігійною культурами цих соціальних утворень, їхнім відображенням у стилях життя різних соціальних груп, промислово-економічним потенціалом країни, соціокультурними характеристиками мовного етикету, граматичних і лексичних особливостей формального та неформального спілкування, громадським життям і культурою носіїв іноземної мови [1; 13; 14].

Порівняння зазначених вище культурологічних підходів до вивчення іноземних мов дає змогу дійти таких висновків:

1) лінгвокраїнознавчий підхід дає змогу розробити методи та прийоми засвоєння безеквівалентної та фонової лексики, створити типологію текстів, що передають лінгвокраїнознавчу інформацію.

2) комунікативно-етнографічний підхід дає змогу зробити того, хто навчається, майбутнім учасником міжкультурної комунікації та оволодіти знаннями і навичками, які зроблять акт цієї міжкультурної комунікації коректним та успішним.

3) соціокультурний підхід забезпечує ефективне спілкування представників країн, що належать до різних етнічних, національних культур і соціальних субкультур.

Це порівняння засвідчує суттєві ефективні риси кожного підходу. На нашу думку, використання базових елементів кожного з них у процесі

підготовки методичних вказівок, навчальних посібників та завдань для самостійної роботи не тільки є бажаним, а й необхідним, тому що тільки об'єднання фундаментальних принципів розглянутих вище підходів дасть змогу сформуванню всебічної соціокультурної компетентності майбутніх фахівців з іноземної філології. Особливу увагу треба приділяти дослідницькій роботі на матеріалі культурологічного характеру; важливим заходом є проведення конференцій, семінарів культурологічної, краєзнавчої, політологічної спрямованості; не менш значущим є ознайомлення з художніми творами на мові оригіналу, їхнє обговорення, їхній культурологічний та лінгвістичний аналіз. Вивченню культури іншомовної спільноти сприяє участь у святкуванні характерних для цієї культури дат. Перегляд вдало підібраних документальних та художніх фільмів також допомагає оволодіти мовною та концептуальною картинами світу носіїв мови, яку вивчають.

У ході роботи над формуванням зазначених компетенцій викристалізовується і прагматична компетенція (охоплює дискурсну та функціональну компетенції), роботі над якою, на нашу думку, увагу потрібно приділяти на всіх етапах розвитку комунікативної компетенції.

Отже, “комунікативна компетенція” і “вторинна мовна особистість” є поняттями взаємозалежними та розвиваються паралельно. На наш погляд, вторинною мовною особистістю можна вважати такий індивід, який повною мірою оволодів іншомовною комунікативною компетенцією, адекватно сприймає лінгвістичний та екстралінгвістичний контексти, що має відображення у відповідній до ситуації мовленнєвій та поведінковій реакціях. Отож, вторинна мовна особистість з'являється за умов розвитку комунікативної компетенції високого рівня. Ми також вважаємо, що у класичному університеті під час підготовки фахівців з іноземної філології процес формування вторинної мовної особистості може бути інтенсифіковано й оптимізовано завдяки одночасному веденню виконання активних вправ матеріалів лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної спрямованості.

Подальші дослідження, на нашу думку, можуть бути проведені у напрям поточнення структури вторинної мовної особистості, її індивідуально-психологічних характеристик, також детальнішого аналізу потребує таке поняття, як іншомовна комунікативна компетенція та її місце у структурі вторинної мовної особистості.

-
1. *Борщовецька В. Д.* Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій [Текст] / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – № 1. – С. 26–29.

2. *Воркачев С. Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
3. *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) [Текст] / М. Н. Вятютнев. – Москва : Рус. яз., 1984. – 186 с.
4. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества [1830–1835]. [Текст] / В. Гумбольдт / Избранные труды по языкознанию. – Москва, 1984. – 298 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. [Текст] – Київ : Ленвіт, 2003. – 125с.
6. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранному языку в школе. [Текст] / И. А. Зимняя – Москва : Просвещение, 1991. – 222с.
7. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. [Текст] / Ю. Н. Караулов. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264с.
8. *Кочан І. М.* Словник-довідник із методики викладання української мови. – [2-ге вид., випр. і доп.] / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
9. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. [Текст] / А. А. Леонтьев – Москва, 2005. – 288 с.
10. *Мацько Л. І.* Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студентів-філологів освіт. кваліф. рівня “магістр” [Текст] / Любов Мацько. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
11. *Нерознак В. П.* От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма [Текст] / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – № 1. – С. 6–7.
12. *Пассов Е. И.* Технология диалога культур в иноязычном образовании. [Текст] / Е. И. Пассов. – Липецк, 2005. – 39 с.
13. *Попко І. А.* Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах [Текст] / І. А. Попко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: 36 наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, 2003. – С. 278– 294.
14. *Ростовцева В. М.* О возможности использования речевых ситуаций в обучении иностранному языку при презентации лексики [Текст] / В. М. Ростовцева // Новые исследования в пед. науках. Москва, – 1986. – № 1. – С. 58– 62.
15. *Скурацівський Л.* Світоглядні засади навчання словесності [Текст] / Л. Скурацівський // Українська мова і література в школі. – 1998. – № 1. – С. 6–11.
16. *Снитко Т. Н.* Предельные понятия в западной и восточной культурах. [Текст] / Т. Н. Снитко. – Пятигорск, 1999. – 46 с.

17. Хаймс Д. Этнография речи [Текст] / Делл Хаймс // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 7. – Москва : Прогресс. – С. 231–237.
18. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность / И. Халеева – М., 1995. – С. 277.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

PECULIARITIES OF DEVELOPING A SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING AT CLASSICAL UNIVERSITIES

Natalia Moiseienko

*I.I. Mechnikov National University of Odesa,
French Boulevard, 25/26, Odesa, Ukraine, UA – 65058*

This article deals with defining the ways of the intensification and optimization of the process of forming a secondary language personality in the course of training the foreign language teachers at a classical university.

In spite of the fact that the questions of defining a secondary language personality and communicative competence have been widely discussed in scientific literature the problems to be solved still exist. The system of individual psychological characteristics of “a secondary language personality” needs more detailed investigation. The place of the communicative competence in this system is not quite clear yet. Some scholars identify the notions “a secondary language personality” and “the communicative competence”. There is also no unique understanding of the concept “communicative competence” among scientists.

In the course of the scientific research, the author concludes that the development of a secondary language personality and her/his communicative competence is an interrelated process. These personality qualities develop simultaneously. The high level of the communicative competence leads to the formation of a secondary language personality. It means that an individual has completely mastered the language and conceptual pictures of the world of a certain foreign community.

In our opinion a modern classical university, which offers a wide spectrum of the humanities for its students, including language and cultural studies, can successfully manage to form a secondary language personality of an individual under the condition of creating didactic models of its formation fitting the concrete university curriculum. It must also be taken into consideration that the process of the development of linguistic, sociocultural and pragmatic competences can be synchronized on the basis of using the special educational materials that helps in intensification and optimization of the teaching process.

Key words: secondary language personality, communicative competence, language personality, foreign language, language picture of the world, conceptual picture of the world.

УДК 364(477)(075.8)

ВІКТИМОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЯВИЩА БУЛЛІНГУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ В ПОЛЬЩІ

Ірина Курляк

*Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві,
вул. Девайтіс, 5, Варшава, Польща*

Розглянуто особливості буллінгу як одного з видів насильства між учнями. Значну увагу приділено упереджувальному буллінгу та кібербуллінгу. Проаналізовано різні категорії буллерів та жертв. Зазначено про чинники віктимізації та віктимогенний потенціал жертви, які провокують явище насильства. Описано наслідки процесу віктимізації – фізичні, психічні та соціальні. Наголошено про те, що в боротьбі з явищем насильства не можна обмежитися одноразовою акцією, потрібно опрацювати програму систематичних антибуллінгових дій, спрямованих на роботу як з усіма учнями, так і з жертвами та агресорами. З'ясовано, що серед різних програм можна застосовувати як такі, які проводять фахівці, так і ті, керівниками яких є спеціально підготовлені молодіжні лідери, що приходять на допомогу своїм колегам, запобігаючи явищу насильства.

Ключові слова: буллінг, школа, насильство, ровесники, агресор, жертва, віктимізація, профілактика.

Однією зі складних проблем у сфері виховання дитини, особливо підліткового віку, є боротьба з проявами агресивної поведінки. Характерною особливістю такої поведінки підлітків є її груповий характер, коли молоді люди поєднують свої зусилля, скеровуючи їх проти одного з учнів. Якщо обрана жертва зазнає нападів періодично, можна зазначити про явище насильства, знущання або переслідування [6, s. 11], яке отримало спеціальну назву – буллінг. На жаль, останнім часом це явище набрало глобального характеру. Результати досліджень з різних європейських країн, а також з США, Австралії та Нової Зеландії засвідчують, що насильства в школі зазнають від 20 до 70% учнів [17, s. 70]. У сусідній Польщі, як показали широкомасштабні дослідження, кожен десятий учень гімназії є жертвою шкільного насильства [2, s. 11]. Ця проблема є актуальною також і для України, тому вона потребує подальших, особливо емпіричних, досліджень.

Питанням шкільного буллінгу в Україні досі приділяють недостатньо уваги. Автори часто звертаються до зарубіжних досліджень, де ця тематика розроблена значно краще (наприклад, С. Окружна аналізує досвід Росії, Л. Лушпай – Великої Британії та ін.). У працях інших українських дослідників (С. Стельмах, О. Меланцевої, С. Мерцалової та ін) досліджені питання,

присвячені причинам і наслідкам буллінгу та способам його запобігання. Водночас в Україні ще недостатньо емпіричних досліджень, які б вивчали це питання на великій кількості учнів та шкіл (наприклад, як у Польщі, – дослідження М. Войцеховського, Й. Піжальського, П. Квятковського, А. Шецувки) та, по суті немає досліджень, присвячених кібербуллінгу чи сталкінгу.

Наша мета – аналіз буллінгу на матеріалах польських теоретичних та емпіричних досліджень з акцентом на явищі віктимізації, чинниках віктимності та віктимогенного потенціалу, а також на способах запобігання традиційному буллінгу та кібербуллінгу в школі.

Буллінг як прояв насильства та його види.

Одна з загально вживаних дефініцій переслідування як суспільної форми агресії походить з праці норвезького вченого Дана Олвеуса – знаного дослідника явища шкільного насильства. Згідно з нею “учень є переслідуваний та гноблений, коли регулярно та упродовж тривалого часу наражається на неприємні дії з боку іншого учня або групи ровесників” [15, s. 9]. У 70-х роках ХХ ст. учений запропонував концепцію небезпечного виду агресії між учнями, якою є психічний терор та переслідування. Він назвав його **буллінгом** (від англ. *bully* – “тиран”, “хуліган”, “забіяка”). Цей вид агресії набуває форми насильства і характеризується такою *тріадою формальних характеристик*: 1) повторюваністю (з багаторазовим атакуванням тієї самої особи); 2) нерівновагою сил (з фізичною, кількісною чи психологічною перевагою кривдників); 3) наявністю злого наміру скривдження жертви [20, s. 178]. Крім цього, буллінг часто має прихований від дорослих характер, а також передбачає публічне знеславлення жертви [5, s. 49].

Ворожі дії, які реалізуються у процесі буллінгу, можуть набути різних форм: **буллінг фізичний**, який полягає у застосуванні фізичного насильства щодо іншої особи; **буллінг вербальний** (прозивання, висміювання, оббріхування, пліткування, застосування кличок та ін.) та **буллінг реляційний** (виключення з групи, ігнорування, нацьковування інших на жертву). Десять років тому почали виокремлювати **кібербуллінг** як електронне насильство, яке відбувається за допомогою Інтернету та мобільних телефонів [20, s. 178–179]. У кібербуллінгу вже не відіграє ніякої ролі фізична перевага кривдника. Натомість важливого значення набуває добре знання нових електронних технологій та анонімність кривдника. Звичайно, не всі види електронного переслідування потребують ґрунтового знання. Наприклад, вислати образливі SMS-и може кожен учень. Однак, наприклад, видавати себе в Інтернеті за іншу особу, вдаючись у чиюсь електронну скриньку, – це вже потребує спеціальних умінь [22, s.126]. Відомим є також **опосередкований буллінг**, який проявляється у крадіжках чи нищенні речей жертви. З огляду на причини виникнення переслідування виділяють ще один вид – **упереджувальний буллінг**.

Упередження та відмінності як причина виникнення булінгу.

Як показали останні дослідження, булінг часто виникає через негативне ставлення до осіб, які мають відмінні якості, які від них не залежать (етнічне походження, віровизнання, неповносправність, низьке соціальне походження) [21, s.18]. Виділяють п'ять видів упереджувального булінгу:

1) *Булінг расистський*. Йдеться про знущання над особами іншої раси, національності, віровизнання чи культури, унаслідок чого жертва відчуває себе небажаною, виключеною з групи, безсилою або нічого не вартою;

2) *Булінг з огляду на неповносправність чи спеціальні освітні потреби*. Він полягає у знущанні над особами з різного роду фізичними чи психічними відхиленнями, а також з проблемами в навчанні;

3) *Булінг гомофобний і трансфобний*. Він спричинений упередженнями щодо лесбіянок, геїв, бісексуалів і трансвеститів. Молоді люди – насправді жертви зовсім не повинні мати відмінної сексуальної орієнтації, досить, щоб вони були несправедливо оскарженими через те, що видаватимуться агресорам подібними до такого типу осіб або матимуть “підозрілих” приятелів.

4) *Булінг сексистський та булінг сексуальний* передбачають знущання на статевому ґрунті. Вони пов'язані з поглядами на жінку як “гіршу” та підпорядковану чоловікам. Перший вид переслідування може проявлятися у приниженні дівчат, їхньому висміюванні, брутальних натяках, зауваженнях, зачіпках, цинічних та образливих коментарях, критиці чи інсинуаціях на тему сексуальної репутації потерпілої. Булінг сексуальний – це сексуально напаслива поведінка у формі нав'язливого переслідування жертви.

5) *Булінг, пов'язаний з образом тіла* [21, s.18]. Віктимізація жертви може бути спричинена значною вагою тіла, відстовбурченими вухами, великим носом, кривими ногами, рудим волоссям, дуже низьким зростом тощо.

Характеристика переслідувачів та жертв.

Результати емпіричних досліджень доводять, що *активні переслідувачі* (буллери) є особами, які проявляють схильність до жорстокості та є фізично сильнішими, ніж жертви. Вони також є дуже самовпевненими, з високою самооцінкою [6, s. 37–38]. Буллерам властиві: прагнення до домінації, імпульсивність, дратівливість, низький поріг фрустрації, проблеми зі сприйняттям загальних норм, низький рівень емпатії, негативне ставлення до вчителів і школи, походження з родини, де є насильство і сварки, суворе виховання чи кримінальний досвід [1, с. 10].

Окрім зазначених рис, агресор часто характеризується нарцистичністю [19, s. 61]. Нарцистична особистість – це особа, у якої самооцінка значно вища, ніж її реальні можливості. Проте, така особа має нестабільну

самооцінку. Кожну розбіжність, яка може настати в контактi із середовищем вона розглядає як джерело особистої загрози. Отже, агресія є способом віддалити цю загрозу і домогтися повторної стабілізації (але лише тимчасової) образу власного “я” [11, с. 23]. Буллери не переживають почуття провини чи сорому, що є характерним для соціопатичної особистості. Така людина реагує холодною байдужістю або сильною злістю на критику з боку інших. Особа, яка наважилася чинити спротив такому агресорові, стає його особистим ворогом, і він буде її нищити при кожній нагоді. Агресор розглядає себе як найважливішу персону [19, с. 61]. Він не в стані налагодити справді щирі стосунки з людьми і не вмiє панувати над власними емоціями [16, с. 15–19].

Агресори, зазвичай, підбурюють проти жертви інших учнів, які приєднуються до них, створюючи групи *пасивних переслідувачів* (ко-буллерів), керованих страхом самим не стати жертвами [8, с. 44].

Жертви переслідувань також можна поділити на дві групи – жертви пасивні та жертви, які провокують. *Пасивні жертви* – це діти, слабші від своїх переслідувачів, несміливі, дуже тихі, “замкнуті”, полохливі і невпевнені в собі, з низькою самооцінкою. Оскільки переслідувані часто відрізняються від інших дітей, вони не тішаться популярністю, а спільнота учнів класу у процесі спілкування часто “відкидає” їх поза межі групи [6, с. 37–38].

Прикладом такого типу є історія Ані, яку розповіла її однокласниця: *“Аня походила з убогої багатодітної родини. Це було дуже помітно. Вона відрізнялася від нас вбранням, відсутністю шкільного приладдя та інших речей, які більшість з нас мала в цьому віці. Часто від неї теж можна було почути неприємний запах. Це й стало причиною того, що вона зробилася жертвою прозивання та відчуження цілого нашого класу. Аня щоденно проводила перерви у цілковитій самотності, найчастіше сидючи під дверима класу та чекаючи на урок. Не було жодного дня, щоб її не прозвали принизливим прізвиськом та не сміялися з неї. Траплялися навіть випадки, коли хлопці штурхали її в коридорі та закривали в туалеті”* [20, с. 183].

Серед інших рис пасивних жертв, дослідники зазначають про їхню несміливість, страх перед фізичними атаками, підвищену вразливість, неговіркість, труднощі з функціонуванням у групі, відсутність приятелів у класі, почуття самотності, а також добрі контакти з батьками, вчителями та іншими дорослими.

Переслідувань, які характеризуються відвертими атаками, більшою мірою зазначають хлопці, аніж дівчата [5, с. 48]. Натомість дівчата застосовують щодо ровесниць плітки, обмови, насмішки, сарказм, несправедливу критику, інтриги. Їхньою метою є прикра для жертви ізоляція від решти групи [7, с. 13].

Жертва, яка провокує, має дещо інші якості, зокрема: незрілість, нездарність, проблеми з концентрацією, надмірна рухливість та активність, низьке почуття власної гідності, дошкуляння іншим, її також не люблять дорослі [1, с. 10].

Окрім агресорів та жертв, у явищі переслідування можуть брати участь й інші учні, які виконують ролі підбурювача або свідка процесу віктимізації. Роль оборонців жертви інші учні виконують зрідка, передовсім через страх самим опинитися в ролі жертви. Найбільший ризик насильства виникає тоді, коли жертву найпростіше скривдити через певні риси та обставини: наприклад, жертва значно вирізняється від інших учнів (підвищеною вразливістю), до неї легко досягнутися (наприклад, через самотність), за неї нікому заступитися (через відсутність друзів, байдужість дорослих). Чим більше “сприятливих” для процесу насильства рис посідає жертва, тим більша ймовірність її кривдження. У цьому випадку йдеться про високу віктимність (податливість на скривдження) жертви. У віктимогенному потенціалі жертви особливе місце посідає така її риса, як безпорадність. Агресори швидко вловлюють сигнали безпорадності (наприклад, плаксивість жертви) і відповідають на них щоразу сильнішими атаками [10, s. 334].

Наслідки віктимізації.

Наслідки булінгу залежать від індивідуальної психологічної опірності того, кого переслідують, а також від тривалості та інтенсивності переслідування. На початку жертва обороняється відповідно до своїх можливостей і намагається утримати свій status quo. Ця боротьба є заздалегідь програшною – жертва не має ніяких шансів на виграв із сильнішим фізично та психічно буллером, його поплічниками та групою пасивних спостерігачів. Людина, яка зазнає тривалого публічного приниження, з плином часу перестає орієнтуватися у своїх реальних можливостях. Вона переживає постійну тривожність, негативні емоції, а через це припускається чергових помилок, віктимізуючись щоразу більше, стаючи часом навіть нездатною до самостійного життя. Згодом стрес стає таким сильним, що починають проявлятися його соматичні наслідки: діарея, головний біль, біль у шлунку [12, с. 22]. Американські дослідження (2004), в яких брали участь понад 20 тис осіб з 20 країн світу, показали, що одного на 100 досліджуваних учнів проявлявся на гострій посттравматичний синдром, який відповідав усім критеріям психічної травми, спричиненої булінгом [17, s. 70].

Інші автори подають ширший каталог соматичних, психічних та соціальних наслідків булінгу: стани хронічної втомленості, проблеми зі сном, нічне нетримання сечі; стани напруження, дратівливості, проблеми з концентрацією уваги та пам'яттю, несподівані вибухи агресії, зниження а навіть повна втрату почуття власної гідності, невротичні відхилення, депресивні стани; страх перед школою і неохоче її відвідування, часта

відсутність на заняттях, уникання занять з фізичної культури, погіршення успішності, систематичне запізнення на уроки з метою уникнення зустрічі віч-на-віч з іншими учнями, та навіть спроби самогубства [10, s. 331].

Унаслідок тривалого насильства жертва починає нагадувати зацьковану тварину. Вона здебільшого безперервно думає над ситуацією, в якій опинилася (так зване явище румінації). Депресивні настрої спричинюють відхід від суспільного життя. Агресор врешті осягнув свою мету – ізолював жертву від підтримки оточення. На цьому етапі нерідкими явищами є факти відчайдушної помсти, нервового зриву, а навіть самогубства [12, с. 22].

Профілактика та протидія явищу насильства.

Ключовою справою школи, яка стосується подолання булінгу, є *пробудження суспільної свідомості існування цього явища, а також поширення інформації про причини, специфіку і наслідки переслідування серед учнів, батьків та учителів*. Ігнорування небезпеки цього явища є найгіршою стратегією, оскільки вона сприяє його ескалації [13, с. 42].

З цією метою з учнями потрібно проводити профілактичні бесіди. При цьому важливе значення має навчання учнів психологічним та соціальним умінням, спрямованим на поглиблення інтерперсональної комунікації з іншими учнями, співпрацю між ними та співдружність, емпатію, а також психологічної відірності та асертивності [2, s. 11].

Найбільшим успіхом школи у протидії насильству є створення такої атмосфери, у якій переслідування одними учнями інших було б неможливим. Школа повинна стати середовищем доброзичливого зацікавлення дорослих усіма справами дітей. Коли школа сформує нову атмосферу – співпраці та сприяння творчому розвитку кожної людини, то в такий спосіб усім учням створять відповідні умови для подолання власних обмежень [13, с. 42].

По-друге, це визначення меж допустимої поведінки, тобто чітке окреслення виховних засад і послідовне їхнє дотримання. У разі будь-якої спроби переходу цих меж окремими учнями шкільна спільнота повинна сказати своє рішуче “ні”. Центральною фігурою у школі, яка повинна протидіяти явищу насильства, є вчитель. Йому повинні допомагати у цьому шкільний психолог та соціальний педагог. У ситуації переслідування учитель повинен відповідно зреагувати – повідомити директора школи і колег, зустрітися з обома сторонами конфлікту та їхніми батьками і провести розмови, спокійно і рішуче висловитися проти насильства та визнати його за неприпустиму форму комунікації між учнями. Найбільшу увагу варто звернути на жертву, якій часто потрібно надати психологічну допомогу.

Значна частина учителів, однак, не реагує на агресію учнів. Це пов'язано з такими причинами: страхом, що вони самі можуть стати об'єктом агресії; страхом за своїх рідних; очікуванням, що проблема якось розв'яжеться; відчуттям себе не достатньо компетентним, щоб втручатися в

ситуацію; забезпечення собі підтримки класу; страхом перед компрометацією, ізоляцією зі сторони колег; незацікавленістю проблемою [14, s. 165].

Однак у кожній ситуації агресії з боку учнів потрібно оперативного реагувати на будь-яку форму насильства – не тільки фізичну, а й психічну. На виховних годинах важливо всебічно обговорити це явище, застосовуючи при цьому ігровий метод – обігрування з учнями різних сценків насильства, щоб вони добре усвідомили, які почуття переживає жертва булінгу і що рухає насильником. Під час діалогу пізнали, як має поводитися жертва і яку роль повинні відігравати свідки насильства. У процесі аналізу цього явища на виховних годинах учитель повинен теж пояснити учням різницю між ситуаціями виказування та інформування учителя про дії, які приносять значну шкоду учням. Важливо розуміти, що в боротьбі з явищем насильства не можна обмежитися одноразовою акцією, важливо опрацювати програму систематичних антибулінгових дій. Реалізуючи такі дії, вчитель повинен запровадити практику залучення переслідуваної дитини до різних форм колективної активності. Саме вчитель повинен показати класу іншу, відмінну від попередньої, форму активності дитини-жертви, розкрити її сильні сторони, підтримати дитину силою свого авторитету. Якщо вчитель не залишається байдужим щодо проблем з поведінкою учнів, то він повинен:

- під час чергування звертати увагу на агресивних та переслідуваних учнів. Завдяки цьому він зможе відразу відповідно відреагувати на ситуацію суперечок між ними, блокуючи процес знущання над жертвами;
- самооборону (шляхом застосування агресії) жертви інтерпретувати лише як провину агресора. З цього впливає, що кожний учень повинен мати право на самооборону від агресора;
- подбати про якнайкращий контакт з жертвами переслідування, оскільки тоді діти зможуть щиро поділитися зі вчителями своїми проблемами;
- дитині, яка є жертвою переслідування, не ставити у провину те, що вона чогось не вміє робити. Потрібно їй допомогти працювати над собою і приділити додатково час, аби вона могла сформувати свої просоціальні вміння (наприклад, організувати тренінг асертивності);
- збуджувати у переслідуваної дитини почуття власної гідності, публічно наголошуючи на її позитивних сторонах і зазначаючи, що немає осіб ідеальних і що кожен має свої переваги та недоліки;
- залучити дитину до додаткової спортивної, художньої або навчальної активності. Відвідуючи додаткові заняття, вона матиме змогу пізнати нових осіб, знайти друзів, зможе забути про шкільні негаразди, здобути нові знання і вміння, завдяки чому стане більш

привабливою для своїх однокласників. Особливо цінним є заняття із силових видів спорту;

- використовувати у своїй діяльності різноманітні виховні та розвивальні програми, наприклад, з розвитку у дітей толерантності до осіб з різними відмінностями (релігійними, національними, культурними), програми протидії традиційному та віртуальному насильству тощо [9, s. 9].

Іншими важливими способами антибулінгової діяльності є запровадження телефону довір'я чи контактної скриньки, до якої учні могли б вкидати свої записки з проханням допомоги вирішити проблему. Окрім того, учитель повинен реалізувати тісну співпрацю між школою та сім'єю з метою отримання необхідної інформації про особливості родинного життя своїх учнів та можливі проблеми у його сім'ї, які можуть впливати на поведінку та соціальну позицію дитини в школі [13, с. 43].

У боротьбі з булінгом велике значення мають різні програми запобігання та інтервенції. Частина таких програм уже успішно функціонує в польських школах. З огляду на це, що причини агресивної поведінки дітей вбачали в низькому рівні соціальних компетенцій, у деяких школах були зроблені спроби запровадити програми для формування таких умінь і навичок. Відомими є також програми ранньої інтервенції, які обмежують або унеможливають виникнення поважних відхилень у поведінці дітей. Є два типи таких програм: 1) програми, які реалізують фахівці; 2) програми, які реалізують підготовлені до надання відповідної допомоги і підтримки ровесники. [23, s. 119]. Однією з таких програм є, наприклад, програма підготовки авторитетних ровесницьких лідерів – дорадників, яка уможливає набуття підліткам спеціальних комунікативних умінь для допомоги іншим учням [18, s. 277].

Детальний перегляд профілактичних програм запобігання насильству в школі, які використовують у цілому світі, засвідчує певні спільні заходи. Це передовсім зустрічі з батьками, кращий нагляд за шкільними стадіонами, методи дисциплінування без покарань, нагляд за навчальними кімнатами та коридорами, відповідна професійна підготовка вчителів, дотримання принципів виховання, антинасильницька політика, спільна для цілої школи, шкільні конференції, групова робота з учнями. Чим більше зазначених елементів запровадить школа, тим успішнішою буде її боротьба з булінгом [3, s. 15].

Важливою є професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми, які проявляють агресивну поведінку, шляхом індивідуальної та групової роботи (проведення тренінгів заміщення агресії, керівництво групою підтримки жертв насильства, застосування біхевіоральних методів у праці з дітьми-агресорами [4, s. 15–16] тощо).

Отже, буллінг є одним із найнебезпечніших проявів насильства в шкільному середовищі. Він характеризується тріадою формальних характеристик: повторюваністю, нерівновагою сил та злим наміром. Окрім традиційних його видів (фізичний, вербальний, реляційний, опосередкований), протягом останнього десятиліття все частіше почав проявлятися такий його різновид, як кібербуллінг. Найчастіше він проявляється водночас із традиційним буллінгом, погіршуючи стан жертви не тільки в школі, а й всюди там, де вона користується засобами мобільного зв'язку або Інтернету. Особливе місце в сучасній школі посідає упереджувальний буллінг, який ґрунтується на різноманітних упередженнях. Буллінг призводить до віктимізації, наслідки якої залежать від індивідуальної психологічної опірності особи, яку переслідують, а також від тривалості та інтенсивності переслідування. Буллери обирають собі за жертву особу з високим віктимогенним потенціалом. Її віктимність найчастіше не залежить від неї, а від зовнішніх чинників, які відрізняють її від інших дітей у групі, а також підвищеною вразливістю та слабкістю. З огляду на негативні наслідки буллингу (соматичні, психологічні та соціальні, особливо депресія та суїцидальна поведінка) психолого-педагогічні кадри повинні розгорнути широкомасштабну роботу із запобігання та протидії насильству в школі. Ця робота ні в якому разі не повинна зводитися до одноразових акцій, а мати характер загальної антинасильницької політики в школі та застосування різноманітних профілактичних програм, наслідки дії яких потрібно обов'язково моніторувати. Ці програми повинні формувати в учнів просоціальні вміння, зокрема, толерантності до осіб з відмінностями, емпатії, співраці, взаєморозуміння та взаємопідтримки, а в школі створювати атмосферу нетерпимості до проявів насильства. Особливу роль повинні відігравати програми з підготовки ровесницьких лідерів, які здатні будуть прийти на допомогу потенційним жертвам насильства. До подальших перспектив цього дослідження належить науковий пошук у галузі подолання кібербуллингу.

1. *Chojnacka K.*, Mobbing w szkole // *Remedium*, 2016, Nr 2, s. 10–12.
2. *Elert K., Pluciński J.*, Wyniki raportu o agresji i przemocy w szkołach// *Doradca Dyrektora Szkoły*, 2014, nr 10, s. 11–3.
3. *Espelange D.*, Złożony obraz bullyingu// *Psychologia w szkole*, 2015, nr 1, s. 34–37.
4. *Goetz M.*, Metody behawioralne w pracy ze sprawcami przemocy rówieśniczej//*Niebieska Linia*, 2015, nr 1, s. 15–18.
5. *Grzywa-Bilkiewicz A.*, Mobbing i bullying jako formy agresywnych zachowań uczniów// *Nowa Szkoła*, 2005, nr 6, s. 49–51.

6. *Guerin S., Hennessy E.*, Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004. – 63 s.
7. *Kochelak J.*, Mobbing – terror psychiczny w szkole//Edukacja i Dialog, 2007, nr 1, s. 12 – 16.
8. *Krasnosielski A.*, Gdy uczeń dreczy ucznia//Charaktery, 2015, nr 10, s. 42 – 45.
9. *Krasnosielski A.*, Oprawcy ze szkolnej ławki //Remedium, 2015, Nr 10, s. 7 – 9.
10. *Kwiatkowski P., Szecówka A.*, Mobbing w kontekście doświadczenia przemocy w klasie szkolnej (nowe narzędzie diagnostyczne) //Szkoła Specjalna, 2005, Nr 5, s.331– 341.
11. *Mastalerz M.*, Mobbing – cz. I // Remedium, 2010, Nr 1, s. 22 – 23.
12. *Mastalerz M.*, Mobbing – cz. II // Remedium, 2010, Nr 6, s. 22 – 23.
13. *Mastalerz M.*, Mobbing – cz. III // Remedium, 2010, Nr 7-8, s. 42 – 43.
14. *Nowakowska A.*, Zachowania nauczycieli wobec agresji w szkole i ich przyczyny/ Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe, (red.) A.Rejzner, Warszawa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2004, s. 163 – 166.
15. *Olweus D.*, Bullying: What We Know and What We Can Do, Oxford : Blackwell Publishers, 1993. – 140 s.
16. *Pecyna M.*, Mobbing i bullying w polskiej szkole// Doradca Dyrektora Szkoły, 2014, nr 10, s.15 – 19.
17. *Piekarska A.*, Mobbing – niebezpieczna bomba w szkole//Psychologia w szkole, 2008, nr 3, s. 69 – 80.
18. *Potaczala K.*, Programy rówieńnicze jako nowa forma działań zapobiegających agresji w zakresie profilaktyki pierwszorzędowej oraz drugorzędowej / Przemoc i agresja w szkole. Próby rozwiązywania problemu, (red.)A.Rejzner, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2008, s. 271– 282.
19. *Prusko L.*, Mobbing niszczy osobowość // Edukacja i Dialog, 2005, nr 5, s. 61–64.
20. *Pyżalski J.*, Przemoc rówieńnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki//Studia Edukacyjne, 2015, nr 34, s. 177 – 196.
21. *Thuściak-Deliowska A.*, Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2013, Nr 8, s.16 – 21.
22. *Thuściak-Deliowska A.*, Bullying versus cyberbullying. Rola uczniów-świadków w analizowanych formach przemocy rówieńniczej / Cyberprzestępstwa-człowiek-edukacja, T.2 „Dylematy społeczności cyfrowej”, (red.)J.Bednarek i A.Andrzejewska, Kraków: Impuls, 2015, s. 123 – 135.
23. *Wojciechowski M.*, Bullying wśród uczniów społecznego liceum ogólnokształcącego oraz jego uwarunkowania i planowane środki zaradcze // Kwartalnik Pedagogiczny, 2007, Nr 2, s. 107 – 120.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016**доопрацьована 15.03.2017**прийнята до друку 11.04.2017*

VICTIMOLOGIC ASPECTS OF THE PHENOMENON OF BULLYING AS THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN POLAND

Iryna Kurliak

*Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw,
Devaitis Str., 5, Warsaw, Poland*

The article considers main features of bullying as one of the types of violence among students around the world with special emphasis on Poland. The author claims that the ill-disposed multiple group actions that are implemented against the victim in the process of bullying can take many forms: physical bullying (involves physical violence), verbal bullying (bad name calling, mocking, slandering, gossiping, nicknames using, etc.) relational bullying (exclusion from the group, ignoring, pitching others against the victim) indirect bullying (theft or destruction of victims' things).

Considerable attention is paid to the cyber bullying that has intensively developed over the last decade and includes the prosecution of the victim via Internet and mobile. The author analyses different types of proactive bullying that is based on the negative treatment of aggressor towards the victim through certain bias (racist bullying, bullying due to disability or special educational needs, homophobic and transphobic bullying, sexist and sexual bullying). The article analyses factors and consequences of victimization in different areas –physical, psychological and social. It describes different categories of bullies (active and passive) and victims (passive and provocative). The author indicates victimogenic potential of a victim that causes violence. The responsibilities of teachers concerning preventing and combating the phenomenon of bullying are also described. It is emphasized that dealing with the phenomenon of violence cannot be limited to a single action; it is necessary to develop a program of systematic anti-bullying actions aimed at work with all students as well as with victims and aggressors. It is claimed that among different applications it is better to use those conducted by experts and headed by specially trained youth leaders ready to help their colleagues, preventing the phenomenon of violence.

Key words: bullying, school, violence, age mates, aggressor, victim, victimization, prevention.

УДК 378.796.071.4

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ В ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Сергій Гуменюк

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна, 46027*

Розглянуто особливості структури фахової підготовки спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту в університетах країн Західної Європи. З'ясовано, що Європейська мережа спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) створена для уніфікації Європейської моделі освіти у сфері фізичної культури та спорту. Пріоритетом у діяльності ENSSHE є досягнення консенсусу в організації освітніх програм. Уніфікована “Європейська модель” має рекомендований характер і охоплює п'ять базових циклів дисциплін: загальнонаукові; соціально-гуманітарні; педагогічні; спеціальні; спортивні.

Характерна особливість структури навчання фахівців фізичної культури та спорту країн Західної Європи – варіативність. Навчальні плани містять три типи курсів – обов'язкові, частково елективні, повністю елективні. З'ясовано, що на практиці Європейські вищі заклади фізичної культури та спорту чітко дотримуються лише п'яти циклів навчальних дисциплін. Назви дисципліни і кількість годин на їхнє вивчення в різних університетах можуть відрізнятися, але мають відповідати тематиці цього циклу.

Ключові слова: фахова підготовка, університет, фізична культура та спорт, країни Західної Європи, навчальні плани, навчальні дисципліни.

Сучасний розвиток вітчизняної системи освіти спрямований на її модернізацію відповідно до Європейських освітніх стандартів. Важливим, у цьому контексті є позитивний досвід країн Європейського союзу. Цікавий європейський досвід в організації процесу професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема фахівців у галузі фізичної культури та спорту.

Тенденції розвитку європейської вищої освіти – вирішити завдання Болонської декларації про створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), який тісно пов'язаний з процесом організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Під егідою ЮНЕСКО у 1999 р. створили Болонську декларацію, яку ратифікували більшість європейських країн, у тім числі й Україна. Головне завдання Болонської декларації – консолідувати зусилля

урядів європейських країн, наукової та освітянської громадськості, щоб поліпшити конкурентоспроможність європейської системи науки та вищої освіти у світовому просторі [2].

Процес вітчизняної фахової підготовки майбутніх спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту опрацювали такі науковці: О. Вацеба, Е. Вільчковський, В. Завацький, О. Куца, В. Платонова, О. Тимошенко, Б. Шиян. Досвід організації професійного становлення спортивних педагогів за кордоном досліджували: І. Гринченко, В. Латчук, Л. Сущенко, В. Пасічник. Недостатньо проаналізовані питання особливостей структури побудови навчання в університетах фізкультурного профілю Західної Європи.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати основні підходи в структурі навчання майбутніх спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту в університетах Західної Європи.

Вищу освіту в країнах Західної Європи 80% громадян здобувають у класичних університетах, спеціалізованих академіях і коледжах. Європейські університети фізичної культури та факультети фізичного виховання об'єднані у мережу вищих навчальних закладів, які визнані Європейською комісією. Європейська мережа спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) створена 1989 р. у Люксембурзі, щоб уніфікувати Європейську модель освіти у сфері фізичної культури та спорту. Пріоритетом у діяльності ENSSHE є досягнення консенсусу в організації освітніх програм, які найбільше відповідають сучасним вимогам і потребам ринку праці у Європейському Союзі.

У межах програми “SOKRATES-ERASMUS” з 1995 р. проводили роботи зі створення європейської моделі програми фахової підготовки кадрів для галузі “Фізична культура і спорт”, а також з “Європейським товариством фізичного виховання” програми професійного європейського сертифікату. Результат цих робіт – уніфікована “Європейська модель” навчальних планів вищих фізкультурних закладів освіти. В ній описана рекомендована кількість навчальних годин (у середньому) з окремих циклів навчальних дисциплін, а також частота наявності окремих дисциплін [7].

Навчальні плани уніфікованої “Європейської моделі” вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту охоплюють п'ять циклів дисциплін: *загальнонаукові дисципліни*: фізіологія, анатомія, здоров'я, біомеханіка, статистика, біохімія, біометрія, біологія-гістологія, фізика, хімія; *соціально-гуманітарні дисципліни*: соціологія, філософія, іноземні мови, право; *педагогічні дисципліни*: дидактика, педагогіка, психологія; *спеціальні дисципліни*: дидактика, історія, теорія та методика фізичного виховання, організація, теорія руху, антропомоторика; *спортивні дисципліни*: плавання,

легка атлетика, гімнастика, ритміка, ігри, танці, рекреація, предмети за вибором, лижний спорт, заняття на природі [6].

Навчальні плани вищих освітніх закладів Європейського союзу містять три типи курсів – обов’язкові, частково елективні (за вибором), повністю елективні. Обов’язкові курси (загальноосвітні, загальнопрофесійні) вивчають на перших курсах, у каталогах вони мають коментар “required”, “requirement”. Частково елективні курси пропонують на вибір студентам і означають як “partly electives”. Повністю елективні курси звичайно відбирають з програм інших факультетів університету, у каталогах вони мають коментар “free electives” [8].

Незважаючи на прагнення “Європейської комісії (ENSSHE)” уніфікувати навчальні дисципліни й години, у навчальних планах залишили місце для варіативного компонента. На практиці Європейські вищі заклади фізичної культури та спорту чітко дотримуються лише п’яти циклів навчальних дисциплін. Назви дисциплін у різних університетах можуть відрізнятися, але вони відповідають тематиці цього циклу.

У Великобританії фахівці фізичної культури та спорту професійну підготовку здобувають на факультетах фізичної культури в університетах і інститутах, які користуються великою популярністю. Кваліфікаційний рівень бакалавра можна здобути у 182 навчальних установах, а магістра у 67. До мережі спортивної освіти належить 10 елітних навчальних центрів в Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі. Особливістю у діяльності вищих навчальних закладів Великобританії є варіативність змісту й напрямів програм підготовки магістрів. В університеті м. Лідса існують дві програми магістерської підготовки: “Спорт і вчення про тренування”, “Фізична активність, тренування та здоров’я”.

Освіту з фізичної культури та спорту в Італії можна здобути в 23 університетах. Початковий рівень бакалавр у всіх ВНЗ практично однаковий. Натомість кваліфікацію магістра здобувають за різними програмами підготовки. Міланський інститут фізичної культури готує магістрів за трьома програмами: “Теорія фізичної культури”, “Адаптивна фізична культура”, “Фізична культура для людей похилого віку”, а інститут фізичної культури Флоренції – за програмою “Менеджмент фізичної культури”.

Фізичну культуру в Німеччині викладають у 67 інститутах. У місті Кельн працює єдиний спортивний університет та академія тренерів, де можна здобути державну кваліфікацію й ліцензію тренера найвищого рівня [4].

У системі фізкультурної освіти Франції готують фахівців державні та приватні навчальні заклади за загальною програмою разом з іншими навчальними дисциплінами. Три навчальні заклади готують викладачів фізкультури для приватних навчальних закладів: Вільний інститут вищої фізичної освіти в Парижі, Нормальна школа жіночого католицького

фізичного навчання в Парижі. Інститут підготовки викладачів фізичного виховання католицького університету Анже. Важливими для професійної підготовки фахівців з фізичного виховання для середніх навчальних закладів Франції мають навчально-наукові центри з фізичного виховання, які створені в 19 університетах країни.

Навчальні плани вищих навчальних закладів Франції у сфері фізичної культури і спорту охоплюють п'ять циклів: *загальнонаукові дисципліни*: анатомія, фізіологія, біологічні основи спортивного тренування, перша допомога, медичний контроль; *соціально-гуманітарні дисципліни*: основи соціології, іноземні мови, філософія, право; *педагогічні дисципліни*: педагогіка, загальна методика, психологія дитини; *спеціальні дисципліни*: історія, теорія та методика фізичного виховання, дисципліни загальної системи організації спорту (управління, економічні науки, бюджет); *спортивні дисципліни*: плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, спортивні ігри.

У Бельгії фахівців відповідного профілю готують у досить розгалуженій мережі вищих навчальних закладів. Особливість організації навчального процесу – модульна організація у вигляді освітніх циклів різної тривалості, що дає змогу студентам залежно від їхніх матеріальних можливостей, інтересів і здібностей досягти певного рівня освіти та професійної підготовки. До навчального плану з фізичного виховання Левенського католицького університету з циклу *загальнонаукових дисциплін входять*: спортивна патологія, гігієна фізичного виховання та соціальна гігієна; *соціально-гуманітарних дисциплін*: основи соціології, іноземні мови; *педагогічних дисциплін*: загальна й експериментальна педагогіка, психологічні аспекти психомоторики; *спеціальних дисциплін*: навчання та фізичне виховання аномальних дітей, техніка релаксації, дослідження й організація активного відпочинку, технічні умови, обладнання й екіпіровка для занять спортом, організація сучасного спорту, фізичне виховання і громадські організації, діяльність керівника у сфері фізичної культури, організація фізичної культури на виробництві, патологія праці, психомоторна терапія психічних захворювань, психологічні аспекти працевлаштування й адаптації людей із фізичними вадами; *спортивних дисциплін*: плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, спортивні ігри [6].

Фахова освіту з фізичної культури та спорту в Нідерландах пропонують 4 університети, 10 інститутів та 106 коледжів. Провідним вважають Інтерфакультет фізичної освіти університету Амстердама, факультет фізичної освіти Державного університету Маєстріхте, Гренінгену та Лімбургу. Координує роботу всіх цих навчальних закладів Центральний Інститут Спорту [1].

У скандинавських країнах фахівців фізичного виховання та спорту готують Інститути фізичної культури та спорту. Здобути вищу освіту в Норвегії зі спеціальності фізична культура та спорт можна у 18 навчальних закладах – 3 університети, 14 державних і 1 приватний коледж [3]. У Швеції майбутні учителі фізичної культури здобувають вищу освіту в коледжі фізичної культури Стокгольма й Еребро, також в Інститут фізичної культури та спорту Збройних сил Швеції. У Фінляндії існує система з 11 національних і 3 регіональних центрів підготовки фахівців для роботи в галузі фізичної культури та спорту: Фінський спортивний інститут у Віерумякі, Спортивний інститут Паюлахті в Настоле, Спортивний інститут Солвалла в Нууксіо. Ці інститути дають базову й додаткову професійну освіту, готують тренерів для клубів і спортивних товариств, центрів підготовки спортсменів, розробляють оздоровчо-рекреативні програми для шкіл, проводять курси для інструкторів фітнесу, спеціальних груп [1].

У центрально-європейських країнах – Болгарія, Польща, Словаччина, Румунія, Угорщина, Чехія – професійну підготовку майбутні фахівці фізичного виховання та спорту здобувають в університетах, факультетах фізкультури та спорту. У Чехії факультет фізкультури та спорту Карлова є гарантом ліцензійної практики в галузі спорту з підготовки кваліфікованих тренерів різних рівнів. Студенти навчаються за такими спеціальностями: військова фізкультура, менеджмент фізичної культури та спорту, фізіотерапія, педагогіка тілесного й трудового виховання для інвалідів, педагогіка загальноосвітніх предметів для середньої школи [8].

У Польщі підготовка майбутніх учителів фізичної культури відбувається у тридцяти ВНЗ (найважливішим є Академії фізичного виховання). Фахівців фізичної культури та спорту готують за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями – “бакалавр” (licencjat) – трирічний термін підготовки, і “магістр” (magistr) – дворічний термін підготовки. Провідний профільний вищий навчальний заклад – Варшавська академія фізичного виховання, яку можна зачислити до найсучасніших закладів з активного впровадження європейських стандартів підготовки фахівців з фізичної культури [5].

Підводячи підсумки, можна зробити такі *висновки*:

1. Європейські університети й інститути фізичної культури об'єднані в мережу вищих навчальних закладів, які визнала Європейська комісія. Пріоритет у діяльності Європейської мережі спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) – досягнути узгодження в організації освітніх програм, які найбільше відповідають потребам ринку праці в Європейському Союзі.

2. Навчальні плани вищих навчальних закладів країн Євросоюзу складаються з таких базових дисциплін: загальнонаукові, соціально-

гуманітарні, педагогічні, спеціальні, спортивні. Ці дисципліни уніфіковані для всіх, однак самі навчальні дисципліни можуть варіюватися в різних ВНЗ.

3. Характерна особливість структури навчання у вищих навчальних закладах фізичної культури та спорту країн Західної Європи – варіативність. Вони містять три типи курсів – обов’язкові, частково елективні (частково за вибором), повністю елективні (лише за вибором).

4. У навчальних планах різних університетів однаковими є лише основні цикли дисциплін, але можуть диференціюватися.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на порівняльний аналіз навчальних планів в університетах України та країн Західної Європи.

-
1. *Гринченко І. Б.* Сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах Європи. [Електронний ресурс] / І. Б. Гринченко – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/old...35.../Grinchenko%20I.%20B.pdf>.
 2. *Кремень В. Г.* (ред.) Вища освіта України і Болонський процес. навч. посібник / В. Г. Кремень. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 383 с.
 3. *Латчук Володимир.* Специфіка програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання студентської молоді в Норвегії [Електронний ресурс] / Володимир Латчук, Іван Клеха, Валерій Базюк – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/fvs/.../anot16.html.
 4. *Павелко Юрій.* Науковий потенціал спортивної сфери у провідних країнах світу [Електронний ресурс] / Юрій Павелко – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/tmfvs/texts/2011_2/files/art_32.pdf.
 5. *Пасічник В. Р.* Реалізація основних напрямків Болонського процесу у підготовці вчителів фізичної культури у польських ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Р. Пасічник – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/ppmb/texts/2010_6/10pvppih.pdf
 6. *Сущенко Л. П.* Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.04. / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
 7. *Bergsgard N. A.* Sport Policy: a comparative analysis of stability and change / [N. A. Bergsgard, B. Houlihan, P. Mangset, et all.]. – Elsevier, 2007. – 285 p
 8. *Hrynchenko I. B.* The descriptive analysis of professional training teachers-to-be in physical education and sports in Europe and Ukraine. “Turystyka, Sport i Zdrowie” 2013, nr 3, www.tsz.po.opole.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN WESTERN EUROPE UNIVERSITIES

Sergiy Gumenyuk

*Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil,
M. Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, UA – 46027*

The article deals with the peculiarities of the professional training structure in the field of physical culture and sport in the universities of Western Europe. It is found, that the main trend of European higher education is to solve the problems of the Bologna Declaration about the establishment of European Higher Education Area (The European Higher Education Area). European Network of Sport Sciences in Higher Education (ENSSHE) established to unify the European model of education in the field of physical culture and sport. The priorities of ENSSHE is to reach a consensus in the organization of educational programs that suit best to the current requirements of the European Union. The unified “European model” contains the recommended number of hours for individual discipline cycles, as well as the frequency of the presence of certain subjects in the curriculum. Curriculum of unified “European model” of higher educational institutions of physical culture and sport includes five cycles of disciplines: general scientific discipline; social and human sciences; pedagogical discipline; special discipline; sport discipline.

One of the main features of Physical Culture and Sport training specialists higher educational institutions structure in Western Europe is variability. The curricula of higher educational institutions of the European Union contain three types of courses - compulsory, partly elective (optional), completely elective. Compulsory courses (general) are studied at the first courses, and in catalogs are commented as “required”. Partly elective courses are offered for the student's choice and are marked as “partly electives”. Completely elective courses are usually selected from the programs of other faculties catalogs and are commented as “free electives”.

It is established, that despite the desire of “European Commission” (ENSSHE) to unify the subjects and hours of studying clearly, the curriculum still can have the variable component. In practice, the European higher institutions of physical culture and sport certainly keep only five cycles of academic disciplines. The names of the subjects at different universities may vary but should be relevant to the topic of this cycle.

Key words: professional training, university, physical culture and sport, Western Europe countries, curricula, educational disciplines.

УДК 378.015.31-27.543:[378.096:5]

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Лариса Ковальчук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

У статті з'ясовано теоретичний, методологічний, організаційно-методичний, практичний та діагностично-корегувальний аспекти дослідження проблеми формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. Розкрито сутність і структуру культури професійного мислення педагога, наведено інтегративну модель її формування у процесі підготовки студентів до професійної діяльності. У контексті сучасної культурної парадигми освіти запропоновано авторську систему формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, розроблену з урахуванням низки методологічних підходів, на засадах *рефлексивно-діяльничої* концепції. Обґрунтовано педагогічні умови формування культури професійного мислення студентів природничих факультетів університету. Розглянуто педагогічні технології, що забезпечують ефективність формування культури професійного мислення педагога. Виокремлено рівні сформованості культури професійного мислення студентів, критерії та показники, за якими вони визначаються.

Ключові слова: культура професійного мислення, *рефлексивно-діяльничої* концепція, культурна парадигма освіти, система формування культури професійного мислення.

На сучасному етапі розбудови громадянського суспільства в Україні одним із назрілих важливих завдань вищої школи є підготовка майбутніх педагогів, спроможних ефективно реалізувати мету, завдання й стратегію державної політики у сфері освіти. На необхідності вирішення цієї проблеми акцентовано увагу на численних наукових конференціях, семінарах і форумах освітянської спільноти, зібраннях громадських організацій, у працях багатьох науковців тощо. Особливої значущості у професійно-педагогічній підготовці студентів природничих факультетів ми надаємо формуванню культури професійного мислення (далі – КПМ) майбутніх педагогів, що сприятиме подоланню стереотипів педагогічної діяльності та педагогічного мислення, неефективних, а подекуди й шкідливих шаблонів поведінки, спілкування, управління тощо. У цьому контексті актуальними є наукові пошуки, присвячені розв'язанню цієї проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що головні напрями професійної підготовки майбутніх педагогів окреслювали у своїх працях А. Алексюк, В. Гриньова, М. Євтух, Л. Кондрацька, Т. Кошманова, І. Малафійк, Г. Мешко, І. Руснак, А. Степанюк, В. Терещук, В. Чайка та ін. Значний інтерес для нашого наукового пошуку представляють такі аспекти дослідження:

- *методологія в педагогіці* (В. Абрамов, В. Аратюнов, В. Гриньова, З. Зеєр, В. Земцова, І. Зязюн, О. Ларіонова, О. Олійник, О. Шевнюк та ін.);
- *культурна парадигма освіти* (А. Богуш, Г. Васянович, Н. Еміх, І. Зязюн, В. Сластьонін, Н. Щубелка та ін.);
- *концепції розвитку особистості* (Р. Бернс, І. Вільш, Дж. Гілфорд, У. Джеймс, Г. Костюк, А. Маслоу, Н. Микитенко, Л. Нічуговська, В. Рибалка, К. Роджерс, J. Galant, Cz. Kupisiewicz, Т. McMahon, G. O'Neill, W. Окоћ та ін.);
- *рефлексія професійної діяльності* (І. Бессонова, Л. Ведернікова, В. Метаєва, Н. Пов'якель, С. Степанов, І. Стеценко та ін.);
- *становлення педагогічної культури* (В. Гриньова, Г. Дехтяр, В. Завіна, С. Збануто, Т. Іванова, Л. Нечепоренко, С. Омеляненко, О. Пехота, Т. Ткаченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, П. Щербань, В. Ягупов та ін.);
- *розвиток педагогічного мислення* (О. Акімова, Дж. Гілфорд, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Ю. Міславський, Г. Нагорна, В. Сагарда, О. Цокур та ін.);
- *формування культури мислення* (О. Беляєва, Н. Максюта, О. Марченко, М. Меєрович, О. Митник, Ю. Петров, Л. Туріщева, О. Халабузар та ін.) тощо.

У процесі дослідження ми з'ясували, що, незважаючи на вагомий здобутки у вивченні актуальних питань розвитку педагогічного мислення, цілісна система формування культури КПМ майбутніх педагогів залишається нерозробленою.

Мета статті – з'ясувати засадничі ідеї розроблення педагогічної системи формування КПМ студентів природничих факультетів у процесі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. Відповідно до мети визначено **головні завдання** дослідження:

- 1) виокремити засадничі аспекти розв'язання проблеми формування КПМ майбутніх педагогів;
- 2) на підставі опрацювання наукових літературних джерел розглянути понятійно-категоріальний апарат дослідження;
- 3) обґрунтувати педагогічну систему формування КПМ студентів природничих факультетів в умовах ступеневої освіти;

4) розробити інтегративну модель формування КПМ майбутніх педагогів.

Зв'язок роботи з науковими програмами і практичними завданнями визначається розробленням низки питань відповідно до науково-дослідної тематики кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема “Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико-педагогічні аспекти, дидактичні й інноваційні підходи”).

Відповідаючи на питання “Чому освіта – така нагальна політична проблема?”, К. Робінсон і Л. Ароніка виокремлюють чотири причини: *економічну; культурну; соціальну; особисту* [7]. Зокрема, автори “Школи майбутнього” слушно акцентують на тому, що “Освіта – це один зі способів, за допомогою якого спільноти передають свої цінності й традиції від одного покоління до другого. Для одних громад освіта – спосіб захистити власну культуру від стороннього впливу; для інших – шлях до виховання культурної терпимості. Довкола змісту освіти точаться запеклі політичні суперечки – почасти тому, що освіта має суттєве значення для культури” [7, с. 33]. Погоджуючись з думкою дослідників, зазначимо, що саме освіта і культура є тими пріоритетними напрямками розвитку людської цивілізації, які у світовому освітньому просторі сприяють вирішенню багатьох назрілих проблем сьогодення. Освіта забезпечує розвиток особистості молодої людини, її входження у світ науки та культури, успішне особистісне й професійне становлення тощо. Екстраполяція культури на сучасні моделі освіти створює широкі можливості для успішного впровадження в університетах України сучасної культурної парадигми освіти. Адже сьогодні університет (класичний; дослідницький; педагогічний) є багатопрофільним вищим навчальним закладом, який не лише проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, забезпечує ґрунтовну підготовку майбутніх фахівців з вищою освітою, а й, сприяючи входженню студента в культурне поле і становленню його як людини освіченої, людини культурної, здійснює активну культурно-просвітницьку діяльність, формує у своїх випускників високий рівень особистісної та професійної культури тощо.

Розробляючи засади формування КПМ студентів природничих факультетів у процесі професійно-педагогічної підготовки, ми зосереджуємо увагу на таких *аспектах* дослідження:

- 1) *теоретичний* (осмислення понятійно-категоріального апарату);
- 2) *методологічний* (обґрунтування методологічних підходів, концептуальної ідеї дослідження, системи формування КПМ майбутніх педагогів тощо);
- 3) *організаційно-методичний* (визначення педагогічних умов; розроблення методичних засад формування КПМ студентів тощо);

4) *практичний* (розроблення та впровадження інтегративної моделі педагогічної системи формування КПМ майбутніх педагогів);

5) *діагностично-корегувальний* (діагностування рівнів сформованості КПМ студентів та корегування методики викладання навчальних дисциплін, які забезпечують професійно-педагогічну підготовку фахівців з вищою освітою).

Осмилення теоретичного аспекту досліджуваної проблеми на підставі аналізу наукових літературних джерел засвідчує неоднозначність підходів до визначення мети і змісту культури. У дослідженні ми дотримуємося погляду В. Рибалки, що “всебічний гармонійний розвиток сутнісних сил і діяльних здібностей людини – *мета культури*; безмежно прогресуюче становлення людини як суб’єкта олюднення природи, суспільства і самої себе – *зміст культури*. Синтезом культурних потреб є потреба людини в культурі як універсально-творчому і гуманному способі світовідношення” [6, с. 10]. З урахуванням предмета нашого дослідження важливою є думка вченого про те, що “культура людини синтезується в культурі основних форм світовідношення – *практичної* (культура діяльності, культура поведінки), *духовно-практичної* (культура почуттів, культура спілкування), *теоретичної* (культура мислення)” [6, с. 10].

Культурою культури і мислення в мисленні аргіогі вважають культуру мислення. Сьогодні у науково-педагогічних дослідженнях та педагогічній практиці значно зріс інтерес до розуміння сутності цього феномену. Зокрема, О. Марченко визначає **культуру мислення** як “певний рівень сформованості розумової діяльності, який ґрунтується на загальноприйнятих законах і правилах логіки, і в той же час є показником творчого спрямування інтелектуальних зусиль індивіда, зростання пізнавальної потреби, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, а також закріплення у системі життєвих цінностей провідної ролі пізнання, самовдосконалення і самореалізації” [4, с. 34].

Аналізуючи проблему підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра, О. Митник зазначає, що у широкому значенні “під **культурою мислення** розуміють певну ступінь розвитку здатності мислення (здатність мислення представляти собою цілісну систему інтелектуальних здібностей: здібність складати судження, продуктивної уяви тощо)” [5, с. 30]. У вузькому розумінні **культура мислення** – це “теоретична здатність мислення”, мистецтво “оперувати поняттями”, чого досягають оволодінням прийомами та способами мислення, які допомагають глибоко і всебічно, а значить, правильно відбивати світ, який постійно знаходиться у розвитку [5, с. 30].

Зазначимо, що сутність і структуру КПМ педагога ми пропонуємо розглядати в контексті загального розуміння феномену культури,

педагогічної культури, культурологічного виміру педагогічного мислення. У нашому розумінні **культура професійного мислення педагога** – це інтегроване утворення, яке характеризує індивідуальні особливості його мислення, рівень мисленнєвої діяльності, ступінь розвитку різновидів і властивостей мислення, мистецтво оперування формами мислення та застосовування мисленнєвих операцій, і є показником сформованості професійної культури педагога, його здатності пізнавати та перетворювати явища педагогічної дійсності.

У структурі КПМ педагога виокремлюємо такі **компоненти**:

1) *мотиваційно-ціннісний* (мотивація як система стимулів, мотивів, потреб; спрямованість, цілепокладання мисленнєвої діяльності; система цінностей);

2) *когнітивний* (професійна та психолого-педагогічна компетентність; інтелектуальні здібності; пізнання; знання сутності культури мислення та КПМ; знання форм мислення, його різновидів, стилів, властивостей тощо);

3) *процесуально-діяльнісний* (уміння, навички, способи пізнання; розумові дії, прийоми мисленнєвої діяльності; творчі здібності; оперування формами мислення; застосування видів, стилів і властивостей мислення; поєднання з мовленнєвою культурою, культурою професійного спілкування тощо);

4) *діагностичний* (рефлексія власних спостережень, досягнутих успіхів чи невдач, діагностування з метою оцінення майбутніми педагогами особистісного і професійного становлення тощо).

Методологічними засадами формування КПМ майбутніх педагогів є:

- *методологічні підходи* (системний, синергетичний, культурологічний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний, інтегрований та ін.);

- *сучасна культурна парадигма освіти* (освітня система, процес навчання, педагогічна взаємодія його суб'єктів побудовані з урахуванням принципів науковості, системності, наступності, диференціації, інтеграції, демократизації, *культуродоцільності, культурозорієнтованості, культуровідповідності та* гуманізації навчання, що сприяє утвердженню ціннісних пріоритетів у формуванні особистості, забезпечує гуманістичну централізацію педагога, яка передбачає спрямованість процесу навчання на особистість студента, його професійне становлення й особистісне зростання, а не на навчальні дисципліни, на методи чи засоби навчання);

- *рефлексивно-діялісна концепція* формування КПМ майбутніх педагогів (головною ідеєю концепції є врахування впливу рефлексивного чинника на оволодіння студентами здатністю до аналітичного осмислення й творчого ставлення до своєї майбутньої педагогічної діяльності, потреби успішної самореалізації в ній, набуття досвіду самоспостереження та

спостереження, адекватного розуміння й оцінення мисленнєвих і поведінкових процесів, розуміння інших і саморозуміння, сприйняття інших і самосприйняття тощо).

Педагогічну систему формування КПМ майбутнього педагога ми розглядаємо як складну, динамічну, нелінійну систему педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання, спрямовану на організацію активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, що сприяє оволодінню педагогічною культурою, забезпечує розвиток педагогічного мислення, готовність до педагогічної діяльності. У її структурі ми виокремлюємо такі **компоненти**:

1) *цільовий* (цілепокладання, що передбачає визначення мети та завдань);

2) *мотиваційно-стимулювальний* (забезпечує мотивацію та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів);

3) *емоційно-вольовий* (ефективна організація емоційно-вольової взаємодії суб'єктів процесу навчання полягає у взаємній активності, партнерстві тощо);

4) *змістовий* (визначає зміст теоретичної і практичної складових професійно-педагогічної підготовки студентів природничих факультетів);

5) *процесуально-діяльнісний* (передбачає моделювання культурно-освітнього середовища у процесі вивчення навчальних дисциплін);

6) *оцінно-результативний* (розроблення діагностичного інструментарію та визначення рівнів сформованості КПМ майбутніх педагогів);

7) *рефлексивно-корегувальний* (передбачає рефлексію діяльності суб'єктів процесу навчання, корегування методик формування КПМ тощо).

У процесі дослідження ми визначили, що ефективність формування КПМ студентів природничих факультетів університету забезпечує комплекс **педагогічних умов**:

- цілепокладання і мотивування студентів;
- оволодіння майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності (детально обґрунтовано у навчальному посібнику [1]);
- проектування і моделювання багаторівневого культурно-освітнього середовища (розкрито у статті [8]);
- педагогічне діагностування сформованості КПМ майбутніх педагогів.

Діагностично-корегувальний аспект дослідження передбачав визначення рівнів сформованості КПМ майбутніх педагогів за допомогою розробленого нами діагностичного інструментарію та адаптованих методик [1 – 3]. Зазначимо, що у процесі проведення педагогічного експерименту ми виокремили чотири **рівні** сформованості КПМ студентів природничих факультетів: *низький (адаптивний)*, *середній (репродуктивний)*, *достатній (реконструктивний)* та *високий (творчий)*, що визначалися на основі

системи *критеріїв* (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного) та відповідних їм показників.

Реалізуючи *практичний* аспект дослідження, під час вивчення студентами природничих факультетів педагогічних дисциплін (“Педагогіки”, “Основ психології та педагогіки”, “Основ педагогічної майстерності”, “Педагогіки вищої школи” та ін.) ми впроваджуємо комплекс педагогічних технологій та проводимо різні типи навчальних занять:

1) *лекційні заняття* (наукові конференції; прес-конференції; лекції-презентації; інтегровані лекції, проблемні лекції; лекції-тренінги та ін.);

2) *семінарські заняття* (наукові семінари та конференції; прес-конференції; семінари-презентації; семінари-дослідження, інтегровані семінари, “круглий стіл”; семінари-тренінги та ін.);

3) *практичні заняття* (мікровикладання; моделювання педагогічних ситуацій; проведення науково-педагогічних досліджень і т. ін.) [1 – 3].

На підставі проведеного дослідження ми розробили інтегративну модель педагогічної системи формування КПМ майбутніх педагогів (див. рисунок):

Впровадження педагогічної системи формування КПМ пропонуємо здійснювати на різних етапах навчання студентів природничих факультетів в умовах ступеневої освіти, а також під час проходження майбутніми педагогами різних видів педагогічної практики. Як засвідчує проведене нами дослідження, поєднання теоретичної і практичної підготовки забезпечує суттєве підвищення рівня сформованості КПМ майбутніх педагогів.

Досконале знання предмета – це вагома запорука успішної професійної діяльності педагога, проте недостатня. Визначальну роль відіграє його педагогічна культура, важливою складовою якої є культура професійного мислення. На підставі виконаного теоретичного й емпіричного дослідження визначено сутність і структуру культури професійного мислення педагога, запропоновано авторську систему формування культури професійного мислення студентів природничих факультетів. Водночас зауважимо, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспектива подальших досліджень полягатиме в узагальненні результатів педагогічного експерименту за темою наукового пошуку.



1. *Ковальчук Л.* Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
2. *Ковальчук Л.* Практикум з педагогіки : навч. посіб. / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 253 с.
3. *Ковальчук О.* Основи психології та педагогіки : навч. посіб. / Оріся Ковальчук, Світлана Когут; [за заг. ред. Л. Ковальчук]. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 624 с.
4. *Марченко О. В.* Формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Марченко Олена Вікторівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 222 с.
5. *Митник О. Я.* Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика : монографія / О. Я. Митник. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 368 с.
6. *Рибалка В. В.* Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка – К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.
7. *Робінсон К.* Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон, Лу Ароніка ; пер. з англ. Г. Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.
8. *Kovalchuk L.* Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers / Larysa Kovalchuk // European Scientific Journal. – 2014. – Vol. 10, № 22. – P. 69–88.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**SYSTEM OF FORMING THE PROFESSIONAL THINKING CULTURE
OF UNIVERSITY NATURAL SCIENCES FACULTIES' STUDENTS****Larysa Kovalchuk***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79007*

The essence and structure of professional thinking culture of a teacher, its forming system in the process of professional and pedagogical preparation of natural sciences faculties' students is found out in the article. The culture of professional thinking of a teacher is determined as an integrated unit, which characterizes individual features of his/her thinking, the level of mental activity, the degree of development of the varieties and properties of thinking, the art of operating forms of thinking and applying thinking operations. It is an indicator of forming the professional culture of the teacher, his/her ability to learn and transform the phenomena of teaching reality. Motivational, cognitive, procedural, activity, and diagnostic components are singled out in its structure.

The article offers the system of the professional thinking culture forming of future teachers, which is worked out on the principles of methodological approaches (system, synergistic, active, individually oriented, cultural, competence, integrated, etc.). It views the reflective and activity conception in the context of modern cultural paradigm of education. The components of the system of the future teachers' professional thinking culture are motivational and target, emotional and volitional, semantic, procedural and active, evaluative and effective, reflective and adjusting.

It is marked that forming the professional thinking culture of university natural sciences faculties' students provides the complex of pedagogical conditions (goal-setting and motivation of students; mastering the basics of teaching by the students-future teachers, design and modeling of cultural and educational environment; pedagogical diagnostics of forming the professional thinking culture of the future teachers).

Low (adaptive), middle (reproductive), sufficient (reconstructive) and high (creative) levels of professional thinking culture of students are determined by corresponding criteria (valued and motivational, cognitive and content, operational and activity, value and reflective).

Key words: culture of professional thinking, reflective and activity conception, cultural paradigm of education, system of forming professional thinking culture.

УДК 378.4.096:33:81 '24

ПРОЦЕС ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ З НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Андрій Котловський

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Дорошенка, 41, Львів, Україна, 79000*

Проаналізовано сутність поняття самостійної роботи. Обґрунтовано значущість рефлексивного підходу у процесі організації самостійної роботи майбутніх економістів з навчання англійської мови, яка полягає у забезпеченні усвідомлення якості та результативності навчальної діяльності. З'ясовано навчально-інформаційні, метакогнітивні, когнітивні, компенсаторні стратегії сприяють ефективному формуванню лексико-граматичної компетентності майбутніми економістами.

Ключові слова: самостійна робота, рефлексивний підхід, лексико-граматична компетентність, стратегії навчання.

У сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку праці особливого значення набуває орієнтованість на формування професійно релевантних компетентностей. У своїй професійній діяльності майбутні фахівці потребують здатностей (когнітивних, творчих та організаторських), роль яких не поступається перед професійною компетентністю. Оволодіння здатностями та їхній розвиток передбачає забезпечення гнучкості парадигми сучасної освіти, переміщення акценту на суб'єкт навчальної діяльності. Підвищення якості навчання та імплементація викликів сучасності залежить від гнучкості освіти. До компонентів стратегії забезпеченості гнучкості освіти належить самостійна робота [7, с. 3]. З огляду на це набуває актуальності проблема організації самостійної роботи з метою формування іншомовної компетентності.

Упродовж останніх десятиріч проблема “технології” самостійної роботи привертає до себе увагу педагогів та методистів. Питанням організації, пошуку форм і методів активізації самостійної роботи присвячені дослідження Ю. К. Бабанського, В. К. Буряка, І. П. Задорожної, І. О. Зимньої, Л. В. Жарова, Н. Ф. Коряковцевої. Питання самоорганізації та саморегуляції вивчали С. Р. Балуюн, І. О. Зимня, О. В. Куликова, В. Сластьоніном; питання автономії досліджували І. П. Задорожна, Н. Ф. Коряковцева.

Мета статті – обґрунтувати значущість рефлексивного підходу у процесі організації самостійної роботи майбутніх економістів з навчання англійської мови.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- 1) проаналізувати сутність поняття самостійної мови;
- 2) обґрунтувати значущість рефлексивного підходу у процесі організації самостійної роботи майбутніх економістів з навчання англійської мови;
- 3) виявити і запропонувати основні стратегії оволодіння лексико-граматичною компетентністю в процесі самостійної роботи майбутніх економістів з навчання англійської мови.

Методисти (І. О. Зимня, І. П. Задорожна) трактують поняття самостійної роботи як форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі опосередкованого управління викладачем. Зокрема, Н. С. Харламова вміщує в це поняття також види і форми індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, яка відбувається в процесі навчання на аудиторних заняттях і у позааудиторний час [14, с. 90].

У робочих програмах ВНЗ самостійну роботу визначають як особливу умову продуктивного навчання, яка спрямована на засвоєння сукупності знань, вмінь, навичок. Самостійну роботу розглядають як чинник оптимізації процесу навчання, який дає змогу “розширити часові рамки пізнавального процесу, які обмежені заняттям або лекцією” [14, с. 90].

Ціль самостійної роботи – навчити студента вчитися, формувати у собі нові знання і компетентності; запустити механізм саморозвитку та самовдосконалення. Дослідник С. І. Архангельський наголошує, що головними завданнями самостійної роботи є розвиток уміння здобувати наукові знання шляхом особистих пошуків й активного інтересу до здобуття цих знань [2].

Залучення рефлексивного підходу забезпечує “самостійне оволодіння знань і процесом навчання” [14, с. 90]. У дидактичній структурі навчальної діяльності, зокрема самостійної, до основних компонентів (мотивація, проблематизація, самовизначення, самореалізація, демонстрація) зараховують і рефлексію.

Планування і керування самостійною роботою передбачає визначення конкретних цілей і завдань (вивчення певної лексики (порцій слів), засвоєння граматичного матеріалу, формування навичок вимови), визначення мети мовленнєвого завдання (читання/аудіювання/письма). Визначають, на чому потрібно сконцентруватися та сплановують послідовність роботи з мовним і мовленнєвим матеріалом (наприклад: спочатку вивчення граматичного явища, а потім вживання лексики у контексті).

У педагогічних дослідженнях рефлексію розглядають як психолого-педагогічний механізм самоідентифікації, саморозвитку та професійного

становлення особистості викладача (Г. Звенигородська, Л. Пермінова, В. Сластьонін, Р. Таннер, М. Уоліс та ін.)

У методичних дослідженнях рефлексію розглядають як засіб і процес моделювання власного і чужого ставлення, знання, дій щодо об'єкта дослідження (О. Соловова), запоруку адекватного самосприйняття та самооцінки особистості (М. Князян), аналіз, оцінку і внесення коректив у власну діяльність (О. Івасюк). Рефлексія передбачає усвідомлення якості та результативності своєї діяльності.

Рефлексія функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення, є ключовими моментом розвитку особистості [13, с. 22]. Процес рефлексивної самооцінки починається з оцінки цілей, процесу, результатів, стилю навчання і завершується корекцією, нагромадженням ефективного досвіду і перенесенням раціонального досвіду в нові контексти [6, с. 13]. Формування рефлексивної культури відбувається завдяки навичкам критичного мислення, яке супроводжується персоналізацією знань.

Спрямованість рефлексії як процесу мислення, на особистість того, хто мислить, або ж на сам процес дає змогу виокремити наступні види рефлексії: особистісну та інтелектуальну [3, с. 9]. Особистісна рефлексія пов'язана з особистісним аспектом мислення людини, мотивами, здібностями й цілями. Студент аналізує навколишній світ, інших людей, самого себе. Він вивчає свої особисті якості, відносини з оточуючими, можливості і потреби, сильні і слабкі сторони. Інтелектуальна рефлексія пов'язана з умінням вчитися й охоплює не тільки побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, співставлення різних оцінок, розв'язування проблем, а й звернення мислення на ціннісні й аксіологічні установки. У процесі навчальної діяльності студент навчається досліджувати підстави власних розумових дій у ситуації розв'язання навчальних завдань [4, с. 57].

Навчання вважають ефективним та результативним, коли діяльність студента є результатом рефлексивного "переходу", переносу через інший простір, відмінний від того, в якому вона здійснюється. Згідно здослідженнями Г. Щедровицького процес здобуття досвіду та знань відбувається у трьох просторах: 1) процес спостереження, дослідження предметно-практичної діяльності; 2) здійснення діяльності, пов'язаної зі знаками, мовними та знаковими системами; 3) засвоєння та вироблення самостійних ідей, абстракцій, сутностей [16, с. 52]. Індивід може навчитися інтерпретувати предметний світ, послідовність дій та продукувати інтелектуальні новоутворення за допомогою мови, ідей, категорій.

У методиці навчання іноземних мов рефлексивний підхід, як і будь-який інший метод, визначає цілі та завдання навчання, шляхи і способи досягнення визначеної мети. Науковці визначають "підхід" як стратегію

навчання іноземної мови (М. Ляховицький [9, с. 32], Р. Мартинова), та вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія [10, с. 81].

Для успішного оволодіння майбутніми економістами іншомовною компетентністю, в тім числі і лексико-граматичною, необхідною умовою є розвиток рефлексивних умінь. Під рефлексивними вміннями розуміють засвоєні студентами способи виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби та способи здійснення рефлексії над власною пізнавальною діяльністю [1, с. 14]. Для здійснення рефлексії потрібні вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, абстрагувати, конкретизувати, систематизувати, виділяти головне, синтезувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити завдання, виробляти гіпотези, обирати методи вирішення завдань [12, с. 142]. Не завжди поруч є наставник, тому виникає необхідність вчитися самому знаходити вихід із різних ситуацій, брати на себе відповідальність за свою діяльність.

На підставі аналізу сучасних досліджень (Л. А. Артюшиної, І. П. Задорожної, Н. Ф. Коряковцевої) для успішного оволодіння майбутніми економістами лексико-граматичної компетентності виділяємо такі рефлексивні вміння:

- аналіз особистих потреб та мети вивчення англійської мови;
- аналіз та оцінка власного рівня сформованості англійської компетентності;
- усвідомлення суттєвих аспектів;
- аналіз ефективності індивідуальних прийомів і стратегій оволодіння англійською мовою,
- оцінка відповідності результату (кінцевого і поточного) визначеній меті;
- визначення відповідності наявних знань та умінь новим умовам, необхідного змісту нових знань і умінь; вироблення гіпотези;
- порівняльний аналіз шляхів вирішення проблеми з різних смислових позицій

Залучення рефлексивного підходу у процес організації самостійної роботи забезпечує оволодіння знань і навичок, необхідних для формування іншомовної компетентності. Рефлексивний підхід передбачає актуалізацію у свідомості студентів механізмів саморегуляції та саморозвитку, які спонукають їх використовувати наявний арсенал стратегій та набути рефлексивні навички для досягнення поставленої мети навчальної діяльності

В основі поняття "стратегія" лежать знання послідовності виконання діяльності, виконання певних процедур, які забезпечують результативність діяльності. Стратегії визначають як систему способів, прийомів; набір дій, кроків, комплекс процедурних знань і навичок, які сприяють досягненню учбових цілей [8, с. 194].

Стратегія має комплексний характер, охоплює низку дій, оптимальну послідовність, організованих спеціально з метою досягнення цілі [6].

У процесі самостійного оволодіння іншомовними компетентностями, втім числі і лексико-граматичною, студенти використовують загальнонавчальні та спеціальні стратегії та їхні підвиди:

➤ **Навчально-інформаційні стратегії:**

- аналіз власного рівня сформованості іншомовної компетентності;
- оцінка власного рівня сформованості іншомовної компетентності.

➤ **Метакогнітивні стратегії:**

- планування: підготовка місця і засобів навчання, визначення конкретних цілей і завдань, визначення мети мовленнєвого завдання, виділення основного і другорядного, планування послідовності роботи, планування повторення;
- самоконтроль: різні види моніторингу мовленнєвих діяльностей;
- самооцінка: самооцінка результатів, визначення ефективності застосованих стратегій, ведення статистики помилок; визначення проблеми, яка заважає виконати завдання і пошук шляхів її подолання.

➤ **Когнітивні стратегії:**

- пошук: відбір матеріалу відповідно до мети навчання, пошук потрібної інформації, визначення головної думки;
- ідентифікація: впізнавання звукової і графічної форм, формул і зразків;
- аналіз і трансформація: дедуктивне обґрунтування та усвідомлення матеріалу, правил, явищ, аргументація та використання матеріалу, інтерпретація значень, комбінування та семантизація слів, створення схем для систематизації чи ілюстрації.

➤ **Стратегії запам'ятовування:**

- класифікація і групування: за тематикою, за алфавітом, за словотворчим елементами;
- візуалізація: створення семантичних карт, схем, ілюстрацій;
- механічне запам'ятовування: відтворення слів про себе, багаторазове переписування.

➤ **Компенсаторні стратегії:**

- здогадка: контекстуальна; лінгвістична;
- використання опор: виділення ключових слів у тексті; опора на тему, ситуацію, заголовок; використання графічних опор;
- пристосування: використання простих речень; спрощене формулювання; перефразування.

Рецептивні лексичні навички ґрунтуються на дискурсивно-аналітичних діях, які приводять до з'ясування значення ЛО [5, с. 285]. Студенти можуть

визначити значення незнайомої ЛО за її словотворчим компонентом, подібністю звучання зі словами української мови. Оволодіння репродуктивними лексичними навичками передбачає аналіз ЛО з поглядом їхньої сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації, полісемії, контекстному вживанню. Важливо навчати студентів приділяти увагу оволодінню синонімами слів, які вже існують в словниковому запасі студентів чи які студент безпосередньо вивчає [11, с. 13].

Рецептивні граматичні навички ґрунтуються на розпізнаванні граматичних форм і співвіднесенні їх з певним значенням. Студенти аналізують та усвідомлюють граматичні явища, підбирають приклади (речення) до них, здійснюють трансформацію речення та співвідносять із раніше засвоєними граматичними явищами у текстах. Репродуктивні граматичні навички передбачають вибір форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією мовлення [10, с. 240]. Виконання дії за зразком, окремих мовленнєвих операцій, що входять до складу їхнього виконання, виконання вправ на вибір, цілеспрямоване мовленнєве тренування граматичних структур в однотипних мовленнєвих ситуаціях забезпечує створення гнучкості граматичної навички для застосування її у різноманітних умовах [15, с. 29–30].

Для запам'ятовування лексичного матеріалу можна використовувати такі стратегії: групування матеріалу за якоюсь ознакою (за тематикою, алфавітом, за словотворчими елементами, за парадигматичною та синтагматичною віссю, використання графічних організаторів для систематизації лексики. Створення образів, уявних малюнків, таблиць, інтелект-карт, асоціацій з рідною мовою також сприяють ефективному оволодінню лексичним матеріалом. Крім того, студентів потрібно навчити створювати графічні опори (правила-узагальнення), які б допомогли їм узагальнювати, систематизувати та візуалізувати граматичні знання [5, с. 309].

У процесі самостійної роботи потрібно розвивати мовний здогад. На думку Н. В. Ніколасенко, Г. В. Рогової, мовний здогад – це не тільки джерело поповнення словникового запасу, а й засіб поглиблення розуміння мови як суспільного явища.

На підставі виконаного аналізу можемо дійти таких висновків. Самостійна робота – це форма навчальної діяльності, яка оптимізує процес вивчення іноземної мови. У процесі організації самостійної роботи рефлексивний підхід забезпечує усвідомлення якості та результативності навчальної діяльності. У процесі самостійної роботи для оволодіння майбутніми економістами лексико-граматичною компетентністю пропонуємо використання таких загально-навчальних і спеціальних стратегій: навчально-

інформаційні, метакогнітивні, когнітивні, компенсаторні стратегії та стратегія запам'ятовування.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів організації і змісту формування лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів у процесі самостійної роботи. Етапи формування лексико-граматичної компетентності стануть предметом подальших наукових досліджень.

1. *Артюшина Л. А.* Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: автор. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. А. Артюшина. – Н. Новгород, 2008. – 24 с.
2. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. *Дегтярь А.* Рефлексія як психолого-педагогічний феномен / А. Дегтярь // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць // за загальною редакцією В. І. Сипчепника. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2004. – Вип. XXII. – С. 93–96.
4. *Десятов Д.* Організація рефлексивної діяльності учнів на уроках історії в старших класах / Д. Десятов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2014. – Вип. 49. – С. 55–63.
5. *Задорожна І. П.* Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
6. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. – 176 с.
7. *Куликова О. В.* Самостоятельная работа студента как инструмент инжиниринга качества образовательного процесса / О. В. Куликова // интернет-журнал “Науковедение”. – Том 7. – № 5; 2015. <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN515/pdf>.
8. *Лебединская О. В., Цыганова Л. В.* Стратегии самостоятельной работы студентов как компонент содержания самостоятельной деятельности по иностранному языку // Филологический науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. – № 4 (58). – Ч. 3. – С. 193–196 www.gramota/net/materials/2/2016/4-3/56.html.
9. *Ляховицкий М. В.* О Некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностран.яз. в шк. – 1973. – № 1. – С. 27–33.

10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
11. Николаенко Н. В. Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка) : дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Николаенко. – Москва, 1999. – 213 с.
12. Смоліна С. В. Етапи розвитку рефлексивних умінь у майбутніх учителів англійської мови [Електронний ресурс] / С. В. Смоліна. – Електрон. текст. Дані. – Режим доступу: 21.12.2016: http://visnyk.chnpri.ua/?wpfb_dl=1464. – Заголовок з екрана. – Мова укр.
13. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22–24.
14. Харламова Н. С. Динамика роли самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. – Москва : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 89–99.
15. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – Ленинград : Просвещение, 1976. – 223 с.
16. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П. Г. Щедровицкий. – Москва. Педагогический центр “Эксперимент” 1993. – С. 52–53.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**PROCESS OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK OF PERSPECTIVE
ECONOMISTS WHILE LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE****Andriy Kotlovskyi***Ivan Franko National University of Lviv,
Doroshenka Str.,41, Lviv, Ukraine, UA – 79000*

In the article, the essence of individual work is defined. The author considers it an efficient tool of learning which expands time limits of cognitive process. The importance of reflexive approach in the arrangement of individual work of perspective economists while learning the English language is presented which consists in the provision of quality and progress performance of learning. Reflection provides self-perception and self-assessment, which are followed by the individual remedial activity a learner. This approach results in building reflexive skills of perspective economists.

The actualization of the mechanism of self- development and self-regulation encourages students to apply strategies and reflexive skills with the aim of achieving learning objectives in their individual work. Learning and informative, metacognitive, cognitive, compensatory strategies provide effective building of lexical and grammar competence of perspective economists. Learners are accommodated with appropriate techniques to acquire perceptive and productive skills of lexical and grammar competence during their individual work. Grammar competence is achieved by developing flexible grammar skills that can be used by learners in any necessary situations. Memorizing and retention of lexical units are based on the actualization of mental and cognitive processes in learners' minds. The great emphasis in individual work is laid upon the necessity to develop linguistic feel that expands learners' knowledge of the language and provides the insight into the language as social phenomena.

Key words: individual work, reflexive approach, lexical and grammar competence, learning strategies.

УДК: 378:373.2

ДІЯЛЬНІСНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Алла Січкар

*Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна, 04053*

Розкрито шляхи реалізації діяльнісних засад щодо підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, забезпечення готовності їх до роботи в умовах реформування системи освіти, визнання пріоритету розвитку, саморозвитку особистості дитини як суб'єкта діяльності, цінності й сенсу її буття. Обґрунтовано необхідність розуміння студентами сутності діяльнісного підходу до навчання, виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічній ретроспективі. Висвітлено особливості впровадження в освітній процес вищого навчального закладу теорії та практики педагогічних систем, що ґрунтуються на ідеях діяльнісного підходу, формування у студентів здатності до їхнього об'єктивного аналізу та актуалізації перспективного досвіду в сучасному українському дошкіллі.

Ключові слова: діяльнісний підхід, особистісно-зорієнтовані технології, дошкільна освіта, вихователь дітей дошкільного віку, розвиток, саморозвиток особистості.

Реформування дошкільної освіти в Україні актуалізує посилення тенденцій розвитку ідей діяльнісного підходу до навчання, виховання дитини, реалізації особистісно зорієнтованої моделі освіти в дошкільному віці. Сьогодні відбувається подальше еволюціонування ідей діяльнісного підходу, про що свідчить фактологічний аналіз поглядів сучасних науковців, мети, завдань освіти та нормативного забезпечення змісту, а також перспективний досвід функціонування дошкільних навчальних закладів. З огляду на це актуалізується проблема підготовки вихователів дітей дошкільного віку здатних до організації освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі на діяльнісних засадах.

Окреслену вище проблему досліджували українські вчені в різних аспектах: сутність, взаємозв'язок діяльнісного і компетентнісного підходів в організації педагогічного процесу у вищій школі та дошкільному навчальному закладі (І. Бех) [1; 2]; генеза діяльнісного підходу до навчання і виховання дітей дошкільного віку, формування методологічної компетентності та дослідницької культури магістрів із дошкільної освіти (Г. Іванюк) [6; 7]; нове обґрунтування діяльнісно-орієнтованих методологічних стратегій вивчення педагогічного професіоналізму (Н. Гузій) [4]; творчий

доробок українських педагогів у розвиток теорії і практики діяльнісного підходу (А. Січкарь) [13; 14]; формування дослідницької компетентності майбутнього педагога у процесі функціонування історико-педагогічних студій (О. Венгловська) [3]; діяльнісний підхід як основа педагогічних технологій навчання та ефективний спосіб забезпечення дієвості знань (І. Зязюн [5]); психолого-педагогічне проектування взаємодії вихователя і вихованця (Т. Піроженко [12]); розвиток і саморозвиток особистості дитини у створеному педагогом середовищі (О. Кононко [9] С. Ладивір [11]); зміст, форми, методи навчання дошкільників в різних видах діяльності (Л. Зайцева [2], М. Єфименко [8], К. Крутій [10]). Незважаючи на широкий спектр досліджень з означеної проблеми, питання підготовки фахівців до впровадження діяльнісного підходу в практику дошкільних навчальних закладів малодосліджене.

Мета статті – схарактеризувати сучасні стратегії підготовки вихователів дітей дошкільного віку в контексті діяльнісного підходу.

Головним науковим положенням, на якому ґрунтуються концепції оновлення змісту дошкільної освіти України в XXI ст., є визнання пріоритету розвитку і саморозвитку особистості дитини як суб'єкта діяльності. Ця ідея є провідною в сучасних практиках і відображена у нормативних документах в галузі дошкільної освіти, а саме: Законі України “Про дошкільну освіту” (2001), Законі України “Про вищу освіту” (2014), “Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр.” (2010), Базовому компоненті дошкільної освіти (2012), в інструктивно-методичних рекомендаціях Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України від 26.07. 2010 р. №1 4/18-3082 “Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі”, чинних у дошкільній освіті програмах виховання, навчання і розвитку дітей (“Дитина” (2016), “Дитина в дошкільні роки” (2015), “Я у Світі” (2014)).

Аналіз зазначених нормативних документів про освіту: законів, концепцій, програм розвитку дитини дошкільного віку дав змогу з'ясувати, що під час їхнього розроблення враховано ідеї та досвід розвитку ідей діяльнісного підходу вітчизняних психологів (Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Сікорський, С. Рубінштейн), українських (О. Дорошенко, Ю. Карпінська, Т. Лубенець, Н. Лубенець, К. Маєвська, М. Петерсон, С. Русова, В. Чередніченко, Я.Чепіга, Е. Яновська) та зарубіжних педагогів (М. Монтессорі, С. Холл, Ф. Фребель), що впроваджувався в практику суспільного дошкільного виховання у підросійській Україні в імперську добу (1871–1917), роки Української революції (1917–1919), Українській Соціалістичній Радянській Республіці (1919–1934). Це спонукало до розроблення змістового модуля “Розвиток ідей діяльнісного підходу в дошкільному вихованні України (кінець XIX – перша третина XX століття)” з навчальної дисципліни

“Історія дошкільної педагогіки” для студентів першого бакалаврського рівня підготовки зі спеціальності “Дошкільна освіта”. Цей модуль розроблено за результатами історико-педагогічних студій.

Наша мета – формування у студентів професійної компетентності щодо впровадження в практику сучасного дошкільного виховання ідей діяльнісного підходу.

Завдання полягає в розкритті сутності діяльнісного підходу в історико-педагогічній ретроспективі; ознайомленні з історією становлення й розвитку ідей діяльнісного підходу в педагогічній теорії та практиці суспільного дошкільного виховання України в означених хронологічних межах; формувати у студентів готовність і здатність до об’єктивного аналізу педагогічних систем, що ґрунтуються на ідеях діяльнісного підходу та актуалізації перспективного досвіду в сучасному українському дошкільлі; 4) сприяти розвитку в студентів усвідомлення значущості ролі українських педагогів і психологів (О. Дорошенко, Н. Лубенець, Т. Лубенець, Ю. Карпінської, К. Маєвської, С. Русової, І. Сікорського, К. Толмачевської, Я. Чепіги, В. Чередниченко, Е. Яновської) у становленні та розвитку дошкільного виховання на діяльнісних засадах.

Унаслідок засвоєння змістового модуля студенти повинні знати:

- сутність поняття “діяльнісний підхід” як філософську, психологічну, генезу педагогічної категорії;
- особливості розвитку ідей діяльнісного підходу в дошкільному вихованні України періоду імперської доби (1871–1917), становлення національної системи освіти в роки Української революції (1917–1920); адаптації ідей діяльнісного підходу до поступу радянської системи освіти (1919–1934);
- надбання світової педагогічної думки та педагогічних традицій щодо впровадження ідей діяльнісного підходу в практику суспільного дошкільного виховання в Україні.

Уміти:

- аналізувати процес розвитку ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників впливу;
- виявляти перспективні підходи щодо розвитку ідей діяльнісного підходу в педагогічній спадщині українських та зарубіжних педагогів;
- інтегрувати перспективні ідеї діяльнісного підходу в практику сучасного дошкільного навчального закладу;
- об’єктивно оцінювати та критично ставитись до явищ і думок, які сьогодні є неповними чи застарілими; уміти виявляти актуальні

педагогічні ідеї діяльнісного підходу та застосовувати їх у сучасній практиці дошкільної освіти України;

- проектувати педагогічну діяльність у дошкільних навчальних закладах на засадах діяльнісного підходу.

На вивчення змістового модуля “Розвиток ідей діяльнісного підходу в дошкільному вихованні України (кінець XIX – перша третина XX ст.)” передбачено 30 год, з них 8 год – лекційних занять, 8 год – семінарських, 12 год – самостійна робота студентів, 2 год – модульний контроль.

Незважаючи на те, що основи теорії діяльності науково обґрунтували психологи С. Рубінштейн та О. Леонтьєв у 1930-х роках і категорію “діяльнісний підхід” уведено у науковий обіг у 70-х роках XX ст., сьогодні в наукових джерелах немає однозначного визначення поняття діяльнісного підходу до навчання і виховання. Натомість у науковому обігу є численні авторські тлумачення. З метою формування у студентів розуміння діяльнісного підходу як філософської, психологічної, педагогічної категорії до змістового модуля введено лекцію з теми: “Сутність діяльнісного підходу до навчання і виховання дітей в історико-педагогічній ретроспективі”. Студенти мають змогу ознайомитись із розвитком у психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв) теорії діяльності та долучитись до аналізу діяльнісного підходу як психолого-педагогічного явища у працях сучасних українських і зарубіжних науковців (Г. Атанов, І. Бех, І. Зязюн, І. Зимня, О. Газман, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Стефановська, С. Якиманська та ін). Своєрідним результатом співпраці педагога і студентів має бути виокремлення ключових позицій діяльнісного підходу як “складного, багатогранного утворення, яке охоплює аналіз становлення, самореалізації, саморозвитку особистості як суб’єкта діяльності” [7, с. 127].

Наступні три лекції присвячені проблемі становлення та розвитку ідей діяльнісного підходу в педагогічній теорії України кінця XIX – першої третини XX ст. Лекція з теми “Розвиток ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку в імперську добу (1871–1917)” сприяє ознайомленню студентів з обґрунтуванням засадничих ідей діяльнісного підходу періоду імперської доби: діяльнісної природи дитини; взаємозв’язку розумового розвитку та фізичної активності; формування пізнавальної активності дитини; гри як вродженої необхідності й умови розвитку в дошкільному віці; ручної праці як основного засобу отримання знань і розвитку дитини; ідеї самодіяльності і творчого самовираження дошкільника у спеціально створеному середовищі у працях Ю. Карпінської, Т. Лубенця, Н. Лубенець, К. Маєвської, С. Русової, І. Сікорського, К. Толмачевської, Я. Чепіги, Е. Яновської.

Студенти повинні вміти визначати особливості розвитку провідних ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку періоду

імперської доби в умовах становлення національної системи освіти (1917–1919); дізнатись про актуалізацію ідей діяльнісного підходу на сторінках педагогічного журналу “Вільна українська школа” (О. Музиченко, М. Котляренко, С. Русова, А. Середа, Я. Чепіга); у змісті лекцій для слухачів Фребелівського педагогічного інституту та курсів з дошкільного виховання (А. Володимирський, К. Толмачевська, С. Русова); у матеріалах з’їздів, нарад дошкільних працівників (А. Животко, С. Русова, В. Родников, К. Толмачевська) студенти можуть в ході лекції з теми “Поступ ідей діяльнісного підходу в дошкільному вихованні УНР (1917–1919)”.

З метою спонукання студентів до роздумів стосовно впливу соціальних, ідеологічних, політичних чинників на освіту до змістового модуля введено лекцію з теми “Трансформація ідей діяльнісного підходу в радянській системі дошкільного виховання (1919–1934)”. Предметом вивчення є особливості розвитку ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку на етапі пристосування їх до соціального виховання на класово-ідеологічному ґрунті (1919–1923); на етапі розвитку ідей діяльнісного підходу до виховання дітей на засадах педології (1923–1928); на етапі трансформації ідей діяльнісного підходу в радянській системі освіти (1928–1934). Передбачено залучення студентів до виявлення зміни поглядів українських педагогів (А. Гендрихівська, О. Дорошенко, Е. Яновська і ін.) щодо тлумачення ключових ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку, форм, методів їхньої реалізації у практиці дошкільного виховання, зумовлені впливом ідеологічно-класових установок і відходом від пріоритетів особистості.

У змістовому модулі подано розробки семінарських занять (“Упровадження ідей діяльнісного підходу в практику дошкільного виховання України (період імперської доби (1871–1917))”, “Реалізації ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку в програмово-методичному забезпеченні з урахуванням українознавчого концепту на етапі інтеграції прогресивних ідей європейської педагогіки до розбудови української системи освіти (1917–1919)”; “Адаптація ідей діяльнісного підходу в програмово-методичному забезпеченні дошкільного виховання в радянській системі освіти (1919 – 1934)”; “Перспективні ідеї реалізації діяльнісного підходу в практиці дошкільної освіти незалежної України”). Передбачено спрямувати діяльність студентів на вивчення програмово-методичного забезпечення дошкільного виховання різних періодів (імперська доба (1871–1917), період УНР (1917–1919), радянська доба (1919 – 1934)), з метою виявлення реалізації ідей діяльнісного підходу в нормативних документах; ознайомлення з досвідом роботи дошкільних установ на діяльнісних засадах та виокремлення перспективних ідей, з метою адаптації їх до умов сучасного дошкілья.

Важливе місце відведено аналізу студентами сучасних нормативних документів, що регламентують дошкільну освіту в Україні, особистісно орієнтованих технологій дошкільної освіти (розвивальна технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною “Радість розвитку” Т. Піроженко; авторська технологія М. Єфименко “Казкова фізкультура”; технологія розвитку творчої особистості – ТРВЗ; методика дитячого експериментування в природі Н. Лисенко, педагогічна технологія саморозвитку М.Монтессорі, театралізована дизайн-діяльність В.Тимченко та ін.), з метою дослідити еволюційний процес розвитку ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку, констатувати їхню актуальність в умовах реформування сучасної дошкільної освіти в Україні.

На самостійну роботу студентів подаємо завдання, яке може бути виконане в підгрупах, а саме: за результатами опрацювання теоретичних джерел розробити алгоритм впровадження ідей діяльнісного підходу подвижників суспільного дошкільного виховання України на розсуд студентів (Н. Лубенець, К. Маєвська, М. Петерсен, С. Русова, К. Толмачевська, В. Черидниченко, Е. Яновська).

Форма подання результатів виконаної роботи: для виконання завдання доцільно використовувати програми Microsoft Office (Microsoft Word, Microsoft Power Point). Проект може бути поданий у вигляді презентації, буклета, виступу на засіданні наукових історико-педагогічних студій тощо.

Виконання цього завдання сприятиме формуванню у студентів дослідницьких компетенцій, готовності до виокремлення, адаптації та впровадження прогресивних ідей діяльнісного підходу в практику дошкільної освіти, розвитку комунікативних навичок та оволодіння засобами ІКТ.

Вивчення змістового модуля “Розвиток ідей діяльнісного підходу в дошкільному вихованні України (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття)” завершується модульним контролем (п’ять видів тестових завдань різного рівня складності). Однак інтерес та бажання до глибшого пізнання теорії і практики діяльнісного підходу спонукають студентів до вибору відповідної тематики курсових, бакалаврських, магістерських робіт, участі в роботі історико-педагогічних студій, студентських наукових конференцій, що сприяє формуванню професійної компетентності щодо впровадження в практику сучасного дошкільного виховання ідей діяльнісного підходу.

1. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1/2 (17/18). – С. 5–7.
2. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошк. виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–5.

3. Венгловська О. А. Формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи у процесі функціонування історико-педагогічних студій століття / О.А. Венгловська // Пед. науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 2. – С. 210–218.
4. Гузій Н. В. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : [зб. ст.] / РВНЗ “Крим. гуманіт. ун-т”. – Ялта, 2007. – Вип. 15. – С. 118–125.
5. Зязюн І. А. Концептуальна домінанта психологічної педагогіки Л. С. Виготського та представників його школи / І. А. Зязюн // Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Теорія і практика навчання та виховання. – Київ, 2014. – С. 10–17.
6. Іванюк Г. І. Проблема формування дослідницької культури магістрів з дошкільної освіти / Г. І. Іванюк // Наукові записки. Серія: Психол.-пед. науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя ; [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – 2011. – № 4. – С. 103–107.
7. Іванюк Г. І. Діяльнісний підхід до навчання і виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття / Г. І. Іванюк, А. Д. Січкарь // Пед. науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 2. – С. 119–130.
8. Єфименко М. Казкова фізкультура М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 16–19.
9. Коментар до Базового компонента освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – Київ : Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
10. Крутій К. Технологія діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Катерина Крутій. – Текст. дані. – Режим доступу : http://teremok7.zp.ua/index.php/_mainmenu-118/mainmenu-155/502-rttt (дата звернення 22.06.2015). – Назва з екрана.
11. Ладивір С. Не готові знання, а вміння їх здобувати. Від розвитку – до саморозвитку / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2007. – №8. – С.3–6.
12. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
13. Січкарь А. Софія Русова і Ксенія Маєвська про формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку: ідеї діяльнісного підходу / Алла Січкарь // Дошк. виховання. – 2012. – № 12. – С. 11–12.
14. Січкарь А. Д. Актуалізація ідей діяльнісного підходу в умовах становлення суспільного дошкільного виховання в Україні (1871–1907) / Алла Дмитрівна Січкарь // Рідна школа. – 2015. – № 5–6 (трав.–черв.) – С. 76–80.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

ACTIVITY STRATEGY OF PROFESSIONAL TRAINING A TEACHER OF PRESCHOOL CHILDREN: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

Alla Sichkar

Borys Hrinchenko Kyiv University

Bulvarno-Kudriavska Str., 18/2, Kyiv, Ukraine, UA –04053

The article deals with the ways of implementing the activity principles of training teachers of preschool education, developing their preparedness to work in education reform, recognizing the priority of development and self-development of the child, as a stakeholder, a value, and the meaning of his/her life. It substantiates the necessity of students' understanding the nature of activity approach to training and education of preschool children in historical and pedagogical retrospective. It emphasizes the feasibility of implementing in the educational process of higher school the theory and practice of education systems based on the ideas of activity approach, the formation of students' capacity for their objective analysis and actualization of perspective experience in modern Ukrainian preschool. Author determines the content of the module "The development of the ideas of active approach in preschool education Ukraine (end of XIX - the first third of the XX century)" on the discipline "History of preschool education" for the first year students - bachelors of the specialty "Preschool education". This module is developed on the basis of the results of historical and pedagogical studies. The article presents the topics and content of lectures, seminars, revealing the formation, development and transformation of the ideas of activity approach to the preschool children education in the different periods: the imperial era (1871-1917), the UPR era (1917-1919), the Soviet era (1919-1934). The content of independent work tasks envisages to attract students to develop the skills of implementing the activity approach in preschool education of Ukraine, which will contribute to their research competencies, the development of communication skills and mastery of Information Communication Technology.

Key words: activity approach, personality oriented technologies, preschool education, teacher of preschool children, development, self-development of a personality.

УДК: 378:373.2(477) "19"

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

Олена Венгловська

*Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка,
бульв. І. Шамо, 18/2, Київ, Україна, 02154*

На підставі результатів студіювання історико-педагогічних праць, матеріалів із фондів архівів висвітлено особливості підготовки фахівців із дошкільної освіти в історико-педагогічній ретроспективі другої половини ХХ ст. Підготовку вихователів дітей дошкільного віку в окреслених хронологічних межах дослідження розглянуто в контексті суспільних змін до фахових вимог вихователя. З'ясовано, що зміни вимог до вихователів відбувалися відповідно до трансформаційних процесів у соціально-економічній, політичній, педагогічній сферах. Виявлено, що у другій половині ХХ ст. панівною в підготовці фахівців була знаннева компонента (формування готовності до реалізації мети, завдань виховання дітей дошкільного віку, програмово-методичного забезпечення, підготовки дитини до навчання у школі). Трансформація освітньої парадигми у 90-х рр. ХХ ст. від знанневої до особистісно зорієнтованої зумовила зміни в підготовці фахівців для дошкільної галузі.

Ключові слова: дошкільна освіта, вимоги до вихователів, фахова підготовка, форми підготовки вихователів, навчальний план, історико-педагогічна ретроспектива.

Вимоги, що висуває ХХІ ст. до фахівців із дошкільної освіти, ґрунтуються на особистісно зорієнтованому, цілісному, аксіологічному, гуманістичному, діяльнісному підходах. Багатофункціональна діяльність сучасного вихователя зумовлює внесення змін до змісту його професійної підготовки. З огляду на це вартісним є звернення до історико-педагогічної ретроспективи підготовки фахівців із дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ ст. Студіювання різних груп джерел цієї доби сприятиме виробленню нової моделі підготовки фахівців.

Загальнотеоретичні підходи до підготовки педагогів, врахування суспільно-економічних викликів у підготовці фахівців відображені в наукових розвідках Л. Березівської [1], Н. Дічек [4], Г. Іванюк [6], О. Сухомлинської [10]. Проблема підготовки фахівців для дошкільної освіти в історико-педагогічній ретроспективі висвітлено у статтях О. Венгловської (підготовка вихователів дітей дошкільного віку в Україні у 50–80-х рр. ХХ ст.) [2], А. Січкара (підготовка фахівців із дошкільної освіти в Українській

Народній Республіці) [9], І. Улюкаєвої (становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941 рр.)) [11].

Опрацювання засвідчило, що проблема підготовки фахівців для дошкільної освіти в історико-педагогічній ретроспективі другої половини ХХ ст. не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – за результатами студювання історико-педагогічних джерел, матеріалів, що зберігаються у фондах архівів, з'ясувати особливості підготовки фахівців для дошкільної освіти у другій половині ХХ ст. задля розроблення нової моделі підготовки фахівців.

Вивчення генези дошкільного виховання в Україні потребує розкриття вимог, які висували до особистості вихователя дітей дошкільного віку та визначали утилітарну модель фахівця. Трансформаційні процеси, що відбувалися в дошкільному вихованні у другій половині ХХ ст. зумовлювали зміни вимог до професійного рівня вихователя дітей дошкільного віку (“посадова особа, яка займається вихованням дітей у навчально-виховних закладах” [3, с. 53; 5, с. 91]), який виконував декілька функцій: організаційну (створення умов для всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, підготовки їх до навчання у школі), педагогічну (виховання і навчання дітей дошкільного віку, педагогізація батьків з актуальних питань дошкільного виховання), пропагандистську (впровадження в життя рішень партійних з’їздів).

У зв’язку з широким спектром вимог до вихователів змінювалися підходи до їхньої професійної підготовки, що засвідчують нормативні документи другої половини ХХ ст. (Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР” (1959), “Основи законодавства СРСР та союзних республік про народну освіту” (1973), постанова “Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи” (1984)).

Зазначимо, що шляхи вдосконалення підготовки педагогічних кадрів обговорювали на різних рівнях. Зокрема, на методичній нараді викладачів педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту (КДПІ) ім. О. М. Горького, що відбулася 28 серпня 1958 р., декан педагогічного факультету Д. Шелухін наголошував на необхідності внесення змін до “навчальної, наукової, методичної роботи” [14, арк. 1] із підготовки фахівців для дошкільного виховання. Насамперед відбулися зміни у структурі системи підготовки педагогічних кадрів. Кафедру спеціальної педагогіки було реструктуризовано і на її основі створено три нові: методики початкового навчання (завідувач кафедри Г. Захаров), дошкільної педагогіки (завідувач – О. Лещенко), дефектології (завідувач – М. Ярмаченко) [14, арк. 1].

Відповідно до висвітлених вище завдань кафедра дошкільної педагогіки розробила нові навчальні плани. До навчальних планів 1959 р. зі спеціальності “Педагогіка і психологія (дошкільна)” було введено нові курси: “Педіатрія”, “Проекційна техніка та навчальне кіно”. Ідеологічна складова підготовки посилювалась вивченням історії КППС (220 год), її виносили і на державну атестацію), політичної економії (150 год), діалектичного та історичного матеріалізму (140 год), основ атеїзму (70 год), тоді як на вивчення психології (загальної, дитячої, педагогічної) відводили 178 год, дошкільної педагогіки – 170 год [13, арк. 3]. Такий підхід декларував знаннєвий підхід до підготовки фахівців.

З метою вдосконалення практичної підготовки студентів, передбачалося збільшення тривалості практики до 40 тижнів замість 24. За новим навчальним планом кількість годин на всі види практики розподіляли так: педагогічна практика без відриву від навчальних занять – 13 тижнів, педагогічна практика в дитячому садку – 8 тижнів, практика з організації дитячих садків і літніх дитячих майданчиків у колгоспах і радгоспах – 4 тижні, педагогічна практика в дитячих яслах – 4 тижні, педагогічна практика з організації керівництва дошкільним вихованням – 5 тижнів, педагогічна практика в педагогічних училищах – 6 тижнів [13].

За результатами виконання навчального плану, проходження різних видів практик та складання державних екзаменів студентам присвоювали кваліфікацію “Викладач дошкільної педагогіки і психології педагогічного училища і методист із дошкільного виховання”. Студентам, які закінчували педагогічний інститут за заочною формою навчання, присвоювали кваліфікацію “Інспектор-методист із дошкільного виховання і вихователів дитячих закладів” [12].

Навчальні плани для студентів заочної та денної форм навчання суттєво не відрізнялися, відмінність полягала лише у зменшенні кількості аудиторних годин на вивчення предметів та збільшення їхньої кількості на самостійне опрацювання програмового матеріалу [12, арк. 1; 13, арк. 3]. У процесі вивчення дисциплін професійного та практичного спрямування студенти засвоювали вимоги, які висували до вихователів. Це сприяло формуванню їхньої готовності до реалізації оновленої мети, завдань виховання дітей раннього та дошкільного віку, програмово-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у різних типах дошкільних закладів, взаємодії з батьками вихованців.

Завдяки злагодженій роботі з підготовки кадрів простежувалась позитивна динаміка у збільшенні кількості завідувачів дитячих садків, які мали вищу педагогічну освіту. Наприклад, у Київській області у 1959–1960 н. р. працювало 572 завідувачі та вихователі, із них вищу освіту мали 58 осіб, незакінчену вищу – 45 осіб [17, арк. 19]. Однак інтенсивний розвиток

мережі дошкільних закладів, зростання будівництва об'єднаних дошкільних установ (ясел-садків), розрахованих на велику кількість груп (8–10 груп на 200–250 дітей) зумовлював потребу в педагогічних кадрах із вищою освітою. Вивчення річних звітів про роботу дитячих садків засвідчують те, що не в усіх дошкільних закладах України працювали вихователі, які мали належну фахову підготовку. Зокрема, в деяких дошкільних закладах не було жодного вихователя з дошкільною освітою (№ 294, № 146, № 91, № 200, № 218 м. Києва) [19, арк. 128].

Такий стан актуалізував у педагогічних інститутах урізноманітнення форм підготовки педагогічних кадрів для дошкільного виховання: денна, вечірня, заочна. Запровадження в Київському державному педагогічному інституті ім. О. М. Горького заочної та вечірньої форм навчання зумовило позитивну динаміку: на заочному відділенні навчалось 748 завідувачів і вихователів дитячих садків, на вечірньому – 237 осіб [18, арк. 7].

Соціально-економічний, демографічний чинник 60-х років ХХ ст. привів до значного розширення дитячих установ, збільшення в них кількості дітей раннього та дошкільного віку, що зумовлювало потребу в кваліфікованих педагогічних кадрах. Згідно з доповідними записками Міністерства освіти УРСР про підготовку педагогічних кадрів для дошкільних установ із кожним роком зростала потреба у спеціалістах із дошкільного виховання (табл. 1) [18, арк. 28, 29, 30].

Таблиця 1

**Потреба у вихователях дітей дошкільного віку в Українській РСР
у 1960-х роках ХХ ст.**

Роки	Потреба	У тім числі для колгоспних дошкільних закладів	Наявність	Нестача
1963	35250	1050	33230	2020
1964	38990	1090	3480	4010
1965	43540	1140	36870	6670
1966	49200	2300	38740	10460
1967	56640	4340	40600	16040
1968	64160	6860	42440	21720
1969	71560	9160	44260	27300
1970	78600	11900	46060	32540

У період 1973–1983 рр. “Основами законодавства СРСР та союзних республік про народну освіту” (1973) було стандартизовано вимоги до вихователя, їхні професійні права та обов’язки. У статті 50 наголошено на тому, що на посаду вихователя в дошкільні заклади призначали тільки тих осіб, які мали педагогічну освіту [7, с. 30]. Цим документом також унормували права та обов’язки вихователів дітей дошкільного віку [7,

с. 31]. Це актуалізувало проблему вдосконалення змісту та форм підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів.

Значну роботу щодо підвищення рівня фахової підготовки вихователів проводили на місцях. Вивчення наказів Міністерства освіти УРСР та Постанов колегії Міністерства освіти Української РСР (фонд Р-346) [15] дало змогу з'ясувати особливості підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів різних областей України. Зокрема, на засіданні колегії Міністерства освіти Української РСР 1977 р. розглядали питання про забезпечення дошкільних установ м. Києва педагогічними кадрами [15, арк. 17]. Було ухвалене рішення відмовитись від улаштування на роботу фахівців з інших областей, перевагу надавали випускникам інститутів, які проживали в Києві [15, арк. 17]. Київський міський відділ народної освіти у 1970-х рр. розробив перспективний план задоволення потреб дошкільних закладів у педагогічних кадрах, популяризації серед вихователів заочної форми навчання [15, арк.17].

У 1984–1991рр. зміни вимог до вихователів відбувалися відповідно до положень постанови “Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи” (1984). У шостому розділі цієї постанови наголошено на винятковій ролі педагога та вимогах, які до нього висували. Зокрема, було зазначено, що педагог (в тім числі й вихователь) повинен любити дітей, бути творчим, відданим своїй справі, мати спеціальну професійну підготовку, вміння реалізовувати на практиці досягнення науковців щодо виховання дітей дошкільного віку [8, с. 56–58].

Для реалізації положень освітньої реформи ЦК КП і Рада Міністрів СРСР 1984 р. ухвалила кілька постанов: “Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшенню умов їх праці та побуту” [8, с. 91–98], “Про дальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання у школі”. Ці постанови визначали подальші стратегії підготовки кадрів та вимоги до особистості вихователя [8, с. 99–102], вносили зміни у зміст “психолого-педагогічної та методичної підготовки” педагогів [8, с. 92]; збільшувалася кількість “цільових напрямлень” на навчання за скороченим терміном навчання для вихователів, які мали середню педагогічну освіту [8, с. 92, 93].

Відповідно до цих вимог вносили зміни у зміст навчання. Вивчення педагогічних дисциплін збагачувалося лабораторними заняттями, які відбувались у базових дошкільних закладах. Теоретична фахова підготовка поєднувалась із практичною. Навчальний план передбачав чотири види практики: “навчальна практика в переддошкільних групах (II курс), практика в дитячих дошкільних закладах (III курс), інспекторська-методична практика у відділах народної освіти (IV курс), педагогічна практика в педагогічних училищах (IV курс)” [16, арк. 16]. У процесі проходження різних видів

практик студенти вчилися реалізовувати завдання щодо наступності між дошкільним закладом та початковою школою, впроваджувати в навчально-виховний процес народознавчу компоненту, ознайомлювати дітей з українським фольклором, народними ремеслами, традиціями, використовувати на заняттях технічні засоби навчання. Це давало змогу вже на етапі навчання відібрати студентів, найбільш схильних до роботи з дітьми [7, с. 57].

Отже, в період із 1959 – до 90-х рр. ХХ ст. на визначення змісту підготовки фахівців із дошкільного виховання впливали соціально-економічні, ідеологічні, педагогічні чинники. Важливою була знансва домінанта, яка полягала в підготовці майбутніх вихователів до реалізації суспільної мети і завдань щодо виховання дітей дошкільного віку, вони відображали трансформації, які відбувалися в суспільному житті країни.

Уніфікація змісту підготовки впливала на те, що у підготовці педагогічних працівників недостатньо враховували варіативну, особистісну складову, регіональний компонент.

Зміна освітньої парадигми (90-ті рр. ХХ ст.), її гуманістична, цілісна та ціннісна спрямованість сприяли зміні особистісно-професійних вимог до вихователя як учасника навчально-виховного процесу у сфері дошкільної освіти. Модернізація дошкільної галузі потребувала вихователя, здатного мобільно реагувати на виклики ХХІ ст., творчо використовувати практичні здобутки.

Із другої половини 90-х років ХХ ст. підготовка фахівців для дошкільної галузі в Україні відбувалася за освітньо-професійними програмами “молодшого спеціаліста”, “бакалавра”, “спеціаліста”, “магістра” у вищих навчальних закладах України III–IV рівня акредитації.

Пріоритетними в підготовці фахівців для дошкільних навчальних закладів були принципи демократизації, гуманізації, варіативності, рівного доступу до якісної освіти. Порівняно з попереднім (радянським) періодом відбулися зрушення в організації освітнього процесу: впроваджено кредитно-модульну систему навчання, інноваційні форми організації навчального процесу, введено до навчальних планів дисципліни культурологічного спрямування, курси за вибором вищого навчального закладу та студентів, у перебігу яких поглиблюються знання студентів щодо особливостей реалізації завдань із різних напрямів роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Виконання навчальних планів давало змогу студентам здобувати такі фахові кваліфікації, як: “Вихователь дітей дошкільного віку”, ОКР “бакалавр”; “Організатор дошкільної освіти, вихователь дітей дошкільного віку”, ОКР “спеціаліст”; “Викладач дошкільної педагогіки і психології”, ОКР “магістр”.

Навчальний план підготовки бакалаврів був розрахований на чотири роки і 7 857 год, тобто 145,5 кредитів, зокрема, дисципліни циклу

гуманітарної та соціально-економічної підготовки (1 782 год, 33 кредити), циклу природничо-наукової підготовки (1 404 год, 26 кредитів), циклу професійної та практичної підготовки (4 077 год, 75,5 кредитів). Навчальний план містив варіативну частину циклу: три кредити (162 год) для дисциплін, визначених університетом, і три кредити (162 год) для дисциплін за вибором студентів. Цикл охоплював двадцять три дисципліни, вивчаючи які студенти набували теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми дошкільного віку, що в повній мірі відповідали вимогам, що висувалися до особистості вихователя.

Зокрема, у процесі вивчення дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Дошкільна педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи наукових досліджень”, “Основи педагогічної майстерності”, “Дитяча психологія”, “Педагогічна психологія” студенти набували теоретичних знань про особливості роботи вихователя дітей дошкільного віку, засвоєння вимог, що висувалися до його особистості; становлення та розвитку дошкільної теорії та практики на різних історико-педагогічних етапах, внеску педагогів у розробку педагогічних теорій та концепцій виховання дітей дошкільного віку; змісту, форм і методів виховання дітей дошкільного віку, особливостей психофізичного розвитку дитини.

Зміст навчальних дисциплін студенти засвоювали під час аудиторних та позааудиторних занять, різних видів практик (літня польова (II семестр), практика в групах раннього віку (V семестр), літня педагогічна практика (VI семестр), практика в дошкільних закладах (VIII семестр)). У ході таких видів діяльності перевагу надавали активним формам роботи: круглим столам, диспутам, тренінгам, діловим та рольовим іграм, презентаціям, використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Це давало змогу студентам моделювати професійні ситуації, знаходити шляхи та способи їхнього розв’язання, апробувати себе в ролі вихователя, вихователя-методиста, завідувача дошкільного навчального закладу. У процесі виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань студенти створювали групові та індивідуальні проекти з актуальних питань дошкільної освіти. Результати навчально-дослідницького пошуку вони оприлюднювали не лише на індивідуальних заняттях, а й під час педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Відповідно до потреб і запитів студентів до навчального плану вводили дисципліни варіативної складової. Наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка до варіативної складової навчального плану входили такі навчальні дисципліни, як: “Тренінг самопізнання”, “Педагогічна іміджологія в дошкільній освіті”, “Психологія педагогічної творчості”, “Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми”; “Історія дошкільної освіти міста м. Києва”, “Технології особистісного

(індивідуального) виховання дітей”, “Інформаційні технології в дошкільній освіті”, “Теоретичні й методичні основи дитячої гри”, “Методика ігрової діяльності дітей”. Зазначені дисципліни мали інноваційний характер і сприяли формуванню в майбутніх вихователів професійної спрямованості, компетентності, умінню на практиці реалізовувати сучасні технології розвитку дитини дошкільного віку, виявляти їхні здібності, обдарованість у різних видах діяльності.

Отже, зміна вимог до вихователів у другій половині ХХ ст. була зумовлена трансформацією мети, завдань дошкільного виховання. У визначених хронологічних межах рівень підготовки вихователів був одним із показників розвитку дошкільної галузі. Виконаний ретроспективний аналіз засвідчив, що на визначення стратегій, змісту, форм щодо підготовки фахівців із дошкільного виховання впливали зміни суспільно-економічного життя країни.

Зауважимо, що упродовж другої половини ХХ ст. підготовка фахівців для роботи у закладах дошкільного виховання зазнавала змін, що відображено у трансформації змісту від політико-ідеологічної складової до впровадження соціокультурної, варіативної, культурознавчої компоненти; від використання традиційних форм і методів до реалізації інноваційних, групових форм роботи; від утилітарної до особистісно зорієнтованої моделі фахівця.

Пропонована розвідка не висвітлює всіх аспектів проблеми. Предметом подальших наукових досліджень є питання підготовки фахівців із дошкільної освіти в умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми та навчання на дослідженнях.

-
1. *Березівська Л. Д.* Проблема народного вчителя в діяльності київських просвітницьких організацій / Лариса Дмитрівна Березівська // Рідна школа. – № 2. – 1998. – С. 65–68.
 2. *Венгловська О. А.* Система підготовки вихователів дітей дошкільного віку в Україні у 50–80-х роках ХХ сторіччя / Олена Анатоліївна Венгловська // Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол. : В. О. Огнев'юк, І. А. Зязюн та ін.]. – Київ, 2010. – С. 25–27.
 3. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [Вид. 2-ге, доповн. й виправл.] – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 552 с.

4. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. 2014. – № 2. – С. 67–75.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні виклики другої половини ХХ-го століття до підготовки педагогів для роботи в сільській школі / Г. І. Іванюк // Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. пр. – Суми, 2012. – № 6 (24). – С. 60–71.
7. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. – Москва : Известия, 1973. – 39 с.
8. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : зб. документів і матеріалів / [пер. з рос.]. – Київ : Політвидав України, 1984. – 110 с.
9. Січкарь А. Д. Становлення інституту підготовки фахівців з дошкільної освіти в Українській Народній Республіці / А. Д. Січкарь // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – С.191–194.
10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : АПН, 2003. – 68 с.
11. Улюкаєва І. Г. Становлення та розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905 – 1941рр.) : дис.. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Ірина Гереевна Улюкаєва. – К., 1993. – 190 с.
12. Державний архів міста Києва (Держархів м. Києва), ф. Р-346, оп. 2, спр. 1494, арк. 1, 4.
13. Держархів м. Києва, ф. Р-346, оп. 2, спр. 1659, 4 арк.
14. Держархів м. Києва, ф. Р-346, оп. 2, спр. 1685, 43 арк.
15. Держархів м. Києва, ф. Р-346, оп. 10, спр. 122, 92 арк.
16. Держархів м. Києва, ф. Р-346, оп. 10, спр. 1080, 39 арк.
17. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 2989, 27 арк.
18. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3250, 217 арк.
19. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3632, 259 арк.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017

TRAINING PRE-SCHOOL EDUCATORS IN UKRAINE: HISTORICAL AND EDUCATIONAL RETROSPECTIVE OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY**Olena Venhlovska***Pedagogical institute of Borys Grinchenko University of Kyiv
1. Shamo Boulevard, 18/2, Kyiv, Ukraine, UA –02154*

The article, according to the study of historical sources and teaching materials from the collections of archives, highlights the peculiarities of experts on preschool education in historical and pedagogical retrospective of second half of the twentieth century. The author considers training educators of preschool children in chronological limits within the research in the context of changes to the requirements. It is found that the changes in the requirements for educators held under the transformations in socio-economic, political, educational spheres. Laws and regulations provide the state regulation of training experts in pre-school sector. The content of these documents affects the definition of objectives, tasks, and content of training. The article finds out that in the second half of the twentieth century the dominant in the content of training experts was the knowledge paradigm (formation of readiness to implement the goals, objectives of the children education and preschool curriculum, and methodological support, preparing the child for school education) and political-ideological component (implementation of the decisions of party congresses). Pre-school educator served as the relay of changes that took place in the social life of the country. Training of pre-school educators carried out in the study disciplines of professional and practical orientation.

Transforming educational paradigm in the 90's of XX century from knowledge oriented to personality oriented caused changes in training specialists for pre-school sector on the basis of competence, activity, axiological, research approaches. Variable, socio-cultural, regional components were submitted to the content of training. Training pre-school educators included the formation of their ability and readiness for the implementation of individual approach, practical teaching methods, and personality oriented developmental technologies in working with children.

Key words: preschool education, requirements for pre-school educators, professional training, forms of training pre-school educators, curriculum, historical and educational retrospective.

УДК373.2.016:33.001.4

ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Олена Черешнюк

*Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету,
вул. Добровольського, 1, Кропивницький, Україна, 25005*

Розглянуто розгорнуте інтеграційне визначення поняття педагогічного тестування. Подано окремі складові, які характеризують тестування як метод педагогічних вимірів готовності вихователів до економічного виховання дошкільників. Проаналізовано кожен складову педагогічного тестування, починаючи з формування тестових завдань і закінчуючи організацією процесу тестування вихователів ДНЗ. Обґрунтовано, що тестування є методом діагностики і може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань. Виявлено, що тестування водночас є методом і результатом вимірювання, надає об'єктивну інформацію про рівень знань педагогів, про прогалини в їхній підготовці, про причини цих прогалин. Окреслено аспекти міжособистісних стосунків у процесі відповідей на тести. Виконано аналіз особливостей взаємовпливу довіри та спілкування. Наголошено на необхідності дотримання методології системного підходу на всіх етапах підготовки та реалізації тестів. Визначено характеристики, які впливають на результат тестування, дають можливість ефективно використати інформацію, отриману з результатів опитування.

Ключові слова: педагогічне тестування, тестологія, надійність, валідність, економічне виховання дошкільників.

Серед багатьох чинників успішної реалізації завдань соціально-економічного виховання є готовність педагога до цього напряму роботи, адже головну роль в організації життєдіяльності дошкільника покладають на вихователя. Це зумовлює його професійну та особистісну зрілість. Як показує досвід, перш ніж розпочати безпосередню роботу з дітьми, потрібно визначити показники готовності вихователів до реалізації завдань економічного виховання. З досвіду роботи можемо стверджувати, що на шляху вирішення цієї проблеми неоціненну роль відіграє тестування, яке є водночас і методом, і результатом вимірювання. Саме тестування надає об'єктивну інформацію про рівень знань педагогів, про прогалини в їхній підготовці, про причини цих прогалин.

Тест – це інструмент, який охоплює кваліметрично вивірену системи завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектовану технологію обробки та аналізу результатів, призначений для вимірювання

рис і властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання.

Тестологія – (з англ. test – проба, випробування) – наука про вимірювання психофізіологічних та особистісних характеристик.

На думку А. Майорова [2], тести не лише більш якісний, а і значно об'єктивніший спосіб оцінювання, де об'єктивності тестування досягають шляхом стандартизації процедури проведення та шляхом стандартизації і перевірки показників якості окремих завдань для вихователів і тестів загалом.

Тестування як метод діагностики може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань.

Сучасне впровадження педагогічного тестування у практику вищої школи актуалізує визначення самого поняття тесту.

Виконаний аналіз педагогічного тестування показує, що в післядипломній освіті воно зводиться до трьох рівнів.

Перший рівень характеризується рівнем розуміння тесту як визначеної сукупності питань, до яких у визначених випадках подають варіанти відповідей. На цьому рівні тест сприймають як ребус, кросворд тощо.

Другий рівень відображає розуміння основних складових понять педагогічного тестування, але не враховує особливостей процедури створення тестів та їхньої реалізації. На цьому етапі не аналізують отримані результати, що приводить до зниження ефективності цього методу педагогічних вимірювань.

Третій рівень розкриває правильне розуміння змісту педагогічного тестування, враховує особливості побудови тестів, їхні можливості використання.

Для правильного розуміння та застосування на практиці педагогічного тестування пропонуємо детально проаналізувати поняття “педагогічне тестування” та його використання в умовах післядипломної освіти педагогів.

Педагогічний тест – інтеграційна категорія, якою визначають доречність тих чи інших умов, питань, які сприяють виявленню відповідної готовності до засвоєння відповідної інформації, процес безпосередньої реалізації контролю тощо.

Відповідно до мети тестування педагогічний тест визначаємо як систему паралельних завдань рівномірно зростаючих та специфічної форми, що дає змогу на підставі аналізу відповідей з високим ступенем надійності та валідності об'єктивно вимірювати рівень, оцінювати структуру знань і готовність педагогів до виконання запропонованих завдань.

Під час складання тесту науковці Н. Тарапака, А. Мартін [3] пропонують дотримуватись таких послідовних етапів:

1. Визначення мети тестування (що оцінюють: знання, уміння, якого рівня тощо); виділення вимог до оцінювання знань, умінь, навичок (розроблення шкали оцінювання, модель інтерпретації отриманих балів).

2. Визначення змісту матеріалу, що підлягає тестуванню, кількості завдань, установлення рівня їхньої складності.

3. Складання тестових завдань пов'язано зі створенням інструкцій тестового завдання; розроблення запитальної частини тестового завдання; створенням відповідей на тестове завдання.

4. Процедура валідазації (*валідність з англ. valide – дійсний, додатний, той, що має силу*) тестових завдань.

5. Внесення корективів (за необхідності) у зміст тестових завдань.

Як свідчить література з тестології, під час розробки тестових завдань потрібно дотримуватись певних правил:

- завдання має відповідати навчальним цілям;
- завдання має оцінювати різні рівні знань і вмінь;
- завдання має передбачати інтегрування знань і вмінь;
- завдання має бути сформульоване чітко, його умова повинна бути повністю зрозумілою для тестуючих;
- завдання не повинне містити чинників, що перешкоджають правильному виконанню;
- обсяг завдання має бути розрахований так, щоб тестований міг його виконати за відведений проміжок часу;
- завдання має передбачати відповідний метод оцінювання результатів виконання.

З метою однозначного розуміння педагогічного тесту методисти-дослідники [1] виокремили такі складові:

- системний характер;
- специфічних форм тестових завдань;
- обмін досвідом;
- визначеність змісту тесту;
- зростаюча складність тестових завдань;
- надійність та валідність.

Упровадження педагогічного тестування має спиратися на відповідну інформацію, яка враховує переваги та недоліки відібраних для розгляду методів контролю надбань педагогів. З огляду на це наведений аналіз базових понять педагогічного тесту доречно доповнити переліком основних переваг та недоліків такої діагностики осіб.

Переваги педагогічного тестування зумовлені:

• *можливістю* досягти найбільшої якості та об'єктивності оцінювання результатів професійної діяльності, що значною мірою спричинене

стандартизацією процедури проведення, перевірки показників якості окремих завдань і тестів загалом;

- справедливістю методики, згідно з якою всі педагоги поставлені в рівні умови як у процесі контролю, так і в процесі оцінювання результатів;
- уникнення можливого суб'єктивізму викладача;
- виявленням наявного професіоналізму в проблемі, яка запропонована;
- економічною ефективністю, адже основні витрати під час тестування пов'язані здебільшого з розробленням самого тесту.

Зазначимо, що вчені-тестологи [1; 2; 3] наголошують на недоліках педагогічного тестування, які повинні бути враховані під час складання тестових завдань:

- тривалість і трудомісткість розроблення тестових завдань та ефективних процедур реалізації процесу тестування;
- обмін досвідом – неможливість отримати інформацію щодо причин виявлених пробілів у методичній підготовці;
- неможливо оцінити творчість.

У процесі створення тестових завдань для вихователів ми врахували вимоги Базового компонента дошкільної освіти, освітньої програми від двох до семи років “Дитина”. Тестування містить розроблення комплексу тестових завдань, які охоплюють 16 запитань. До кожного запитання пропонуємо декілька варіантів відповідей, одна з яких є правильною.

Результати тестування педагогів подано в діаграмі (рис. 1).

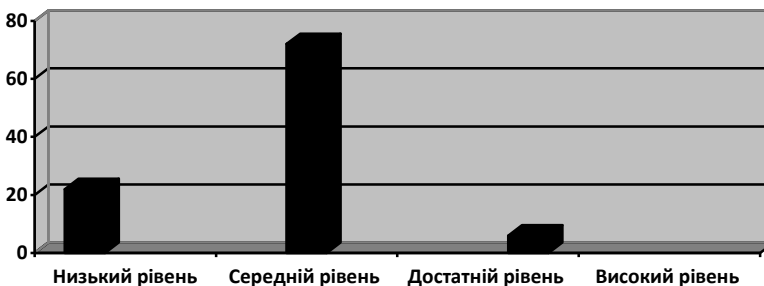


Рис. 1. Показники готовності педагогів

Як показує діаграма, 22% мають низький рівень готовності до реалізації завдань економічного виховання, 72% – середній і лише 6% достатній. Зазначимо, що жоден педагог не має високого рівня. Такі показники готовності педагогів свідчать:

- 97 % педагогів ознайомлені поняттям “економічне виховання” та із соціально-економічною програмою “Афлатот”;

- 88% ознайомлені із завданнями економічного виховання, що висвітлені у розділі освітньої програми “Дитина”, та мають уявлення, для чого потрібно виховувати дитину в економічному руслі, а також як розвинути її пізнавальний інтерес.

- 66 % тестованих володіють інформацією щодо учасників соціально-економічного середовища розвитку дітей у ДНЗ;

- 31% вихователів знають, хто із сучасних науковців вивчає це питання, а також, з якого віку потрібно починати реалізовувати завдання економічного виховання згідно з програмою “Дитина”;

- 25 % педагогів мають знання щодо найефективніших форм роботи з дітьми;

- 9% розуміють призначення дидактичних ігор економічного змісту.

Отже, тестування дало змогу спрогнозувати подальшу роботу експерименту, включивши питання економічного змісту в плани курсів підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ.

Ми розробили стратегію особистісного професійного зростання педагогів з урахуванням прогалин, що були виявлені під час тестування. Пропонуємо провести: науково-методичний семінар “Особливості економічної освіти дітей дошкільного віку”; практичний семінар “Міжнародна програма фінансової освіти для дітей дошкільного віку за програмою “Афлатот”; інтегративний практикум “Економічна освіта дошкільників”; педагогічну раду “Соціально-педагогічна компетентність: інноваційні підходи (квест-подорож)”; провести майстер-клас за участю педагогів та батьків “Театр образів “Афлатот”.

Рекомендуємо створити ініціативну групу, яка розробляла б перспективне планування, враховуючи міжнародний досвід (програма “Афлатот”) з урахуванням вимог освітньої програми “Дитина” та тематичних тижневиків дошкільного закладу. Розроблено та систематизовано дидактичні ігри та цікавинки економічного змісту для дошкільників.

Виконаний аналіз складових, якими визначається сутність педагогічних тестів та організаційних засад процесу тестування засвідчує, що за умови правильної побудови та ефективного використання результатів тестування можна отримати об’єктивну оцінку готовності вихователів ДНЗ до проведення економічного виховання, мотивувати до подальшого ознайомлення та покращення навчально-виховного процесу з проблеми економічної підготовки дошкільників.

Отже, проведене тестування дало змогу діагностувати й оцінити результати освітнього процесу дошкільного закладу, диференціювати методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів, коректувати

їхні професійні дії; а вихователі змогли побачити свої недоліки й досягнення, отримати оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності, поради щодо її корегування.

1. *Реутська Ю. Ю.* Дефініції педагогічного тестування / Ю. Ю. Реутська, Г. О. Мірських // Вісник Національного технічного університету України “КПІ”. – Київ : КПІ, 2012. – № 50. – С. 142–146.
2. *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – Москва : Народное образование, 2000. – 352 с.
3. *Тарапака Н. В.* Тестовий контроль як засіб виміру якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Н. В. Тарапака, А. М. Мартін // Наукові записки. Серія: педагогічні науки, 2012. – № 103. – 278 с.
4. *Чельшкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – Москва : Логос, 2002. – 568 с.
5. *Tatsuoka K. K.* Item construction and psychometric models appropriate for constructed response Princeton / К. К. Tatsuoka. – N.-J., 1993. – 56 p.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

TESTING AS A METHOD OF EVALUATING TEACHERS' READINESS TO ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Olena Chereszniuk

*Kirovohrad Flight Academy of the National Aviation University,
Dobrovolskoho Str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, UA – 25005*

The article outlines the detailed integrative definition of pedagogical testing. This definition reveals the individual components that characterize the testing as a method of educational measurement of teachers' readiness for economic education of preschool children. All components of the pedagogical testing are considered. Attention is drawn to the need to respect the methodology of systematic approach at all stages of preparation and implementation of tests.

The article proves that a test stand and method of diagnosis can be effective only when the criteria and definitions of quality fold tests. It reveals that testing is both a method and a result of measurement. Testing provides objective information on the awareness of teachers about gaps in their preparation, the causes of these gaps. The author outlines the aspects of interpersonal relationships in the answers to the tests. She gives the analysis of the features of mutual trust and communication.

The characteristics that affect the testing result, which gives the opportunity to effectively use the information obtained from the survey results.

Key words: pedagogical testing, testology, reliability, validity, economic education of preschool children.

УДК 378.126:37.013.78

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА – ВАГОМИЙ ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Галина Бойко

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79000*

Розкрито поняття “соціальна мобільність педагога”. Визначено вагомі чинники професійного зростання педагога (професійне самовизначення, професійна самореалізація, модернізація педагогічної освіти, зв’язок теорії з практикою, сприятливе освітнє середовище) та умови розвитку соціальної мобільності педагога (зміна соціального статусу студентів у структурі суспільства (вчитель, вихователь). Досліджено особливості взаємодії з різними соціальними групами. Проаналізовано аспект готовності працювати в умовах інноваційних змін та проблему соціально-активного спрямування професії вчителя (вихователя). Виокремлено розвиток соціальної перцепції фахівця). Запропоновано основні шляхи професійного розвитку педагога.

Ключові слова: соціальна мобільність, педагог (вчитель, вихователь), професійне зростання, професійний розвиток, професійна самореалізація.

Інтеграційні процеси, що відбуваються у світовій спільноті, проникають у систему освіти, яка стає основною виробничою силою суспільства. Водночас виникає потреба у створенні певної системи професійної підготовки фахівців, її безперервності, яка ґрунтується на принципах інтегративності, гнучкості, конкурентоздатності, інформаційної прозорості, мобільності, орієнтації на потреби особи і суспільства.

Швидкоплинні умови життя в інформаційному суспільстві, наукові знання, що постійно оновлюються, зумовлюють сформованих умінь мобільного реагування педагога у своїй професійній діяльності на постійно змінювані потреби суспільства. Водночас нові технології, безперервні інноваційні процеси в освіті, перехід до компетентнісного підходу, необхідність формування мобільних кваліфікованих фахівців – все це теж передбачає сучасну школу мобільності та готовність працювати в умовах постійних змін. Сучасному динамічному суспільству потрібний педагог, відкритий до нового, здатний швидко адаптуватися у складних умовах професійної і соціальної дійсності, самостійно і відповідально ухвалювати рішення, орієнтований на успіх і постійне самовдосконалення [11].

Сучасний освітній процес актуалізує необхідність детальнішого вивчення специфіки соціальної мобільності майбутнього педагога, а також

чинників його професійного зростання. Тож актуальним є науковий пошук ефективних чинників формування в майбутніх педагогів таких ціннісних орієнтацій, які б сприяли їхній майбутній професійній діяльності.

Актуальність проблеми зумовила мету статті, яка полягає в теоретичному аналізі поняття “соціальна мобільність педагога”, визначенні та узагальненні чинників професійного зростання педагога та можливості їхнього впливу на професійний розвиток, самореалізації та самовизначення майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Аналіз проблеми соціальної мобільності педагога дає змогу сформулювати певний досвід соціальної адаптації особистості, різноманітних проявів її соціальної активності, визначити умови розвитку соціальної мобільності.

Як стверджує А. А. Ярцев, мобільність повинна стати одним із провідних принципів сучасної професійної освіти, який ґрунтується на класичних принципах фундаментальності, науковості, систематичності, професійно-предметної скерованості. Мобільність освітнього процесу суперечить означеним принципам, є способом подолання протиріччя між тенденцією до стійкості, незмінності, завершеності змісту освіти до нових завдань і вимог її інноваційної зміни, вбудовуванням її в сучасне швидкозмінюване життя, соціокультурну та виробничу (педагогічну) ситуацію [14, с. 108].

Багато сучасних досліджень присвячені сутності та закономірностям підготовки майбутніх фахівців до різних напрямів педагогічної діяльності.

Проаналізуємо окремі з них. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів у процесі професійної освіти розглянуто у працях Н. В. Гузій, В. І. Панова, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої, теоретичні засади підготовки майбутнього педагога проаналізовано М. С. Вашуленко, С. С. Вітвицькою, Н. В. Кузьміною; соціально-педагогічні теорії особистості та її соціалізації обґрунтували А. М. Бойко, О. Б. Будник, Ю. А. Гришко, М. П. Лукашевич, Г. Е. Овчаренко, Ж. В. Петрочко, О. В. Язловецька.

Важливість особистісного розвитку майбутніх педагогів проаналізовано в наукових дослідженнях А. М. Богуш, С. С. Вітвицької, Н. В. Гавриш, В. В. Кузьменко.

Важливість освіти у вищій школі та професійна самореалізація фахівця розкрито у працях таких науковців, як О. А. Абдуліна, М. С. Вашуленко, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, Н. М. Лосєва, С. О. Сисоєва, В. В. Сластьонін, В. В. Радул.

Проблеми соціальної мобільності вивчали О. М. Балакірева, О. В. Безпалько, І. Д. Бех, Н. В. Грицькова, Є. О. Золотарьов, С. М. Оксамитна, Н. В. Коваліско.

Освіта орієнтована на виконання соціальних функцій і відображає відчуженість інститутів людини, організувати і регулювати які держава не спроможна. Пов'язаний із феноменом відчуження парадокс освіти полягає в тому, що вона водночас є засобом освоєння культури, розвитку можливостей особистості [13].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, міститься означене коло проблем сучасної освіти, вирішення яких ми вбачаємо у спрямуванні вищої освіти на формування соціальної мобільності майбутніх фахівців, а саме:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці;
- недостатня зорієнтованість структури і змісту професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики [7].

Як зазначає Г. П. Васянович, важливо, щоб стандартизація вищої школи мала випереджувальний характер і змінювалася відповідно до реальних соціокультурних, освітніх змін на регіональному, державному і глобальному рівнях [2, с. 258].

Соціальна мобільність, на думку А. А. Ярцева (процес переміщення індивіда в соціальному просторі, яке приводить до зміни місця і статусу людини в структурі суспільства) є критерієм соціальної диференціації та індикатором стану сучасного суспільства. Сучасний педагог постійно взаємодіє з різними соціальними групами (дітьми, батьками, колегами), які належать до різних соціальних стратів. Педагог переміщується в соціумі з однієї соціальної групи в іншу з метою організації взаємодії, наприклад, батьків і школи. Отже, соціальна мобільність ґрунтується на сукупності різноманітних способів взаємовідносин між індивідом і суспільством (групою, соціальним прошарком), складених у постійно змінюючих умовах. Отож майбутньому фахівцю треба бути адаптивним, комунікативним і толерантним [14, с. 106].

Спосіб життя індивіда, соціальні ролі, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють зміст його соціально-професійного спрямування. Саме в системі соціально-професійних стосунків відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда на якісні властивості його особистості.

Як стверджує В. В. Радул, саме залежність засвоєння і відтворення соціального досвіду і є підґрунтям, на якому може розкриватися стан розвитку особистості [9, с. 250–251].

Важливим у підготовці майбутнього педагога є розвиток соціальної перцепції (сприйняття людини людиною) й емоційної реактивності, гнучкості поведінки, самоповаги й поваги до учня. Л. Л. Сушенцева виокремлює

механізми соціальної перцепції – способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють й оцінюють іншу людину. Дослідниця зазначає, що найпоширенішими механізмами є: емпатія, ідентифікація, соціальна рефлексія. Тому так важливо використовувати в освітньому процесі нетрадиційні форми і методи навчання (психолого-педагогічний консиліум, семінар, тренінги) та оригінальні методики підвищення психологічної компетентності майбутніх педагогів [11].

Аналізуючи поняття соціальної мобільності майбутнього педагога, доводимо актуальність та необхідність вивчення цього явища в процесі професійного становлення вихователя. Адже соціальна мобільність відіграє у цьому головну роль. Також варто звернути увагу та проаналізувати складові соціальної мобільності майбутнього фахівця. У процесі його професійного зростання до них належить професійне самовизначення, самореалізація, професійна підготовка та професійна діяльність.

На думку М. М. Дубінки, сам факт вибору професії сьогодні не завжди є остаточним. Людина може змінити професію, спрямувати вектор орієнтування щодо різних сфер життя, самостійно вибудовувати власну діяльність, а це передусім, впливає на її професійну кар'єру і загалом визначає життєвий успіх. З огляду на це в реаліях сьогодення має бути забезпечений рух від потреб особистості, її самовизначення, самореалізації, розвитку її здібностей. Рішення вступити до педагогічного навчального закладу і стати вчителем – початковий етап тривалого і складного процесу професійного самовизначення [6, с. 148].

Спираючись на ідеї А. С. Власенко, М. М. Дубінка зазначає, що студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці і культурі є головним заняттям [6, с. 150].

Отже, за дослідженнями М. М. Дубінки, професійне самовизначення студентів – це складний, цілісний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції, це результат вибору та проектування власної професійної діяльності і самореалізації в ній. Ефективність цього процесу значно залежить від того, яка була орієнтація абітурієнта на педагогічну професію ще до вступу до педагогічного навчального закладу, які мотиваційні аспекти його педагогічних намірів, що формуються протягом тривалого часу під впливом багатьох чинників та обставин, який рівень освіченості, цінностей, ідеалів студента, що сформувалися в умовах професійно-педагогічної підготовки до вступу у ВНЗ [6].

Професійне самовизначення – це динамічна система, діючи в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності з усвідомленням та суб'єктивним співвіднесенням суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов. Водночас він набуває здатності до самостійного прийняття рішень щодо важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства, де рушійною силою самовизначення виступають об'єктивні суперечності в системі “хочу – можу – маю – вимагають”, які впливають із самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість поєднує свою діяльність з діяльністю інших людей через суспільно опосередковані відносини. Синтез сторін цих суперечностей на певному щаблі зрілості і взаємної відповідності кожного з них може бути для самого індивіда почуттям самостійності [9, с. 154].

Професійне самовизначення, як зазначає В. В. Радул, багатоаспектний процес, який може бути процесом поетапного ухвалення рішень особистістю й узгодженням власних надбань і потреб суспільства; формуванням індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку; готовність розглядати себе особистістю, що розвивається, самостійно бачити особистісну значущість речей, вибудовувати власну поведінку, формувати професійно значущі якості [9, с. 155].

Ю. А. Гришко, досліджуючи цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі їхньої фахової підготовки, сформулював основні положення, на яких має ґрунтуватися експлікація (від лат. “пояснюю, розгортаю”; наукове пояснення, тлумачення) організаційно-педагогічних умов формування цінності самореалізації майбутніх педагогів, а саме:

– формування цінності самореалізації може відбутися у процесі сконструйованого фізичного, інтелектуального та почуттєвого контакту між майбутніми педагогами й фахівцями, що є носіями досвіду ефективного та щасливого буття в педагогічній професії;

– формування цінності самореалізації має забезпечити спрямування традиційної форми організації навчання в напрямі більшої кількості та якості актів особистісного самовизначення [4, с. 8].

Розв'язання проблеми формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки Ю. А. Гришко вбачає у забезпеченні сукупності організаційно-педагогічних умов, а саме: насичення педагогічного процесу методами та засобами, що стимулюють вияв студентами критичності мислення, креативності, ціннісного самовизначення; забезпечення тривалого фізичного, інтелектуального й емоційного контакту студентів з педагогами-

майстрами в реальному та опосередкованому навчальними засобами вигляді; фіксація цінності самореалізації як необхідної компоненти в навчально-методичній документації; організація і стимулювання колективного дискусійного простору з проблем особистісного та професійного самопізнання, саморозуміння й самовизначення [4].

М. Г. Чобітько вважає, що сучасна професійна педагогічна освіта потребує такого викладача, ціннісними установками якого є пріоритет особистісного розвитку студентів, спроможність вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, готовність обслуговувати не тільки інноваційні процеси, а й процеси творчості в широкому розумінні. Особистісна орієнтація у вищій педагогічній освіті процесом, що сприяє лібералізації всього життя суспільства. Проте він не буде відбуватися “автоматично” і тому потребує спеціального культивування [13].

Як стверджує Г. П. Васянович, модернізація педагогічної освіти передбачає оновлення головної мети – формування учителя-фахівця, якому притаманне творче мислення, гуманістичний світогляд, спрямовані на розв’язання освітньо-виховних задач, пов’язаних із формуванням цілісної особистості, готової до продуктивної самодіяльності. На думку дослідника, оптимальним є не той стандарт, який орієнтує на мінімум знань, а той, який спрямовує на фундаментальність освітніх результатів, формування цілісної особистості [1, с. 263].

Головним завданням професійного навчання, на думку Н. Г. Ничкало є підготовка “кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості” [8 с. 11].

Деякі дослідники пропонують розглядати навчання як особливий вид освітнього процесу, за допомогою якого створюється основа для повноцінного розвитку студентів, формування в них потрібних якостей, а також професійного самовдосконалення і творчої самореалізації на шляху їхнього руху до вершин професіоналізму. Особистість випускника вишу, на їхню думку, повинна відповідати чотирьом системним характеристикам як меті формування:

1. Направленість, яку розглядають як складне особистісне утворення, як мотиваційну сферу людини.

2. Моральна стійкість особистості, яка дає змогу їй зберегти психічне здоров’я в умовах несприятливого соціуму.

3. Креативність (готовність до творчості), яка проявляється в інтелектуально-творчій ініціативі, широті асоціацій, гнучкості і оригінальності мислення, динамізмі психічних процесів.

4. Готовність до продовження освіти, яка охоплює наявність переконання у правильному виборі діяльності; мотивації, яка характеризує позитивне ставлення до обраної професії й об'єкта майбутньої праці на рівні стійких інтересів і нахилів наявності знань про обрану діяльність та первісних умінь для творчого вирішення завдань [5, с. 29].

Практичне перетворення дійсності можливе лише на основі знання. У процесі трудової діяльності практики можна набути тільки емпіричних знань. Проте вирішення практичних завдань потребує використання не тільки емпіричних, а й теоретичних знань. Без відповідних теоретичних знань практичний працівник не може ефективно вирішувати відповідні практичні завдання. Водночас теорія завжди нерозривно пов'язана з практикою. Реалізація цілісної професійної освіти передбачає не лише забезпечення студентів конкретно визначеними знаннями, які можуть бути використані у практичній діяльності, а такими знаннями, які утворюють методичну базу для вироблення власних уявлень та позицій, постійного самовдосконалення, здатності динамічного аналізу та мобільної інтеграції до навколишнього середовища.

Професійна участь людини в суспільно корисній праці, до якої її готує освіта, неможлива без наявності громадянської позиції, розвиненої правосвідомості, готовності слідувати прийнятним в суспільстві нормам та ін. Тому самі знання не можуть слугувати достатнім підґрунтям для включення молодої людини в життя суспільства.

Під якістю професійної підготовки Н. В. Уйсімбаєва розуміє цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дає йому змогу засвідчувати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність до діяльності, відповідної до здібностей та кваліфікації в системі соціо-професійних відношень, здатність нести особисту соціальну і юридичну відповідальність за рішення, які ухвалюють [12, с. 321–322].

Якість діяльності майбутнього вчителя в середовищі його життєдіяльності полягає в соціальній активності. Соціальна активність відбувається перетворенням і самодіяльністю в усіх сферах суспільного життя. На цих засадах формується самовизначення, самовираження, самоствердження, самоврядування та самовиховання особистості [3, с. 66].

Для того щоб професійна діяльність стала однією з пріоритетних цінностей людини, потрібно розв'язати важливі практичні завдання з надання професійній підготовці майбутніх викладачів особистісної спрямованості, а саме: а) становлення і корекція усвідомлення студентами свого смислового

життєвого простору, його зв'язків із завданнями майбутньої педагогічної діяльності; б) визначення оцінки власних професійних можливостей і врахування динаміки їхнього розвитку за педагогічної підтримки та корекції індивідуальної програми професійної підготовки; в) організація професійно-підготовчої діяльності з розвитку смислових орієнтацій професійного служіння, особистісної самореалізації і самовираження студентства в умовах, наближених до реальної педагогічної діяльності; г) запровадження в ході професійної підготовки поступової трансформації особистісних якостей студентів, потрібних для навчально-пізнавальної діяльності, в особистісні якості, що визначаються стандартом компетентності педагога і є достатніми для його професійної діяльності [10, с. 152].

Аналіз наукових джерел проблеми формування соціальної мобільності педагога дає змогу виокремити такі чинники його професійного зростання:

- професійне самовизначення студентів в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу;
- цінність професійної самореалізації майбутніх вчителів, вихователів;
- модернізація педагогічної освіти;
- нерозривний тісний зв'язок теорії з практикою;
- організація сприятливого освітнього середовища вищого навчального закладу.

Проблема середовища як чинника становлення індивідуальності, професіоналізму майбутнього фахівця та інноваційні процеси в освіті зумовлюють необхідність безперервного самовдосконалення, творчого та фахового зростання педагога, що спонукає визначити умови розвитку соціальної мобільності педагога (вчителя, вихователя):

- зміна соціального статусу студентів у структурі суспільства (вчитель, вихователь);
- соціально-активне спрямування професії вчителя (вихователя);
- взаємодія з різними соціальними групами;
- готовність працювати в умовах інноваційних змін;
- розвиток соціальної перцепції фахівця.

Спираючись на результати виконаних досліджень, ми визначали соціальну мобільність педагога як рівень сформованості та готовності до фахової підготовки [1, с. 72].

Аналіз подальших досліджень дає змогу доповнити наше визначення як рівень сформованості та готовності до здійснення фахової підготовки; формування умінь мобільного реагування майбутнього фахівця у своїй професійній діяльності на змінювані потреби суспільства; адаптація майбутнього педагога (вчителя, вихователя) у професійній та соціальній дійсності.

Отже, соціальна мобільність майбутнього педагога (вчителя, вихователя) – це процес його переміщення, змін та перевтілень з однієї соціальної позиції на іншу зі зміною соціальної ролі та статусу в процесі фахової підготовки в умовах вищого навчального закладу.

1. *Бойко Г. О.* Соціальна мобільність педагога: теоретико-методологічний аспект / Г. О. Бойко // Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – 2016. – № 2. – С. 66–75.
2. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : у 7т. / Г. Васянович – Т. 6 : Зб. наук. пр. – Львів : Норма, 2015. – 320 с.
3. *Ганжа О.* Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя / О. Ганжа // Рідна школа № 6 (червень) – 2011. – С. 65–68.
4. *Гришко Ю. А.* Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки (2009): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. А. Гришко. – Запоріжжя : Б. в., 2009. – 20 с.
5. *Драч І. І.* Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ / І. І. Драч, І. М. Драч // Коледжанин. – 2002. – № 1. – С. 28–31.
6. *Дубінка М. М.* Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі / М. М. Дубінка // Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки / ред. кол. : В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 120. – С. 148–155.
7. Національна доктрина розвитку освіти України [Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
8. *Ничкало Н. Г.* Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання : Наук. метод. зб. Вип. 15. – Київ : ІСДО, 1995. – С. 11.
9. *Радул В. В.* Самореалізація особистості як кретириальна характеристика її соціальної зрілості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 16, Кн. 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 384 с.
10. *Ребенок В. М.* Особисто-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2654.

11. Сушенцева Л. Мобільність майбутнього педагога професійного навчання. [Електронний ресурс] // Режим доступу <https://core.ac.uk/download/pdf/19088557.pdf>.
12. Уйсімбаєва Н. В. Проблема формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 16, книга 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 384 с.
13. Чобітько М. Проблема особистісно орієнтованого навчання в професійній підготовці майбутніх учителів http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/NPO/2001_4/Chobitko.pdf.
14. Ярцев А. А. Генезис развития социально-Профессиональной мобильности будущего педагога. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009, том 15. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 4. – 2009. – С. 105–108.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**TEACHER'S SOCIAL MOBILITY AS
A SIGNIFICANT FACTOR IN THE PROFESSIONAL GROWTH****Halyna Boyko***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79000*

The article deals with the concept of “social mobility of a teacher”. Social mobility of a teacher (teacher educator) as the level of development and readiness for exercise training is defined. The essence of the “social mobility” of the future teacher is generalized. The article proves the urgency and the need to study this phenomenon in the process of becoming a teacher. Social mobility is indicated to play the great role in it.

The author emphasizes that modern educational process updates the necessity for a more detailed study of the social mobility nature of the future teacher (teacher educator), and its professional factors of the growth (professional self-determination, professional fulfillment, upgrading teacher education, communication theory and practice, enabling learning environment).

The article determines the conditions of teacher’s social mobility: the changing of the social status of students in the structure of the society; the features of the interaction of different social groups; the aspect of readiness to work under innovative changes and the problem of social active direction of the teaching profession (teacher); the development of professional social perception. The author suggests the main ways of the professional development of teachers.

Based on the theoretical analysis of the problem of teacher’s social mobility, the experience of the social adaptation of a personality is generalized; different displays of social activity, the conditions of social mobility are proposed. The article generalizes the definition of social mobility as the level of the development and readiness for the implementation of professional training, skills’ formation of the quick responses of the future expert to the changing needs of the society, the adaptation of the future teacher in professional and social reality.

Key words: social mobility, pedagogue (teacher, educator), professional growth, professional development, professional self-realization.

УДК 378.147:004

РОЛЬ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Оксана Вознюк* Андрій Поцелуйко*, Анна Шайнер**

**Львівська філія Дніпропетровського національного університету
залізничного транспорту імені акад. В. Лазаряна,
вул. Ів. Блажкевич, 12 А, Львів,*

***Національний університет “Львівська політехніка”,
вул. С. Бандери, 12, Львів*

Досліджено проблему формування професійної культури майбутніх фахівців технічних вищих навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціогуманітарного циклу. Наголошено на особистісній культурі майбутнього фахівця, його ціннісній наповненості, спрямованості до навчальної діяльності на творчу і пізнавальну активність. Розкрито роль гуманітарних дисциплін у формуванні культуротворчого потенціалу студента в сучасному вищому технічному навчальному закладі. Зазначено про доцільність викладання соціогуманітарних дисциплін у технічних вищах, визначення ефективності дидактичних засобів активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього творчого та критичного мислення, формування особистісних рис.

Ключові слова: особистість, культуротворчий потенціал, гуманістичні цінності, соціогуманітарні дисципліни, професійна культура, професійна підготовка.

Чим вище культура, тим вище цінується праця.

Вільгельм Рошер

Розвиток сучасної технічної освіти в Україні спрямований на підготовку висококваліфікованих фахівців технічної галузі з обов'язковим суспільним чинником – високою професійною культурою. Модернізація вищої освіти України та її інтеграція у світову систему освіти потребує переосмислення основних напрямів професійної підготовки кадрів, здатних до самореалізації у соціально-економічних умовах. Тому особливо актуальним стає аналіз процесів свідомого розвитку особистості й передусім формування її морально-естетичного ідеалу. Процес гуманітаризації певною мірою належить до вищої технічної освіти. На актуалізації ролі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін під час навчання у виші наголошує Л. А. Шульга: “Гуманітаризація освіти – це процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної

картини світу, пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з “природи і суспільства” на “людину в природі і суспільстві”, звернення уваги на самоцінність особистості” [2, с. 158].

У системі вищої технічної освіти сьогодні особливого значення набуває гуманітарна підготовка як складова процесу формування особистості майбутніх фахівців, оскільки в педагогічному словнику зазначено: “Вища освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають змогу розв'язувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати і як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей” [6, с. 88].

Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити такі напрями досліджень із проблеми формування особистості фахівця: основи психологічної теорії діяльності, зв'язок діяльності та розвитку особистості (О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Щедровицький); розвиток освітніх систем і професійної освіти в Україні та країнах світу (Н. Абашкіна, Г. Козлакова, Т. Левченко, Е. Лузік, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Семиченко, Т. Старченко); самореалізація особистості в професійній діяльності, діалектика виховання і самовиховання творчої особистості (В. Андреев, І. Волошук, Е. Зеєр, С. Карпенчук, Є. Климов, О. Пехота, Н. Побірченко). У працях вітчизняних і зарубіжних учених детально розглянуто формування професійної культури (В. Гриньова, Н. Гузій, І. Ісаєв, В. Радул, Я. Черньонков, Є. Вагнер, С. Сливка, О. Бикова, Н. Замкова, В. Манько, Є. Шаповалов та ін.).

У процесі навчання студентів рівень інтелектуального розвитку зростає і розвивається у соціальному, культурному й національному середовищі. Формування такої особистості зумовлює наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом, який би виробляв ідеали й цінності, прищеплював любов до всього рідного, а також давав змогу постійного духовного самовдосконалення. Особливо важливу роль у цьому контексті відіграють предмети українознавчого циклу, що формують знання про українське суспільство, його історію, культуру, мову, менталітет, зокрема, такі: “Історія України”, “Історія української культури”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, а також суспільно-гуманітарні дисципліни, як-от: “Філософія”, “Політологія”, “Релігієзнавство” тощо. Перед викладачами цих предметів стоїть непросте завдання: не лише надати студентам певний обсяг знань, а й залучити їх до здобутків національної та світової культури, сформувати у них національний світогляд та відповідні моральні принципи.

Сучасні інженери беруть участь у створенні не тільки технічних, а й організаційних, економічних, екологічних і навіть соціальних систем. Сьогодні інженерна діяльність все більше набуває характеру соціально-інженерної і зумовлює звернення до низки соціальних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін. Соціально-технологічна революція, яка акцентує увагу на людській діяльності, її соціальних і психологічних аспектах, передбачає розширення культурного розвитку інженера, подолання вузької спеціалізації інженерної освіти і технократичних настанов [1, 4]. Професійна культура, крім потрібних знань, умінь та навичок охоплює певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності. Становлення професійної культури є цілісним процесом, що характеризується єдністю розвитку компетентності, мотиваційно-ціннісного та емоційно-почуттєвого компонентів у процесі професійної підготовки й діяльності. Формування професійної культури майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю – це системний процес, який передбачає врахування усіх фахових завдань і вимог та їхню реалізацію через форми й методи.

Мета статті – аналіз впливу соціогуманітарних дисциплін на формування професійної культури майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. *Професійна культура* – це сукупність вмінь працівника, його персональних та професійних якостей. Важливість надання гуманітарних знань майбутнім інженерам є очевидною. Питання гуманітарної підготовки інженерних кадрів полягає в необхідності суттєвого перегляду методів і засобів подання соціогуманітарних знань у технічних вишах.

Сучасний інженер не може бути вузьким технічним фахівцем, він повинен здійснювати свою професійну діяльність, спираючись на фундаментальні знання про суспільство та людину, приймати рішення, враховуючи їхні можливі негативні соціальні наслідки. Важливим є також питання саморозвитку людини як фахівця та особистості.

Проблема формування професійної культури у майбутніх фахівців (інженерів) є ще недостатньо дослідженою у теоретичному та практичному аспектах. Професійна культура – це збірне поняття, яке охоплює культуру спілкування, культуру поведінки, культуру обслуговування, корпоративну культуру, бездоганий зовнішній вигляд. Визначення професійної культури дає змогу повністю розкрити особистість працівника, його можливості. Професійна культура – це не лише правила поведінки для працівника, який починає роботу на підприємстві, а можливість коригування його якостей в кращу сторону.

Зазначимо, що технічні виші передусім мають бути зацікавлені у підготовці конкурентоспроможних фахівців в Україні. Початок третього тисячоліття характеризується поєднанням стрімкого технічного розвитку та надзвичайних досягнень людського розуму з глибокою духовною кризою, яка

полягає в загальній світоглядній розгубленості особистості, руйнації її духовного світу та нівелюванні духовних засад життєдіяльності людини.

На жаль, не завжди діяльність сучасного інженера відповідає цьому високому критерію, здебільшого через відсутність у нього високої духовної культури. Завадити розвитку цієї негативної тенденції здатна тільки духовна культура, формування якої – як внутрішнього стрижня особистості майбутнього інженера – треба розглядати як проблему, що має надзвичайне соціальне значення та актуальність. Саме тому вивчення зазначеного питання посідає нині одне з провідних місць серед інших завдань та напрямів підготовки сучасних інженерних кадрів [8].

Фахівець сьогодні має відрізнитися новою свідомістю, культурою, мисленням, якісним інтелектом. Сучасний випускник технічного вишу повинен також володіти достатнім рівнем професійної мовнокомунікативної компетенції, тобто бути здатним спілкуватися в типових умовах професійної діяльності [5, с. 51]. Майбутній інженер на індивідуальному рівні має органічно взаємодіяти з людством, із громадянами інших країн у сфері виробництва, сфері політичних відносин та в духовній сфері. Отже, виникає треба перетворити знання на активний важіль діяльності кожного майбутнього фахівця. Саме тому ключовою проблемою в системі освіти є спрямованість навчального процесу на вміння використанням усіх знань аналізувати те, що відбувається навколо людини – і в суспільному розвитку, і в природних обставинах [3, с. 52].

Посилення ролі гуманітарних дисциплін у змісті вищої технічної освіти повинна ґрунтуватися на орієнтації діяльності системи технічної освіти на створення умов для духовного, етичного і культурного саморозвитку особистості. Такі дисципліни соціогуманітарного циклу, як філософія, соціологія, історія та культура України, політологія, іноземна мова, фізичне виховання, етика, психологія тощо, які вивчають у вищій технічній школі, мають природний змістовий потенціал щодо формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Дослідник А. Романовський зазначає, що тільки гуманітарна підготовка здатна дати людині можливість зрозуміти складність та багаторівневність буття, поглибити її мислення, забезпечувати цілісність і системність світосприйняття, світорозуміння і світогляду [7, с. 133].

Отже, під професійною культурою ми розуміємо вищий рівень професійної діяльності, сформованої унаслідок оволодіння студентами професійно значущими знаннями, вміннями і навичками з урахуванням їхніх потреб у постійному творчому вдосконаленні. Подальші розвідки будуть спрямовані на визначення педагогічних умов ефективного формування професійної культури й особистісного розвитку студентів. Формування професійної культури у студентів на основі вивчення соціогуманітарних

дисциплін у поєднанні з ефективним цілеспрямованим педагогічним керуванням цим процесом забезпечує вищу ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю.

1. *Бобіна О.* Теорія та практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми / О. Бобіна // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 45–47.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ, 1997. – С. 158.
3. *Козлакова Г. А.* Вища технічна освіта (педагогічний, дидактичний і соціально-психологічні аспекти): монографія / Козлакова Г. А., Марігодов В. К., Слободянюк А. А. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2001. – 268с.
4. *Кочнев А. М.* Моделирование профессиональной деятельности современного инженера / А. М. Кочнев // Высшее образование в России. – 2003. – № 2 – С. 58–64.
5. *Кремень В. Г.* / В. Г. Кремень // Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – Вид. переробл. – Київ : Грамота, 2010 – С. 51.
6. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Чумаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. *Романовский А. Г.* Психолого-педагогическая подготовка в свете концепции формирования гуманитарно-технической элиты / А. Г. Романовский // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / Отв. ред. Т. Б. Хомуленко, М. А. Кузнецов. – Харьков : Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. – С. 129–139.
8. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**ROLE OF SOCIO-HUMANITARIAN DISCIPLINES IN FORMING THE
PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE EXPERTS IN TECHNICAL
UNIVERSITIES**

Oksana Voznyuk*, Andrij Potseluyko*, Anna Shainer**

**Lviv branch of acad. V.Lazaryan National University of Railway Transport of
Dnipropetrovsk*

Iv. Blazhkevych Str., 12A, Lviv, Ukraine, UA – 79000

***Lviv National University "Lviv Polytechnic"*

S. Bandery Str., 12, Lviv, Ukraine, UA – 79000

The article deals with the problem of forming the professional culture of the future experts of technical higher educational institutions in the process of studying subjects of Social and Humanitarian cycle. The authors lay a focus on the personal culture of the future specialists, their values filling, orientation to the education on the creative and cognitive activity. They expose the role of a teacher in developing the culture-potential students in modern higher technical education. They also make conclusions about the feasibility of teaching humanities courses in technical universities, the definition of effective didactic tools for cognitive activity of students to develop their creative and critical thinking, the formation of personality traits.

Strengthening the role of the humanities in the content of higher technical education should be based on the following principles: focus of the system of technical education to create conditions for the spiritual, moral and cultural development of personality; deep fundamental and methodological training of students in human knowledge, spiritual life and society; development of students knowledge and work methodology, practical to acts, social behavior and self-identity as a crucial condition achievements success in life; creating conditions for organic inclusion of students in economic, social and cultural development processes of global civilization; organic connection with the learning process beyond the academic work, a broad involvement at the university scientists and attests'; democratization of the whole system of technical education and transition to the student oriented learning in general.

Key words: personality, culture-potential, humanistic values, professional culture, professional training.

УДК 373.3.016

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Надія Білоусова, Лариса Дубровська, Тетяна Гордієнко,
Валерій Дубровський**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
вул. Крапив'янського 2, Ніжин, Україна, 16600*

Наголошено на актуальній проблемі – підготовці компетентного, креативного, ерудованого, високопрофесійного фахівця, спроможного застосовувати різні методи, прийоми та засоби навчання й виховання, нестандартно мислити та діяти в змінених умовах, прагнути до самовдосконалення та саморозвитку. Зазначено, що модернізація системи освіти спрямовує вчителя на безперервне професійне самовдосконалення. Узагальнено погляди вчених на компоненти, сутнісні ознаки, критерії професійно-педагогічного самовдосконалення вчителя початкової школи; зазначено основні групи компетенції; наголошено на тому, що невід'ємною рисою професіоналізму вчителя є постійна робота над собою.

Ключові слова: самовдосконалення, професійне самовдосконалення, критерії, компоненти, професійна компетентність, вчитель, початкова школа.

На сучасному етапі розвитку школа потребує нового вчителя, який був би високопрофесійним фахівцем, спроможним застосовувати як традиційні, так й інноваційні форми діяльності, компетентним, креативним, ерудованим, гуманним, нестандартно мислив та діяв, прагнуч до самовдосконалення та саморозвитку. З урахуванням цього завданнями педагогічного ВНЗ є підготовка компетентного вчителя, здатного працювати в нових змінених умовах.

З'ясування окремих аспектів досліджуваної проблеми у педагогічній науці здійснювали у різних напрямках. Проблемі професійного самовдосконалення вчителів присвячені праці О. А. Абдулліної, А. М. Богуш, С. У. Гончаренко, М. Б. Свтуха, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороз, О. Я. Савченко та ін.

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів розглядали в контексті вирішення проблеми розвитку особистості щодо реалізації завдань професійної діяльності Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, Л. С. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.

Проблеми професійної компетентності розглядають Н. Ничкало, О. Пометун, В. Кальней, С. Шилов, Дж. Равен, І. Зязюн, І. Зимня, С. Скворцова, О.Бондаренко та ін.

Отже, педагогічна наука має значний досвід у теорії та методиці професійної підготовки вчителя. Проблема професійного самовдосконалення знайшла широке відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Проте такий її аспект, як самовдосконалення, що є одним із критеріїв професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи досліджена недостатньо.

Наша мета – узагальнення сутнісних ознак, компонентів та критеріїв професійно-педагогічного самовдосконалення вчителя початкової школи.

Зокрема, у ході аналізу наукових джерел було визначено, що поняття “самовдосконалення” часто ототожнюють з такими поняттями, як саморозвиток, самовиховання, самоактуалізація, самореалізація, самоосвіта, які є дещо близькими за змістом до поняття “самовдосконалення”.

У науковій літературі простежується неоднозначне тлумачення поняття “самовдосконалення”. Вчені одностайні в тому, що самовдосконалення – це процес самозміни особистості, завдяки якому людина піднімається на вищий щабель свого розвитку.

Проявами самовдосконалення згідно з аналізом наукових джерел є:

- висока моральність, цілеспрямованість, послідовність у своїх діях і вчинках, зібраність, самоконтроль, самоаналіз, самокритика, самодисципліна, цілісність за умови будь-якої діяльності [3];
- самопізнання, володіння собою, витримка, воля, здатність до самообмеження [7].

Педагог виявляє особистісне ставлення до свого професійного самовдосконалення у процесі педагогічної діяльності. Процес професійно-педагогічного самовдосконалення як вид діяльності розпочинається із зіставлення “Я – професійне реальне” з “Я – професійне ідеальне”.

До структури “Я – професійне ідеальне” належить творчий професійний світогляд, мотивація самовдосконалення, технологія самовдосконалення, творча активність, адекватність самооцінки та прагнення до успіху. “Я – професійне реальне” включає: рівень професійної компетентності, здібності, професійний досвід, рівень розвитку здатності до самовдосконалення [1, с. 277].

До сутнісних ознак професійно-педагогічного самовдосконалення, що вирізняють його з-поміж інших форм самоактивності учителя-вихователя, Т. В. Шестакова зачисляє аутоспрямованість як спрямованість на самого суб’єкта дії; самостійність; самодетермінованість; усвідомленість; позитивну модальність; творчий характер та інтегративність.

Сутнісними ж складовими професійного самовдосконалення педагога, що відображають специфіку основних форм його реалізації та засвідчують

характер самоактивності особи, на думку Т. В. Шестакової, є самоосвіта, спрямована на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності; самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних професійно значущих рис і якостей; самоактуалізація, в ході якої досягають актуалізації і мобілізації в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій педагога [12].

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що науковці розрізняють поняття “компетенція” та “компетентність”. У перекладі з латинської мови слово “компетенція” означає коло питань, у яких людина добре орієнтується, тобто має відповідні знання та досвід використання їх на практиці.

“Компетенція – загальна здатність, що будується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню” [5]. “Компетенція – сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) по відношенню до визначеного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб якісно та продуктивно діяти стосовно до них” [11, с. 60].

Компетентність – це оволодіння людиною відповідною компетенцією, зокрема, її особисте ставлення до неї та предмета діяльності.

Більшість дослідників виділяють життєву компетенцію, до складу якої входять усі відомі види компетенцій, та визначають, що життєва компетенція є цілісним утворенням особистості, спрямованим на її розвиток.

Науковці виділяють такі основні групи компетенцій, яких потребує людське життя: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, компетенції саморозвитку й самоосвіти, компетенції, що реалізуються в прагненні й здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності.

Професійну компетентність педагога розглядають багато зарубіжних і вітчизняних учених, а саме: Л. С. Ващенко, В. М. Введенський, М. І. Жалдак, І. О. Зязюн, М. В. Корнілова, О. І. Локшина, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. По-метун, А. В. Хуторський, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, О. М. Семенов та ін.

Зокрема, Н. Ничкало наголошує, що професійна компетентність є сукупністю знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, а також умінь аналізувати та передбачати наслідки професійної діяльності й використовувати інформацію [8, с. 8].

Професійно компетентний учитель забезпечує високий рівень професійної педагогічної діяльності, під яким розуміють її ефективність, що відповідає рівню сучасної науки і вимогами сьогодення.

О. В. Бондаренко виділяє п’ять критеріїв професійної компетентності вчителя початкових класів: 1) загальнокультурний критерій (загальний

кругозір; інформованість в культурних новинках; культура мовлення); 2) загальнопрофесійний критерій (володіння змістом навчальних дисциплін; володіння сучасними теоріями і технологіями навчання і виховання; знання і реальний облік чинників, що забезпечують успішність педагогічної діяльності); 3) комунікативний критерій (потреба у спілкуванні з дітьми, інтерес, цікавість до дітей; емоційна щирість, мобільність, взаємозв'язок, взаєморозуміння у спілкуванні; доброзичливий і конструктивний стиль спілкування); 4) особовий критерій (професійна спрямованість особи: особова зрілість і відповідальність, професійні ідеали, відданість обраній професії; наявність специфічних професійних властивостей: організованість, ініціативність, вимогливість, справедливість, гнучкість, інтелектуальна активність, креативність; наявність специфічних психофізіологічних властивостей: стійкість нервової системи, високий емоційно – вольовий тонус, хороша працездатність і витривалість до психо – емоційних навантажень); 5) критерій саморозвитку і самоосвіти (самокритичність, вимогливість до себе; потреба в оновленні теоретичного і практичного досвіду педагогічної діяльності, схильність до інноваційної діяльності; дослідницький стиль діяльності) [14].

Самовдосконалення як синонімічне поняття до саморозвитку та самоосвіти є одним із критеріїв професійної компетентності вчителя початкових класів.

До компонентів професійно-педагогічної компетентності належать: сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного забезпечення функцій навчання, виховання, розвитку школярів; етичні установки вчителя; систему психолого-педагогічних знань; загальну ерудицію; особистісні якості; задоволеність професією; соціальну активність; усвідомленість перспектив власного професійного розвитку та ін. (А. Орлов, В. Синенко, М. Коломієць, А. Маркова, В. Бондар та ін.). Ірина Шмиголь у ході свого дослідження виділяє такі компоненти професійно-педагогічної компетентності: мотиваційний, спеціально-предметний, психолого-педагогічний, методичний або дидактичний, особистісний, комунікативний, організаційно-управлінський, експериментально-дослідницький, рефлексивність та самостійність [13].

Педагогічний потенціал вчителя початкової школи розкривається постійно. Професійне самовдосконалення у процесі накопичення досвіду практичної діяльності здійснюється на основі критичного і вимогливого ставлення педагога до себе і до своєї роботи. Постійна робота над собою є невід'ємною рисою професіоналізму вчителя.

Зауважимо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності на даному етапі розвитку суспільства визначається напрямками професійної діяльності: готовністю до навчальної роботи з учнями; готовністю до виховної роботи з вихованцями; готовністю до взаємодії з батьками, колегами; готовністю до соціальної взаємодії з громадськістю; готовністю до самовдосконалення та саморозвитку.

На нашу думку, показником професійної компетентності сучасного вчителя початкової школи є й уміння створити ним власний блог або сайт. Останнім часом простежується підвищений інтерес педагогічних працівників до створення блогів. Досліджень показали, що блог виконує такі функції: дидактичну, загальнокультурну (інтелектуальну), інформаційно-комунікаційну, науково-методичну, психологічну, соціальну. Ведення професійного блога вчителем є одним із шляхів розвитку професійної компетентності в інформаційному суспільстві [6]. У блогах вчителі мають можливість розміщувати статті з певного напрямку професійної діяльності, обмінюватись думками, залишати коментарі. Від кваліфікації та репутації викладацького складу школи залежить те, в який навчальний заклад батьки поведуть своїх дітей. Тому створення вчительського сайту є одним із способів популяризації діяльності викладача як серед учнів, їхніх батьків так і серед колег.

Педагогічними умови ефективного використання блогів для організації навчально-пізнавальної діяльності, на думку Н. Хміль, є: наявність спеціального навчального блогу та наповнення його відповідними навчально-методичними матеріалами; сформованість умінь викладача вільно користуватися соціальними сервісами; розробка й упровадження методичних рекомендацій у навчально-виховний процес з метою організації навчальної та пізнавальної діяльності під час навчання з використанням блогів [10].

Модернізація ж системи освіти спрямовує вчителя на безперервне професійне самовдосконалення й висуває нові вимоги до професійної компетентності педагога: володіння системою фундаментальних знань; здатність до самовизначення; розвинуте теоретичне мислення; високий рівень професійної культури; здатність до інтеграції мислення та культуротворчого діалогу; володіння методами наукового пізнання; здатність проектувати пізнавальні, інформаційні, творчі, дослідницькі моделі та проблемні ситуації [2, с. 4].

Наведені сутнісні ознаки, компоненти та критерії професійно-педагогічного самовдосконалення вчителя початкової школи є одним з можливих підходів до аналізу проблеми педагогічного професіоналізму. Цей підхід не претендує на вичерпну інформацію. Наукового вирішення потребують наявні в педагогічній теорії і практиці суперечності між

соціальним запитом на педагога, який прагне до професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем сформованості професійної компетентності у випускників ВНЗ.

1. *Гладкова В. М.* Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий Світ. – 2007. – 320 с.
2. *Гончаренко С.* Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // *Шлях освіти.* – 2008. – № 1. – С. 2–6.
3. *Донцов И. А.* Самосовершенствование личности / И. А. Донцов. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1997. – 152 с.
4. *Завалевський Юрій.* Деякі аспекти формування основ професіоналізму вчителя / Ю. Завалевський // *Рідна школа.* – 2013. – № 6. – С. 17–19.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // *Освіта України.* – 2000. – 5 жовтня, № 40. – С. 3–11.
6. *Лабудько С. П.* Блог як засіб розвитку професійної компетентності вчителів [Текст] / С. П. Лабудько // *Комп'ютер у школі та сім'ї : Науково-методичний журнал.* – 2013. – № 6. – С. 9–12.
7. *Меренков А. В.* Педагогика саморазвития личности / А. В. Меренков. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 333 с.
8. *Ничкало Н. Г.* Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє : [монографія] / Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – 456 с.
9. *Романова О. В.* Модель формування професійної компетентності вчителя / О. В. Романова // *Педагогіка.* – 2012. – № 2. – С. 63–70.
10. *Хміль Н.* Педагогічні умови ефективного використання блогів для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні інформатики / Наталія Хміль // *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* – 2013. – № 7. – С. 138–143.
11. *Хуторський А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторський // *Народное образование.* – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. *Шестакова Т. В.* Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Автореф. дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Шестакова ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2006. – 20 с.
13. *Шмиголь І.* Сутність та структура професійної компетентності педагога / Ірина Шмиголь // *Проблеми підготовки сучасного вчителя 2011 (Ч. 1).* – № 4. – С. 197–204.

14. Професійна компетентність вчителя початкових класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bondarenko-olena.blogspot.com. – Назва з екрану.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

SELF IMPROVEMENT AS ONE OF THE CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Nadiya Bilousova, Larysa Dubrovska, Tetyana Gordienko, Valery Dubrovskiy

*Mykola Hohol State University of Nizhyn,
Kropyvianskoho Str., 2, Nizhyn, Ukraine, UA – 16600*

This article is devoted to the actual problem of preparing competent, creative, erudite, highly professional future primary school teacher, capable to use different techniques, methods of training and education, innovative thinking and act in the changed circumstances, strive for self-improvement and self-development. The article states that the modernization of the education system directs teachers to continuous professional improvement. The article summarizes the views of scientists on the components (a body of knowledge and skills required to successfully ensure the functions of training, the education and development of students; ethical set up of a teacher, the system of psychological and pedagogical knowledge, general erudition, personal characteristics, satisfaction with profession, social activity; awareness of the own professional development), essential features (self-orientation; independence; self-determination, awareness, positive modality, creativity and integrativity) and criteria for professional and pedagogical self-improvement (general cultural, general professional, communicative, personal, self-development and self-education) of the primary school teacher. The authors describe the main groups of competencies implemented for rational, productive, creative activity: social, multicultural, communication, information, self-development and self-competence, competence. The primary school teacher is able to measure the professional competence and has the ability to create his own blog or website. It is found that the formation of future teachers for the profession at any stage of the society development is determined by the following areas of professional activity: a commitment to educational work with students; willingness to interact with parents and colleagues; a commitment to social interaction with the public; a commitment to self-improvement and self-development. It is noted that the pedagogical potential elementary school teacher reveals the time, an integral feature of professionalism is constantly working on themselves.

Key words: self-developmet, professional improvement, criterias, components, professional competence, teacher, elementary school.

УДК 378.937

ІЗ ДОСВІДУ ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ірина Рожелюк

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
вул. Дворянська, 2, Одеса, Україна, 65082*

Проаналізовано міри об'єктивності тестів щодо вияву іншомовної комунікативної компетентності абітурієнтів спеціальності 035 “Філологія”. Обґрунтовано важливість залучення майбутніх учителів іноземної мови до проведення власних моніторингових досліджень. Конкретизовано сутність моніторингу, його провідних видів, уточнено визначення освітнього й педагогічного моніторингу. Продемонстровано способи залучення майбутніх учителів до моніторингу якості академічних досягнень абітурієнтів щодо складання тестової роботи у процесі зовнішнього незалежного оцінювання.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторингове дослідження, зовнішнє незалежне оцінювання, учитель іноземної мови.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. з огляду на пришвидшення інтеграції України у міжнародний освітній простір визнає необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності вищої іншомовної освіти в нових економічних і соціокультурних умовах. Останніми роками вжито низку заходів щодо реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти щодо її реформування, підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності, вдосконалено оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, яка передбачає дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Якісну освіту розглядають сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Єдина можливість забезпечити реалізацію цього завдання – це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто повної, об'єктивної, адекватної, точної інформації, яка дасть змогу на підставі оцінювання ухвалювати ефективні управлінські рішення. Одним з основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень.

З 2008 р. головним видом моніторингу знань абітурієнтів, які вступають на факультети романо-германської філології, стало зовнішнє незалежне оцінювання, за допомогою якого можна об'єктивно оцінити їхні знання з історії України, рідної та іноземних мов, відібрати найкращих з них для зарахування до вишу. На сайті Українського центру оцінювання якості освіти містяться документи, які характеризують тести зовнішнього незалежного оцінювання, регламентують систему оцінювання та дають змогу проаналізувати таблиці переведення тестових балів абітурієнтів у 200-бальну шкалу. Це сприяє вивченню та вдосконаленню засобів моніторингових досліджень, які потребують нових дослідницьких розвідок та узгодження діагностично-методичного інструментарію.

Різні аспекти проблеми моніторингу знань учнів та їхніх академічних досягнень досліджували зарубіжні (О. Абдуліна, А. Белкін, Н. Буркіна, В. Горб, Т. Лукіна, В. Сластьонін) та вітчизняні вчені (Н. Байдацька Е. Заїка, Д. Зембицький, Г. Єльнікова, П. Лаптев), а саме:

- методи і засоби контролю якості знань учнів з предметів, ступеня їхнього засвоєння, серед яких діагностичні завдання, формальні (тести, анкети, діагностичні контрольні роботи) і неформальні (бесіди, спостереження) способи оцінювання [2, с. 5];

- форми організації моніторингу (у вигляді усного індивідуального контролю, усного фронтального контролю, письмового контролю, програмованого контролю, самоконтролю, комбінованого контролю [11, с. 327];

- види контролю, які передбачають усну і письмову перевірку. Щодо усних методів контролю, то вони знаходять своє застосування під час безпосереднього спілкування вчителя та учнів. Для письмових методів встановлюють чіткіші критерії, чим забезпечують вищу об'єктивність діагностування [1, с. 78].

При цьому вважають, що порівняно з усною перевіркою письмова перевірка є більш ефективною, адже після цього типу перевірки завжди залишається копія завдання, яка може бути використана повторно. Проте це не означає, що такий тип перевірки не має недоліків. Вони є, оскільки всі викладачі оцінюють роботи згідно з певними об'єктивними критеріями, визначеними Міністерством освіти і науки України, але, на жаль, це не дає змогу повністю уникнути такого явища, як суб'єктивне оцінювання, що знижує якість моніторингу академічних досягнень досліджуваних. Адже моніторинг є спеціальною системою тривалого спостереження, за допомогою якої можна об'єктивно вимірювати якість освіти, оцінити та зрозуміти причини недоліків практичного застосування цієї системи й на підставі цього прогнозувати основні тенденції та динаміку розвитку освітньої галузі.

Мета статті – на підставі аналізу об’єктивності тестів щодо вияву іншомовної комунікативної компетентності абітурієнтів спеціальності 035 “Філологія” обґрунтувати важливість залучення майбутніх учителів іноземної мови до проведення власних моніторингових досліджень.

Аналіз довідкової літератури показав, що моніторинг (від. лат. Monitor – застережливий) той, що попереджає, наглядає, нагадує, (від англ., нім. Monitoring – контроль) – комплекс наукових, технічних, технологічних, організаційних та інших засобів, які забезпечують систематичний контроль (стеження) за станом і тенденціями розвитку природних, техногенних та суспільних процесів. Оксфордський словник визначає моніторинг як поняття, яке означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об’єктом з метою співвідношення його стану зі стандартом (еталоном). Методологічно моніторинг – це проведення низки однотипних замірів досліджуваного об’єкта і подальший аналіз, оцінка, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій, змінних і їхньої динаміки.

Суттєво й те, що залежно від методології моніторинг визначають як:

- динамічний, упродовж проведення якого аналізують дані про динаміку розвитку або зміни об’єкта, явища або певної характеристики. Це найпростіший спосіб моніторингу, який використовують для аналізу порівняно простих систем для встановлення тенденцій, а не виявлення їхніх причин чи передумов;

- конкурентний, у процесі здійснення якого паралельно досліджують одну, кілька чи низку ідентичних або подібних систем з метою отримання можливості оцінити і порівнятих показники, виявити різницю між ними, визначити переваги та недоліки;

- порівняльний, спрямований на порівняння окремих показників або результатів більш комплексних досліджень, проведених за ідентичними критеріями, кількох систем одного рівня або вищих і нижчих систем, що дає змогу рандомізувати показники, виявити причини, що збільшують або зменшують різницю між ними;

- комплексний, який поєднує в собі методи дослідження, які використовуються у різних видах моніторингів [3].

Залежно від цілей моніторинг визначають як:

- інформаційний, що полягає у структуризації, накопиченні і поширенні інформації;

- базовий (фоновий), який виявляє нові проблеми, небезпеки, тенденції до того, як вони стануть осмисленими на рівні управління, оскільки за об’єкт моніторингу організовує постійне спостереження з періодичним вимірюванням показників;

– проблемний, спрямований на з'ясування закономірностей, процесів, небезпек, проблем, які вже відомі, і розуміння, усунення, коригування яких є важливим з погляду управління якістю освіти [4, с. 45].

Сьогодні моніторинг став невід'ємною складовою управління в різних сферах соціокультурної та освітньої діяльності, основний зміст якого полягає в одержанні інформації про її стан з метою ухвалення конструктивних управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень. Це підтверджується дослідженнями багатьох учених у галузі наук про освіту, в яких висвітлено:

– сутність і специфіку моніторингу якості освіти в школі, його особливості як форми пізнавальної діяльності та науково-практичного феномену (В. Беспалько, В. Кальней, С. Подмазін, С. Шишов);

– конкретизації функцій моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи (А. Дахін), педагогічної діяльності (В. Сластьонін) та суб'єктів керування освітянським процесом (Г. Єльнікова).

Суттєво, що науковці використовують різні поняття, як-от: освітній моніторинг [1], педагогічний моніторинг [7], професіографічний моніторинг [4].

Педагогічний моніторинг, на думку Н. Лісової, Н. Чепурної, постає як багаторівнева ієрархічна система відстежування педагогічного процесу, яка дає змогу одержувати та використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних засобів (зміст, форми, методи навчання, режим учбової роботи) до визначених цілей педагогічної підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів педагогічного процесу та специфіки середовища їхньої життєдіяльності. На думку вчених, педагогічний моніторинг має стати не лише процедурою, системою, а новим стилем мислення в педагогічній та управлінській діяльності в сфері освіти, яке міститиме в собі неперервні й довготривалі спостереження, аналіз, синтез, порівняння, уміння здійснювати різноманітні інтелектуальні операції, необхідні в різних ситуаціях та умовах, які вимагатимуть висновків, узагальнень, поширення інформації і прогнозування динаміки й основних тенденцій розвитку освіти [5, с. 81].

Педагогічний моніторинг, як стверджує Н. Буркіна, – це система відбору, опрацювання аналізу, зберігання інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямку, що забезпечує безперервне тривале відстеження її стану, наступну корекцію навчально-виховного процесу та прогнозування розвитку освітньої системи. Моніторинг націлює на постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Кожен учитель та учень повинні чітко окреслити той бажаний результат (перспективну мету), якого вони прагнуть

досягти у процесі співпраці. Мета така, що випускник повинен бути освіченою людиною [2, с. 46].

Під час викладання бакалаврам факультету РГФ ОНУ ім. І. І. Мечникова навчальний матеріал з модуля “Педагогічний менеджмент і моніторинг якості іншомовної освіти” їх було залучено до проведення моніторингових досліджень з використанням даних незалежного оцінювання учнів з іноземної мови. У “Загальній характеристиці сертифікаційної роботи з англійської мови” [9] зазначено, що тестова робота охоплює 43 завдань: читання – 22 завдання, використання мови – 20 завдань, письмо – одне завдання. Тест дає змогу перевірити провідні іншомовні знання й навички учнів, крім аудіювання. Ознайомлення з “Критеріями оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення)” [10] допомогло з’ясувати, що максимальна кількість балів за цей вид роботи – 14 балів з 56 можливих (25%), тобто результати творчого висловлювання можуть значно вплинути на загальний бал за тест.

Вивчення майбутніми вчителями іноземної мови даних сайту “Вступ.інфо” дало змогу визначити, що у 2014 р. на спеціальність “Англійська мова та література” факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова було зараховано 124 абітурієнти [11], а в 2015 р. – 113 [12]. Згідно з умовами зовнішнього незалежного оцінювання у цих роках максимальна кількість балів була однаковою – 56, а критерії оцінювання тесту не змінювалися. Для того, щоб порівнювати результати ЗНО абітурієнтів 2014 р. та 2015 р. потрібно було визначити відповідність між 56-бальною шкалою та чотирма основними рівнями оцінювання навчальних досягнень учнів: 1–14 балів – низький рівень; 15–28 балів – середній рівень; 29–42 балів – достатній рівень; 43–56 балів – високий рівень.

Визначено, що у 2014 р. серед 124 зарахованих абітурієнтів високий рівень набрали 50 осіб (40%), достатній – 49 осіб (39%), середній – 25 осіб (21%), низький рівень – 0, що висвітлює діаграма 1. У 2015 р. серед 113 зарахованих абітурієнтів високого рівня досягли 36 осіб (32%), достатнього – 53 особи (47%), середнього – 23 особи (20%), низького – 1 особа абітурієнт (1%). Порівнюючи результати моніторингу, виявлено, що абітурієнти 2014 р. склали тест з англійської мови краще, ніж їхні однолітки в 2015 р. Головна відмінність полягає у співвідношенні високого та достатнього рівнів навчальних досягнень. Різниця між високим та достатнім рівнем у 2014 р. незначна, проте високий рівень переважає. У 2015 р. основна частка абітурієнтів склала тестову роботу з профільного предмета на достатньому рівні. Наголосимо, що частка середнього рівня в обох роках майже однакова. Також цікавий факт – те, що в 2014 р. жоден абітурієнт з низьким рівнем

навчальних досягнень не був зарахований на перший курс, а в 2015 р. – був зарахований один абітурієнт з показником у 13 тестових балів.

Отже, виконане моніторингове дослідження засвідчило, що однією із причин негативної тенденції у складанні ЗНО з англійської мови може бути недостатня підготовленість абітурієнтів до іспиту. Інша причина може полягати в тому, що кращі абітурієнти 2015 р. вирішили подати оригінали документів на іншу спеціальність, або в інший ВНЗ, що може позначитися на загальній тенденції популярності факультету.

Успішності складання іспиту з іноземної мови сприятиме створенню спеціалізованих курсів з іноземних мов при факультеті романо-германської філології, які будуть спрямовані на цільову підготовку абітурієнтів до виконання завдань тесту. Це допоможе не лише покращити загальну картину успішності результатів зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов, а й популяризувати факультет романо-германської філології, що приведе до збільшення потоку успішних абітурієнтів під час вступної кампанії.

Перспективу подальших розвідок становить процес формування моніторингової компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

-
1. *Байдацька Н. М.* Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Байдацька. – Вінниця, 2007. – 135 с.
 2. *Буркіна Н. С.* Моніторинг у системі загальноосвітньої підготовки / Н. С. Буркіна, Т. О. Лукіна // “Освіта України”. – 22 лютого 2001р. – № 8. – С. 5.
 3. *Громова Т.* Критерии и оценки качества образования / Т. Громова // Директор школы. – 2006. – № 5. – С. 51–55.
 4. *Єльнікова Г. В.* Основи адаптивного управління: Курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – Київ, 2003. – 104 с.
 5. *Лісова Н. І.* Моніторинг якості навчальних досягнень учнів / Н. І. Лісова, Н. М. Чепурна. – Черкаси : ЧОПООП, 2007. – 131 с.
 6. *Лукіна Т. О.* Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – Київ : Вид. дім “Шкільний світ” : Вид Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
 7. *Мокшеєв В. А.* Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеєв // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 85–94.
 8. *Сластенин В. А.* Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.

9. Загальна характеристика сертифікаційної роботи з англійської мови [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://testportal.gov.ua/files/tests/Har_2017_eng.pdf
10. Критерії оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення) з англійської мови [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://testportal.gov.ua/files/tests/criteria_eng_2017.pdf
11. Список зарахованих абітурієнтів під час вступної кампанії 2014 року [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://vstup.info/2014/28/i2014i28p160479.html>
12. Список зарахованих абітурієнтів під час вступної кампанії 2015 року [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://vstup.info/2015/28/i2015i28p219203.html>

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

FROM THE EXPERIENCE OF INITIATING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO CONDUCT MONITORING STUDIES

Iryna Rozheliuk

*I. I. Mechnikov National University of Odesa,
Dvorianska Str. 2, Odessa, Ukraine, UA – 65082*

The importance of familiarizing future foreign language teachers to conduct monitoring studies is proved on the basis of the analysis of tests objective measures to identify foreign language communicative competence of the students of specialty 035 “Philology”. The essence of monitoring, its main species are concretized, the definition of educational and pedagogical monitoring is clarified. The article demonstrates the methods of familiarizing future foreign language teachers with monitoring the quality of their academic achievement as they on the basis of the analysis of the test work implementation and success do it in the process of independent external evaluation

It is found that pedagogical monitoring has become a new style of thinking in the activity of teachers in education, which includes continuous and long-term intelligence operations. They require conclusions, summaries of the information and the forecasting of the dynamics and trends of basic education. The article demonstrates the essence of pedagogical monitoring as selection, processing, analyzing, storage of information about the activities of educational systems in particular direction, providing continuous long-term

monitoring of its condition, following the correction of the educational process and forecasting of educational system.

The article proves that pedagogical monitoring targets of future foreign languages teachers for permanent monitoring of any process identify their compliance with the desired result. For this purpose, every teacher and student must clearly define a desired result (long-term goal), to which they will go in the process of cooperation. The author suggests that the creation of specialized courses in foreign languages at the Faculty of Philology, which are used to target the psychological and substantive foreign-trained applicants, will contribute to successful passing of test's tasks in a foreign language, proposed by the Ministry of Education and Science.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring studies, independent external evaluation, foreign language teacher.

УДК 378.147.091.3-027.44.016:502

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
“ОСНОВИ ПРИРОДОЗНАВСТВА З МЕТОДИКОЮ НАВЧАННЯ”**

Марія Крива

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
буль. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Висвітлено актуальну проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах. На основі теоретико-емпіричних досліджень акцентовано на особливостях застосування ІКТ під час викладання дисципліни “Основи природознавства з методикою навчання” у студентів II курсу напряму підготовки “Початкова освіта” на факультеті педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка. Розкрито зміст поняття “інформаційно-комунікаційні технології”. Систематизовано головні характеристики основних видів ІКТ за методичним призначенням.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, ВНЗ, мультимедійна презентація, педагогічний програмний засіб.

У сучасному насиченому інформацією освітньому просторі важливо навчити студента знаходити відповідну інформацію, критично її осмислювати, створювати нові продукти, формувати вміння спілкуватися в мультикультурному середовищі, вміння вчитися упродовж життя, спільно працювати у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо.

Нині стрімко змінюються навчальні технології під час викладання дисциплін у вищих навчальних закладах України. Особливе місце посідають інформаційно-комунікаційні технології, що пов’язане з появою нового сучасного обладнання (Smart board тощо), комп’ютерних мереж, відповідного програмного забезпечення, мережі інтернет, відеохостингів, які охоплюють великий обсяг відео; навчальних платформ, призначених для об’єднання педагогів, адміністраторів і студентів в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища.

Питанню використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій присвячені дослідження М. Жалдака, В. Мадзігона, Ю. Машбиця, Ю. Жука, В. Клочка, Ж. Меншикової, Н. Морзе, П. Підкасистого, Є. Полат, А. Хуторського, Д. Чернілевського.

Упровадження новітніх ІКТ у систему ВНЗ досліджували О.Буйницька, Г. Боднар, Н. Глуховська, Р. Гуревич, А. Дзюбенко, Н. Дзямучич, М. Кадемія, С. Майборода. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів досліджували І. Онищенко, Л. Дзюба-Шпурик, С. Петренко.

Сучасній школі потрібен вчитель-новатор, який здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці. У проекті Нової школи 2016р. Міністерства освіти і науки України наголошено, що “наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи”. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності [8]. Для підготовки конкурентоспроможного фахівця – вчителя початкової школи треба модернізувати технології навчання.

Наша мета – проаналізувати особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання під час викладання дисципліни “Основи природознавства з методикою навчання” на факультеті педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це широкий спектр цифрових технологій, які використовують для створення, передачі, розповсюдження інформації та надання послуг: програмне забезпечення, комп’ютери, телефонні лінії, мобільний зв’язок, електронна пошта, мережі безпроводного і кабельного зв’язку, мультимедіа, Інтернет [3].

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій, важливі для системи освіти, охоплюють: технічні засоби (комп’ютери, комп’ютерні комплекси, мультимедійні проектори, сенсорні дошки тощо); програмні засоби (системні, загального призначення, прикладне програмне забезпечення, у тім числі навчального призначення); засоби для під’єднання до Інтернету та забезпечення можливості повноцінної роботи в ньому (сервери, лінії зв’язку, модеми, програми пошуку різноманітних даних в Інтернеті тощо); спеціально створене для системи освіти інформаційне наповнення (контент) в Інтернеті; методичне забезпечення щодо використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [9].

Сучасні ІКТ в освітньо-інформаційному середовищі навчальних закладів мають виконувати такі функції: засобу навчання (застосування мультимедійних навчальних курсів); технічного засобу автоматизації процесу навчальної діяльності студента, який дає змогу мобільно працювати з текстом, графічним, звуковим або відеодокументом, якісно подавати

інформацію, опрацювати її, спілкуватися зі своїми однолітками; зразка сучасних інноваційних технологій, що розвиває навички оволодіння ними, дає знання про їхні назви і функціональне призначення, складові елементи; ефективного тренажера, що розвиває пізнавальну і творчу активність особистості, спонукає її приймати власні оригінальні рішення, бачити їхній результат, перевіряти їхню правомірність тощо [10].

За методичним призначенням ІКТ класифікують на:

1) навчальні (електронні підручники, посібники) – призначені для самостійного опрацювання та засвоєння теоретичного матеріалу;

2) програми-тренажери (репетитори) – дають змогу відпрацювати певні вміння і навички, їх використовують для повторення або закріплення вивченого матеріалу;

3) контролюючі – призначені для контролю або самоконтролю рівня оволодіння навчальним матеріалом;

4) інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові – повідомляють відомості, формують уміння і навички із систематизації інформації;

5) демонстраційні – забезпечують наочну репрезентацію навчального матеріалу;

6) імітаційні – представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик;

7) моделюючі – дають змогу моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження;

8) навчально-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, діяльність студентів, у яких реалізується в ігровій формі [6].

Розглянемо особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання курсу “Основи природознавства з методикою навчання”. Цей курс вивчають студенти II курсу напряму підготовки “Початкова освіта” факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Метою вивчення навчальної дисципліни є формування професійної компетентності студентів щодо організації і проведення навчальної та позанавчальної роботи з навчального предмета “Природознавство” в початковій школі, забезпечення розуміння сучасної природничо-наукової картини світу, формування уявлення про цілісність природи шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про неживу та живу природу; ознайомлення з основними методами вивчення Всесвіту та навколишнього середовища.

Детальніше проаналізуємо такі види ІКТ за методичним призначенням, як інформаційно-пошукові, інформаційно-довідкові, навчальні, контролюючі, демонстраційні та навчально-ігрові.

Застосування інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових ІКТ передбачають формування уміння і навичок із систематизації та

узагальнення інформації. Пошук інформації може відбуватися завдяки використанню пошукових систем, баз даних електронних бібліотек та енциклопедій; віртуальних музеїв та виставок.

Вдалою є класифікація освітніх Інтернет-ресурсів за такими ознаками: для самостійної роботи студентів, учнів; з метою підготовки викладача до занять; для самоосвіти педагога; з метою організації практичної роботи на занятті; для організації позааудиторної роботи з дисципліни [4, с. 98].

Для викладання зазначеного курсу корисними є сайти: Міністерства освіти і науки України (<http://www.mon.gov.ua/>), освітні портали (<http://osvita-ua.net/>, <http://aura.at.ua/>); сайт міжнародного природничого інтерактивного конкурсу “Колосок” (<http://kolosok.org.ua/>); сайт міжнародної природознавчої гри “Геліантус” (<http://helianthus.com.ua/>) тощо.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення навчальної дисципліни дає змогу забезпечити значну кількість наочності завдяки використанню різних форм подання навчального матеріалу (текст, графіка, рисунки, діаграми, таблиці, аудіо -, відеозаписи тощо).

Стимулюванню інтересу до вивчення природознавства, розумінню природничо-наукової картини сприяють мультимедійні навчальні ресурси. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, які дають змогу користувачеві працювати в діалоговому режимі з даними різних видів (графіка, текст, звук, відео), організованими у вигляді єдиного інформаційного середовища. Наприклад, в одному об’єкті-контейнері (англ. container) може міститися текстова, аудіо-, графічна та відео-інформація, а також можливі способи інтерактивної взаємодії з нею [5].

Для викладання курсу “Основи природознавства з методикою навчання” серед навчальних мультимедійних засобів актуальними є мультимедійні презентації, відеофрагменти, навчальні фільми, автоматизовані навчальні системи (мультимедійні програмні засоби), зокрема, системи комп’ютерного тестування. Їхнє використання педагогом сприяє створенню навчальної бази і формуванню сучасного комплексу інформаційно-методичного забезпечення дисциплін професійного спрямування в електронній формі [7].

На лекційних та практичних заняттях презентації можуть використовувати з різною дидактичною метою: під час вивчення нового матеріалу як ілюстративного і демонстративного матеріалу, для узагальнення і систематизації знань студента, для перевірки і корекції знань, виконання практичних робіт, як елемент самостійної позааудиторної роботи студента.

Найчастіше використовуємо такі групи презентацій, як презентація “плакат”, яка охоплює тільки ілюстративний матеріал; презентація “подвійна дія”, де на слайдах презентації, крім зображень, використовують текстову

інформацію; а також презентація-інтерактивний семінар, яку створюють для проведення семінару в режимі діалогу з аудиторією [5].

Відео є багатим і гнучким дидактичним засобом, який забезпечує підвищення рівня сприйняття та розуміння навчальної інформації, володіє значним мотивуючим ефектом, здатне зацікавити, захопити до пізнання. Воно також ефективне з погляду емоційного сприйняття об'єктів, динамічна демонстрація може захопити студентів, створити ілюзію присутності, передати потрібну атмосферу. Щоб відеофрагменти, введені до електронних освітніх ресурсів, були дієвими і мали дидактичний результат, вони мають відповідати технічним, ергономічним, психологічним та педагогічним вимогам [2].

Навчальні фільми відтворюють природні процеси, явища у вигляді реальних спеціальних зйомок, а також тривимірну комп'ютерну графіку. Одним із найвідоміших і популярних соціальних сервісів зберігання відеоматеріалів у мережі інтернет є YouTube (www.youtube.com). Особливо актуальними є навчальні відео під час вивчення основ астрономії, зокрема, для розуміння основних рис будови Всесвіту, Сонячної системи.

Застосування мультимедійних технологій потребує відповідного апаратного забезпечення. Це, зазвичай, інтерактивна дошка, викладання за допомогою якої має такі переваги: задіяний додатковий (крім аудіального і візуального) канал сприйняття інформації – кінестетичний; наявність програмного забезпечення зі значною колекцією шаблонів, малюнків, фігур тощо з усіх тем та дисциплін навчальної програми дає змогу викладачам вільно використовувати їх для створення своїх авторських занять та завдань; викладач під час заняття перебуває на своєму звичному місці – біля дошки; можливість управління всіма функціями комп'ютера та будь-яким програмним забезпеченням не тільки електронним або механічним маркером, а й простим дотиком руки або указки та наявність зручної панелі з аксесуарами; тільки завдяки інтерактивній дошці SMART Board можна працювати з будь-яким програмним забезпеченням, що встановлене на персональному комп'ютері (MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, Adobe PhotoShop, Corel Draw) [4, с. 255].

До контролюючих ІКТ належить комплекс тестування. Комплекс тестування – комплекс програмних, інформаційних, методичних та організаційних засобів, які забезпечують створення й обслуговування баз запитань, тестів, проведення тестування та опрацювання результатів в реальному часі [5, с. 75].

Відповідно до мети використання та місця в навчальному процесі розрізняють навчальні і контрольні педагогічні тести. Навчальні тести використовують на всіх етапах роботи над навчальним матеріалом і призначенні для виявлення прогалин у знаннях учнів, відстеження рівня

оволодіння матеріалом, закріплення і його повторення. Контрольні тести проводяться як певний підсумок роботи над вивченням навчального матеріалу (теми, курсу тощо) [7, с. 57].

У ЛНУ імені Івана Франка використовуємо систему тестування на платформі електронного навчання Moodle для проведення ректорських контрольних робіт (замірів знань), що передбачає створення бази тестових завдань різних рівнів складності. Викладачі мають змогу розмішувати в системі тестування файли з навчально-методичними матеріалами.

Стосовно навчально-ігрових ІКТ зазначимо про створення інтерактивних завдань, ігор, кросвордів, ребусів. Складання кросвордів може відбуватися за допомогою програм Crossword Compiler, Crossword Forge, “Універсальний генератор кросвордів”, ребуси – за допомогою генератора ребусів. Завдання для кросвордів може складати як викладач, так і студенти як з природознавства (систематика рослин і тварин), так і з методики навчання природознавства (історія методики навчання природознавства) тощо.

Для створення інтерактивних завдань, ігор з природознавства (гра “Знайди пару”, вікторини, вправа-класифікація, пазли, вправа числа пряма) для учнів початкової школи можна користуватися додатком web 2.0 LearningApps.org. Студенти можуть створювати вправи з навчальною та контролюючою метою [11].

У контексті вивчення засобів навчання природознавства у початковій школі важливо ознайомити студентів з методикою роботи із сучасними програмними засобами навчального призначення.

На практичних заняттях з навчальної дисципліни “Основи природознавства з методикою навчання” важливе місце посідає педагогічний програмний засіб “Природознавство, 4 клас” для загальноосвітніх навчальних закладів (розробник ЗАТ “Транспортні системи”). “Природознавство, 4 клас” – це дидактична система з потрібними матеріалами та інструментами для якісної підготовки до уроку та їхнього проведення, яка містить значну кількість і високу якість ілюстративних матеріалів, що сприяє високому рівню ефективності навчання. Зазначимо, що ППЗ “Природознавство” містить конструктор уроків, завдяки якому студенти вчать самостійно розробляти структуру і зміст уроків, створювати власний навчально-демонстраційний матеріал.

Розвитку творчого мислення майбутнього педагога, формуванню вмінь застосовувати здобуті знання на практиці сприяють застосування ІКТ під час залучення студентів до участі у проектно-дослідницької діяльності, що є елементом позааудиторної самостійної роботи. Прикладом є дослідницька робота студента “Мій рідний край”, мета якої – схарактеризувати рідне місто (село) з відповідними ілюстраціями, намітити перспективи розвитку регіону.

Однією з ефективних форм організації самостійної роботи є створення студентами мультимедійних презентацій. Їх студенти готують до навчальних тем для представлення навчальних проєктів, дослідницьких робіт.

Для успішного викладання дисципліни у ВНЗ важливе створення електронного навчально-методичного комплексу дисципліни (ЕНМК), який охоплює сукупність навчально-методичних матеріалів, які сприяють ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу, що входить до навчальної програми дисципліни підготовки студентів зі спеціальності [4]. ЕНМК з курсу “Основи природознавства з методикою навчання” охоплює такі компоненти: навчальну програму дисципліни; навчально-методичні рекомендації з вивчення дисципліни для студентів; навчально-методичні рекомендації з організації самостійної роботи студента з навчальної дисципліни; навчально-бібліографічні матеріали.

Часто під час підготовки дослідницьких проєктів у студентів виникає потреба у консультаціях, які можуть відбуватися за допомогою використання веб-технологій, а саме: електронної пошти, хмарних сервісів (завантаження файлів) тощо.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання дисципліни “Основи природознавства з методикою навчання” сприяє підвищенню ефективності та якості навчального процесу; дає змогу максимально індивідуалізувати навчання, створити віртуальне персоналізоване середовище. Однак під час застосування мультимедійних засобів навчання потрібно пам’ятати про те, що вони повністю не можуть замінити реального спілкування, паперових носіїв інформації, колекцій музеїв та виставок. Тобто потрібно оптимально поєднувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології з іншими, задовольняючи вимоги і запити суспільства до майбутнього фахівця – вчителя початкової школи.

Проблема застосування інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ є актуальною та потребує подальшого розвитку. Розроблення потребує методика застосування веб-квестів у навчальному процесі ВНЗ, зокрема, під час викладання дисциплін природничого та педагогічного циклу.

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: [навч. посібник] / О. П. Буйницька. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
2. Денисенко С. М. Використання відеоматеріалів у мультимедійних електронних освітніх ресурсах // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – №25. – С. 74 – 83. Режим доступу : http://ite.kspu.edu/webfm_send/859. – Заголовок з екрана.

3. Дзямучич Н. Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій // Проблеми підготовки сучасного вчителя. –2014. – № 10 (Ч. 1). Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe . - – Заголовок з екрана.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів, Видавництво “Сполом”, 2012. – 506 с.
5. Інформаційно-комунікаційні технології для педагогічних працівників. Посібник до вивчення та практичної роботи для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Для всіх форм навчання / укл. Покришень Д.А., Закревська Є. С., Корнієць О.М. та ін. – Чернігів: ЧОППО, 2011. – 82 с.
6. Клехо О. В., Четверикова Т. Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній школі [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://int-konf.org/konf122014/944-kleho-o-v-chetverikova-t-g-vikoristannya-nformacyno-komunkacynih-tehnologyi-u-suchasny-shkol.html>. –Заголовок з екрана.
7. Майборода Л. А. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв’язку): методичні рекомендації / Л. А. Майборода. – К. : ФОП Поліщук О.В., 2012. – 104 с.
8. Міністерство освіти і науки України. Проект для обговорення “Нова школа. Простір освітніх можливостей” [Електронний ресурс] / А. Ю. Пилипчук // Режим доступу: <http://mon.gov.ua/202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>. – Заголовок з екрана.
9. Пилипчук А. Ю. Створення засобів інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти: проблеми і можливі шляхи їх вирішення [Електронний ресурс] / А. Ю. Пилипчук // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/ITZN/em7/content/08paydto.htm. – Заголовок з екрана.
10. Поняття та роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://rozrobki.at.ua/load/informatika/ponjattja_ta_rol_informacijno_komunikacijnih_tekhnologij_ikt/16-1-0-1298. – Заголовок з екрана.
11. Learningapps.org. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://learningapps.org/tutorial.php>. – Заголовок з екрана.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**FEATURES OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES APPLICATION IN TEACHING THE DISCIPLINE
“THE PRINCIPLES OF NATURAL SCIENCE WITH THE TEACHING
METHODOLOGY”**

Mariia Kryva

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The actual problem of information and communications technologies application in higher education institutions is highlighted in the article.

The features of ICT application in teaching the discipline “The principles of natural science with the teaching methodology” for the second-year students of specialty Elementary education at the Pedagogical Education Faculty of Ivan Franko Lviv National University on the basis of the theoretical and empirical researches are accentuated. The content of the concept of “information and communication technologies” is revealed. The essential characteristics of the main types of ICT under the methodical purpose are systematized.

The content, structure and method of multimedia teaching technologies implementation in the course of preparing future teachers of primary schools are analyzed. The kinds of educational presentations in natural science are determined.

The benefits of using the interactive whiteboard Smart board, Pedagogical Software during teaching the discipline “The principles of natural science with the teaching methodology” are emphasized.

The main directions of organizing the independent extracurricular activities of the students by using the ICT are considered.

Key words: information and communications technologies, higher education institutions, multimedia presentations, Pedagogical Software tool.

УДК 378.091.214.18:004:37.091.212

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС “ГРУПОВА ДИНАМІКА І КОМУНІКАЦІЇ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Юрій Бич

*Самбірський технікум економіки та інформатики,
вул. С. Крушельницької, 7, Самбір, Україна, 81400*

Розглянуто один із шляхів реалізації викладання дисципліни “Групова динаміка і комунікації” в контексті викликів сучасних інформаційних технологій та освітніх викликів щодо підготовки фахівців у цій галузі. Проаналізовано підходи вітчизняних та закордонних учених до вивчення соціально-психологічних особливостей групи, групової динаміки, управління групою у процесі вирішення завдань, типології людей та особистих якостей учасників групи, професійних компетентностей, моделей груп розробників програмного забезпечення, особливостей комунікації в групах розробників програмного забезпечення. Виділено актуальні завдання, що стоять перед дисципліною на сучасному етапі, визначено її мету, особливості та завдання, а також систему знань та вмінь, які сприятимуть розвитку в майбутніх фахівців з інформаційних технологій додаткових професійних компетенцій гуманітарно-соціального характеру, необхідних для забезпечення та підтримки інформаційних процесів, тобто забезпечення ефективності використання інформаційних технологій. Розкрито особливості методики викладання дисципліни у підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій відповідно до сучасних стандартів освіти з урахуванням соціально-психологічних компетентностей студентів; визначено чинники, які сприятимуть підвищенню рівня професійної компетентності, особистому розвитку майбутнього фахівця у його професійній діяльності. Акцентовано увагу на практичному спрямуванні завдань дисципліни у процесі підготовки молодших спеціалістів із розробки програмного забезпечення.

Ключові слова: навчальна дисципліна “Групова динаміка і комунікації”, інформаційні технології, програмна інженерія, професійні компетенції гуманітарно-соціального характеру, професійна етика та етикет, влада, вплив, лідерство, взаємодія, спілкування, знання, вміння, активні методи навчання, завдання для самостійного виконання.

У глобальній економіці ефективне управління бізнесом відбувається з використанням програмного забезпечення, яке є засобом досягнення скорочення часу і зниження вартості під час створення товарів і послуг. Висока швидкість зміни комп’ютерних технологій створює потребу в нових програмних продуктах, тому сьогодні актуальною є проблема підвищення якості підготовки фахівців у галузі програмної інженерії. Фахівець цієї галузі

повинен володіти не лише вузькоспеціалізованими знаннями з розробки програмного забезпечення, а й навичками володіння способами ефективною аргументації, умінням працювати в команді (в групі), розумінням професійної та етичної відповідальності за прийняття фахових рішень, здатністю до аналізу і критики ухвалених рішень, розумінням необхідності постійного навчання. Саме в галузі відбувається формування людини як особистості, індивідуальності, набуття нею досвіду соціальної взаємодії, реалізується її вплив на процеси в різних ситуаціях соціуму, що є феноменом групи, у контексті соціальної психології [7, с. 288].

Проблематика групи, групової динаміки і комунікації привертає увагу сучасних вітчизняних науковців (О. Є. Кузьмін, Ф. І. Хміль, В. В. Яцура, Н. Жигайло, Л. Е. Орбан-Лембрик, Е. Г. Кіріленко, О. В. Лучшева, Г. А. Труш, М. М. Філаненко, Е. І. Кривокора, Н. Л. Тимошенко, Я. К. Радевич-Винницький)

Проблему створення програмних систем та чинники, що визначають систему цінностей у програмуванні, досліджував Фредерік Брукс; особливості розробки програмного забезпечення А. П. Єршов; соціально-психологічні особливості групової динаміки вивчав Курт Левін; управління групою у процесі вирішення завдань досліджував відомий американський соціолог і психолог Д. Мак-Грегор, а також Л. Фестінгер, Т. Ньюк, Х. Келлі. Проблеми мотивації й особистості досліджував А. Маслоу; особисті якості учасників групи та організаційні моделі груп розробників програмного забезпечення Б. Шнейдерман, К. Бек, Х. Такеучі, І. Нонака. Вагомий внесок у психологічну типологію людей зробив швейцарський психолог К. Г. Юнг; особливості комунікації в групах розробників програмного забезпечення вивчали Алістер Коуберн, Р. Екслейн та Л. Вінтерс.

Мета статті – у контексті підготовки сучасних фахівців у галузі інформаційних технологій висвітлити засадничі аспекти методології викладання навчальної дисципліни як умови професійної підготовки студентів за фахом.

У сучасному світі технології швидко розвиваються, пришвидшуючи двигун прогресу. Відповідно, ІТ-фахівці сьогодні належать до найперспективніших професій в Україні. Вони є у штат майже кожної компанії, виконують роль системних адміністраторів і фахівців з технічної підтримки, відповідають за роботу комп'ютерної техніки і локальних мереж, створюють та обслуговують WEB-сайти тощо.

З урахуванням вимог часу у навчальному плані підготовки молодших спеціалістів спеціальності 5.05010301 "Розробка програмного забезпечення" передбачена дисципліна "Групова динаміка і комунікації", дисципліна яка спрямована на розвиток у майбутніх ІТ-фахівців додаткових професійних компетенцій гуманітарно-соціального характеру, потрібних для забезпечення

та підтримки інформаційних процесів, пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї, тобто забезпечення ефективності використання інформаційних технологій.

Термін “групова динаміка” спочатку використовували для позначення наукової школи (школа групової динаміки) яку створив К. Левін, що тлумачила групу як динамічне ціле. Описуючи її властивості, вчений використовував такі закони:

1. Ціле домінує над частинами. Це означає, що групу не можна розглядати як суму індивідів, оскільки вона часто змінює їхню індивідуальну поведінку. Ззовні легше впливати на групу загалом, ніж на поведінку окремих індивідів. За таких умов кожен індивід визнає свою залежність від інших належних до групи індивідів.

2. Окремі елементи об’єднуються в ціле. Отже, основою групи є взаємозалежність індивідів, які охоче приєднуються до груп, з якими себе ототожнюють, а не до тих, від яких залежать, залишаючись серед осіб, до яких відчувають свою належність, навіть якщо їхня поведінка є недружньою.

Пізніше ці міркування і висновки були підтверджені емпірично, що дало змогу з’ясувати закономірності функціонування і розвитку груп різної спрямованості.

Отже, групова динаміка охоплює всі види колективної взаємодії у групі і є сукупністю процесів, що відбуваються в малій групі і характеризують її з точки зору руху, розвитку та функціонування [7, с. 303]

Відносини індивідів між собою і навколишнім середовищем, які спрямовані на актуалізацію комунікативного потенціалу групи реалізується в системі інформаційних зв’язків, взаємодії, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, цінніше ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприйняття, відтворення, вплив групи на людину чи однієї людини на іншу є комунікацією, тобто процесом взаємодії. Отже, комунікація – це вид соціального зв’язку на основі спрямованої передачі інформації, яка дає змогу здійснювати соціально-культурну взаємодію індивідів та соціальних груп [5, с. 48]. На повсякденному рівні згідно з енциклопедичним словником комунікація визначена як “спілкування, передача інформації від людини до людини в процесі діяльності” [2, с. 15].

Дисципліна “Групова динаміка і комунікації” спрямована на навчання навичкам, професійно-орієнтованим умінням, знанням, необхідним молодшому спеціалісту з розробки програмного забезпечення, для здійснення професійної діяльності в галузі програмної інженерії. Навчальна дисципліна передбачає міжпредметні зв’язки з такими дисциплінами різних галузей знань, як “Культурологія”, “Соціологія”, “Основи менеджменту”, “Основи маркетингу”, “Основи програмної інженерії”, “Українська мова (за професій-

ним спрямуванням)”, “Конструювання програмного забезпечення”, “Інструментальні засоби візуального програмування”, “WEB-дизайн”, “Організація комп’ютерних мереж” та ін., що є засобом систематичного розширення професійних знань, передбачає використання форм і методів навчання, які допоможуть сформуванню потрібні професійні уміння та навички майбутнього фахівця.

Ціллю вивчення дисципліни є формування у майбутніх фахівців з інформаційних технологій системного уявлення про колективну розробку програмних продуктів, включаючи гуманітарні та інженерні аспекти.

Завданнями дисципліни є:

- вивчення основних теоретичних положень про сукупність процесів і явищ, які виникають у групах розробників програмного забезпечення процесів і стосуються групової динаміки;
- формування навичок ефективної усної і письмової комунікації як у міжособистому, так і в міжгруповому спілкуванні у процесі розробки програмного забезпечення.

Предметом навчальної дисципліни є процеси комунікації в групах розробки програмного забезпечення.

Програма дисципліни “Групова динаміка і комунікації” охоплює два розділи: “Групові процеси” та “Спілкування як взаємодія та обмін інформацією”. Загальний обсяг навчальних годин – 54; з них аудиторних – 28, в тім числі практично-семінарських – 14, самостійної роботи – 26 год.

Зміст курсу реалізується у модулях, кожен з яких становлять: лекції, семінарські та практичні заняття, тести, ситуаційні завдання, завдання для самостійної роботи. До кожної із запропонованих для вивчення тем напрацьовано роздатковий матеріал, питання і проблеми для диспутів, практичні завдання, тематика рефератів, список рекомендованої базової та допоміжної літератури, інформаційні ресурси (глобальна мережа Інтернет, навчально-методичний комплекс дисципліни на електронних носіях інформації), що сприяє реалізації головних завдань педагогіки [10, с. 17]. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на застосуванні різних методів у процесі професійно-орієнтованого навчання, а саме: роботу студентів діагностуємо проведенням поточного усного та письмового опитування, виконанням завдань модульного контролю знань (тестова перевірка знань, виконання ситуаційних завдань), виконанням завдань самостійної роботи (виконання теоретичних та психодіагностичних тестів, ситуаційних завдань, самостійне опрацювання окремих теоретичних питань, дослідження груп розробників програмного забезпечення на прикладі конкретної організації, самостійна науково-пошукова робота, написання ділових листів, автобіографій, характеристик, резюме, підготовка та проведення комп’ютерних презентацій, ділових нарад тощо), складання заліку.

Загальні положення цього курсу ґрунтуються на знаннях, здобутих студентами під час вивчення нормативних навчальних дисциплін навчального плану підготовки молодших спеціалістів за напрямом підготовки 6.050103 “Програмна інженерія”, спеціальності 5.05010301 “Розробка програмного забезпечення” циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, вибіркового навчальних дисциплін і є підґрунтям для майбутньої практичної професійної діяльності в організаціях, які впроваджують чи використовують у своїй діяльності інформаційні технології.

У процесі вивчення дисципліни “Групова динаміка і комунікації” студенти оволодівають знаннями про предмет, мету, завдання і значення дисципліни у підготовці фахівців з програмного забезпечення та роль людського чинника в галузі програмної інженерії; поняття професійної етики та етикету в діяльності ІТ-фахівця, Кодекс етики програміста; відповідальність за недотримання норм професійної етики та етикету; особливості малих груп та моделі груп розробників програмного забезпечення; групові норми; зміст поняття “групова динаміка” і загальна характеристика динамічних процесів у малій групі; зміст понять “влада”, “вплив”, “лідерство”, форми впливу та влади; суспільні та міжособистісні відносини; поняття конфлікту; види конфліктів; умови та причини виникнення конфліктів, стратегії подолання конфліктних ситуацій; спілкування як взаємодія (інтерація); спілкування як сприйняття (перцепція); ділове спілкування та його види; форми усного ділового спілкування; поняття документа; вимоги держстандарту до оформлення документів; комунікації в організаціях; типи комунікації; комунікативні зв’язки в організаціях, комунікативні бар’єри; електронні засоби комунікації та особливості їхнього використання в процесі створення і реалізації програмного забезпечення.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати:

- поняття “групова динаміка в психології”;
- характеристику динамічних процесів у групі розроблювачів програмного забезпечення;
- проблеми психологічної сумісності і групової згуртованості;
- індивідуальні типи особистостей;
- етапи формування групи розроблювачів програмного забезпечення;
- основні компоненти ефективної роботи в групі;
- індивідуальні стилі роботи в групі;
- функціональні ролі в групі розроблювачів програмного забезпечення;
- культурні шаблони членів групи;

- типи і стилі лідера, керівника;
- типи конфлікту;
- причини конфлікту; стилі поведінки в конфліктних ситуаціях;
- управління конфліктами у процесі розробки програмного продукту;
- сучасні аспекти ділової та міжкультурної комунікації;
- компоненти ділової комунікації;
- специфіку комунікації в Інтернеті;
- види і способи ділових бесід, переговорів, презентацій.

Уміти:

- пояснювати важливість формування груп розроблювачів програмного забезпечення, котрі мають різні риси характеру;
- описувати моделі індивідуальних типів особистості розроблювачів програмного забезпечення; виявляти індивідуальні стилі роботи, а також їхній вплив на хід виконання розробки програмних систем;
- впливати на окремих членів групи і на групу в цілому з метою якісного виконання рольових функцій;
- оцінювати діяльність групи з метою підвищення її ефективності;
- працювати в мультикультурних середовищах; запобігати й усувати конфліктні ситуації;
- підтримувати взаємодію і спілкування; знаходити загальні інтереси зі співрозмовником, розуміти чужу точку зору;
- швидко реагувати на висловлення співрозмовника;
- вибудовувати систему доказів;
- говорити, слухати, писати;
- ефективно проводити нараду, бесіди, переговори, дискусії, презентації, використовуючи комп'ютерні і мережні засоби комунікації;
- оформляти документацію;
- рецензувати письмову технічну документацію з метою виявлення різного роду проблем.

Особливістю цієї дисципліни є специфіка діяльності розробників програмного забезпечення, яка полягає, на думку А. П. Ершова, в тому що ІТ-фахівець повинен володіти здатністю першокласного математика до абстракції логічного мислення у поєднанні з Едісонівським талантом творити з нуля і одиниці. Він повинен поєднувати акуратність бухгалтера з проникливістю розвідника, фантазію автора детективних романів з тверезою практичністю економіста. Окрім того, ІТ-фахівець повинен відчувати смак до колективної роботи, розуміти інтереси споживача та ін. [3, с. 5].

Програмний продукт, який створюють фахівці в галузі програмної інженерії, впливає на життєдіяльність людей, тому ІТ-фахівці повинні нести відповідальність за результати своєї діяльності перед суспільством, що і

визначено “Кодексом етики і професійної діяльності” (Software Engineering Code of Ethics and Professional Practice) як стандарт навчання і роботи фахівця в галузі програмної інженерії [4].

Під час аудиторних занять значну увагу приділяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання в аспекті різноманітності особистісних властивостей, притаманних розробникам програмних систем, розвитку соціальної активності, формуванню ціннісних орієнтацій, основ культури праці, розкриттю умов ефективності спілкування та комунікабельності як важливих професійних якостей фахівців з інформаційних технологій, що сприяє ефективному засвоєнню теоретико-практичних положень реалізації конкретних навчальних цілей, передбачених навчальною програмою дисципліни. Зокрема, практичні заняття передбачають: виконання ситуаційних завдань з професійної етики та етикету; написання ділових листів, автобіографій, характеристик; підготовка повідомлень, резюме, виступів; виконання теоретичних тестів з дисципліни тощо. Для глибокого засвоєння курсу “Групова динаміка і комунікації” студенти використовують усі методи навчання, зокрема, і самостійну роботу, яка активізує засвоєння знань лекційного матеріалу та забезпечує їхній розвиток завдяки різноманітним інформаційним джерелам відповідних дисциплін, що міжпредметно доповнюють дисципліну.

Як приклад, студентам на самостійне виконання пропонують: виконання рефератів, виконання психодіагностичних і психологічних тестів на предмет визначення типу темпераменту, характеру особи; ознайомлення з конкретною групою розробників програмного забезпечення та ролями учасників групи; складання ділової документації, призначеної для супроводу програмних систем, тощо.

Завдяки виконанню завдань такого типу студенти набувають таких практичних навичок концепції групової динаміки і комунікації: отримують реальні життєві уявлення про професійну діяльність ІТ-фахівців, оцінюють власний рівень розуміння та засвоєння одержаної інформації та планують чіткі реальні кроки свого професійного становлення в майбутньому.

Спираючись на власний досвід викладання, зазначимо, що використана методика викладання дисципліни відповідає вимогам підготовки ІТ-фахівців за умови врахування таких чинників: під час викладання дисципліни потрібно враховувати рівень сформованості комунікативної компетенції студента та створювати умови для розвитку комунікативного потенціалу майбутніх фахівців з розробки програмного забезпечення; використовувати сучасні освітні технології, які даватимуть змогу студентів успішно набувати належного рівня знань та умінь, досвіду у процесі навчання; створювати умови для розвитку соціально-психологічних компетентностей студентів. Все це передбачає розвиток творчих умінь та активності студентів.

Виконане дослідження сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу підготовки молодших спеціалістів з розробки програмного забезпечення.

Отже, на підставі зазначеного можна дійти таких висновків:

а) групова динаміка і комунікації як сучасна навчальна дисципліна в галузі програмної інженерії вже має значний теоретичний і практичний потенціал, який використовують з метою удосконалення соціально-психологічного середовища, в якому функціонують малі групи, налагодження всіх видів колективної взаємодії у групі з погляду її руху, розвитку та функціонування з урахуванням комунікативного потенціалу групи;

б) викладання дисципліни “Групова динаміка і комунікації” для студентів спеціальності “Розробка програмного забезпечення” сприятиме підвищенню якості їхньої професійної підготовки; зорієнтує майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій на особливості процесів, що відбуваються в групі розробників програмного забезпечення в аспекті міжособистісних та фахових відносин, розширить бачення та розуміння специфіки їх професійної діяльності.

1. Даниленко Л. І. Освітній менеджмент : навч. посібник / Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушко. – Київ : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
2. Жигайло Н. Комунікативний менеджмент: навч. посібник / Н. Жигайло. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 368 с.
3. Кириленко Е. Г. Групповая динамика и коммуникации в группах разработчиков программного обеспечения: учебное пособие / Е. Г. Кириленко, О. В. Лучшева, Г. А. Труш. – Харьков : Нац. аэрокосм. ун-т им. Н. Е. Жуковского, 2014. – 142 с.
4. Кодекс етичних норм фахівця в галузі програмної інженерії: [електронний ресурс] / режим доступу: - <http://www/acm.org>
5. Кривоко́ра Е. Н. Деловые коммуникации: учебное пособие / Е. Н. Кривоко́ра. – Москва ; ИНФРА – М, 2012 – 190 с.
6. Кузьмін О. Є. Теоретичні та прикладні засади менеджменту: навч. посібник / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. – Львів: НУ “Львівська політехніка”, “Інтелект-Захід”, 2002. – 228 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Навч. посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ ; Академвидав. 2005. – 448 с. (Альма-матер)
8. Тимошенко Н. Л. Корпоративна культура: діловий етикет : Навч. посібник / Н. Л. Тимошенко. – Київ : Знання, 2006. – 391 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
9. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник / М. М. Філоненко. – Київ ; Центр учбової літератури. 2008. – 224 с.

10. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Навч. посібник / М. М. Фіцула: Вид. 2-ге, виправл., доп. – Київ : “Академвидав”, 2005. – 560 с. (Альма-матер).
11. *Хміль Ф. І.* Ділове спілкування: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Ф. І. Хміль. – Київ : “Академвидав” 2004. – 280 с. (Альма-матер).
12. *Юнг К. Г.* Психологические типы ; пер. с нем. / К. Г. Юнг. Под общей ред. В. В. Зеленского; Худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : ООО “Попурри” 1998. – 656 с.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

GROUP DYNAMICS AND COMMUNICATION COURSE IN THE CONTEXT OF HIGH-SKILLED SPECIALISTS TRAINING IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY

Yuriy Bych

*Sambir College of Economics and Computer Sciences,
Krushelnytska Str., 7, Sambir, Ukraine, UA – 81400*

One of the ways of realization of the “Group dynamics and communication” discipline is considered in the context of challenges in modern information technologies and educational challenges to train specialists in this branch. This article analyzes the domestic and foreign scientists’ approaches to the study of social and psychological characteristics of the groups, group dynamics, group management in the process of solving the tasks and the people’s typology as well as the personal qualities of group members, professional competence, models of the software developers groups, and features of communication in these groups. The article defines actual tasks the discipline faces at the present stage. The aims, features, tasks, the system of knowledge and skills are identified. They contribute to the development of future IT specialists’ additional professional competences of humanitarian and social character necessary to support information processes that ensure the efficient use of information technology. The paper discloses the features of teaching methods in training in the field of information technology according to modern standards of education in the view of the students’ psychosocial competence. It identifies the factors that contribute to raising the level of professional competence and personal development in his future professional careers. The paper focuses on the practical direction of the discipline tasks in the training of software development junior specialists.

Key words: academic discipline “Group dynamics and communication”, information technology, program engineering, professional competence of humanitarian and social character, professional ethics and etiquette, power, influence, leadership, co-operation, communication, knowledge, skill, active learning methods, tasks for self-fulfillment.

УДК 376:[159.97-053.5]

СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКОВОЇ КОРЕКЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Ольга Ферт

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

З'ясовано основні причини та прояви неприйнятної поведінки дітей з поведінковими розладами, а саме з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) в умовах освітнього середовища. Обґрунтовано основні стратегії реагування та корекції такої поведінки.

Розглянуто найефективніші техніки корекції поведінки дитини з ГРДУ в класі, ними є: поведінковий план, ведення поведінкових карток, щоденників поведінки поведінковий контракт, система жетонів і пенальті

Ключові слова: гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, корекція неприйнятної поведінки, техніки поведінкової корекції.

Поведінка гіперактивної дитини в школі, це, можливо, найважливіший виклик для вчителя, оскільки погана поведінка впливає негативно, як на успішність самої дитини, так і на загальний клімат у класі, на здатність колективу дітей та вчителя продуктивно працювати.

Мета статті – головні причини та прояви неприйнятної поведінки дітей з поведінковими розладами, а саме, з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) в умовах освітнього середовища та визначення основних стратегій реагування і корекції такої поведінки.

Відомо, що неприйнятна поведінка може з'явитися як реагування на умови зовнішнього середовища, тому змінити таку поведінку можна за допомогою корекції цих умов. Можна змінити розклад дитини, місце її в класній кімнаті, зменшити кількість подразників, що могли б її відволікти, змінити можна також стиль спілкування з дитиною, застосувати більше зовнішнього нагадування, тощо. Друга причина неприйнятної поведінки, полягає у цілеспрямованому бажанні дитини досягти певної мети і змінити щось. Наприклад, якщо дитині важко концентруватися довгий час на завданні, вона може почати поводитися в неприйнятний спосіб з метою привернути до себе увагу та уникнути неприємної нудної роботи.

Поведінка – щось, що може бути досліджене та визначене. Наприклад, скільки разів дитина залишала своє місце в класі, упродовж певного часу, або скільки часу потрібно дитині на виконання завдання тощо. Тобто, неприйнятна поведінка завжди має свої причини, якщо вчитель вчасно приймає запобіжні заходи, то в багатьох випадках неприйнятну поведінку можна попередити. Наприклад, як вже зазначалося, шляхом змін в оточуючому середовищі, або змін у структурі занять, зменшивши час та кількість завдань тощо. Загалом метод функціонально – поведінкового оцінювання покликаний визначити деталі неприйнятної поведінки та усі методи й стратегії впливу покликані досягти бажаної поведінки мають використовуватися в межах плану позитивного поведінкового втручання, який складає команда шкільних фахівців за результатами ФПО.

Неприйнятна поведінка не повинна проходити непомітно, вона повинна мати наслідки, певні види покарання, наприклад, застосувати тайм – аут, вислати дитину з класу за неприйнятну поведінку тощо. Також треба застосовувати підкріплення бажаної поведінки.

Бажана поведінка в класі. Розглянемо її основні зразки:

- Бути сконцентрованим на виконанні завдання.
- Співпраця та адекватна взаємодія з іншими. Тобто ввічливе спілкування, уникання сварок і бійок з однолітками, спокійна робота та позакласне спілкування з ними, повага до дорослих.
- Виконання вказівок вчителя, класних правил, правил гри на майданчику, без невдоволення та суперечок.
- Хороша готовність до уроку. Підготовлені домашні завдання, наявність необхідного до роботи матеріалу, вчасна поява в класі.
- Залишатися у необхідному місці під час занять. Тобто не полишати місце за партою або в робочій групі без дозволу.
- Контроль вербальних імпульсів. Чекати своєї черги не перебиваючи, не викрикувати з місця, піднімати руку перед тим як говорити [1].

Це приблизний перелік елементів бажаної поведінки, який може вар'ювати відповідно до кожного конкретного випадку.

Які б стратегії по корекції поведінки не застосовував би вчитель у класній кімнаті, вони неодмінно повинні узгоджуватися з діями батьків по корекції поведінки дитини та бути невід'ємними одне від одного. Звичайно, ідеальною є ситуація, коли вчитель та батьки безперервно співпрацюють одне з одним та бажана поведінка в класі заохочується також вдома. Тоді вплив є комплексним, а досягнення максимальні. Батьки дитини можуть використовувати домашню систему заохочень, або систему жетонів, коли

прийнятна поведінка, в тому числі і в школі, заохочується на основі зібраних балів та дитина отримує регулярні позитивні підкріплення за прийнятну поведінку, кожного дня, раз на тиждень, місяць та одне дуже суттєве віддалене заохочення у випадку бажаної поведінки раз на три місяці або півроку. Добре, коли батьки отримують інформацію безпосередньо від вчителя, а вчитель знає про домашні поведінкові інтервенції. Для старших дітей можна застосовувати метод домашнього поведінкового контракту. Детальніше йтиметься окремо.

Розглянемо конкретні техніки корекції поведінки дитини з ГРДУ в класі [2].

1. План досягнення бажаної поведінки або поведінковий план. Учень визначає одну ціль, над якою буде працювати день або тиждень. Наприклад, організація робочого місця, не битися, на лишати не завершене завдання, скажімо з математики. Учень планує конкретні кроки, необхідні для досягнення мети. Вчитель вранці швидко обговорює план з учнем та конкретні кроки з його реалізації. В кінці дня або тижня вони зустрічаються знову для підведення підсумків. План можна оформлювати на стандартних листках. *Приклад:*

Поведінковий план учня	
Моя ціль на день/тиждень:	<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
Мій план досягнення цілі:	1----- 2----- 3-----
Моя винагорода, якщо я досягну цілі:	<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
Учень (ім'я) -----	Дата-----

[1]

2. Щоденне звітування про шкільну поведінку за допомогою поведінкових карток.

Це ефективний метод корекції поведінки, направлений на комунікацію між вчителем та батьками дитини для встановлення комплексного впливу на дитину з ГРДУ. Коли батьки мають змогу повноцінно відстежувати поведінковий прогрес дитини в школі, вони можуть ефективніше застосовувати домашні програми корекції поведінки. Це є потужним стимулом для більш прийняттого поведінки дитини в школі. Дитина має розуміти, якщо її поведінка в школі буде непринятною, вона не отримає відповідне заохочення вдома та втратить бали, необхідні для отримання віддаленої винагороди. Також дитина може отримувати винагороду за прийнятну поведінку і в школі. Таким чином бажана поведінка дитини заохочується на всіх рівнях і вдома, і в школі.

Здебільшого, поведінкові картки включають в себе чітко визначену одну або більше поведінкових проблем, яка підлягає корекції. Вчитель відповідає за щоденний моніторинг та оцінювання успіхів у корекції поведінки та відправляє поведінкову картку кожного дня з учнем для перегляду її батьками. Батьки відповідають за щоденний перегляд картки та винагороду бажаної поведінки, або застосування штрафних санкцій за небажану.

Шкільні винагороди можуть бути у вигляді додаткового часу для гри, або використання комп'ютера. Дуже ефективним цей метод є у школах, обладнаних комп'ютерними класами, адже час, проведений за комп'ютером, є потужним стимулом бажаної поведінки. Особливо шкільні винагороди необхідні в тих випадках, коли батьки дитини не в змозі приділити багато уваги поведінковій корекції та регулярно відстежувати прогрес дитини вдома. Важливо робити підсумкове винагородження або штрафування дитини в школі і вдома наприкінці кожного тижня.

Наведемо головні вимоги для створення поведінкових карток:

- Чітко визначити цілі, яка поведінка має бути досягнута.
- Визначити не більше трьох напрямів корекції поведінки та чіткі критерії успіху (набрати 70% від можливих балів за хорошу поведінку).
- Створити таблицю з поділками на час протягом дня, або просто з комірками для дат та зразками бажаної поведінки, в оформленні можливі інші варіанти, зразки додаються.
- У кожній комірці, де зазначено час, відмічати якість бажаної поведінки за допомогою знаків +/-, позитивних та «зажурених» смайликів, або просто слів “так”/ “ні”.
- Підсумування і підрахунок позитивних та негативних знаків у кінці кожного дня.

- Інформування батьків про результати досягнень дитини, кожного дня картка передається додому.
- Нагородження дитини вдома і в школі за результатами досягнень.

Зазначимо, що суттєвих результатів у поведінковій корекції може бути досягнуто лише за умови послідовних та постійних дій з оцінювання та винагородження поведінки дитини, як вже зазначалося вище, за умови налагодженої системи співпраці школа – дім.

Картки щоденного оцінювання поведінки визнані ефективним методом корекції поведінки учнів у США, сподіваємось, що цей досвід стане у пригоді вчителям в Україні. Ефективність поведінкових карток зумовлена такими чинниками, як щільний контроль поведінки, часте та інтенсивне позитивне підкріплення, якого діти з ГРДУ особливо потребують для підтримки відповідного рівня мотивації. Також важливим є зміцнення контактів з батьками, оскільки цей метод потребує посиленої співпраці вчитель – батьки та останнє, результати цього моніторингу поведінки можуть стати у великій пригоді для психологів та лікарів при подальшому дослідженні дитини, призначенні ліків тощо.

Зразки оформлення поведінкових карток:

Ім'я ПОВЕДІНКА	понеділок		вівторок		середа		четвер		п'ятниця	
	I пол. дня	I пол. дня	I	II	I	II	I	II	I	II
Залишається на місці	+									
Використовує час, проведений у класі, ефективно										
Ставиться з повагою до дорослих та однолітків										

Підпис батьків _____

_____ кількість плюсів за день
 _____ кількість плюсів за
 тиждень

Поведінкова картка учня

Ціль----	лишається на місці		займається старанно		уважний до інструкцій вчителя	
ДАТА						
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
ПІДСУМОК						

Різноманітність оформлення поведінкових карток не має меж. Можна просто записувати резюме про поведінку в звичайний щоденник після кожного уроку або в кінці дня. Можна завести окремий щоденник поведінки. Але важливо виховувати розуміння до особливих потреб дитини з ГРДУ у середовищі здорових однолітків. Діти не повинні дивитися на ці речі, як на щось принизливе. Це нелегке завдання для вчителя прищепити повагу й толерантне ставлення до потреб дітей, що відрізняються. Тому вводити подібні методи треба дуже обережно і поступово, зважаючи на реакцію класу [1].

Щодо винагород за хорошу поведінку можемо додати, що чим більше дитина заробляє балів, тим більший процент винагороди вона може отримати з меню винагород. Наприклад, якщо дитина заробляє від 75 до 89 % з можливих плюсів, або інших позитивних відміток, то вона може вибрати дві речі з меню винагород. Чим більший процент, тим пропорційно більша винагорода, якщо менший, то менша. З часом поріг винагород можна поступово збільшувати. Почати можна з меншого процента, оскільки дитина повинна отримувати негайне задоволення і підкріплення позитивної поведінки.

3. Поведінковий контракт.

Також у контракті можуть бути вказані негативні наслідки у разі невиконання угоди. Повинне бути також місце для підпису.

Приклад: Сашко, учень сьомого класу, що страждає на ГРДУ почав битися з однолітками на перерві. Вчитель уклав з ним контракт, в якому

Сашко погоджується перестати битися на перерві. За кожен день без бійок, Сашко буде винагороджуватися 20-ма хвилинами у комп'ютерному класі, наприкінці робочого дня.

Терміни дії контракту повинні бути обґрунтованими і реальними. Умови повинні бути чіткими та обговорюватися з дитиною дуже ретельно. Контракт не повинен бути надто складним. Краще скласти кілька менших контрактів, ніж один надто великий та складний для виконання, оскільки складність контракту може пригнітити та спантеличити дитину.

Наведемо зразок форми поведінкового контракту учня.

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ УЧНЯ		
Я _____, погоджуюся виконувати наступне (включаючи критерії бажаної поведінки)		

Якщо я виконаю мою частину контракту, я отримаю наступну винагороду: _____		

Контракт діє від (дата) _____ до (дата) _____		
Він буде переглядатися (щоденно _____ щотижнево _____ інше _____)		
Затверджено:		
_____	_____	_____
учень	вчитель	батьки

4. Використання системи жетонів

Це ефективна система миттєвого підкріплення бажаної поведінки. Коли дитина отримує певну кількість жетонів, їх можна виміняти на певну

винагороду (солодощі, маленьку іграшку або можливість провести час у бажаний спосіб, наприклад: зіграти в футбол) У якості жетонів можуть бути використані маленькі іграшки, картки, наклейки, календарики т. ін. Для досягнення бажаної поведінки треба використовувати не більше кількох зразків поганої поведінки для зміни на упродовж певного періоду. Оскільки для дитини з ГРДУ необхідна чіткість і структурованість діяльності, не треба намагатися змінити усі погані зразки відразу. Система є дуже ефективна і може використовуватись як вдома, так і в школі. Її перевагою щодо інших методів є те, що дитина отримує миттєву винагороду прийнятної поведінки у вигляді жетона, а це є важливим для гіперактивної дитини та може досягати віддалених винагород у цікавий спосіб, особливо це доречно для дітей молодшого шкільного віку.

5. Використання системи пенальті

Система пенальті або штрафів є також досить ефективним методом поведінкової корекції вдома і в класі. Може використовуватись у поєднанні із системою жетонів. Цей метод фокусується на неприйнятній поведінці учнів, на відміну від методів, описаних вище. Дитина з ГРДУ отримує винагороду швидше за зменшення частоти неприйнятної поведінки, ніж за демонстрацію прийнятної [1].

Система пенальті використовується протягом усього дня з метою зменшення кількості проявів неприйнятної поведінки. Можна дати дитині якусь кількість жетонів наперед з метою вилучення їх за неприйнятну поведінку. Для зменшення проявів поганої поведінки, кількість даних наперед жетонів повинна бути дещо менша за звичайну кількість епізодів неприйнятної поведінки. Наприклад, якщо Марійка проявляє неприйнятну поведінку протягом уроку у вигляді вигукування з місця в середньому 10 разів, то вона повинна отримати не більше семи жетонів наперед. Учні повинні розуміти, що кожен епізод неприйнятної поведінки буде вести до втрати жетона, нагороду дитина отримує в тому випадку, якщо на кінець уроку, заняття тощо, в дитини лишається будь-яка кількість жетонів.

Треба пам'ятати, що дитина з ГРДУ має дуже тендітну емоційну систему, тому необхідно складати систему жетонів і пенальті таким чином, щоб у дитини було більше можливостей заробити жетони, ніж втратити. Якщо дитина дуже скоро витратить усі свої "заощадження", вона може розчаруватися та втратити будь-яку мотивацію надалі виправляти свою поведінку.

Наведені методи корекції поведінки дитини в школі є досить потужним арсеналом, здатним привести до суттєвих змін у поведінці дитини. Наводимо також приблизне меню винагород дитини за прийнятну поведінку.

Винагороди дитини в школі

- Сніданок або обід із вчителем (для Українських шкіл, щоправда, це не зовсім звична, але ефективна практика).
- Вільний час, який можна проводити на свій розсуд (слухати музику, грати в ігри, малювати, виконувати додаткові спеціальні завдання).
- Вибрати щось із класного запасу цікавих речей для гри.
- Праця з особливими цікавими матеріалами.
- Отримання особливих привілеїв (догляд за тваринкою, допомога вчителеві).
- Наднормовий час у шкільному спортзалі, бібліотеці, комп'ютерному чи музичному кабінеті.

Винагороди дитини вдома

- Бажані заняття з батьками.
- Дозвіл робити щось бажане/гроші.
- Час на гру в комп'ютерні ігри, користування Інтернетом, перегляд телепрограм, телефонні розмови з друзями.
- Перегляд нових фільмів.
- Покупка чогось бажаного.
- Обід з другом.
- Особлива гра.
- Подорожі, прогулянки.
- Поїздка на автомобілі.
- Їжа, десерт на вибір.
- Дозвіл не виконувати регулярної неприємної роботи.

Загалом вибір винагороди може бути дуже широкий і залежатиме від фантазії батьків та вчителя, а також від особливостей відносин між дорослими та дитиною[2].

Поради, як уникнути небажаної поведінки та справлятися з “важкими дітьми” Попередити небажану поведінку набагато легше ніж боротися з її наслідками. Емоційний стан дитини з ГРДУ є дуже нестійким, отже, при перших ознаках емоційної нестабільності дитини або коли ситуація вже переростає в конфліктну, радимо виконувати наступне батькам і вчителям:

- Застосувати заспокоюючий жест (м'яко покласти руку на плече дитині) або невербальну підказку, що треба заспокоїтись.
- Відвернути увагу дитини від подразника, можна дати невеличке доручення.
- Можна запропонувати використати розслаблюючу техніку (глибоко дихати, рахувати, розслабити м'язи тощо).

- Якщо дитина знайома з техніками саморегуляції, можна запропонувати їй проговорити до себе “Я спокійний, все під контролем. Я можу впоратись з цим” тощо.
- Нагадати дитині про наслідки (покарання, винагороди).
- Зробити паузу.
- Запропонуйте перерву.
- Використайте фізичні вправи для зменшення напруги.
- Стежте за своєю поведінкою і стилем спілкування (говоріть спокійно і повільно, використовуйте спокійну жестикуляцію, візуальні нагадування, завжди пропонуйте вибір). Спокійний стиль спілкування - головна зброя взаємодії з неспокійним учнем.
- Занотуйте причини неприйнятної поведінки та обставини, за яких вона з’являється.
- Уникайте емоційної реакції на неприйнятну поведінку.
- Обговорюйте проблемну поведінку та шляхи її вирішення й уникнення, після того як усі сторони заспокояться.
- Усвідомте, що ви не можете контролювати чийсь поведінку, лише можете змінити щось у собі.
- Намагайтеся розслабитись фізично.
- Не сперечайтесь. Не читайте нотацій. Уникайте довгих пояснень. Намагайтеся виховувати дитину без свідків.
- Деколи ігноруйте неприйнятну поведінку, особливо коли це сталося випадково, використовуйте цю техніку розумно.
- Дайте дитині усвідомити, що ви розумієте її почуття та висловіть їй довіру.
- Уникайте питань, що починаються з “Чому?” “Чому ти це зробив?”, тощо. Краще “Як ти думаєш, чому це сталося?”.
- Знайдіть час на те, щоб активно вислухати дитину.
- Показуйте свою турботу та співчуття.
- Намагайтесь зрозуміти підгрунття поганої поведінки (можливо це сталося через академічні труднощі дитини, конфлікт з однолітком тощо).
- Встановіть продуктивний зв’язок школа – дім.
- Вчіть дитину стратегіям вирішення проблем (виявлення проблеми, шляхи вирішення, “за” та “проти” кожного рішення і т.д.).
- Шукайте можливості залучення дитини до шкільного життя. Доручіть їй щось відповідальне, наприклад асистувати молодшого учня.

Це лише можливе меню засобів боротьби з неприйнятною поведінкою. Кожна людина, яка стикається з вихованням дитини з ГРДУ, може з успіхом використовувати ці прийоми та додавати свої, враховуючи особливості дітей, з якими їй доводиться працювати.

Отже, вдале керування поведінкою дитини в класі – це один з найважливіших чинників загальної шкільної успішності. Поведінка може бути досліджена та визначена, для її корекції використовуються певні стратегії. Один з найважливіших чинників корекції поведінки – це тісна співпраця між вчителем і батьками дитини. Поведінкові стратегії, що застосовуються у школі, повинні мати продовження вдома.

Найбільш ефективними техніками корекції поведінки дитини з ГРДУ в класі є:

- ✓ Складання поведінкового плану.
- ✓ Ведення поведінкових карток, щоденників поведінки.
- ✓ Поведінковий контракт.
- ✓ Система жетонів і пенальті.

-
1. *Ферт О.* Статті з проблем освіти гіперактивних дітей Українського національного ресурсного центру по проблемі гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Режим доступу [http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio_uk.html].
 2. *Rief S. F.*, How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S. F. : Jossey-Bass, 2005, 436 p.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**BEHAVIOR CORRECTION STRATEGIES FOR THE CHILDREN WITH
ATTENTION DEFICIT HIPERACTIVITY DISORDER IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT**

Olha Fert

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

Behavior of hyperactive children in the school is, perhaps, the most significant challenge for teachers. A bad behavior negatively affects the success of the child, and the general climate in the classroom, ability of children and teachers to work productively.

The article is to determine the main causes and manifestations of unacceptable behavior of children with behavioral disorders, such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) under educational environment and identifying key strategies of the correction of such behavior.

We know that unacceptable behavior may appear as a response to environmental conditions, could be change by the correction of these conditions. The behavior is something that can be explored and defined. For example, how many times the child left his seat in class, during a period of time, the length of time you want your child to complete a task. The unacceptable behavior always has its reasons, if the teacher takes precautions in time, in many cases, inappropriate behavior can be prevented.

The most effective technique of correcting the child's behavior in class is the ADHD behavioral plan, behavioral cards, diaries, behavioral contract, system of tokens and penalties.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, correction of unacceptable behavior, behavioral correction techniques.

УДК 811.111'373.4'276.6:005.9

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІЛОВОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Ірина Чорна

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Дорошенка, 41, Львів, Україна, 79000*

Розглянуто критерії відбору навчального матеріалу, а саме лексичних одиниць та зразків писемного мовлення англійської мови під час формування лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу. Визначено основні критерії відбору навчального матеріалу для формування визначеної компетентності. Проаналізовано етапи роботи студентів зі зразками письмового іноземного мовлення та етапи формування лексичної компетентності зокрема. Подано приклади комунікативних писемних ситуацій, відповідно до яких виявлено зразки ділового письмового мовлення майбутніх маркетологів. Запропоновано поєднання етапів формування лексичної компетентності та формування компетентності у письмі як ефективної системи для формування потрібних лексичних навичок та вмій у діловому письмовому спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу.

Ключові слова: критерії відбору лексичних одиниць, зразки мовлення, комунікативні ситуації, етапи формування лексичної компетентності, етапи роботи із зразками мовлення.

Під час вивчення іноземної мови, зокрема, англійської мови у діловому писемному спілкуванні, окрім вибору методів та підходів до навчання потрібно керуватись конкретизованим переліком критеріїв відбору навчального матеріалу. Проблема вибору мовного матеріалу у разі формування певної мовної компетентності була і залишається актуальним питанням у методиці навчання іноземних мов. Ці питання досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, серед яких І. Р. Гальперин, Н. І. Жинкин, Н. В. Майер, С. Ю. Ніколаєва, Є. І. Пассов та ін. Відповідно до тематики нашого дослідження розглянемо найефективніші критерії відбору навчального матеріалу під час формування умінь та навичок у діловому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з маркетингу.

Наша мета – проаналізувати основні критерії відбору навчального матеріалу при поетапному формуванні іншомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів. Відповідно до

мети сформовано такі *завдання дослідження*: 1) виконати аналіз джерел з проблеми вибору навчального матеріалу; 2) розглянути етапи формування лексичної компетентності та особливості формування компетентності у письмі; 3) обґрунтувати критерії відбору навчального матеріалу при поетапному формуванні англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу.

Учені пропонують такий перелік критеріїв, якими потрібно керуватись під час відбору лексичного мінімуму:

- здатність сполучуваності – здатність лексичних одиниць поєднуватись з іншими іншомовними словами, фразами тощо [6, с. 222];
- цінність лексичних одиниць з погляду семантики – здатність за допомогою певних семантично багатих лексичних одиниць висловити важливі поняття [6, с. 222];
- необтяжені жодним стилем лексичні одиниці – жоден конкретний стиль мови не переважає під час вибору лексичних одиниць у процесі мовлення [6, с. 222];
- частота вживання лексичних одиниць у мовленні – як часто вживають лексичну одиницю під час вирішення певних комунікативних задач [7, с. 39];
- полісемантична (багатозначна) цінність лексичних одиниць – найпоширеніші значення конкретної лексичної одиниці [6, с. 222];
- здатність лексичних одиниць до словотвору і стройова здатність – займенникові прикметники, сполучники, прийменники тощо, які допомагають уникнути повторюваності та слугують засобами міжфразового зв'язку [1; 6];
- критерій зразковості – полягає у виборі мовних кліше, сталих фраз, загальноприйнятих норм звертання чи закінчення розмови, тощо [3, с. 159].

Серед зазначених критеріїв відбору лексичного матеріалу для формування лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів ми обрали такі критерії:

- здатність лексичних одиниць до словотвору та стройова здатність;
- багатозначність лексичних одиниць;
- здатність лексичних одиниць до сполучуваності;
- частота вживання лексичних одиниць;
- критерій зразковості лексичних одиниць, важливих для формування умінь та навичок у діловому письмі.

З огляду на ці критерії відбору навчального матеріалу, для формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні доцільно визначити основні види писемного ділового спілкування,

керуючись фахово орієнтованим дискурсом майбутніх маркетологів. Зазначимо, що в писемному діловому спілкуванні маркетологів переважає офіційний стиль ділової документації та ділових листів [4, с. 9]. Дослідник Н. В. Майер, вивчаючи критерії відбору навчального матеріалу для франкомовного ділового листування майбутніх документознавців, визначила основні групи службових листів та найпоширеніші комунікативні ситуації цього письма. Є такі типи листів та комунікативних ситуацій відповідно до специфіки фахово орієнтованого дискурсу майбутніх спеціалістів з маркетингу:

1. Лист-запит і відповідь на певний запит використовують за таких комунікативних ситуацій:
 - зробити запит про рекомендацію щодо юридичної чи фізичної особи;
 - зробити запит про можливість проходження курсів підвищення кваліфікації/стажування;
 - зробити запит про інформацію щодо продукції і/або зразків цієї продукції;
 - зробити запит на участь у тендері/перемовинах/аукціоні.
2. Лист-запрошення та відповідь на запрошення застосовують у таких комунікативних ситуаціях:
 - запросити на презентацію/виставку продукції тощо;
 - запросити на відкриття виставки/ярмарку/відділення підприємства тощо;
 - запросити на участь у тендері/перемовинах/аукціоні.
3. Інформаційний лист (не зобов'язує отримувача до написання відповіді), його використовують для таких типів комунікативних ситуацій:
 - інформувати споживачів/ співробітників/ інвесторів про презентацію продукції;
 - інформувати про відкриття виставки/ярмарку/відділення підприємства, тощо;
 - інформувати про зміну керівництва/персоналу підприємства;
 - інформувати про зміну внутрішніх/зовнішніх правил підприємства (наприклад, графік роботи, прийому на вакантне місце праці, участь у конкурсі, тощо);
 - інформувати про проведення тендеру/перемовин/аукціону;
4. Рекомендаційний лист (не зобов'язує отримувача до написання відповіді) застосовують для таких комунікативних ситуацій:
 - рекомендувати фізичну особу на переведення/підвищення на іншу посаду/ надати такій особі нового статусу представника підприємства;

- рекомендувати фізичну/юридичну особу на можливість стажування/проходження курсів підвищення кваліфікації;
- рекомендувати підприємство/конкретну особу до взаємовигідної співпраці [5].

У разі відбору навчального матеріалу потрібно також орієнтуватись на етапи формування іншомовної лексичної компетентності. Вітчизняні дослідники поділяють процес навчання лексики на три основні етапи:

- 1) етап презентації/ ознайомлення студентів з лексичними одиницями, їхніми значеннями, формальними ознаками тощо [6, с. 223].
- 2) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями / закріплення первинно набутих знань лексичного матеріалу [6, с. 227].
- 3) етапи застосування / вживання лексичних одиниць у писемному діловому спілкуванні майбутніх маркетологів [6, с. 227].

Альтернативним визначенням етапів формування лексичної компетентності є система, яку запропонували Г. А. Гринюк та Ю. О. Семенчук. Автори пропонують розглядати етапи формування лексичної компетентності як шлях від первинних набутих знань про нові лексичні одиниці та вмінь використовувати лексичний матеріал до вдосконалення вторинно набутих умінь вживання фахово орієнтованої лексики у контексті і без нього [7, с. 24].

Дослідник Ю. І. Пассов вважає, що першим етапом формування лексичної компетентності є формування навичок роботи з лексичними одиницями, другим етапом, відповідно, є розвиток/удосконалення навичок роботи з лексичними одиницями, третім етапом є формування вмінь та їхнє вдосконалення застосовувати на практиці попередньо подані лексичні одиниці [8, с. 26].

З урахуванням зазначених суджень науковців про поетапність формування лексичної компетентності та спираючись на думки авторів, можемо визначити потрібні дії на кожному з основних етапів формування лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу:

1. На першому етапі відбувається “знайомство” студентів з новим лексичним матеріалом, у нашому випадку з новими лексичними одиницями шляхом усвідомлення студентами понять про лексичну іншомовну систему і правила використання іншомовних лексичних одиниць та осмислення такого матеріалу шляхом семантизації (ознайомлення із значенням, функціями лексичних одиниць). Формуються навички роботи з лексичними одиницями за допомогою перекладних способів семантизації (одно-/багатослівного перекладу лексичних одиниць, їхнє визначення українською мовою тощо) та безперекладних способів семантизації (визначення лексичних одиниць

іноземною мовою, їхнє пояснення іноземною мовою “english-english explanation”, застосування лексичних одиниць у контексті, тощо).

2. На другому етапі відбувається тренування ужитку лексичних одиниць і розвитку навичок роботи з лексичним матеріалом до максимально вдосконаленої форми володіння студентами фахово орієнтованими лексичними одиницями, їхніми значеннями та формами, тобто, свідомі дії студентів щодо пошуку коректної лексичної одиниці доводяться до автоматизму.

3. На останньому, третьому, етапі формування лексичної компетентності відбувається застосування лексичних одиниць у штучно створених комунікативних ситуаціях. Попередньо освоєні форми та значення лексичних одиниць викликаються з довготривалої/короткотривалої пам'яті, із пасивного та активного словникових запасів для визначення найбільш доцільної лексичної одиниці відповідно до контексту чи комунікативного акту (в нашому випадку при написанні ділового листа чи промови майбутніми маркетологами) [2; 6; 8]

Окрім етапів формування лексичної компетентності, тематика нашого дослідження потребує урахування етапів формування компетентності в письмі. Вітчизняні вчені-методисти поділяють роботу з формування іншомовної компетентності в письмі на три основні етапи:

1. Рецептивний етап, під час якого відбувається робота студентів із зразком мовного матеріалу. У нашому випадку формування лексичної компетентності в діловому писемному мовленні, за зразок мовлення обираємо зразки ділових листів, які студенти вдумливо читають та аналізують, наявність відомих/невдомих лексичних одиниць, їхньої форми, місце застосування, тощо.

2. Рецептивно-репродуктивний етап відповідає за поєднання читання та письма тексту-зразка. Отже, після аналізу мовного зразка – ділового листа, студенти освоюють структуру самого листа (вітальне слово, вступ, виклад основної інформації, заключна частина тощо) та відтворюють компоненти такого листа частинами, тобто навчаються писати вступ чи основну частину листа за поданим зразком.

3. Продуктивний етап застосовують лише після засвоєння двох попередніх етапів формування іншомовної компетентності у письмі. Під час цього етапу студенти створюють власні зразки мови відповідно до запропонованих на попередніх етапах навчання прикладів іншомовного письма (пишуть діловий лист з урахуванням його конструкції, правил та норм оформлення такого листа) [6, с. 401].

З огляду на проаналізовану вище наукову літературу про етапи формування компетентності в іншомовному письмі та етапи формування іншомовної лексичної компетентності пропонуємо такі етапи формування

англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів:

1. Етап презентації нових фахово орієнтованих лексичних одиниць майбутніх маркетологів відбувається шляхом перекладних та безперекладних способів семантизації на рецептивному етапі роботи через контекст, а саме лист-зразок англомовного ділового письма. У такий спосіб зі зразка ділової письмової комунікації виділяються незнайомі лексичні одиниці, їхні форми та місце вживання, а також конструкція самого листа, правила його оформлення і норми, ключові характеристики, притаманні англомовному діловому виду спілкування.

2. Етап автоматизації застосування фахово орієнтованих лексичних одиниць майбутніх маркетологів відбувається на рецептивно-репродуктивному етапі роботи студентів із зразками ділового писемного спілкування через відтворення студентами нових лексичних одиниць у частинах ділового писемного спілкування. Отже, студенти оволодівають навичками та вміннями, потрібними для створення окремих частин власного листа з коректною конструкцією певних частин ділового письма та найбільш доцільними лексичними одиницями відповідно до контексту ділового повідомлення.

3. Етап застосування фахово орієнтованих лексичних одиниць майбутніх маркетологів у наближених до природних штучно створених комунікативних ситуаціях відбувається на продуктивному етапі роботи студентів під час створення зразків ділових листів. На цього етапі студенти відтворюють раніше вивчені нові лексичні одиниці в контексті, використовують свій активний і пасивний словник під час створення власного зразка ділового листа відповідно до потреб комунікативної ситуації.

З огляду на визначені етапи формування лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів критеріями відбору навчального матеріалу ми обрали такі:

- Для відбору лексичних одиниць пропонуємо керуватись такими критеріями: критерій здатності лексичних одиниць до словотвору; критерій стройової здатності; критерій багатозначності лексичних одиниць; критерій здатності лексичних одиниць до сполучуваності; критерій частоти вживання лексичних одиниць; критерій зразковості лексичних одиниць, необхідних для формування лексичної компетентності в діловому письмі.
- Для відбору навчального матеріалу під час формування компетентності в діловому письмі пропонуємо керуватись критерієм зразковості, тобто зразками ділового письма. Отже, відповідно до фахово орієнтованого дискурсу маркетологів зразками письма

обираємо ділові листи з урахуванням комунікативних ситуацій та їхніх потреб.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження дає змогу дійти висновку, що під час відбору навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів потрібно орієнтуватись на особливості лексичних одиниць та ділового письма відповідно до фахово орієнтованого дискурсу майбутніх маркетологів. Дослідження показало, що для ефективного формування лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу треба керуватись критеріями відбору лексичних одиниць та критеріями відбору письмових зразків комунікативних ситуацій водночас.

Окрім того, варто орієнтуватись на етапи формування компетентності в письмі та етапи формування лексичної компетентності водночас і розглядати ці етапи навчання як єдине ціле, оскільки протилежне може призвести до некоректного підбору навчального матеріалу, а також до вагомих прогалин під час формування навичок та вмінь у діловому писемному спілкуванні.

Отже, відповідно до завдань дослідження у статті проаналізовано наукову літературу з проблематики дослідження. Розглянуто основні критерії відбору навчального матеріалу під час формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів з маркетингу. Проаналізовано етапи формування лексичної компетентності та етапи формування компетентності в іншомовному письмі. Обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу при поетапному формуванні лексичної компетентності в діловому письмі студентів напряму підготовки “Маркетинг”.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в укладенні системи вправ та завдань для формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів.

-
1. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического анализа / И. Р. Гальперин – Москва : Наука, 1984.
 2. *Гринюк Г. А.* Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // *Іноземні мови.* – 2007. – № 2. – С. 30–34.
 3. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. / Н. И. Жинкин – Москва : Наука, 1982. –159 с.
 4. *Лікунь М.* Російський економічний текст у функціонально-стилістичному та соціолінгвістичному аспектах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02 / Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. –

- Сімферополь, 2008. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/88830-9.html
5. *Майер Н. В.* Критерії відбору навчального матеріалу для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями / Н. В. Майер – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/psih/88/15895-kriterii-vidboru-navchalnogo-materialu-dlya-samostijnogo-ovolodinnya-frankomovnim-dilovim-pisemnim-spilkuvannya-majbutnimi-dokumentoznavcyami.html>
 6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник [для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
 7. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителя иностранных языков / Пассов Е. И. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
 8. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е. И. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

CRITERIA OF SELECTING THE EDUCATIONAL MATERIAL IN THE GRADUAL FORMATION OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN BUSINESS WRITTEN COMMUNICATION OF PERSPECTIVE MARKETERS

Iryna Chorna

*Ivan Franko National University of Lviv
Doroshenka Str., 41, Lviv, Ukraine, UA – 79000*

The article is devoted to the research of the criteria for selection of educational material in the gradual formation of English lexical competence in business communication of perspective marketers. It provides the analysis of scientific literature on the problem of identifying the appropriate criteria of teaching material selection. The article focuses on the definition of the criteria for selection of educational material, namely the criteria of lexical units' selection. The work determines the main criteria for lexical material selection, such as derivational ability of lexical units, polysemy (multiple meanings) of lexical units, ability of compatibility with other lexical units, frequency of the usage of lexical units, criteria of

sampling. The research shows the examples of English language written texts (business letters for different communicative purposes) in the process of forming the lexical competence in written business communication of perspective marketers. The main criteria for the selection of educational material for lexical competence formation are provided. The overview of stages of students work with samples of written foreign texts, in particular work with samples of business letters such as receptive stage of working with the text, receptive and reproductive stage of working with the text and the productive stage is done. Moreover, the article is provided with examples of written communicative situations according to which the samples of business written communication of future marketing experts are revealed. In order to acquire necessary skills for lexical competence formation in written business communication a combination of stages of forming lexical competence and stages of forming competence in writing is proposed as an effective system of studying.

Key words: criteria for the selection of lexical units, samples of speech, communicative situations, stages of English lexical competence formation, stages of students work with written samples of speech.

УДК 378.091.21(477)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ

Ярослава Дудко

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
бул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька обл., Україна, 72312*

Досліджено проблему управління вихованням молоді у вищих навчальних закладах України. З'ясовано, що актуальність дослідження полягає в тому, що з огляду на складну соціальну ситуацію в Україні виховання майбутнього нації є головним пріоритетом нашої держави. Визначено, що головним завданням для вирішення цієї проблеми є визначення особливостей процесу управління виховною роботою у сучасному вищому навчальному закладі України, до яких належать: демократизація механізму управління виховною роботою, розширення правового поля управлінської діяльності у вищій школі, децентралізація процесу управління вихованням студентської молоді, розвиток “студентоцентризму” у вищій школі.

Ключові слова: виховання, виховна робота, вищий навчальний заклад, особистість, процес, реформування, управління.

Освіта є відображенням наявного стану розвитку держави. Головним завданням системи освіти будь-якої країни є виховання підрастаючого покоління. Ми погоджуємося з думкою українського вченого Є. Хрикова, що “сучасна історія країн, які інтенсивно розвиваються, свідчить про те, що їх економічним успіхам передувало реформування усіх ланок освіти. Саме освіта дає змогу підвищувати людський потенціал, створювати передумови для самореалізації особистості” [3, с. 5].

На законодавчому рівні концептуальні орієнтири виховної роботи в галузі освіти знайшли відображення в таких нормативно-правових документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Конституції України, законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, “Про позашкільну освіту”, Указах Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” та ін. У цих та інших нормативно-правових документах чітко визначені цілі,

завдання, зміст виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися упродовж усього життя.

З огляду на складну соціальну ситуацію в Україні виховання майбутнього нації є головним пріоритетом нашої держави. Зміни в суспільному, економічному, політичному житті країни зумовили необхідність удосконалення національної системи виховання загалом та реформування механізму управління виховною роботою в навчальних закладах зокрема.

Людина виховується упродовж усього життя: у дитячому садку, в школі, в університеті, на роботі тощо. Головним у системі виховання є неперервність. Саме у вищому навчальному закладі готують молодь до високоефективної професійної діяльності. Тому повноцінне формування і розвиток духовних, моральних та інтелектуальних якостей особистості, що буде спроможною до успішної та ефективної життєдіяльності в суспільстві, можливі лише за умови безперервного виховання, яке повинне відбуватися на високому рівні й у вищій школі.

Наприкінці ХХ ст. держава передала внутрішнім управлінським підсистемам вищого навчального закладу право вирішувати ряд питань, зокрема, пов'язаних з визначенням мети, змісту, форм і методів організації виховного процесу. Сьогодні поява й утвердження модифікованих та інноваційних форм і методів організації виховної роботи, що відповідають новій педагогічній парадигмі, значно мірою залежать від засад управління. Модернізація апарату управління системою виховання у вищому навчальному закладі є природною, адекватно зумовленою реакцією на запити суспільства, яке вже не задовольняється недієвою, застарілою та малоєфективною у змінюваних умовах системою управління виховною роботою у вищій школі. Отже, пошук інноваційних шляхів удосконалення апарату управління виховною роботою у вищій школі – одне зі стратегічних завдань модернізації освіти України та актуальна проблема сьогодення.

Реалізація державної освітньої політики полягає в розробленні теоретичних засад управління виховною роботою у вищих навчальних закладах України, які б відповідали новим трансформаціям у галузі освіти. Деякі аспекти зазначеної проблеми у своїх наукових доробках обґрунтували вітчизняні та зарубіжні науковці. Особливості розвитку вищої освіти досліджено у працях О. Глузмана, В. Курила, В. Лугового, Є. Павлютенкова, Є. Хрикова та ін. Загальні питання управління у вищій школі вивчали З. Береговський, Б. Гаєвський, В. Галузинський, Г. Дмитренко, М. Євтух, О. Кудрін, В. Лісовський та ін. Напрями розвитку виховної роботи у вищих навчальних закладах проаналізували Р. Кнушевицька, Я. Колібабюк, О. Романовський, Н. Селівестрова та ін. Створенню системи управління вихованням здобувачів вищої освіти в сучасних умовах присвячені дослідження А. Денисенко, А. Ржевської, З. Сепчевої та ін.

Цінність зазначених наукових досліджень полягає в тому, що вони слугують підґрунтям для подальшої наукової розробки теоретичних та практичних аспектів управління виховною роботою у вищих навчальних закладах. Адже, незважаючи на зростання інтересу вчених до проблеми управління освітніми закладами, результати аналізу наукової літератури свідчить про те, що саме в історико-педагогічній науці немає цілісного й системного дослідження проблеми управління виховною роботою у вищій школі.

Наша мета – визначити та обґрунтувати особливості процесу управління виховною роботою в сучасному вищому навчальному закладі України.

Результати дослідження стану вузівського управління засвідчили, що управління виховною роботою вищих навчальних закладах України здебільшого залишається авторитарно орієнтованим, вплив громадськості на процеси навчання і виховання майбутніх фахівців незначний, нема належних умов для розвитку ініціативи, творчого потенціалу кожної особистості.

Отже, недостатня розробка зазначеного питання в педагогічній науці та реальний стан управління вищим навчальним закладом дають підстави констатувати, що сучасний рівень управління виховною роботою у вищій школі як в теоретичному, так і в практичному аспектах не відповідає вимогам, які висуває суспільство. Зазначена суперечність може бути конкретизована як система взаємопов'язаних протиріч між посиленою потребою суспільства у формуванні високопрофесійної особистості і можливостями, які мають у цьому плані вищі навчальні заклади; об'єктивною необхідністю підвищення якості управління виховною роботою в сучасній вищій школі та недостатньою розробленістю структури, змісту і відповідної технології розв'язання цієї проблеми; необхідністю розроблення нової теорії та практики управління виховною роботою у вищій школі, що відповідали б сучасним вимогам розвитку освітнього простору, та відсутністю ґрунтовних наукових досліджень з історії педагогіки, які б давали змогу оцінити стан теорії вузівського управління на головних етапах її становлення, та визначити перспективні тенденції її подальшого розвитку. Отже, першочерговим завданням для вирішення зазначеної проблеми постає визначення особливостей процесу управління виховною роботою в сучасному вищому навчальному закладі України.

Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що до основних особливостей процесу управління виховною роботою в сучасному вищому навчальному закладі України належать: демократизація механізму управління виховною роботою, розширення правового поля управлінської діяльності у вищій школі, децентралізація процесу управління вихованням студентської молоді, розвиток “студентоцентризму” у вищій школі.

1. Демократизація механізму управління виховною роботою. Зі здобуттям Україною незалежності авторитарний режим управління системою освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки зазнав реформації. Головним завданням виховання підрастаючого покоління в незалежній Україні постає “виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу...” [1, с. 4]. З огляду на це відбувається демократизація механізму управління виховною роботою у вищих навчальних закладах України, яка полягає в пошуку інноваційних форм, методів, засобів та технологій управління вихованням молоді, зміну авторитарного стилю управління та демократичний, актуалізацію питання делегування керівником своїх повноважень, децентралізацію управлінського процесу у вищому навчальному закладі, залучення громадськості до управління виховною роботою студентів, появу свободи слова та студентського самоуправління у вищих навчальних закладах, впровадження конкурсного відбору на посади управлінського апарату у вищій школі та ін.

2. Розширення правового поля управлінської діяльності у вищій школі. У “Концепції безперервної системи національного виховання” наголошено: “Разом з перспективами вільного розвитку української держави відкрилися правові можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління” [2, с. 18]. У вищій школі процес управління вихованням здобувачів вищої освіти повинен відбуватися на основі українського законодавства і регулюватися відповідними нормативно-правовими документами, а саме: законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та ін. У зазначених документах правове поле управління вихованням студентів у вищій школі є максимально децентралізованим та дозволяє керівництву в автономному режимі обирати форми, методи, засоби та технології здійснення цього процесу.

3. Децентралізація процесу управління вихованням студентської молоді. У законі України “Про вищу освіту” (2014) йдеться про самоуправління вищих навчальних закладів України: “Автономія вищого навчального закладу – це самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом. Автономія вищого навчального закладу зумовлює необхідність таких самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському

інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно” [1, с. 2]. Згідно з цим документом вищі навчальні заклади мають право визначати завдання виховної роботи та несуть повну відповідальність за результат цієї діяльності перед суспільством.

4. Розвиток “студентоцентрим” у вищій школі. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в освітньому середовищі почала превалювати ідея “студентоцентризму”, яка проявилася у виникненні різних форм студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (студентські комітети, студентські директорати, студентські общини та ін.). У законі України “Про вищу освіту” (2014) йдеться про надання широких повноважень органам студентського самоврядування. Це свідчить про розвиток демократизації, децентралізації та гуманізації в освітньому процесі вищої школи. Адже “свобода студентського слова”, врахування поглядів та вподобання здобувачів вищої освіти стали привалювати у виховній роботі вищих навчальних закладів, а процес управління виховною роботою студентів став враховувати інтереси не лише держави, а й студентської молоді.

Отже, з’ясовано, що до основних особливостей процесу управління виховною роботою у сучасному вищому навчальному закладі України належать: демократизація механізму управління виховною роботою, розширення правового поля управлінської діяльності у вищій школі, децентралізація процесу управління вихованням студентської молоді, розвиток “студентоцентрим” у вищій школі.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні та обґрунтуванні перспективних напрямів модернізації механізму управління виховною роботою у вищих навчальних закладах України.

1. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38. – 65 с.
2. Концепція безперервної системи національного виховання. – Київ : Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
3. Хриков Є. М. Педагогічна наука в Україні: стан та напрямки розвитку / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 2–9.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

FEATURES OF MANAGEMENT UPBRINGING WORK IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF UKRAINE**Jaroslava Dudko***Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky
Hetman Str., 20, Melitopol, Zaporizhia region., Ukraine, UA-72312*

In the article the problem of management upbringing of youth in higher educational institutions of Ukraine is investigated. The relevance of research is that due to the difficult social situation in Ukraine upbringing of the nation's future appears a top priority of our state. Changes in the social, economic and political life of state led to the need to improve national upbringing system in general and the reform of management mechanism of upbringing work in higher education institution in particular. Since the emergence and establishment of modified and innovative forms and methods of upbringing work, corresponding to the new educational paradigm, to a large extent depend on the principles of management. On the need for modernization of management upbringing of students in higher education institutions stated in legal documents of Ukraine in with clearly defined goals, objectives, contents of upbringing of generation, able to work effectively and learn throughout life.

In the late twentieth century the state has an internal management subsystems higher education institution the right to decide a number of issues, particularly related to the definition of objectives, content, forms and methods of upbringing process. Modernization of management apparatus upbringing system in higher education institution is a natural, adequately conditioned response to the demands of society, which is not satisfied ineffective, outdated and ineffective in changing the conditions of management system of upbringing work in higher school.

The analysis of scientific literature made it possible to conclude that one of the strategic objectives of modernization of education Ukraine and urgent problem today is the search for innovative ways to improve the management system of upbringing work in high school. The primary task for solving the above problem is definition of features of the management upbringing work in modern higher educational institution of Ukraine. It was established that the main features of the management upbringing work in modern higher educational institution of Ukraine are: democratization mechanism of management upbringing work in higher educational institutions, the expansion of the legal field management activities in higher school, decentralization of the management upbringing of students, the development of "studentcentrism" in higher school.

Key words: upbringing, upbringing work, higher education institution, person, process, reforming, management.

УДК 378.091.3: 001.891]:069.1

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОСТОРИ МУЗЕЮ

Олексій Караманов

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Проаналізовано різні аспекти організації проектної та науково-дослідної роботи студентів у музейному просторі. Узагальнено основні напрями міждисциплінарної проектної роботи та роль музейної інтерпретації у науково-дослідній студентській роботі. Акцентовано на важливості розкриття “емоційного потенціалу” та “меморіального простору” музейних предметів, актуалізацію минулого через сучасні соціальні дискурси, реконструкцію об’єктів історико-культурної спадщини.

Ключові слова: музейний простір, середовище навчання, проектна робота, науково-дослідна робота, студенти, музейний предмет, історико-культурна спадщина, міждисциплінарність, музейна інтерпретація.

Організація студентської проектної та науково-дослідної роботи посідає вагоме місце в системі підготовки бакалаврів і магістрів сучасних вищих навчальних закладів. Традиційні уявлення про зміст та характер такої роботи, зазвичай, обмежуються створенням індивідуальних навчальних проектів, презентацій, проведенням міні-досліджень, реферуванням наукової літератури, вивченням окремих джерел для подальшого написання курсових та магістерських робіт.

Нові можливості використання потенціалу проектної та наукової роботи зі студентами відкриває простір музею як важливий культурно-освітній та дослідницький центр, що створює відповідні умови для розвитку їхньої творчості.

Загальні питання організації проектної та науково-дослідної роботи у вищій та середній школі досліджено в наукових розвідках М. Елькіна, Г. Кравченко, Ю. Лавриш, С. Лопай, Д. Мацько, Р. Павлюка, В. Степашка, Л. Сущенко.

У контексті організації проектної та науково-дослідної музейної роботи учнівської та студентської молоді можна виокремити дослідження Т. Белофастової, Л. Браташа, О. Гана, А. Зенбінської-Вітек, Т. Кранца, І. Ласкій, Р. Маньковської, Р. Патер, І. Чувілової. У наукових розвідках

зазначених авторів здебільшого загально описано зміст і характер організації цих видів діяльності без її деталізації та тлумачення.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні та узагальненні сучасних підходів до організації й втілення проектної та науково-дослідної роботи студентів у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності у просторі музею.

Активізація цих видів діяльності музею зумовлена посиленням уваги в умовах ринкової економіки до музейних відвідувачів та вивчення їхніх інтересів. Це потребує постійної розробки й втілення нових актуальних культурних проектів, які б могли забезпечити реалізацію нових комунікативних форм і методів взаємодії з різновіковою музейною аудиторією.

Проектна робота музеїв неможлива без наукових розвідок, які безпосередньо та опосередковано впливають на їхню роботу загалом, зокрема, щодо усебічного вивчення музейних колекцій, організації різноманітних техніко-технологічних, природно-наукових та мистецтвознавчих профільних досліджень.

Як зазначають науковці, проекти застосовують у процесі вивчення будь-якого курсу та дисципліни. Їхні розвивальний ефект простежується активній допитливості, пізнавальному інтересі студентів, оволодінні дослідницькими методами мислення, формуванні свідомого та творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності, вмінні мислити системно і комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, опановувати нові знання та застосовувати їх як засіб перетворювальної діяльності [2, с. 64].

Коли йдеться мова про освітнє проектування, можна висловити припущення, що цей процес пов'язаний зі створенням прототипу, прообразу майбутнього об'єкта, стану та способів його виготовлення. Зазвичай, у проектуванні застосовують системний підхід, що зумовлює визначення структури системи, типу зв'язків, визначення відповідних атрибутів, аналіз впливів зовнішнього середовища.

Будь-який проект можна розглядати як результат педагогічного проектування інновації вченими, практиками, а також як технологію (метод проектів) у сенсі організації процесу упровадження інновації, унаслідок якої формується готовність педагога до проектно-впроваджувальної діяльності [5, с. 106].

Відомо, що проектна робота у просторі музею дає змогу студентам різних спеціальностей актуалізувати свої знання з позиції бачення різних прикладних аспектів їхнього застосування з погляду минулого, сьогодення та проєкції у майбутнє. Йдеться головню про широкий спектр діяльності у процесі застосування сучасних музейно-педагогічних технологій: від

звичайного переказу актуальної інформації та предметно-пошукової діяльності, коментарів до / навколо / поблизу музейних предметів – до створення інтеграційних міждисциплінарних проектів, багатофункціональних навчальних комплексів для вирішення найрізноманітніших прикладних дидактичних проблем.

Отже, проектна робота у просторі музею актуалізує їхні культуротворчі функції, здатність не лише зберігати, а й продукувати та актуалізувати культурну спадщину певного регіону, тобто включати у сучасну культуру шляхом активізації соціокультурної ролі певних об'єктів та їх інтерпретації [1, с. 151].

Для початку визначимо основні способи організації проектної роботи в музеї. З урахуванням власного досвіду апробації спецкурсів музейно-педагогічної проблематики для студентів факультету педагогічної освіти, історичного, географічного факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, можна визначити *індивідуальний, парний та груповий* способи. Зазначені способи було застосовано, зокрема, у 2015/2016 н. р. у процесі апробації інтегрованих музейно-педагогічних занять на базі низки музеїв м. Львова: Музично-Меморіального музею С. Крушельницької (“Чотири образи Соломії”), Художньо-Меморіального музею О. Новаківського (“Святоюрський маг”), Львівської національної галереї мистецтв ім. Б. Возницького у Львові (“Дитячі образи в мистецтві”).

Отже, *індивідуальний спосіб* передбачав виконання індивідуального проектного завдання за алгоритмом із можливістю творчого самовираження. Зазвичай, це уможливлювало проведення мікродосліджень з використанням різної музейної тематики.

Парний спосіб використовували для роботи в парах (міні-групах) над поставленими завданнями із широким застосуванням музейно-педагогічних методів та прийомів. Такий спосіб створював широкі можливості для обміну враженнями та емоціями від виконаної роботи з метою кращого засвоєння основних засад такої діяльності.

Груповий спосіб був орієнтований на виконання спільного (командного) завдання з широким залученням допоміжного дидактичного матеріалу та груповою презентацією. Цей спосіб вирізнявся особливою ефективністю, коли йшлося про реконструкцію матеріальної і нематеріальної історико-культурної спадщини.

Зазначені способи можна уважати універсальними з огляду на кількість залучених осіб до виконання проектів та орієнтацію на відповідний результат. Наступним кроком є визначення змісту проектної роботи.

На підставі зазначеного можна виокремити можливі основні напрями проектної та науково-дослідної роботи студентів у просторі музею. Отже, проектна робота охоплює:

- інтеграційні міждисциплінарні проекти;
- проекти з “поглиблення” знань за допомогою різноманітних музейних засобів;
- проекти, спрямовані на актуалізацію минулого та його вияв у сьогоденні у різних соціальних дискурсах.

Інтеграційний напрям стимулює організацію міждисциплінарних проектів для об’єднання різних навчальних тем, репрезентованих у музейному просторі. Серед його завдань можна визначити використання широкої інформаційної бази, методів і засобів різних науково-предметних галузей.

Проекти, що передбачають “поглиблення” знань, мають більш спрямовані й чіткі завдання для розкриття окремої теми, безпосередньо пов’язаної із змістом музейних колекцій та сприяють багатofункціональному “зануренню” в епоху. Зазвичай, вони уможливають формулювання проблеми, яку потрібно розв’язати за допомогою різних музейних засобів та описати сам перебіг її вирішення.

Проекти з актуалізації минулого можуть реалізуватися шляхом поєднання функціональних особливостей музейних предметів, здатних знайти свій вияв у різних соціальних площинах. Крім того, вони передбачають реальну та віртуальну реконструкцію культурно-значущих предметів, історико-архітектурних комплексів, об’єктів нематеріальної культурної спадщини. Саме, відтворення (реконструкція) автентичних старовинних предметів становить унікальний досвід залучення студентів до практичних завдань із вивчення, збереження та репрезентації історико-культурної спадщини.

Отже, можемо дійти висновку, що: найвагомішими перевагами проектної діяльності у просторі музею можна вважати продуктивність уяви, свободу власної творчості людини, значну соціальну активність та співпрацю з іншими. Саме тому для таких проектів є характерними:

- орієнтація на конкретний результат, що забезпечує їхню результативність та осмисленість;
- міждисциплінарний характер, який виявляється в інтеграції різних галузей знань, дотичних до репрезентованих музейних предметів на експозиції;
- самостійність і творчість виконання, що уможливує створення відповідних умов для креативного пошуку шляхів розв’язання поставлених завдань;
- можливість використання проблемного методу для розкриття особистісних, суперечливих та неоднозначних інтерпретацій навчального матеріалу;

- багатоплановість, яка забезпечується як орієнтацією на досягнення результату, так і творчим характером самої проектної діяльності (наприклад, уміннями і навичками, що розвиваються у процесі виконання проекту).

Розглянемо деякі особливості *науково-дослідної* роботи в музеї. Вона посідає окреме місце і дає змогу ефективно працювати над новими тлумаченнями відомих фактів, подій, явищ, окресленням змісту та сутності різних предметів у процесі їхнього усебічного аналізу в музейному просторі. Тривалий науковий пошук, спрямований на вивчення деталей предметів, історичного, культурного та соціального контексту певної епохи, встановлення авторства музейної пам'ятки та уведення її в науковий обіг спонукає до нових несподіваних відкриттів. Очевидно, що це активно заохочує студентів до налагодження нових зв'язків, аналізу відповідних історичних контекстів та джерел.

Відтак, організація *науково-дослідної роботи* у просторі музею для студентів передусім передбачає:

- узагальнення, систематизацію, атрибуцію та класифікацію музейної інформації;
- дослідження “меморіального простору” музейних предметів;
- застосування музейної інтерпретації для добування сенсу, досконалого значення музейних предметів.

Класифікація, систематизація музейної інформації є важливими для узагальнення різних підходів щодо її змісту, характеру та визначення наукової та культурної цінності пам'яток культури. У такий спосіб цей напрям науково-дослідної роботи є актуальним для виконання студентами на основі власних досліджень різних курсових, бакалаврських та магістерських проектів, підготовки наукових робіт на основі музейної тематики.

Крім того, такий вид діяльності спонукає до усвідомлення наукової місії та концепції того чи іншого музею, збирання матеріалу з метою створення циклів нових освітніх програм, тематичних занять, курсів на основі досліджуваної проблематики, а також орієнтуватися у сфері музеєзнавчих досліджень.

Вивчення “меморіального простору” створює додаткові перспективи для одержання унікальної невербальної інформації про минуле та умови для вивчення способу життя, ідеалів, ментальних особливостей, норм і зразків поведінки людей у минулому, у такий спосіб визначаючи “емоційний потенціал” музейного предмета. Яскравим прикладом її застосування може бути вивчення сукупності різних груп джерел, які характеризують життя і творчість відомих культурних діячів як своєрідного освітнього простору ідей, образів, текстів.

Часто ми недооцінюємо значення інформаційного потенціалу музеїв, адже вони дають змогу через “мову повсякденності” не лише отримувати унікальну невербальну інформацію, а й відкривати широкі можливості для розуміння соціології речей, різні поведінкові та емоційні стратегії людей минулого [4, с. 398–399].

Музейна інтерпретація відкриває широкі можливості для дослідження і викладання наукових дисциплін та розвиток й популяризацію нових культурних практик. Це передбачає ретельне дослідження пам'яток відповідно до профілю музею, аналіз різних етапів історії певної місцевості, опрацювання тем та матеріалів, пов'язаних з експозиційною роботою, особливостями комплектування та зберігання музейних предметів, вивченням музейної аудиторії.

Безпосередня дослідницька діяльність передусім передбачає складання плану, ознайомлення з науковими працями, підготовку текстової частини роботи, формування додатків, підготовку наукового реферату або самостійної роботи, виступ на семінарі або конференції. Її результати обов'язково повинні мати не лише теоретичне, а й практичне значення. Йдеться наприклад, про застосування результатів наукових досліджень у музеї для створення суспільного резонансу щодо охорони пам'яток і культурної спадщини, організації конференцій, популяризації знань шляхом проведення науково-популярних заходів – імпрез, виставок, перформансів, які мають виняткове значення для розвитку науки та культури [8, с. 166].

Зазначені способи організації науково-дослідної роботи студентів сприяють їхньому самовираженню та розвивають творче мислення, здатність до ініціативності та самостійності, адже стимулюють активну пізнавальну діяльність, допитливість та креативність у баченні шляхів вирішення проблеми.

Отже, науково-дослідна робота студентів забезпечує виявлення прикладного характеру соціально значущих знань та умінь, що відповідає сучасній парадигмі особистісно орієнтованої освіти, адже такі знання дають змогу молоді успішно реалізувати себе у подальшій професійній діяльності.

Особлива роль в організації проектної та науково-дослідної роботи у просторі музею належить викладачеві відповідного курсу та працівнику музею (музейному педагогу). Викладач розробляє та планує стратегію реалізації проекту або теоретичних і прикладних досліджень у межах певної програми або навчального курсу для студентів. Музейний педагог відповідає за дотримання регламенту відвідування студентами музею та послідовність етапів їхньої безпосередньої роботи на експозиції.

Саме така співпраця визначає розвиток мотиваційної сфери людини; навчає навичкам планування; розвиває яву, креативність, комунікативні здібності; формує усвідомлення ціннісних смислів культури через результати

власної діяльності [3, с. 197–198]. У цьому контексті навчання ефективніше відбувається у процесі виконання розумових дій, система яких становить навчальну цінність [6, с. 106]. Це не дивно, адже музеї пропонують не комерційний товар, а культурний досвід, який дає змогу населенню усвідомити свою спільність й відчути себе народом [7, с. 20].

Очевидно, що така робота зумовлює відповідні уміння викладачів, зокрема, навичок дискурсивного мислення, відповідної мотивації та інформаційну грамотність. Взаємовідносини зі студентами мають ґрунтуватися на партнерстві, адже вкрай важливо, щоби молодий дослідник відчував зацікавленість керівників у науковому пошуку, їхню підтримку та допомогу.

Проаналізовані види діяльності є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, а відтак, їхня реалізація органічно вписується у навчальний план різних факультетів, зокрема, коли йдеться про специфіку концепції індивідуальної та самостійної роботи, або розроблення та втілення окремих спеціальних курсів.

Отже, проектна та науково-дослідна робота студентів у музейному просторі має невичерпні резерви цікавих комунікаційних можливостей: від вивчення та збереження різних культурних традицій, актуалізації матеріальної і нематеріальної культурної спадщини – до розширення й урізноманітнення самих форм діяльності музею та його взаємодії з різновіковою аудиторією.

1. Ган О. Н. Проектная деятельность музея как способ актуализации историко-культурного наследия / О. Н. Ган // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 3 (20). – С. 151–154.
2. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Харків, 2013.
3. Караманов О. В. Організація музейних студій в умовах взаємодії академічної і неформальної освіти / О. В. Караманов // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 195–200.
4. Кулакова И. П. Музейные ресурсы и невербальная информация как поле для историко-культурного исследования / И. П. Кулакова // Роль музеев в информационном обеспечении исторической науки: сборник статей ; под ред. Л. И. Бородкина. – Москва, 2015. – С. 395–403.
5. Мариновська О. Я. Проектно-впроваджувальна діяльність як складова педагогічної інноватики / О. Я. Мариновська // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 158–173.

6. *Пастир І. В.* Педагогіка художньої творчості: монографія / І. В. Пастир. – Ізмаїл : СМІЛ, 2016.
7. *Чувиліна І. В.* Мемориальні музеї і проекти в сучасному соціокультурному просторі / І. В. Чувиліна // Молодіж і соціум. Спецвипуск. – 2012. – С. 19–26.
8. *Bratasz Ł., Świątkowska B., Twardowska K.* Jak zorganizować działalność naukową w muzeum / Ł. Bratasz, B. Świątkowska, K. Twardowska // Muzealnictwo. – 2014. – № 55. – S. 164–169.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' PROJECT AND THE RESEARCH WORK IN THE SPACE OF THE MUSEUM

Oleksiy Karamanov

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str. 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The author of the article analyses the different aspects of the organization of students' project and research work in the space of the museum. He summarizes the basic interdisciplinary project work assignments and the role of museum interpretation in the research work of students. He accents on the importance of opening the "emotional potential" and "memorial space" of museum objects, actualizing the past in modern social discourses, and reconstructing the objects of cultural heritage.

Key words: space of the museum, educational environment, design work, research work, students, museum objects, historical and cultural heritage, interdisciplinary, museum interpretation.

УДК 378.091.3: 001.891]:069.1

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ

Марія Василичин

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського 7, Львів, Україна, 79005*

На підставі нормативних документів з питань реформування середньої освіти автором визначено тенденції створення умов для співпраці між школами та іншими соціальними інституціями, зокрема музеями. Доведено, що важливим у цьому ракурсі є досвід Польщі, яка здійснює реформування системи середньої освіти відповідно до стандартів ЮНЕСКО, Європарламенту та Ради Європи. Визначено здобутки українських музейних закладів у розвитку неформальної освіти, зокрема, у створенні дитячих центрів з експозиціями для різних вікових груп відвідувачів, організації музейних проєктів, розширення функцій та ініціатив поза межі музейних форумів. З'ясовано основні риси, притаманні музейним заняттям, а саме взаємне проникнення та інтегрування мистецьких дисциплін та шкільних предметів, налагодження діалогу між різними віковими групами та взаємний обмін досвідом, використання наочності та розвиток мислення.

Ключові слова: музей, реформи середньої освіти, неформальна освіта, становлення співпраці між загальноосвітніми школами та музеями.

В умовах глобалізації та інформатизації простежуються загальноосвітіві тенденції до зближення формальної і неформальної освіти, які взаємодоповнюють одна одну, реалізуючи принцип навчання протягом життя. Це пояснюють тим, що зміст освіти, у середній загальноосвітній школі часто занадто стандартизований і не відповідає потребам сьогодення, а неформальна освіта відкриває широке поле для застосування інноваційних педагогічних технологій, апробації інтерактивних методик та можливостей використання сучасних засобів навчання. Відповідно, школа втрачає своє верховенство над процесом навчання і все частіше такі суспільні інституції, як бібліотеки, ботанічні сади, дома культури, дитячо-юнацькі осередки та музеї виступають з освітніми ініціативами, які спрямовані на популяризацію наявних у них матеріальних ресурсів, колекцій і зборів.

Важливе місце серед усіх цих суспільних інституцій за кількістю різноманітних програм і проєктів для учнівської молоді посідають музеї, які сприяють набуттю учнями компетентностей, пов'язаних із повсякденним життям, професійною і громадською діяльністю і сприяють адаптації учнів загальноосвітніх шкіл до швидкої зміни сучасних умов життя. Хоча навчальна діяльність цих інституцій не підкріплюється жодними

сертифікатами, атестатами чи дипломами, вона спрямована на набуття практичних умінь і кваліфікацій, які можуть значно розширювати навчальні можливості закладів середньої освіти, доповнювати і підсилювати їх. Ресурси музеїв різних профілів можуть бути застосовані і вдало використані під час вивчення більшості предметів з навчального плану загальноосвітніх шкіл, серед яких є предмети, як гуманітарного, так і природничого циклу, проте найчастіше їх застосовують під час вивчення художніх дисциплін.

Педагогічна діяльність музею в сучасних умовах стала важливим напрямом його діяльності і стимулює дослідження українських і польських діячів культури, науки і освіти, серед яких: Т. Белофастова, Л. Гайда, О. Гринів, Л. Гурін, О. Караманов, І. Ласкій, Н. Капустіна, Р. Патер, Й. Скутнік, М. Шельонг. Вони теоретично обґрунтовують основні засади музейної педагогіки і вдосконалюють дидактичні форми роботи зі школярами, розробляють ефективні методи і прийоми навчання в музеї. Простежується плідна творча співпраця музейників, вчителів, психологів в організації та проведенні найрізноманітніших заходів, які покликані навчати і виховувати учнів засобами мистецтва, формувати у школярів здатність сприймати і розуміти художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них та формувати ціннісні орієнтації молодого покоління [1, с.15].

Наша мета – аналіз основних тенденцій реформування середньої освіти в Україні та Польщі та визначення основних напрямів співпраці між школами та музеями, які реалізуються в контексті сучасних реформ середньої освіти. Зокрема, наводячи приклади такої співпраці намагаємось показати можливості розширення освітнього середовища поза межі закладів формальної освіти на інші суспільні інституції, які навчають і виховують школярів.

Як в Україні, так і за кордоном, тривають дискусії щодо потреби реформування середньої освіти, модернізації її змісту, підходів до організації навчання учнів, визначення ефективних форм та методів навчальної діяльності. В умовах освітніх перетворень в Україні досвід Польщі становить особливий інтерес, оскільки ця держава є однією з найближчих до нас за географічним розташуванням, культурою, багатовіковими історичними зв'язками та слов'янським менталітетом. Завдяки співпраці між нашими країнами в царині педагогічної науки та практики, досвід Польщі є доступним, його активно вивчають і вже нині він репрезентований значним науковим доробком. Про реформування середньої освіти в Польщі Т. Сербина зазначає: “Усебічна реформа освіти в Польщі, розпочата наприкінці 90-х рр. XX ст. охопила всі ланки системи освіти її структуру, зміст, управління, фінансування, підготовку вчителів. Розвиток польської системи освіти відбувається в напрямі побудови єдиного європейського простору, а за темпами не поступається передовим країнам Західної Європи.

Стратегією реформи є створення принципово нової системи освіти, яка б давала можливість кожній людині отримати та систематично поповнювати знання впродовж усього її активного життя – системи безперервної освіти” [10, с. 54].

Наголосимо, що ініціаторами відповідних змін у системі середньої освіти країн Європи є міжнародні організації ЮНЕСКО, Європарламент та Рада ЄС. Адаптація освітніх рекомендацій цих міжнародних організацій в Україні тривала близько десятиліття й активізувалась упродовж останніх трьох років під час формування концепції Нової української школи та її активного громадського обговорення. Зазначимо, що окрім рекомендацій міжнародних організацій, в її основу увійшли “Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років”, яка підготовлена Стратегічною дорадчою групою “Освіта” в рамках спільного проекту Міжнародного фонду “Відродження” та БФ “Інститут розвитку освіти”, а також “Концепція середньої загальноосвітньої школи України”, репрезентована Національною академією педагогічних наук України, а згодом відповідна концепція була представлена у проекті Закону України “Про Освіту”.

Відповідні рекомендації використані у проекті Закону України “Про Освіту” від №3491-д від 04.04.2016, в якому зазначено, що *“метою загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності”*. Відповідно, випускники загальноосвітніх шкіл повинні володіти компетентностями, які мають сформуватись в учнів через освіту для особистого становлення й саморозвитку, активного громадянства та соціального включення. До цих основних компетентностей належать: вміння спілкування державною та іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках та технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, вміння навчатись протягом життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [9, с. 11–12].

Реформи загальної середньої освіти в Україні загалом передбачають створення нового змісту освіти та формування сучасного освітнього середовища, яке забезпечить умови, засоби та технології для партнерської взаємодії учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу. Відповідні тенденції характерні і для інших країн Європи, зокрема Польщі. Як зазначає Л. Волинець, “надзвичайно потужною, особливо в країнах Західної Європи, є тенденція до розвитку політики партнерства. Політика

партнерства – це використання потенціалу всіх суспільних, насамперед мистецько-культурних, ресурсів у наданні загальної освіти – як формальної, так і неформальної. Крім міністерств культури і освіти, учасниками реалізації політики інтегрування мистецько-культурного виміру в загальну освіту, здійснення найрізноманітніших мистецько-культурних проектів є також й інші міністерства. У Польщі мистецька освіта підпорядкована Міністерству освіти, що разом з Міністерством культури, напрацьовує спільні програми з мистецької освіти дітей і молоді. Прикладом може бути програма “Стежини”. Її мета допомогти дітям навчитися спілкуватися міжнаціональною мовою мистецтв, долаючи національні і мовні обмеження. Програма фокусується на сучасному мистецтві, на візуальних мистецтвах, театрі, відео, літературі, тощо” [2, с. 41].

В Україні, на жаль, немає подібної співпраці між Міністерством Освіти та Міністерством Культури, однак налагодилась тісна співпраця поміж загальноосвітніми школами та бібліотеками, театрами, культурними осередками та музеями, які окрім культурологічної функції ще й виконують функцію освітню. Як зазначає О. Караманов “закономірне звернення до освітньої функції музею здійснює справжню “міждисциплінарну революцію”, надаючи змогу проектувати, розробляти та втілювати в життя найсміливіші музейно-педагогічні програми та проекти, що мають не лише інтегруючий характер, а й по-справжньому дозволяють реалізувати нові навчальні і виховні стратегії” [6, с. 35]. Застосування музейної педагогіки, яка тільки формується в Україні, у навчальному процесі загальноосвітньої школи дає змогу плідно використовувати в музейній діяльності такі педагогічні принципи, як наочність, доступність, систематичність та послідовність і науковість.

Очевидно, що освіта в музеї є особливою, іншою ніж у школі чи навчальному закладі. Підставою для освіти в музеї є добра воля відвідувача, хоча для розширення можливостей самоосвіти можна застосовувати й організовані навчальні методи. Тому для забезпечення максимальної якості й ефективності музею музейні працівники – і не тільки освітнього відділу – повинні володіти відповідними компетенціями, щоб урахувати потреби відвідувачів різних вікових категорій, сфер зацікавлення, здібностей, знань, уподобань і різного особистого досвіду [5, с. 5]. Це свідчить про те, що серед розробників музейно-педагогічних проектів для школярів повинні бути люди, які володіють знаннями з педагогіки та психології, історії та мистецтва, знаннями специфіки побудови музейних колекцій. Лише за такої умови можна досягнути високої ефективності навчання і виховання у музеї. Завдяки консолідації зусиль спеціалістів з різних галузей знань та середовищ можливо урізноманітнити форми і методи педагогічної взаємодії із школярами та створити невимушену творчу атмосферу, яка сприятиме

розкриттю уподобань учнів, їхніх талантів і здібностей. Загалом застосування диференційованого підходу до різних груп відвідувачів у просторі музею передбачає використання нетрадиційних методів навчальної діяльності (дидактичних ігор, елементів театралізації та імпровізації, застосування творчого підходу до розв'язання нестандартних завдань відповідно до наявних умов та можливостей), що сприятиме розумовому та фізичному розвитку учнів.

Прикладом реалізації ефективної співпраці музею із загальноосвітніми школами є діяльність Дніпропетровського національного історичного музею ім. Д. І. Яворницького. Співробітники музею приділяють велику увагу пошуку нових форм і методів роботи з дітьми, вихованню підростаючого покоління на досягненнях історії та культури рідного краю, формуванню музейної культури і традиції системного відвідування музею використовуючи форми роботи з дитячою аудиторією, як безпосередньо в музеї, так і за місцем навчання учнів. З цією метою розроблено інтерактивний Дитячий музейний центр зі спеціальною експозицією для різних вікових дитячих груп, де застосовують ігрові, театралізовані заходи, комп'ютерну техніку та гуртки-студії; продовжують діяти просвітницькі багатопрофільні програми “Музей і діти”, “Музей школі” для залучення учнів до відвідування музею; удосконалюється робота гуртків, клубів з краєзнавства, народознавства, літературознавства. У школах проводяться Дні і тижні музею, пересувні тематичні виставки, пізнавально-розвивальні заняття та дидактичні ігри, конкурси дослідницьких робіт. Колектив Дніпропетровського національного історичного музею ім. Д. І. Яворницького також був ініціатором та організатором музейних форумів в Україні, а їх було три – у 2005р., 2008р., 2011р. та круглого столу “Музей і діти”, що проходив у вересні 2008 р. у рамках Другого Всеукраїнського музейного фестивалю у Дніпропетровську. Організація таких науково-просвітницьких заходів сприяла, налагодженню комунікації та обміну досвідом між педагогами та музейними працівниками і була спрямована на аналіз креативних форм і методів музейної взаємодії [8, с. 78].

Іншою сучасною тенденцією реформування середньої освіти в Україні, Польщі та загалом у країнах ЄС є *інтегрування змісту мистецьких та інших дисциплін загальноосвітньої школи*, що надає змогу більш комплексно та всеохоплююче підійти до вирішення основних завдань організації навчального процесу. Зокрема, Л. Волинець стверджує: “Важливою тенденцією розвитку загальної мистецької освіти у країнах ЄС є інтегрування компонентів її змісту у зміст практично всіх традиційних дисциплін: суспільствознавчих, мов, фізики, математики, тощо. Так, у Польщі, елементи мистецької освіти входять до складу таких освітніх предметів як медіа-освіта, культурна спадщина регіону, польська культура в контексті цивілізації

Середземномор'я тощо. Мистецтво та музика можуть також вивчатись як один інтегрований предмет – “Мистецтво”. Частиною змісту обов'язкових програм з польської мови та літератури, а також історії можуть бути кіно та театральне мистецтво. Однак, мають місце і зворотні інтегративні зв'язки. Не лише мистецькі дисципліни інтегруються в інші шкільні предмети, а й останні інтегруються в мистецькі предмети [2, с. 44–45].

Хоча в Україні відповідні тенденції музейної освіти втілюються зі значним відставанням порівняно з іншими країнами ЄС та Польщі зокрема, та все ж знаходяться ініціативні люди, професіонали своєї справи серед педагогів, вчителів-методистів та музейних працівників, що здатні віднайти міждисциплінарні зв'язки у програмах навчальних дисциплін загальноосвітньої школи та подати їх так, щоб поєднати музичне та образотворче мистецтво, художню культуру і українську літературу з історією, географією, англійською мовою, біологією та навіть фізичною культурою.

Прикладом реалізації відповідних тенденцій в музейній освіті є “Педагогічний марафон”, який організувала заслужений учитель України Ірина Ласкій на базі середньої загальноосвітньої школи № 50 ім. А. Макаренка в місті Львів. Оригінальність її задуму визначає той факт, що марафон по суті, почав реалізуватися щорічно у межах різних проєктів, що передбачало безпосереднє проведення тематичних інтегрованих уроків на експозиціях у музеях, організація екскурсій, інтелектуальних ігор, зустрічей з митцями тощо. “Педагогічний марафон” охоплює елементи музейної педагогіки та вивчає актуальні проблеми навчання й виховання учнів засобами мистецтва. Зокрема, наголосимо на його спрямованості на використання “живого мистецтва” у процесі художньо-естетичного, морального, креативного розвитку учня, що передбачає безпосередній контакт з оригінальними творами художників, митців, письменників, обговорення їхнього значення та виконання відповідних дидактичних завдань [7, с. 555–557].

Зазначимо, що когнітивна діяльність учнів у ході таких освітніх заходів у музеї має здебільшого груповий характер, що сприяє взаємодії всіх суб'єктів навчання (організаторів музейних проєктів, учнів та батьків) та створює можливості для обміну інтелектуальними ідеями, взаємозбагаченню мистецькими цінностями та формуванню зв'язків між різними поколіннями. Зокрема, в організації музейних заходів простежується певний відхід від використання стандартизованих методів педагогічної взаємодії, таких як лекція чи традиційна екскурсія, ефективність яких є досить низькою, пояснюємо пасивністю ролі відвідувачів, на користь активних та інтерактивних методів, які заохочують до безпосередньої участі та дружнього спілкування, прогнозування навчальної діяльності та вибору досконалої

технології для досягнення визначених освітніх результатів. Все більшої популярності набувають такі методи навчання, що ґрунтуються на отриманні знань з навколишнього світу через використання наочності та застосування мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування), які спонукають звертати увагу на особливості, деталі предметів з навколишнього світу, їхнє співвідношення між собою, певні зв'язки і закономірності, формують цілісне уявлення про світ та місце людини в ньому.

Освітньо-виховну і водночас дослідницьку функцію активно здійснює Державний природознавчий музей НАН України у Львові. Діяльність працівників музею спрямована на формування знань відвідувачів, екологічне, природоохоронне й естетичне виховання населення в процесі експонування зразків живої природи, а також використанні їх для внутрішньомузейних і позамузейних форм освітньо-виховної роботи.

Для удосконалення форм співпраці між музеєм та загальноосвітніми школами працівники Державного природознавчого музею НАН України розробили й репрезентували Просвітницьку Інтернет-програму “Молюски”, яка може бути використана у процесі викладання зоології. Це зумовило необхідність відкриття у межах ППП “Молюски” окремого піддомену з досить символічною назвою “З молюсками по Україні”. Ця назва ніби запрошує вчителів та їхніх учнів здійснити віртуальну подорож нашою країною та познайомитися хоча б з найбільшими та найпомітнішими молюсками, поширеними в різних її регіонах [4, с. 27–28]. Відповідні електронні ресурси, розроблені працівниками дослідницького відділу музею, вносять вагомий внесок у модернізацію навчального процесу, створюють можливості для застосування наочності під час організації освітніх заходів у музеях природничого профілю, так і під час пояснення, узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів на уроках зоології у школі. Звісно, електронні зображення не здатні повною мірою замінити реальні музейні експонати та артефакти, які можна детально роздивитись, доторкнутися до них, однак завдяки їм можна сформувати в учнів інтерес до поглибленого вивчення певної тематики, спонукаючи їх до відвідання музею і навчання протягом життя.

У своїй науковій розвідці ми дійшли висновку, що сучасні тенденції до інтегрування змісту мистецьких, природничих та гуманітарних дисциплін та встановлення партнерських взаємовідносин між загальноосвітніми школами та музеями є актуальними для України і виникають у контексті реформ середньої освіти, спрямованих на організацію взаємодії усіх суб'єктів навчального процесу, обмін досвідом між різними віковими групами, формування практичних навичок та активізація взаємодії з навколишнім світом, поглиблення інтересу до вивчення конкретних предметів, мотивація до відвідування музейних закладів.

Зазначимо про позитивну динаміку налагодження співпраці між культурними, громадськими та освітніми установами, їхніми працівниками, розширенням спектру їхньої діяльності, вихід за рамки конкретних установ у міждисциплінарні проекти, започаткування та підтримка громадських ініціатив, розширення аудиторії відвідувачів. Аналіз діяльності Дніпропетровського національного історичного музею ім. Д. І.Яворницького, Державного природознавчого музею НАН України та інших музеїв міста Львова дає підстави вважати, що співпраця школи і музею найчастіше реалізується в таких напрямках:

- проведення навчальних занять на території музею;
- організація днів музею у школі;
- застосування навчально-методичних ресурсів музею у навчальному процесі загальноосвітньої школи;
- організація співпраці між освітянським та музейним середовищами (організація конференцій, круглих столів, тренінгів).

Отже, освітянська і музейна справа мають чимало спільного, вирішують актуальні сьогодні проблеми модернізації змісту шкільної освіти, наявних форм, методів та засобів навчання і формулюють спільну мету – виховувати свідоме й креативне підрастаюче покоління, яке здатне до саморозвитку та навчання протягом життя.

1. Василюшин М. С. Інноваційна освітня діяльність музеїв в Україні і Польщі / М. С. Василюшин // *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції (24-25 вересня 2013р.). – Київ : Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. – 2013. – С. 15–17.
2. Волинець Л. Тенденції розвитку загальної мистецької освіти в країнах Європейського Союзу / Л. Волинець // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2009. – №2. – С. 36–46.
3. Гохстрат Е. Теорія навчання Девіда Колба в музеї: Мрійник, Мислитель, Прагматик, Діяч / Е. Гохстрат, А. В. Гейн; пер. з голландської Н. Карпенко // Київ : Видавець Чередниченко А.М. – 2015. – 96 с.
4. Гураль-Сверлова Н. В. Просвітницька інтернет-програма як шлях дистанційної взаємодії музею та загальноосвітніх шкіл / Н. В. Гураль-Сверлова, Р. І. Гураль // *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції (24–25 вересня 2013р.). – Київ : Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. – 2013. – С. 26–28.

5. Караманов О. В. Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні / О. В. Караманов // Шлях освіти. – 2012. – № 2. – С. 8–11.
6. Караманов О. В. Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні / О. В. Караманов // *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції (24-25 вересня 2013р.). – Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник.—2013. – С. 35–37.
7. Карманов О. В. “Педагогічний марафон” як форма ефективної організації взаємодії з учнями у музейному просторі / О. В. Караманов, І. В. Ласкій // *Роль музеїв у культурному просторі України й світу: стан, проблеми, перспективи розвитку музейної галузі*. – Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС. № 2. – 2009. – Вип.11. – С. 553–558.
8. Маньковська Р. Сучасні музейні комунікації та перспективи їх розвитку / Р. Маньковська // *Краєзнавство*. – 2013. – №3. – С. 75–84.
9. Проект Закону України “Про Освіту” від №3491-д від 04.04.2016, режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639, доступ 15.11.2016.
10. Сербина Т. С. Реформування середньої освіти в Україні: сучасні реалії і міжнародний досвід / Т. С. Сербина // *Науковий вісник Херсонського державного університету (серія психологічні науки)*. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 51–56.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**ORGANIZATION OF THE COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND
MUSEUM IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION REFORMS
IN UKRAINE AND POLAND**

Mariya Vasylyshyn

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str. 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

Based on various documents concerning the reforms of secondary education system, author determines general trends in the creation of cooperation between schools and other social institutions, including museums. One of the important steps made in such a direction is the experience of Poland, which provides secondary education system reform in accordance with UNESCO, European Parliament and Council of Europe standards. In addition, the author notes the achievements of the Ukrainian museums in developing the informal education, namely establishing centers for children with exhibitions for different age groups, initiating and organizing museum forums, and expanding these functions and initiatives beyond the museum projects. There are also observed such essential features that characterize lessons in museums as interchanges and integration of art and school subjects, the dialogue between different age groups and the experience exchange, the usage of visual aids and mental development. Mentioned examples demonstrate that children participation in such events promotes their initiative, enthusiasm and encompasses research functions, and for the public institutions and organizations – motivate them to expand the range of their activities and promote non-formal and informal education.

Key words: museum, secondary education reforms, non-formal and informal education, establishment of cooperation between schools and museums.

УДК 372.461

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ

Галина Подановська

Педагогічний коледж

*Львівського національного університету імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Розглянуто проблему формування комунікативної компетентності молодших школярів. Проаналізовано програмові вимоги щодо формування мовленнєвих умінь під час вивчення навчальної дисципліни “Літературне читання”. Наголошено на взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією. Окреслено шляхи формування комунікативної компетентності як на уроках літературного читання, так і під час роботи з дитячою книжкою.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовленнєві уміння, молодші школярі, літературне читання, робота з дитячою книжкою, робота з інформацією.

Нині освіта в Україні виходить на якісно новий щабель, що зумовлено змінами в суспільно-політичному житті, формуванням нових концептуальних засад національної системи освіти, спрямованих у тім числі і на підвищення мовленнєвої культури та читацької компетентності. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. зазначено, що головна мета української системи освіти – “створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні вчитися впродовж життя” [2].

Середня загальна освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру – найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного прискореного розвитку України.

У цьому плані досконале володіння словом (мовою) є необхідною умовою для здобуття різноманітних знань та особистісної самореалізації.

Проте саме початкова школа закладає засади глибокого розуміння мовних законів, особливостей функціонування окремих мовних одиниць у процесі комунікативної діяльності школяра, зокрема, на уроках літературного читання.

Зазначимо, що для здійснення планомірного процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів лише уроків класного читання недостатньо. Саме тому велику роль відводять роботі з дитячою книжкою, роботі з інформацією.

Як різновиди навчального предмета літературне читання та робота з дитячою книжкою, робота з інформацією не ізольовані і не відірвані одне від одного. Вони ґрунтуються на знаннях і вміннях, здобутих на уроках літературного читання. Успіх роботи з дитячою книжкою та роботи з інформацією залежить передусім від сформованості видів, способів і навичок читання. Очевидно, що лише в єдності уроки можуть збагачувати мовно-мовленнєвий досвід дитини, словниковий запас, розвивати комунікативну компетентність, що забезпечує позитивну мотивацію мовленнєвої діяльності та формує бажання і потребу читати не лише тексти підручників, а й дитячі художні книжки відповідно до віку та особистих інтересів.

Аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з окресленої нами проблеми свідчить про зацікавленість учених питаннями формування комунікативної компетентності школярів основної школи на уроках української мови через використання різноманітних форм, засобів та змісту навчання (О. Біляєв, Т. Донченко, А. Коваль, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, Е. Палихата, О. Пономарів, К. Плиско, М. Пентилюк, Л. Рожило, В. Пасинок, Л. Струганець, А. Токарська, та інші). Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів досліджують такі науковці: Бадер В., Бунаков М., Буслаєв Ф., Варзацька Л., Вашуленко М., Горецький В., Гудзик І., Джебелей О., Каніщенко А., Ладиженська Т., Львов М., Пономарьова К., Савченко О., Хорошковська О. та інші. Однак у наукових напрацюваннях недостатньо висвітлені питання формування комунікативної (мовленнєвої) компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією.

Наша мета – теоретично обґрунтувати необхідність формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією.

Формування комунікативної компетентності молодших школярів відбувається на всіх уроках. Однак пріоритетними є уроки літературного читання та роботи з дитячою книжкою та роботи з інформацією. Саме на цих уроках учні під керівництвом учителя у 2 класі, а в 3–4 класах уже й самостійно вчать аналізувати мову художнього твору. Аналіз авторського мовленнєвого зразка розвиває у дітей здібності отримувати відчуття захоплення, задоволення, радості під час оцінки вдалого висловлювання в будь-якому стилі (науковому, діловому, художньому і т. д.) на уроках різних

навчальних дисциплін. Саме мовні одиниці на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою є не лише відповідними граматичними категоріями, а й відображають навколишнє середовище, що досягнула людина своїм розумом та усвідомила саму себе як його частини.

На уроках літературного читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності (прямим чи опосередкованим), незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку. Усі види завдань, які застосовують для розвитку читацьких навичок, аналізу творів, розвитку інших здібностей чи якостей читача, потребують певного рівня мовленнєвого розвитку та розвивають мислення.

У передбачених навчальною програмою (2016) з “Літературного читання” вимогах до рівня володіння учнями засобами художньої виразності, емоційно-оцінного ставлення читача до змісту твору, закладені і мовленнєві уміння:

– передавати свої враження, почуття від прочитаного у зв’язних висловлюваннях (твори-мініатюри, описи); використовувати в розповіді, переказі яскраві, образні вислови з прочитаного тексту; застосовувати у своєму мовленні вислови з прочитаних творів усної народної творчості (з пісень, казок, прислів’їв, приказок); висловлювати елементарні оцінні моральні та етичні судження про події, явища, персонажів прочитаних творів із використанням оцінної лексики (2 клас).

– самостійно знаходити у тексті слова, що мають переносне значення; використовувати у власному мовленні образні засоби (розповідь, переказ); висловлювати оцінні судження морального й естетичного характеру про події, вчинки персонажів, описи у художньому творі, своє ставлення до прочитаного (3 клас).

– знаходити в тексті засоби художньої виразності – епітет, метафора (без уживання терміна). порівняння; з’ясувати за допомогою вчителя їхню роль у тексті, у створенні художніх образів, описів; використовувати художні засоби у власному мовленні (в описах, розповідях, творах), розуміти їхню роль у тексті; уміти висловлювати емоційно-оцінні судження (морально-етичні та естетичні); обґрунтовувати свою думку; виявляти ставлення автора до зображеного (4 клас).

Основним компонентом у програмних вимогах щодо рівня розвитку творчої діяльності учнів на основі прочитаного є такі мовленнєві уміння:

– уміти придумувати словесні картини до епізодів; розповідати за малюнками за своїми спостереженнями, опорними словами; брати участь у групових і колективних інсценізаціях прочитаного (читання за ролями, передача голосом, жестами, мімікою характеру персонажів); брати участь в обговоренні творчих робіт однокласників; висловлювати оцінні судження; уміти розповісти твір від імені дійової особи; змінювати час подій; уміти

заповнювати пропущені рими шляхом добору слів, поданих для римування (індивідуально або у процесі групової чи парної роботи; за допомогою вчителя) (2 клас).

– уміти самостійно і за допомогою вчителя доповнювати і змінювати тексти; самостійно і в співпраці з учнями творчо переказувати, складати твори-мініатюри про казкових героїв, інсценізувати; уміти складати твори за власними спостереженнями; малюнками; уміти за допомогою вчителя і самостійно (з використанням опорних слів, малюнків) складати казки, загадки, лічилки, доповнювати рими; брати участь в інсценізації прочитаних творів (3 клас).

– уміти самостійно та за допомогою вчителя виконувати творчі види завдань до прочитаного (доповнення, певні зміни тексту); знати і вміти користуватися прийомами складання казок, загадок, лічилок; складати римовані рядки; брати участь в інсценізації прочитаних творів (4 клас) [4].

Це і є основними напрями роботи над збагаченням мовлення учнів.

Процес формування мовленнєвої культури школярів – складний і довготривалий. Успішність формування мовленнєвої поведінки, її етикетної сторони значно залежить від засобів навчання. Серед найістотніших засобів навчання – слово вчителя і художнє слово (слово письменника) як зразок правильного літературного мовлення.

Художня література завжди була одним із важливих чинників мовленнєвого розвитку особистості дітей і молоді, особливо національно-культурні тексти, зокрема твори, в яких репрезентовано блискуче знання життя дівчата, їхніх уподобань, переконань, світогляду. Мова художніх творів є прекрасним взірцем для дітей: на підставі читання, аналізу, заучування творів формується мовлення учнів, розвивається їхнє мовне чуття та смак [6, с. 9–12].

Науковець С. Г. Дубовик виділяє такі прийоми формування мовленнєвої компетентності школяра на уроках літературного читання:

- дозволяти учням вільно розмірковувати (висловлювати свої думки);
- сприймати різноманітні ідеї та думки, висловлені учнями;
- цінувати міркування учнів;
- висловлювати віру в здатність кожного учня мати власну думку;
- створити умови для спілкування учнів без принижень;
- вчити учнів самим ставити запитання до тексту;
- вчити учнів ставити запитання за текстом один до одного;
- створювати комунікативні ситуації відповідно до теми і тексту твору.

Це стимулює мовленнєво-творчу діяльність молодших школярів, зокрема формує вміння висловлювати пізнавальні запитання, відповідати, міркувати, тобто формує комунікативну компетентність молодших школярів [1, с. 7–11].

Учений О. Я. Савченко окреслює систему мовленнєвого розвитку молодших школярів, яка охоплює такі напрями:

1. Забезпечення мотиваційно-емоційної складової формування у дітей бажання та інтересу до вивчення рідної мови, її збагачення і правильного використання.

2. Робота над наголошуванням і вимовою слів передбачає постійну увагу вчителя до правильного наголошування і чіткості вимови учнями звуків і слів.

3. Збагачення словника учнів передбачає різноманітні види завдань:

а) уточнення і конкретизація значення слів, що має на меті запобігання лексичним помилкам, які виникають через незнання (або неточне розуміння) учнями значень слів і правил їхнього вживання;

б) введення у словник нових понять, термінів;

в) важливим засобом мовленнєвого розвитку учнів є увага до джерел виникнення слова, зокрема, походження власних назв (дійових осіб, географічних назв, що є у творі).

4. Опрацювання образних засобів художніх творів має на меті розвивати в учнів яскравість та виразність мовлення, розширювати словниковий запас, образне мислення, уяву [5, с. 92–96].

Зазначимо, що під час роботи з дитячою книжкою формування комунікативної компетентності у молодших школярів відбувається передусім за умови постійної уваги до слова, в настанові на навчання дітей “вмінню повноцінно сприймати художнє мовлення, цінувати образну вагу слова та його естетичну виразність. Тобто треба, як стверджують психологи, переводити дітей з примітивного естетичного сприйняття на вищий рівень істинно естетичного сприйняття художнього мовлення і творів загалом. Розпочинати це потрібно в той період, поки у дітей ще не втрачена початкова образність мовлення, інтерес до нього [3, с. 73]”.

Формування комунікативної компетентності відповідно до вимог програми визначається, по-перше, відбором навчального матеріалу (в нашому випадку, конкретних книжок із доступного дітям кола читання), по-друге, методом його засвоєння дітьми (методом читання-розгляду), і по-третє, законами розвитку і сприйняття мовлення.

Як відомо, основою естетичного сприйняття літератури є наявність у читача здібності до відгуку, реакції на звучання художнього тексту, на ритми художньої мови, на образний зміст слів-назв, причому ця здібність з віком або розвивається, або втрачається, що зумовлено об'єктивним впливом семантичної сторони мовлення. Щоб нейтралізувати або унеможливити цей негативний вплив, потрібно дотримуватися у навчально-виховному процесі певних пропорцій між кількістю та якістю сприйнятого молодшими школярами живого мовлення: художнього, з одного боку, і розмовного,

наукового, ділового – з іншого, які, на відміну від художнього, потребують для швидкого розуміння відокремлення образного змісту від слухового або графічно закодованого слова і злиття форми слова з узагальненим (понятійним) значенням. Художнє ж сприйняття мовлення, навпаки, абсолютно неможливе без наповнення слів образним змістом. Крім того, будь-яка підміна образного змісту мовлення узагальненими ознаками явищ неодмінно призводить до втрати здібності сприймати, а відтак, і переживати неповторні нюанси змісту кожної фрази художнього твору, що задані художнім словом. Унаслідок цього дитина-читач не звертає уваги в тексті художнього твору на все, з його погляду, зайве “і так зрозуміле”, “несуттєве”, а насправді – головне – у тому досвіді повинна передати їй книжка. У результаті виникає частковий або повний розрив між освітньо-виховними можливостями книжки та її реальним впливом на читача: прочитана книжка “навчає не того”, або просто “нічого не навчає”.

Правильно організована робота з дитячою книжкою сприяє ефективному формуванню комунікативної компетентності, оскільки художні твори як навчальний матеріал на уроках цього типу мають естетичну цінність. Це українські народні та зарубіжні казки, літературні казки, дитячий фольклор, народні та авторські віршовані загадки, вірші, оповідання таких майстрів художнього слова, як Т. Шевченко, Леся Українка, Д. Павличко, П. Мовчан, М. Вінграновський, Л. Костенко та ін. Читання художніх творів, їхній структурно-смысловий аналіз формує у дітей “мовне чуття”, художній смак. Цьому сприяють такі види роботи, як заучування напам’ять уривків текстів, відповіді на запитання за прочитаним твором словами його автора, складання схематично-образного розвитку подій у тексті, словесне малювання, постановка “живих” картинок за прочитаним, складання характеристики героя, опис місцевості, на тлі якої розгортаються події і т. п.

Очевидним є той факт, що кожна дитяча книжка виконує не лише функції носія художнього твору, а й унікальну функцію каталізатора можливостей художнього сприйняття дітьми закладеного в ній змісту, а також функцію єдиного доступного вчителю в умовах навчання безвідмовного засобу надійного зворотного зв’язку між ним (учителем) і дітьми, який є об’єктивним показником ступеня ефективності навчання учнів довольного їхнього включення в процес комунікації та розвитку їхньої творчої уяви.

Дубовик С. Г. виокремила педагогічні умови, які забезпечують мовленнєвий розвиток учнів як на уроках літературного читання, так і під час роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією:

– особистісно зорієнтована взаємодія учителя з учнями;

- технологія побудови уроку літературного читання як цілісного творчого процесу, який забезпечує самостійну активність учнів у процесі навчально-творчої літературно-мовленнєвої діяльності;
- системність мовленнєвої роботи на уроках літературного читання та роботи з книжкою;
- організація літературно-мовленнєвої діяльності на основі збагачення емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду;
- організація роботи з образами уяви під час літературно-мовленнєвої діяльності [1, с. 10].

Отже, актуальним є розроблення таких підходів до навчання мови, які б посилювали орієнтованість на формування ключових компетентностей, передусім – комунікативної компетенції. Формування комунікативної компетенції на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою спрямоване насамперед на розвиток мовленнєвої особистості, значною мірою сприяє забезпеченню соціалізації молодших школярів. Адже проблема комунікативної компетентності – це проблема соціальна, в її розв'язанні зацікавлені не лише навчально-освітні заклади, а й самі члени суспільства, які постійно відчують потребу в переконливому, яскравому висловлюванні думок про життя суспільства взагалі та їх зокрема.

1. Дубовик С. Мовленнєвий етикет як складова культури спілкування молодших школярів / С. Дубовик // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2009. – № 1. – С. 7–11.
2. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [Електрон. ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
3. Никифорова О. И. Развитие восприятия художественной литературы // Начальная школа. – 1976. – № 2. – С. 73.
4. Оновлені навчальні програми для початкової школи (1–4 класи) затверджені Колегією Міністерства освіти і науки 4 серпня 2016 року [Електрон. ресурс]. – режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/8793/>.
5. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – Київ : Освіта, 2007. – 334 с.
6. Чістякова В. Робота над словом: урок з літературного читання для учнів 2 класу / В. Чістякова // Початкова школа. – 2016. – № 6. – С. 9–12.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF INTERRELATION OF LITERATURE READING LESSONS AND WORK WITH CHILDREN'S BOOK**Halyna Podanovska**

*Pedagogical College of
Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The article reveals the problem of forming communicative competence of primary school students. It analyzes the program requirements concerning the formation of speech skills in the process of learning the subject "Literature reading". The accent is put on the interrelation of literature reading lessons and work with children's book, work with information as only united they can provide the formation of active, qualified readers and provoke the formation of their communicative competence. The paper depicts the role of literature reading lessons and work with children's book that provoke interpersonal communication. The author investigates the ways of the formation of communicative competence during the lessons of literature reading as well as in the process of work with children's book. In particular, special attention is paid to the formation of primary school students' speech competence at literature reading lessons and work with children's book that is proposed by various researchers (S. H. Dubovyk, O. Ya. Savchenko). The author gives the analysis of these different systems. The approaches suggested by scientists provoke the stimulation of speech and creative activity of primary school students, particularly they form skills in expressing cognitive questions, answering them, thinking that means the formation of communicative competence of primary school students. The attention is paid to the main types of tasks that are useful to be applied during the lessons of work with children's book. They are: learning extracts from the texts by heart; answering the questions concerning the work read from the point of view of the author' designing the scheme and figurative developing the events in the text, word painting; presenting "lively" pictures according to the text; completing the characteristics of the main hero; describing the place where all the events take place etc. The formation of the communicative competence of primary school students is complicated and has many aspects that need systematic and thoughtful work of a teacher. Motivating primary schoolchildren not to be just passive observers but active participants at lessons, involving them to common activity, a teacher has to prepare pupils to the life in the society, to creative work and relations with other people, help them to learn the world and themselves.

Key words: communicative competence, speech skills, primary school students, literature reading, work with children's book, work with information.

УДК 340.12 (477)

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ Й АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФСЬКО-ПРАВОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ В ЮРИДИЧНІЙ ДУМЦІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

В'ячеслав Ясінський

*Львівський державний університет внутрішніх справ,
вул. Городоцька, 26, Львів, Україна, 79000*

Проаналізовано різні підходи до визначення понять “свобода”, “відповідальність”, визначено взаємозалежність означених понять та їхній взаємовплив та взаємозумовленість у професійному становленні майбутнього фахівця. На підставі результатів історико-філософського та психолого-педагогічного аспектів теоретичного аналізу поняття відповідальності визначено передумови формування філософсько-правових підходів відповідальності людини та окреслено філософсько-правові підходи до відповідальності людини.

Ключові слова: свобода, відповідальність, філософсько-правові підходи, юридична освіта, особистість, фахівець.

Розвиток філософсько-правової думки в Західній Україні першої половини ХХ ст. відбувався під впливом суперечливих соціально-політичних процесів: людство пережило дві світові війни, соціальні революції, протистояння політичних систем; світова цивілізація позбавилася від колоніалізму, мільйони людей пережили тоталітаризм, наполегливо відстоювали свої права і свободи як найвищі цінності буття.

Вивчаючи філософсько-правову думку цього періоду, яка відображена в юридичній освіті, ми спираємося на конкретно-історичний підхід. Саме це дає змогу розширити тематику філософсько-правових досліджень, стимулювати нові пошуки у сфері права та поєднати це із системою педагогічної науки. Намагаючись дати ретроспективну оцінку філософії права першої половини ХХ ст., зазначимо, що вона “з одного боку, продовжила розробку низки плідних ідей у галузі права, поставлених попередньою філософською думкою, мов би випередивши подальший розвиток на Заході сукупності ідей і напрямів, а з іншого боку, висунула безліч сміливих і нових ідей, що вдало конкурують із старою “класичною” філософською системою” [10, с. 144].

Саме це і зумовило доцільність та важливість поєднання правових аспектів з філософськими та педагогічними дослідженнями становлення особистості.

У фаховій підготовці юристів основні тенденції філософсько-правового мислення почали розглядати з погляду нового бачення світу права і його пояснення. Як зазначає С. І. Максимов, ці тенденції полягають у тому, що: концептуальний образ світу права (правової реальності) з'являється в єдності внутрішнього і зовнішнього досвіду права, його смислового і наочного аспектів; розширення підходів розгляду права “зсередини” як способу людського буття, заснованого на співіснуванні суб'єктів. Тобто, йдеться про осмислення права в парадигмі інтерсуб'єктивності, що виражає тенденцію подальшої гуманізації і персоналізації права [6, с. 141].

Філософія права першої половини ХХ ст. наголошувала на загальній ідеї й підходах філософії як науки. На розвиток філософії, як зазначає П. В. Алексєєв, значно впливають соціокультурні процеси, зокрема, статус науки у вигляді своїх як позитивних, так і негативних результатів. Представників культурного середовища поділяють на тих, хто виступає за науково-технічний прогрес, і на тих, хто проти нього. Причому, в основі цих позицій лежить не наука як така, а її образ, що склався в культурі [1, с. 191–193]. У межах цього напряму репрезентовано, що найважливішою ознакою філософії є її цілісний характер.

Цілісний характер філософії, її взаємовплив та взаємозалежність з різними галузями науки, зокрема й педагогічної, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – визначити передумови та обґрунтувати філософсько-правові підходи, які доцільно використовувати в педагогічній науці з метою формування та розвитку відповідальності особи.

Соціальні потрясіння першої половини ХХ ст. питання свободи й відповідальності конкретної особи, характер її взаємин із соціумом визначили як провідні. Принцип жорсткого підпорядкування особи суспільству, одиничного цілому піддавали всебічній критиці, оскільки не можна підкорятися тому, що створюється зусиллями людини. Проголошення творчої сили людини в її свободі ставило під сумнів старий соціально-детерміністський принцип взаємин суспільства та індивіда, однак не пропонувало нового. Проблема розглядали як втрату індивідуального зв'язку із суспільством. Відновлення цього зв'язку, на думку дослідників, полягало в пошуку суті людини, яка стала основним предметом дослідження філософії ХХ ст. [8, с. 46]. Саме це дало змогу вирішити питання особливостей суспільних зв'язків та соціальну відповідальність особи на рівні освіти, професійної підготовки фахівців різних галузей.

Дослідниця Є. В. Радіонова зазначає, що утвердження особистісного начала, творчої ролі людини через визнання її свободи спричинило те, що соціальна відповідальність є стримувальною і скеровуючою силою для суб'єкта відповідальності і свободи. Соціальна відповідальність як надійність

у контексті навколишнього світу здійснює регулятивну функцію, коли людина є творцем себе та стосунків з іншими людьми [9, с. 17].

Проблема свободи та відповідальності особи завжди була і залишається предметом дослідження філософів, психологів, педагогів та юристів. Зокрема, австрійський психолог, лікар-психіатр і філософ Адлер А. зазначав: “Свобода вимагає відповідальності не лише перед собою, суспільством, державою, а й перед усім світом, в якому живе людина” [13, с. 54].

Російський філософ та психолог Франк С. Л. пов’язує свободу, відповідальність і творчість людини з її життєвим внутрішнім досвідом, який він розуміє як “досвід спілкування з людьми”, “моральний досвід”, “релігійний досвід”, “естетичний досвід”, “досвід спілкування з Богом”. Зіставлення свободи і відповідальності розглядають крізь призму гріха. Гріх розуміють як дещо неналежне, від чого слід утриматись під час вчинення чого людина відкидає вину. Гріх, свобода і відповідальність, на думку вченого, є однією проблемою, оскільки “грішити здатна лише істота, наділена свободою, – в якомусь загальному сенсі здатна й утриматись від гріха” [11, с. 225].

Зокрема, Зав’ялова Г. І. зазначає, що екзистенціалісти пов’язують справжнє існування світу з визнанням свободи іншого поряд з власною свободою, яку розуміють як свободу вибору. Важливим принципом філософії екзистенціалізму є те, що людина формує себе сама, і жодна зовнішня сила не несе за це відповідальності. Кожна людина сама будує свою мораль, а моральний вибір розглядають як акт вільної творчості. Однак свобода означає також і відповідальність перед своїм Я, що може провокувати страх, песимізм, вибір неналежного існування, які часто є характерними для людства з позиції екзистенціалізму [4, с. 98].

Свобода, на думку німецького філософа Еріха Фромма, є перемогою людини особисто над собою, це шлях боротьби з будь-яким проявом зла. Учений вважав, що свобода є важливою передумовою для розвитку любові до життя; свобода повинна творити і будувати, дивуватися і на щось відважуватися. “Така свобода передбачає, що індивід є активним і повним усвідомлення відповідальності, що він не є рабом чи добре змашеною деталлю в машині” [12, с. 13–108]. Отже, свобода означає здатність йти за голосом розуму, здоров’я, добробуту і сумління проти голосу ірраціональних пристрастей. Обсяг свободи людини постійно змінюється упродовж життя. Якщо людина володіє високою мірою свободи робити вибір на користь добра, то цей вибір вартує менше зусиль. Якщо ступінь свободи незначний, то це потребує значних зусиль, допомоги довколишніх і сприятливих обставин.

Свобода водночас є подарунком і тягарем, людина може прийняти її чи відмовитись від неї. На думку Д. О. Леоньєва, кожна людина сама вирішує

питання про ступінь своєї свободи, роблячи власний вибір: діяти вільно, тобто раціонально, чи відмовитись від свободи. Багато хто втікає від свободи, вибираючи шлях найменшого опору. У результаті такого процесу, одні люди стають вільними, а інші залежними [5].

Французький філософ Ж. П. Сартр стверджував, що людина завжди є вільною, оскільки свобода пронизує всю людську діяльність, думки і надії. Свобода виражає розрив з необхідністю, оскільки людина сама обирає своє майбутнє, а отже, несе відповідальність за нього. Людина “приречена бути вільною”, причому абсолютна свобода повертається відповідальністю перед самою собою. Людина може впасти у відчай і тоді світ для неї буде безпристрасним, таким, що нічого не виражає. Вийти з такого стану можна лише у випадку, якщо людина відважиться на бунт, повстання проти обставин, тоді світ оживе в акті самоствердження людини. Зовнішні факти не можуть самі примусити людину до дії проти її волі, тому людина є відповідальною за світ і за себе, за свій спосіб буття. На думку Сартра, людина не має готової конструкції свободи, вона повинна конструювати себе і свою свободу постійно [4, с. 102].

Свобода, на думку Ж. П. Сартра – єдиний фундамент суспільних цінностей. Люди посилаються на детермінізм, щоб виправдати свої вчинки, зняти свої гріхи, звільнитися від страху ризику за свій вибір, від відповідальності. Людини завжди має вибір, тому вона завжди вільна. Однак свобода є не тільки благом для людини, а й важким знаменням долі [7]. Отже, людина не може позбутися свободи, бо завжди мусить відповідати за свої дії і не може перекласти відповідальність на природу, на історію або на Бога. Людина приречена на свободу, що викликає в неї тривогу й почуття самотності, прагнення втечі від свободи

Зазначимо, що міра свободи людини визначається мірою її відповідальності. Людина долає межі умовності або частковості свого існування відповідно збільшення кола осіб, перед якими і за яких вона є відповідальною, тобто потенційна відповідальність людини є невимірною.

На теоретичні засади підготовки юристів передвоєнного періоду, саме в контексті формування правової відповідальності особи, у Західній Україні особливий вплив мали погляди М. О. Бердяєва.

Російський філософ М. О. Бердяєв пов'язував свободу з розвитком і самовизначенням людини. Свободу особи він протиставляє світу необхідності, що підкоряє людину, тому філософ негативно характеризує не лише необхідність, а будь-яку форму обумовленості взагалі. Усі форми визначення вчинків людини він розглядав як види рабства людини.

Проблема суперечностей рабства і свободи набуває змісту вічної боротьби духовного світу, в якому панує свобода, і світу зовнішнього, об'єктивованого, який підкорює людину. Тому все в справжньому людському

бутті повинно пройти через випробування свободою. “Свобода, – вважає М. Бердяєв, – є моя незалежність і самовизначення моєї особистості зсередины, і свобода є моя творча сила, не вибір між поставленими переді мною добром і злом, а моє творення добра і зла” [7].

Ганс Кельзен, австрійський філософ та юрист, стверджував, що людина як моральна та правова істота наділена волею, свободою і відповідальністю, тому здатна діяти всупереч природному закону причинності і вимогам природної необхідності. Інтелект і свобода волі дають змогу людині йти всупереч їхнім вимогам, при цьому підтримуючи чи порушуючи встановлений порядок. Саме тому доцільно зазначити про принцип відповідальності, що має логічну формулу “якщо а, то повинно бути б”, яка може конкретизуватися так: “якщо хтось зробив тобі добро, ти повинен виразити йому вдячність”, “якщо хтось згрішив, він повинен покаятись”, “якщо хтось вчинив злочин, він повинен бути покараний”. Принцип відповідальності виконує у морально-правових явищах функцію, що є аналогічною функції причинності у природних явищах і процесах. Він встановлює обов'язковий зв'язок зобов'язання між двома елементами, не пов'язаними між собою причинно-наслідковими залежностями. Такий зв'язок встановлюється шляхом моральної чи правової норми, в якому втілена воля певного співтовариства [2, с. 373].

Спираючись на історико-філософський та психолого-педагогічний аспекти теоретичного аналізу поняття відповідальності, ми визначаємо такі передумови формування філософсько-правових підходів відповідальності людини:

1) свобода є аристократичною, тобто – це власність того “окремого стану суспільства” [7], який може собі дозволити бути відповідальним за свої вчинки і творити добро в тому суспільстві, до якого належить;

2) сформована відповідальність кожної людини перед суспільством за власні вчинки;

3) свобода – як основа відповідальності – це творча сила; це не вибір між добром чи злом, а творення добра або зла;

4) існуючий незаперечний закон суспільства: не кожна людина прагне до того, щоб, здобувши свободу, взяти на себе повну відповідальність за власні вчинки, оскільки набагато легше перекласти відповідальність на інших.

Упродовж першої половини ХХ ст. сформувалось нове уявлення про характер взаємин людини і суспільства. Як зазначають дослідники, у суспільстві того часу склалося переконання, що певною цінністю володіє як особа, так і суспільство, але цінність особи не є нижчою, ніж цінність суспільства. Особа є важливішою, ніж суспільство, хоча без суспільства вона абсолютно не може існувати. Соціальну відповідальність розуміють не як

відповідальність особи перед суспільством або суспільства перед особою, а як загальний рівень розвитку відповідальних стосунків у суспільстві в його індивідуалізованому вигляді. Такому розумінню соціальної відповідальності вже не відповідали межі підзвітності, а тим більше караності. Головна ідея соціальних концепцій останнього періоду першої половини ХХ ст. полягала в затвердженні неповторності особи, особистої свободи й особистої відповідальності не перед суспільством, а перед власним “Я» перед собою в творенні майбутнього. Завданням вільної особи була головна роль в будь-якій суспільній системі, оскільки без “дійсних осіб не існує дійсного суспільства, і без дійсного суспільства не існує дійсних осіб” [3, с. 249].

Формування і розвиток філософсько-правової думки у Західній Україні першої половини ХХ ст. відбувались під впливом потужних і суперечливих соціально-політичних та економічних процесів. Це дає нам змогу виокремити деякі філософсько-правові підходи до відповідальності людини, зокрема:

- теоретичний аналіз філософсько-правової думки цього періоду знайшов певне відображення в юридичній освіті, що сприяє розширенню тематики філософсько-правових досліджень, стимулювати нові пошуки у сфері права, освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців;
- ретроспективна оцінка філософії права у контексті вивчення проблеми відповідальності особи в суспільстві дає підстави стверджувати, що саме така оцінка плідних ідей у сфері права спонукала до пошуку ідей і напрямів організації системи професійної підготовки у різних типах навчальних закладів.

Зміст нашого дослідження не вичерпує усіх можливостей подальших наукових розвідок. Перспективи наукових досліджень вбачаємо у визначенні провідних чинників у формуванні відповідальності людини як особливої професійної характеристики майбутнього фахівця юридичної сфери і відповідальності особи як громадянина держави.

-
1. *Алексеев П. В.* История философии : учеб. / П. В. Алексеев. – Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 240 с.
 2. *Бачинин В. А.* Энциклопедия философии и социологии права / В. А. Бачинин. – СПб. : Изд-во “Юридический центр Пресс”, 2006. – 1093 с.
 3. *Етика та естетика: навч. посіб.* / [авт. колектив; за заг. ред. М. П. Гетьманчука]. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – 320 с.

4. *Завялова Г. И.* Экзистенциальные трансформации свободы / Г. И. Завялова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 7. – С. 98–104.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. Т. 21. – № 1. – 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн.: http://www.psylib.ukrweb.net/books/_leondO.
6. *Максимов С. И.* Идея правовой державы в контексті становлення та розвитку європейської правової культури / С. И. Максимов // Проблеми філософії права. – 2008–2009. – Т. VI–VII. – С. 102–111.
7. *Наконечна О. П.* Проблема свободы : сучасний контекст / Наконечна О. П., Приходько І. В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Vnuvgrp/2009_3_3/v47182.pdf.
8. *Панич О. О.* Дейвід Х'юм і Джон Стюарт Міл : традиція індуктивного аналізу каузальності / О. О. Панич // “Гілея : науковий вісник” : зб. наук. пр. – Спецвипуск. – К., 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_SV/Gileyasp/F25_doc.pdf.
9. *Родионова Е. В.* Юридическая ответственность как разновидность социальной ответственности : современные проблемы [Электронный ресурс] : дисс. на соискание ученой степени канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / Е. В. Родионова. – Москва : РГБ, Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 188 с.
10. *Философия права: учеб.*, О. Г. Данильян, Л. Д. Байрачная, С. И. Максимов и др.; под ред. О. Г. Данильяна. – Москва : Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.
11. *Франк С. Л.* Реальность и человек / С. Л. Франк. – Москва, 1997. – 479с.
12. *Фромм Э.* Душа человека / Эрих Фромм. – Москва : Республика, 1992. – С. 13–108.
13. *Хьелл Л.* Теории личности : основные положения, исследования, применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**PRECONDITIONS OF FORMING AND ANALYSING THE PHILOSOPHICAL
AND LEGAL APPROACHES TO THE HUMAN RESPONSIBILITY IN THE
LEGAL THOUGHT OF THE WESTERN UKRAINE IN THE FIRST HALF OF
THE XX th CENTURY**

Vyacheslav Yasinskyi

*Lviv State University of Internal Affairs,
Gorodotska Str., 26, Lviv, Ukraine, UA-79000*

The article analyzes the different approaches to the definition of “freedom” and “responsibility”. It defines the interdependence of the above-mentioned concepts and their interplay and interdependence in the professional development of the future specialist. Based on the results of the historical and philosophical, psychological and pedagogical aspects of theoretical analysis of the responsibility concept, the author defines the prerequisites for the formation of philosophical and legal approaches to the responsibility (need to admit responsibility before society, freedom as a criterion for the development of society, the freedom as a creative force). He substantiates the philosophical and legal approaches to human responsibility. The article indicates the possibility of expanding the subject of philosophical and legal research to encourage new investigations in law, education and the professional training of future specialists.

Key words: freedom, responsibility, philosophical and legal approaches, legal education, personality, specialist.

УДК 37:316.74-047.37(477)

НАУКОВЕ СПРЯМУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЛЕТКУЛЬТІВСЬКИХ УСТАНОВ (ГУРТОК, СТУДІЯ, РОБОЧИЙ КЛУБ, ПРОЛЕТАРСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ)

Оксана Кравченко

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська обл., Україна, 20300*

Досліджено наукове спрямування пролеткультівських установ у контексті освітньо-просвітницької та культуротворчої діяльності. З'ясовано, що методологічною основою творення нової пролетарської культури була наука, яку обґрунтовували теоретики Пролеткульту. Визначено, що важливе місце у мережі освітніх установ належало робочим клубам, при яких діяв громадсько-науковий гурток. Серед форм роботи Пролеткульту освітнього спрямування були студії, які поряд з клубами набули поширення і популярності. Виявлено, що у студіях викладали основи природознавства, методи наукового мислення, основи політичної грамоти, історію матеріального побуту і форм мистецтва. Студійна робота проводилася за чотирма напрямками: театральний, музичний, літературний, образотворчого мистецтва. Головна мета наукового спрямування Пролеткульту – створення пролетарського університету.

Ключові слова: освіта, культура, Пролеткульт, гурток, клуб, студія, пролетарський університет.

У 2017 р. виповниться 100 років з часу утворення Пролеткульту. Хоча проіснував лише 15 років, проте вніс значний внесок в історію педагогіки, проте у вітчизняній науці ще не став предметом всебічного дослідження. Водночас, явище Пролеткульту є міждисциплінарним, оскільки виникло на перетині філософії, соціології, культурології, педагогіки, літературознавства, мистецтвознавства, що визначає перспективні напрями його дослідження. Саме вивчення освітньо-просвітницької та культуротворчої діяльності Пролеткульту дасть змогу доповнити історико-педагогічні знання новими відомостями з питань теорії та практики освітньої діяльності в умовах суспільних зрушень та розбудови нової держави.

Актуалізацію дослідження історії Пролеткульту, що став генератором інноваційних освітніх ідей свого часу, розглядаємо як потребу вивчення своєрідного досвіду становлення шкільної і позашкільної теорії та практики.

Стаття присвячена аналізу останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та виділенню невіршених раніше частин загальної проблеми. На теренах вітчизняної історико-педагогічної

науки історію вивчення діяльності Пролеткульту як педагогічного явища вперше дослідила акад. О. Сухомлинська в “Енциклопедії освіти” (2009) вміщена в стаття про діяльність цієї організації [3, с. 719].

Крім того, досліджуючи феномен “радянська педагогіка”, Ольга Василівна акцентувала увагу на тому, що незаповненою нішою залишається освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту: “Пролеткульт однозначно негативно оцінювався радянською історіографічною наукою, і сьогодні він залишається об’єктивно не оціненим. Історико-педагогічна наука взагалі не надавала й не надає уваги цьому непересічному явищу в історії розвитку радянської школи. Ідеологія Пролеткульту здійснила великий вплив на радянську шкільну естетику, розбудову всього шкільного життя. Не називаючись пролеткультівською, вона ввійшла в позакласну й позашкільну роботу, в клуби, будинки культури, театральні студії як основа нової ідеології, нового світовідчуття. Пролеткультівська естетика і нині залишається в шкільній культурі (стінгазета, графіки, гімнастика (піраміди), новий театр, хода містом (селом) на свята тощо) [9].

Мета статті – з’ясувати наукове спрямування пролеткультівських установ (гурток, студія, робочий клуб, пролетарський університет) у контексті освітньо-просвітницької та культуротворчої діяльності.

Напередодні жовтневої революції з ініціативи А. Луначарського була скликана Перша петроградська конференція пролетарських культурно-просвітницьких організацій, яка відбувалася 16, 17 і 19 жовтня 1917 р. Вона і поклала початок Пролеткульту. На конференції створили Центральний комітет пролетарських культурно-просвітницьких організацій Петрограда, обравши його головою А. Луначарського.

Під час конференції багато уваги приділяли політичному і духовному вихованню робітників, розвитку їхньої творчої ініціативи і просвіті. У резолюції конференції, запропонованій А. Луначарським, були окреслені загальні завдання будівництва пролетарської культури: “1. Конференція підкреслює, що культурно-просвітницький рух повинен займати місце в загальному культурному розвитку поряд з політикою, професійним рухом і кооперацією. 2. Культурно-просвітницький рух пролетаріату повинен бути проникнутий бойовим соціалістичним духом і метою його є – озброїти робітничий клас знаннями, формувати його почуття за допомогою мистецтва, для посилення у титанічній боротьбі за новий суспільний лад” [7, с. 2–3]. Зокрема, 28 листопада 1917 р. обране конференцією виконавче бюро постановило: “Називати Центральний комітет петроградських пролетарських культурно-просвітницьких організацій скорочено Пролеткульт” [7, с. 85].

Передумовами виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій (Пролеткульту) визначено: *суспільно-політичні* (поширення соціалістичних ідей; революційні перетворення початку ХХ ст.; висока

революційна активність робітників та зростання їхньої політичної свідомості; надання особливої ролі робітникам у суспільних трансформаціях; поширення ідей необхідності створення особливої культури робітничого класу як підґрунтя нового соціалістичного будівництва); *соціально-економічні* (активізація процесів індустріалізації і створення техногенного суспільства; бурхливий розвиток промисловості; збільшення чисельності робітничого класу; тяжке економічне становище робітників; недотримання основних прав і свобод робітників); *освітньо-культурні* (низький рівень грамотності робітників; активізація освітніх процесів, зумовлених бурхливим розвитком науки та техніки; романтичне сприйняття жовтневої революції та впевненість у звершенні світової революції; нівелювання національної культури та відрив робітника від сільського населення; необхідність просвітницької діяльності з метою розширення світогляду робітничого класу та поширення соціалістичних ідей; виникнення ідей створення “особливої” пролетарської філософії, науки, мистецтва, творчості).

Офіційне оформлення Пролеткульту в Україні розпочалося дещо пізніше, ніж в радянській Росії, а саме на початку 1919 р., що пов'язано з громадянською війною та складними суспільними перетвореннями протягом 1917–1919 рр. Адже в цей час країна звільнилася від великодержавницького свавілля і гостро поставало питання самостійності нації у політичному значенні. На теренах України розгорнулася національно-визвольна боротьба, ідеологічні підвалини якої були дещо відмінні від класових підходів щодо соціалістичного будівництва. Водночас, соціалістичні постулати були надзвичайно популярними серед громадськості, а розвиток промисловості підсилював соціальне значення окремого класу пролетаріату. Відтак концепція пролетарської культури мала своїх прихильників і сподвижників на українських землях.

Особливістю українського пролеткультівського руху було те, що більшість робітників були російськомовними. Серед керівників українського Пролеткульту виокремилися дві групи: проросійська та проукраїнська. Це безпосередньо позначалося на спрямуванні пролетарської творчості, і зумовило протистояння з приводу застосування української чи російської мови.

Незважаючи на це, з початку виникнення Пролеткульту на українських землях спостерігався швидкий кількісний ріст пролетарських культурно-просвітницьких організацій. Організації виникали стихійно, з ініціативи знизу, були результатом оформлення творчої активності самих мас. Як повідомляла у січні 1919 р. газета “Известия ВЦИК”, “в провінції зараз повсюдно організуються “Пролеткульти”. Потреба у них велика” [4]. Пролеткульти створювалися і діяли у Києві, Харкові, Одесі, Миколаєві, Дніпропетровську, Кіровограді, Житомирі, Кременчузі, Черкасах, Чернігові,

Умані, Маріуполі та ін. Зокрема, з Кременчука до редакції журналу “Пролетарська культура” писали: “І народився пролеткульт, або культура пролетаріїв – бідняків, Молодий Пролекульт. Тільки з рік налічує свого життя. А як росте. Як у казці. Не днями, а годинами” [8].

Засадницька програма Пролеткульту передбачала широку освітньо-просвітницьку та культуротворчу діяльність як передумову та основу створення нової світоглядної парадигми окремого класу – пролетаріату. Методологічною основою творення нової пролетарської культури була наука, яку обґрунтовували теоретики Пролеткульту. У нових суспільно-політичних умовах вирішувалися її завдання: перегляд її змісту згідно з пролетарським поглядом, створення нової організації як для її розробки, так і поширення у пролетарських масах. Перегляд науки за змістом передбачав знищити її відрив від колективно-трудової основи та вироблення всезагальної організаційної науки як найвищого рівня усіх галузей знань [1].

“Пролетарська культура” в концепції теоретиків Пролеткульту – широке, багатовимірне явище, яке вбирає в себе не тільки художню, мистецьку творчість через створення пролетарської поезії, живопису, театру, музики тощо, а й появу освітніх і наукових установ, які поширювали б серед пролетаріату соціалістичні знання, систематизували їх здобували нові та сприяли соціальному і культурному утвердженню робітничого класу.

У програмі пролетарської культури особливого значення надавали виробленню науки окремого класу – пролетаріату. Саме робітничий клас вважали суб’єктом суспільних перетворень, провідником соціалістичної революції. Пролетаріат повинен виробити і володіти науковими знаннями, що ґрунтувалися б на класовому і марксистському підходах. Це стало б важливим засобом організації сил для соціалістичного будівництва держави: “Робітничому класу потрібна наука пролетарська. А це означає: наука, сприйнята, зрозуміла і викладена з його життєвих завдань, наука, що організовує його з класового погляду, здатна керувати використанням його сили для боротьби, перемоги і здійснення соціального ідеалу” [1, с. 208].

Серед основних завдань Пролеткульту – широка просвіта робітничого населення, набуття йому знань, що відповідають вимогам часу, як передумова і процес творення пролетарської культури. Ще під час Першої конференції пролетарських культурно-просвітницьких організацій у доповідях звучало: “Наше завдання – дати класу цілісне виховання, що достеменно направляє колективну волю і мислення” [7, с. 21]. За допомогою освітньо-просвітницької діяльності відбувається засвоєння загальнолюдського досвіду культурного розвитку, критичне його осмислення з класового погляду, а за допомогою культуротворчої – надання нового змісту і значення. Освітньо-просвітницьку роботу проводили через організовані робочі клуби,

бібліотеки, читальні, школи грамотності для дорослих, пролетарські університети та ін.

Важливе місце у мережі освітніх установ Пролеткульту належало *робочим клубам*. Гармонійний всебічний розвиток його членів в умовах пролетарського будівництва – загальна мета робочого клубу, що визначала завдання: політико-просвітницька і пропагандистська робота; розвиток нових форм пролетарської громадянськості – колективізму; створення елементів нового побуту; розвиток творчої самодіяльності робітників. Такі завдання щодо діяльності робочого клубу пролеткультівці записали і в Статут: “Робочий клуб об’єднує усю творчу працю створення пролетарської культури, сприяє розумовому і суспільному розвитку своїх членів і слугує для них місцем відпочинку та розваг” [6].

При клубах діяв *громадсько-науковий гурток*, який являв собою основний підрозділ клубу та реалізовував важливе завдання – формування свідомого пролетаря із звичайного робітника, навчання самостійно вирішувати питання, які постають перед ним.

Завдання гуртка передбачало: теоретичне вивчення предметів, які дають змогу засвоїти основи наукового соціалізму, теорії класової боротьби, а також низку теоретичних знань, що сприяють формуванню класової свідомості пролетаріату, формуванню навичок самостійно орієнтуватися у політичному та економічному житті на загальнодержавному та місцевому рівнях; розвиток потенційних можливостей членів гуртка свідомо ставитися до явищ оточуючого громадського життя.

Громадсько-науковий гурток передбачав вивчення тогочасного суспільно-економічного становища, зокрема, особливу увагу в цьому контексті зосереджували на єдності теорії з практикою, що безпосередньо впливало б на формування свідомої поведінки членів гуртка та їхнє ставлення до явищ, з якими робітник постійно стикається [5]. Отже, членство у гуртку мало допомагати робітникові підвищити рівень своєї громадської свідомості та сформувати вміння наукового мислення.

Серед форм роботи Пролеткульту освітнього спрямування були *студії*, які поряд з клубами набули поширення і популярності. Студії відкривалися при клубах. У студіях викладали основи природознавства, методи наукового мислення, основи політичної грамоти, історія матеріального побуту і форм мистецтва. Студійна робота проводилася за чотирма напрямками: театральний, музичний, літературний, образотворчого мистецтва.

Водночас осмислити, перетворити і доповнити наукову спадщину старого світу для поширення її серед широких мас – головне завдання робітничого класу. Досягти цього можна, на переконання теоретиків Пролеткульту, за допомогою своєї класової науково-пропагандистської

організації – Робітничого університету, який покликаний апробувати нові форми навчання з метою формування робітничої інтелігенції [1, с. 220].

Під час Першої Всеросійської конференції культурно-просвітницьких організацій перед пролетаріатом було поставлено завдання “соціалізації науки”, тобто перероблення тогочасної науки за формою та змістом з колективно-трудового погляду і передачі її у такому вигляді робітникам. Основними організаційними засобами реалізації цієї мети були:

1) створення робітничого університету – цілісної системи культурно-просвітницьких установ, яка послідовно сприяє оволодінню пролетаріату науковими методами і вищими досягненнями науки;

2) на основі діяльності робітничого університету створити Робітничу Енциклопедію, в якій чітко, доступно і зрозуміло викласти методи і досягнення науки з пролетарського погляду [2]. На переконання пролеткультивців, така робота сприятиме поширенню знань і наукової діяльності: “Вона (Робітнича енциклопедія – *О.К.*) об’єднає в найбільш досконалій формі і в найменш можливому обсязі основну суму всенаукових знань, необхідних робітникові, щоб ясно розуміти своє місце і роль у природі і суспільстві, щоб свідомо і витримано йти своїм класовим шляхом” [1, с. 221]. Така енциклопедія повинна була слугувати для робітників важливим засобом ідейної самоорганізації, важливою зброєю боротьби і зброєю будівництва у виконанні світового завдання – у виробленні соціалістичного ідеалу.

До вступу в університет передували випробування на визначення, щоб загальна освіта не була нижчою за вище початкове училище. Винятки з цієї вимоги допускалися в разі, якщо вступник виявляв широкі знання з соціальних і природничих наук. До того ж обов’язковою вимогою була яскраво виражена громадянська активність. Доказом цього могла бути громадська посада чи рекомендація політичних, економічних, культурних організацій. До університету зараховувалися особи, що мали не менше 18 років.

Загальний програмний план університету передбачав три цикли: а) підготовчий – повинен оформити і систематизувати ті знання, які мають слухачі, а також доповнити їх усіма знаннями, необхідними для засвоєння основного циклу; б) основний – має широко і міцно закласти основи соціалістичного світорозуміння, перетворюючи слухача в освіченого соціаліста, що володіє основними методами різних галузей науки; в) спеціалізований – ділиться відповідно до суспільного процесу на факультети: технічний, економічний і культурний. На кожному з них спеціально, поглиблено на науковій основі вивчається відповідна група предметів у тісному взаємозв’язку з політичною економією [2].

Кожний цикл також розподілявся на блоки. Так підготовчий складався з трьох блоків: засвоєння практичних методів оволодіння наукою в індивідуальній і колективній формі; математичні і природничі науки. Математика передбачала вивчення її основ, а зміст природничо-наукового комплексу ґрунтувався на лекціях з фізики, хімії, геології, фізіології, психофізіології, що входили в навчальні дисципліни; суспільствознавчі науки. Третій блок підготовчого рівня – соціальні дисципліни (політекономія, основи наукового соціалізму, основи держави і права, історія робочого руху). Додатково слухачі могли вивчати іноземні мови – німецьку, англійську, французьку.

Після успішного навчання на підготовчому рівні освіту можна було продовжити. Програма основного курсу розпадалася на дві групи предметів – натуралістичну (в тому числі математика) і соціальну, причому пріоритетного значення надавали останній.

Натуралістична складова передбачала вивчення: методології природничих наук; основи еволюційних теорій; основних загальних і абстрактних теорій; основних методів і висновків біологічного вчення про робочу силу.

Соціальна складова була представлена у програмі таким чином: історія соціальної техніки; історичний курс політичної економії; історія суспільних світоглядів; історія права і держави; історичний матеріалізм та загальна система наукового світогляду.

Третій, спеціалізований цикл охоплював три факультети: технічний, економічний, культурний. Типова програма для технічного факультету для вивчення пропонувала слухачам: історію техніки і технічних наук, енциклопедія математики, енциклопедію природничих наук, енциклопедію технологій, політекономію, загальну організаційну науку.

Третім курсом завершувалося навчання в університеті. Той, хто навчався далі, вступав у сферу науково-академічної роботи, яка також мала організовуватися колективно.

Крім зазначених дисциплін, що становили програму університету, передбачалося створення при ньому мережі додаткових курсів: – з професійного руху, кооперації, партійно-агітаційного, інструкторського, завданням яких було розширити і посилити зв'язок університету з провінцією.

Водночас у виконанні навчального плану ліміт аудиторного часу був жорстким, з огляду на те, що слухачі були задіяні на виробництві і не мали багато вільного часу. До того ж це було пов'язано із нестачею науково-педагогічних кадрів, що позначалося на послідовності і повноті реалізації навчального плану та на методах викладання. Тому акцент робився на тому, що дорослі люди, збагаченні трудовим і життєвим досвідом, мають сильну

мотивацію, зможуть засвоїти цю програму, завдяки активним методам навчання і доступному викладанню.

Загалом створення Пролетарських університетів як самодіяльних пролетарських центрів із вироблення наукової думки було одним із перших організаційних етапів “пролетаризації науки”, яке трактувалося як нова систематизація усього пізнавального досвіду минулого, вироблення нових методів праці і методи пізнання в їх взаємозв'язку і в їх гармонійному поєднанні в одну цітку систему.

Отже, наукова складова діяльності Пролеткульту була спрямована не лише на демократизацію знань, але і на подолання недоліків існуючої спеціалізації науки, на пошук шляхів об'єднання науки і практики, на вироблення універсальної методології пізнання і систематизації досвіду минулого, на формування раціонального і комплексного підходу до вирішення політичних і економічних проблем. У цього проекту було і соціально-педагогічне завдання: закріпити почуття людської гідності і віру людей у власні можливості і відкрити для них переваги системного мислення.

1. Богданов А. Наука и рабочий класс / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград : Книга, 1924. – С. 200–221.
2. Богданов А. Пролетарский университет / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград: Издательское товарищество “Книга”, 1924. – С. 238–262.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремінь]. – Київ : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Известия ВЦИК. – 19 января 1919 р.
5. Общественно-научный кружок // Рабочий клуб. – 1924. – № 1. – С. 5–6.
6. Примерный устав клуба Пролеткульту // Организация пролеткультов. – II издание. – Ростов н/Д. : Отд. Гос. Изд. Тип. Походная Госиздата, 1920. – С. 17–21.
7. Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно-просветительских организаций, 15–20 сентября 1918 г. / под. ред. П. И. Лебедева-Полянского. – Москва : [Б. и.], 1918. – 129 с.
8. Рост Пролеткульту // Пролетарская культура. – 1919. – № 9–10. – С. 30.
9. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / Сухомлинська О. В. // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 1. – С. 4–24.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

SCIENTIFIC ACTIVITY OF THE PROLET CULT INSTITUTIONS (CIRCLE, STUDIO, WORK CLUB, PROLETARIAN UNIVERSITY)**Oksana Kravchenko***Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman,
Sadova Str., Uman, Cherkasy Region, Ukraine, UA – 20300*

The article deals with scientifically aimed educational and cultural activities made by Proletkult institutions as a prerequisite and basis for the creation of a new ideological paradigm of a separate class – the proletariat. The methodological basis for the construction of new proletarian culture was science and the Proletkult theorists grounded it. Workers' clubs played an important role in the network of educational establishments. The main aim of any workers' club was defined as a harmonious all-round development of its members in the process of proletariat creation and it determined such tasks as political education and propaganda work, formation of collectivism and new forms of proletarian citizenship, elements of new everyday life, development of workers' creative self-activities.

Studios were among Proletkult main forms of educational work and like clubs they were widely spread and popular. The principles of science, methods of scientific thinking, the basics of political theory, history of material life and forms of art were studied there. The studio work included four directions: theatrical, musical, literary, and fine arts. The strategic goal of Proletkult scientific work was to found a proletarian University and to create Proletarian Encyclopedia that should clearly explain the methods and achievements of science from the proletariat point of view. In general, the formation of Proletariat Universities as amateur proletarian centres of scientific thought was one of the first organizational stages in "making proletarian science" and it was seen as a new systematization of the entire educational experience of the past, creation of new labour methods and methods of knowledge in their interconnection and harmonious combination into one system.

Key words: education, culture, Proletkult, club, studio, Proletarian University.

УДК 37.011.3-051(477) “18/19”

ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Романа Михайлишин

*Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Найважливішим явищем у школі,
найбільшим повчальним предметом,
найбільш живим прикладом для учня
є сам учитель. Він – уособлений
метод навчання, саме втілення
принципу виховання.
Адольф Дістервег

На підставі аналізу наукових літературних джерел з'ясовано сутність ключових понять: особистість, образ, ідеал, учитель, школа, учень. Проаналізовано дослідження і публікації; обґрунтовано актуальність досліджувальної теми. Розглянуто особистість учителя в історії української педагогічної думки (кінець ХІХ–початок ХХ ст.), зокрема, в педагогічній спадщині Григорія Врецьони, Лесі Українки, Івана Франка, Бориса Грінченка, Якова Чепіги, Івана Ющишина. З'ясовано, що проблема особистості учителя в історії педагогічної думки посідала провідне місце в педагогічній теорії.

Ключові слова: особистість, учитель, образ, ідеал, школа, учень.

Нині особливого значення набуває тема особистості вчителя. Сучасне життя ставить перед ним нові завдання, для вирішення яких потрібні вдосконалені якості особистості та високий професіоналізм.

З метою успішного теоретичного та практичного вирішення цієї проблеми виникає необхідність її вивчення в історії педагогічної думки та активного переосмислення для творчого використання.

Наша мета – аналіз і висвітлення шляхом дослідження спільних й особистісних думок, поглядів педагогів щодо особистості вчителя, його місця і ролі в освітньо-виховній системі, розвитку і творчій самореалізації шкільної молоді.

Проблема особистості вчителя, його світоглядної культури, духовно-морального обличчя, професіоналізму – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. Саме від вчителя, його особистісних характеристик

залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час.

В історії української педагогічної думки особистість учителя розглядали як одну з центральних, вона поряд з іншими питаннями навчально-виховного процесу посідала головне місце в педагогічній теорії.

Друга половина XIX – початок XXI ст. характеризується великою увагою суспільних діячів і видатних педагогів (М. Пирогов, М. Корф, К. Ушинський, С. Миропольський, С. Гасова, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка та ін.) до особистості вчителя. Педагогічну працю вони розглядали як складну і таку, що заслуговує на повагу, вважали її почесною та відповідальною, називали вчителів реформаторами майбутнього України, носіями духовності.

Актуальною була проблема формування особистості вчителя – активного й завзятого учасника боротьби за незалежність рідної держави і збереження української школи. Справедливо й влучно було зазначено у Львівському часописі “Українське Слово”: “Вчитель – це й школа, й педагогічна думка, й національна ідея” [2, с. 70].

Проблема особистості вчителя, підготовка вчителів для української народної школи стала об’єктом дослідження українських учених.

У 20–30-ті роки XX ст. проблемі формування висококваліфікованих, патріотично орієнтованих педагогічних кадрів приділяли постійну увагу кращі представники української галицької інтелігенції: М. Галушинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, І. Ющишин.

До проблеми особистості вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев’юк та ін.

Проблема особистості вчителя, підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919–1939) була об’єктом дослідження українських учених останнього десятиріччя, зокрема, Б. Ступарика, К. Завгородньої, Д. Герцюка, М. Барни та інших.

Про особистість вчителя, вимоги до його професійної підготовки зазначали ще Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Д. Локк, І. Гербат. Зокрема, Я. Коменський професію вчителя називав “найпочеснішою під сонцем” і ставив перед учителем триєдине завдання: щоб він умів, міг і хотів навчати. “Немає нічого легшого, – писав О. Толстой, – як бути професором університету, і немає нічого важчого, ніж бути народним учителем”.

Як справедливо писав І. Ющишин: “При найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально здісціпнований учитель і виховник відроджує націю, творить чудо” [9, с. 2].

Глибоко і змістовно проблема особистості вчителя розкрита у підручниках і навчальних посібниках О. Духновича, М. Олесницького, М. Демкова, Д. Тихомирова та інших. Автори підручників зазначають, що ніякі програми, інструкції, дидактичні методи, засоби не принесуть бажаних результатів, якщо вони не будуть оживлені “духом викладання”, а забезпечується дух викладання винятково духом чи особистістю учителя.

Український учитель мав бути підготовленим до реалізації мети школи, оновлення змісту навчально-виховного процесу, в основі якого була національна ідея.

Життя вимагало такого вчителя для української народної школи, який би не тільки викладав предмети, а й ніс у народ національну ідею, був вихователем у широкому розумінні цього слова, активним учасником просвітницької та позашкільної роботи.

Вважали, що школа може виконати свої завдання щодо формування національно-свідомого покоління за наявності декількох чинників: програм, підручників, національно свідомого учителя. У різні часи першочерговим був той чи інший чинник, однак важливе значення упродовж досліджуваного періоду надавалося особистості вчителя.

Значне місце відведено особі вчителя та його діяльності в публікаціях *Григорія Врецьони* (1839–1901), який наголошував, що “діяльністю вчителя є виховання народу” і що “нема краснішого і приємнішого званням учителя, а саме учителя народного, якщо він добре розуміє своє призначення, мету навчання, уміє застановитись над важливістю свого апостольства, своєї корисної і високої праці коло виховання молоденького покоління” [6, с. 2].

Провідною в публікаціях Г. Врецьони є думка, що особа вчителя, керівника школи або класу, його особистий приклад відіграють головну роль у вихованні: “Учитель, який власним прикладом показує учням, як треба жити, не має перешкод у вихованні” [6, с. 31].

У статті “Школа та учитель” він наголосив, що як хороше господарство свідчить про доброго господаря, так і за шкільними класами бачимо школу, пізнаємо вчителів. Саме тому треба, щоб школою була особа вчителя.

У “Газеті шкільній” публікує “Листи педагогічні”, в яких, відповідаючи на листи молодого педагога, де він запитує, як має поступити, одержавши учительську посаду, розкриває вимоги до вчителя і його роль у тодішньому суспільстві.

Першим обов’язком молодого вчителя повинне бути намагання добре зарекомендувати себе на новому місці, як добру людину, досвідченого педагога. Врецьона наставляє молодого колегу, як той має одягатися, поводитися під час зустрічі, про що говорити. Він повчає, щоб молодий друг, люблячи свою рідну мову, шанував і мову інших; дотримувався такту. Педагог зауважує: “Ми знаємо, що лише той добре кінчить, хто добре почне і

почате діло поведе дальше добре... йди з вірою на свою посаду і старайся діло своє, діло учителя народного – того апостола просвіти і добробуту – добре з Богом почати. Уважай, що тебе посилають учити всього доброго, хорошого і корисного... маєш бути учителем, і очевидно учителем добрим, бо лише таких потребує народ” [6, с. 32].

Важливим аспектом учительської праці є знання вікових особливостей учнів та врахування їх у навчально-виховному процесі.

Учитель, на думку Григорія Врецьони, має добре знати історію свого народу, використовувати її для виховання; докласти всіх зусиль до виховання чесних членів родини, розумних громадян, вірних синів свого народу і церкви; реалізувати принципи народності на уроці і в позаурочний час.

Розмірковуючи над питанням, чи має народний учитель бути релігійним, педагог наголошує, що кожний добрий учитель вчить правди, а правда є Божою, то з цього випливає, що коли ми в школі вчимо пізнавати природу такою, якою вийшла від Творця свого, то вчимо правди, вчимо релігії. Вчитель має пам'ятати, що навчання і виховання молоді є справою Божою, святою справою лише тоді, коли добре насіння впаде з рук доброго сівача на добру землю, вчитель має бути добрим сівачем.

Аналіз публікацій Г. Врецьони дає підстави виділити вимоги, які він ставив до особи вчителя: “Мав добру підготовку, добре знав предмет; готуватися до кожного заняття в школі (письмово і по можливості обширно), вести педагогічний щоденник, в якому аналізувати, як вдалося досягти поставленої мети, робити висновки, постійно вчитися” [6, с. 35].

Особливу увагу педагог звертає на мову вчителя: має бути зрозумілою, давати наукові поняття, бути граматично точною, складатися з коротких речень, рівномірно голосно і повільно.

Серед важливих чеснот вчителя виділяє стриманість, працьовитість, доброзичливість, відповідальність, бережливість. Наголошує, що кожного доброго і справжнього вчителя характеризують три властивості: він шукає правди, любить свободу і живе життям в любові.

“Ціла тайна виховання, – зазначає Врецьона, лежить у розумному узгодженні доброти і строгості, а особливо в їх точному відповідно до мети виконанню при повному узгодженні з індивідуальністю кожної поодинокі дитини” [6, с. 36].

Особистість вчителя, проблема загальнокультурної та професійної підготовки посідає особливе місце у творчій спадщині *Бориса Грінченка* (1863–1910).

Педагог вважав, що на особі вчителя ґрунтується все навчання і виховання. Він хотів його бачити високоосвіченою, високоморальною особою, яка досконало знає свою справу, сумлінно виконує

вчительський обов'язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у своїх діях.

Педагог висміює обмежених вчителів, які вбивають у дітях прагнення до знань, знущаються над ними морально і фізично. Таким горе-вчителям Грінченко протиставляє образи справжніх народних вчителів, які живуть життям народу і з любов'ю виховують його дітей на культурних здобутках попередніх поколінь.

Принциповістю, чесністю, благородством і повагою до людської особистості відзначаються герої Грінченкових творів. Гімназійний учитель Марко Кравченко, головний герой повісті “Сонячний промінь” презирливо ставиться до “труса” серед учнів, влаштованого інспектором. Він заступається за учнів, у яких було знайдено заборонені гімназійними правилами, але дозволені цензурою, книжки і схиляє на свій бік усю педагогічну раду.

Цілісний образ учителя національної школи, що постає з усієї педагогічної та літературної спадщини вченого й письменника, органічно доповнюється його власною педагогічною діяльністю.

Висуваючи високі вимоги до вчителя, Борис Грінченко передусім прагнув їм відповідати сам. Десять років працював учителем. Про його початкові роки вчителювання Данило Пісочинець писав: “Зрозуміло, що вчителювання Грінченкове було тут не працею для шматка хліба, щось далеко більше і важливіше. Це і навчання народу, просвітлення його свідомості, на цю працю він поклав свої кращі молоді літа, перший запал, хист і міць свого юнацтва. Це була і перша проба власних сил, хисту та щирості” [1, с. 52–54].

Борис Грінченко був упевнений, що “той, у кого в грудях б'ється чесне серце, хто знає, яке велике се діло народне учительство, хто не хоче зрадити свого народу – той зрозуміє куди йому треба йти, з ким і за кого стояти” [1, с. 50]. Народним учителем має право називатися лише та людина, яка окреслена високою метою служіння рідному народові, з широким і перспективним світоглядом, справді інтелігентна й високоморальна.

Ролі вчителя в народній школі приділяла *Леся Українка* (1871–1913) у своїх публіцистичних творах.

З демократичної позиції розглядала роль учителя народної школи, який повинен виховувати молодь, надихати її на чесні, хороші справи. Про ідеал вчителя вона писала в листах до вчительки Антоніни Семенівни Макарової. Письменниця турбується про долю талановитої вчительки, якій за роботою зовсім ніколи жити для себе.

“Уже одно то, что в школе есть человек неплохой, не черствая педантка, и притом честная, есть большая польза для детей”, – зазначала Леся Українка [3, с. 272].

У листі виразно відчувається повага до благородної праці вчительки, яка просить поетесу бути її учителем життя. Вона обіцяє Антоніні Семенівні допомогти наблизитися до ідеалу служіння людям.

Ідеал кращого вчителя Леся Українка показала в образі героя-патріота Антея (“Оргія”), який говорив своїм учням, що після закінчення школи треба ще багато вчитися в житті, багато читати книжок, пробивати собі шлях у науку, ніколи не зазнаватися, не зупинятися на досягнутих успіхах, завжди продовжувати вдосконалювати себе. Народним вчителям вона відводила важливу роль у суспільстві і водночас ставила до них великі вимоги: “Якщо вчитель добрий, освічений, то й учні знають те, що потрібно знати...” [3].

Праця вчителів привертала увагу Івана Франка (1856–1919). З кращими представниками галицького вчителства Іван Франко підтримував безпосередні контакти, листувався з учителями-письменницями Уляною Кравченко і Климентією Попович, цікавився умовами їхньої роботи, довідувався від них про життя людей, які займалися благородною справою навчання і виховання. Він глибоко усвідомлював вирішальну роль учителя в навчанні, формуванні і розвитку молодого покоління. “Учителем школа стоїть”, – говорив він. Франко порівнював педагогічну майстерність учителя з мистецтвом майстра художнього слова-поета.

В автобіографічних споминах Іван Франко згадує чимало талановитих учителів і професорів (Д. Міхонський, Е. Гікель, Н. Антоневиц, Ю. Турчинський, М. Матковський, К. Бандрівський, О. Колесса, О. Огоновський, Є. Черкавський, Ю. Орохович), які своєю діяльністю спонукали учнів і студентів до самостійного мислення, розуміння сенсу життя, духовно-морального зростання.

Є серед професорів, як писав І. Франко, “...багато людей чесних, мислячих, які вміють вводити між учеників бодай маленькі заради свіжої, живої мислі, бодай слабкі відблиски правдивої поступової науки. Але такі професори рідкість...” [3, с. 35].

Змальовуючи ідеальний образ учителя Д. Міхонського в оповіданні “Борис Граб”, учений дає йому таку характеристику: “Міхонський – се була вельми оригінальна й симпатична постать, рідка поява між гімназійними вчителями”.

Він був глибоко освіченою людиною, яка не обмежувалася знаннями своїх предметів і виступала проти будь-якої рутини і шаблону. Своєю широкою освіченістю, чуйністю і тактом у підході до учнів, уміння заохотити їх теплим словом, він завоював довір’я своїх вихованців.

Дохідливий виклад навчального матеріалу, виховання в учнів навичок самостійно мислити, боротьба проти шаблону і косності у навчанні – ось характерні риси його роботи.

В оповіданні “Борис Граб” Іван Франко наголосив, що велику роль у вихованні в учнів кращих моральних якостей відіграє особистий приклад учителя.

Великий Каменярь з глибокою пошаною писав про багатьох учителів як про “світлих, гуманних та симпатичних людей, що уміли впоїти дітям не страх, а замилювання до науки та до чесного трудящого життя” [5, с. 129].

З років навчання в середній школі Іван Франко зберіг теплі спогади про окремих вчителів: “Всі ті льоди – підкреслював він, – поминувши їх позашкільні погляди та діла, були дійсними приятелями молодіжці, уміли єднати собі її прихильність і довірливість, поступали в школі оглядно, тактовно і по найбільшій часті безсторонно, заохочували до самостійного мислення, до застанови над предметом, до котрого вміли збудити цікавість” [5, с. 113].

З теплою писав Франко про свого гімназійного вчителя Емерика Турчинського, який присвятив справі навчання і виховання усе своє життя. Він палко любив науку і прищеплював любов до знань своїм учням.

Турчинський – майстер педагогічної справи, який поєднує повагу до вихованців з вимогливістю до них. Учні вважали його своїм порадиником, справжнім другом. “... Бувають учителі з природженим педагогічним талантом, – писав з цього приводу Франко, – які вміють під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожний урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою...”. Таким учителем і був незабутній Емерик Турчинський [5, с. 166].

У п’єсі “Учитель” головним героєм виступає педагог-інтузіаст Омелян Ткач, який невтомною працею бориться за освіту темного, затурканого галицького селянства, незважаючи на всі труднощі та перешкоди, виступає не тільки як учитель, а й як громадський діяч.

Вперше в історії села у школі відбувається публічний екзамен, на який приходять батьки учнів та інші селяни. Екзамен проводиться у святковій обстановці. Тепле, вступне слово, лагідний тон вчителя позитивно впливають на учнів, зменшують їх природне хвилювання. Екзамен наочно продемонстрував наслідки сумлінної праці Омеляна Ткача.

Ткач не задовільняється тільки навчанням дітей – він мріє про поширення освіти серед дорослих, про утворення недільної школи.

П’єса Івана Франка “Учитель” – перший твір в українській літературі, в якому показано важку, але благородну працю сільських учителів.

Яків Чепіга (1875–1938) – громадський і державний діяч, автор проекту української школи, українських шкільних підручників зазначав, що проекти та ідеї щодо школи, втілення їх у виховання і навчання залежать від особистості вчителя, його впливу на дитину. Погляди на педагога висвітлює у першій праці-монографії “Самовиховання вчителя” (1914). Автор акцентує на важливості його ролі в суспільстві та окреслює методику, яка забезпечує явний авторитет, зразковість і бездоганність моральних якостей педагога. Методика полягає у способах самовиховання, удосконалення професійних здібностей, виробленні в собі твердого характеру і волі. Покладаючи великі надії та завдання на образ учителя, Яків Чепіга пише: “І чим більше він розширить коло своїх обов’язків, чим міцніше їх зв’яже з добром об’єктів своєї праці, чим глибше загляне своїм духовним зором у наслідки від свого діла, тим суворіше поставиться він до своєї особи, тим наполегливіше вимагатиме від себе виконання своїх обов’язків” [8, с. 129].

На думку дослідника, високе покликання вчителя не обмежується лише навчально-виховним процесом; він є “довіреном народу”, “довіреном нації у вихованні й освіті нового покоління” [9, с. 13].

Учений виокремлює найголовніші чинники вдосконалення педагога – міркування і праця. У поняття міркування вкладає зміст розумової діяльності, уміння аналізувати, обмірковувати, виділяти головне та бачити другорядне, фіксувати важливі моменти у своїй роботі. Особливим для вчителя є уміння володіти своїми емоціями й думками, які висловлюють уголос, адже вся діяльність учителя – “безперервна праця на користь інших”.

Його, як і інших теоретиків освіти, хвилювало створення ідеального образу учителя. Провідною тезою в багатьох працях Якова Чепіги щодо ідеалу вчителя є любов до дитини.

Також педагог вважав учителя тією культурною силою, яке несе людству світло знань. Його поведінка, зовнішність мають служити взірцем для учнів, батьків, оточення, у якому він перебуває поза межами школи.

На думку вченого, педагог прищеплює моральні чесноти і стійкі переконання добра, краси. Тому саме йому, як нікому іншому, потрібно постійно розвиватися, удосконалюватися в науково-методичному спрямуванні, досягти високої професійної якості роботи.

Акцент Яків Чепіга ставить на справедливості вчителя: “Не шкодь дітям”, “Будь справедливим до дітей у своїй праці”, “Коли хочете дати дітям задоволення, радощі і щастя, будьте справедливими до них” [9, с. 16].

Важливе місце в діяльності вчителя Чепіга надає такій якості, як доброта: “Ніщо так не прихляє дітей до вчителя, як його щира, сердечна доброта” [9, с. 17].

До важливих чеснот у характері педагога вчений відносить терпеливість: “Навчимося витримки, поваги до дитячих вчинків і хиб, а головне – терпеливості і терпіння у наших вчинках і вимогах” [9, с. 25].

Яків Чепіга особливого значення надавав питанню національного виховання педагога, національного виховання маленького українця.

Серед активних діячів, які приділяли увагу особистості вчителя, його підготовці був *Іван Юцишин* (1883–1960) – педагог, громадський діяч, редактор педагогічних часописів, автор чисельних педагогічних праць.

Роль вчителя, на його думку, мусить бути провідною в усіх ділянках національного життя громади. Найважливішою і головною ареною його має бути школа, котру йому прийдеться “двигати” на найвищі щаблі педагогічних вимог.

Ставив до вчителів вимогу переродження і перевиховання, бо на вчителя покладена важлива і відповідальна місія – виховання українського патріота. Він наголошував: “Нові часи вимагають нових людей з відповідно сформованим інтелектом... справу виховання нової людини мусить виховник почати від себе і в собі передусім виховати ідеал нової людини... знайти методи його реалізації в душах довірених йому дітей” [12, с. 1].

Він вважав, тільки вчитель, по суті, міг захистити дитину від офіційного урядового та освітнього полонізаційного натиску, бути “всемогутнім регулятором” між дійсністю та ідеологією. Як він справедливо зазначав, – “при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально дисциплінований учитель та виховник відроджує націю” [11, с. 13].

“...Про духовну вартість школи, – писав він, – рішає не найкращий будинок, вибаглива обстановка, педагогічне приладдя (і вони конче потрібні) або найрозумніше зложені, теоретичні системи й програми, але все таки *живий творчий учитель!*” [11, с. 13].

З огляду на те, що центром і “живим предметом праці” вчителя завжди є дитина в школі, а розуміння всіх найскладніших законів її фізичного й духовного розвитку дають педагогічні науки, вчитель має одержати всесторонню педагогічну освіту, без якої не можна стати творчим виховником і вчителем.

У програму студій народного вчителя також має увійти філософія, історія культурного розвитку найбільш освічених народів, знання мов і літератур народів; кожний народний вчитель, крім рідної і державної мови, повинен знати одну або дві мови інших народів.

Як виховник і культурна людина учитель повинен орієнтуватися в явищах природи, вміти цінити й користуватися найновішими здобутками фізико-математичних наук, а знання природничих наук повинно “заокруглити” його світогляд.

Поза тим учитель мусить дбати про естетичне виховання дітей і керувати мистецьким розвитком народу. Тому повинен мати фахову освіту мистецтва: музики й співу, малярства й пластики.

Учитель, суспільний працівник і керівник народного руху, мусить бути відповідно підготовленим до своїх суспільних функцій: мати знання з математики, історії, соціології, суспільної й політичної економії, теоретичної політичної підготовки. Оце, як вважав Ющишин, є ті наукові дисципліни, які повинні збагачувати інтелект кожного народного вчителя як виховника шкільної молоді і суспільного працівника поза межами школи.

Іван Ющишин неодноразово повертався до питання про поєднання вчителем шкільної і позашкільної діяльності. Наголошуючи на цьому, писав, що не вірить у можливість існування активного українського народного вчителя, який міг би обмежити свою виховно-освітню працю до вузького тільки терену самої шкільної праці.

У своїх роздумах про роль і місце вчителя в суспільстві Іван Ющишин не оминув питання про зв'язок виховання й політики: “Вчительська і виховна праця – найістотніша ділянка глибокого політичного життя” [13, с. 6–7].

Своїм прикладом високої культури, ідейності та усупільненості учитель має бути прикладом для селян, кликати їх до колективної співпраці в розбудові кращого завтра. “Учитель шанує і любить однаково всіх активних, усупільнених громадян. Він співпрацює з ними для ідеалу спільного національного добра” [12, с. 4].

Своє бачення особи нового освітнього працівника І. Ющишин виклав у посмертній публікації про М. Галуцинського, в якій писав: “Михайло Галуцинський був завершеним типом новітньої активної людини, типом новітнього освітнього робітника. Природа такого типу не зане спокою, одноманітності, лабораторійно-кабінетної праці, однобічності суспільних зацікавлень” [14, с. 283–284].

Імена визначних педагогів минулого, їхні погляди і праці мають провідне значення для освіти в усі часи. Серед них важливе місце належить проблемі особистості вчителя.

У другій половині XIX – на початку XX ст. до особистості вчителя, його якостей, підготовки ставилися великі вимоги. Це пояснюємо тим, що в той час цінували високоморального і високоосвіченого учителя, який створював високий дух не лише у школі, а й у навколишньому середовищі.

Аналізуючи спадщину видатних педагогів з позицій особистості вчителя, переконуємося, що центральною фігурою у здійсненні національно-просвітницьких планів навчання і виховання в школі вчені вважали педагога.

Вчитель є представником національної інтелігенції, його особистість завжди була й залишається актуальною в культурологічних вимірах якості української інтелігенції.

Василь Пачовський, поет, мислитель на Першому Українському Педагогічному конгресі (1955) зазначав: “Учитель мусить бути чимось більше як учитель— мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожнім ділі, в кожнім кроці, в кожнім слові, бо сповнює місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю”.

1. *Грінченко Б.* [текст]: наук.праці / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : Сполум, 2014. – 184 с.
2. *Завгородня Т.* Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919–1939 роки) / Т. К. Завгородня. – Івано-Франківськ : Видавництво: Плай. – 1999 – 136 с.
3. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник/ А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.: Під заг.ред. А. М. Бойко. – Київ : ВД “Професіонал”, 2004. – С. 287–317.
4. *Скільський Д.* “Учителем школа стоїть”. Особа вчителя у творчості Івана Франка / Д. Скільський / Рідна школа. – 2000. – № 10 (850). – С. 59–62.
5. *Смаль В.З.* Педагогічні ідеї Івана Франка / В. З. Смаль. – Київ : В-во “Рад. Школа” – 1966. – С. 108–140.
6. *Ступарик Б.* Вчитель – громадянин Григорій Врецьона / Б. М. Ступарик, Л. Б. Калининчак. – Івано-Франківськ “Лілея НВ”. – 1998. – 72 с.
7. *Франко І. Я.* Учительська бібліотека в Дрогобичі / І. Я. Франко / Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзевєрін. – Київ: В-во “Рад. школа”. – 1960. – С. 35.
8. *Чепіга (Зеленкович) Я. Ф.* Вибрані педагогічні твори: [навч. посіб.] / Я. Ф. Чепіга. – Харків : ОВС, 2006. – 328 с.
9. *Чепіга Я. Ф.* Самовиховання вчителя / Я. Ф. Чепіга. – Київ: Українська педагогічна бібліотека. – 1914. – 36 с.
10. *Ющишин І. М.* Межі й перспективи реформістичного руху в вихованні й освіти / І. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1922. – Ч. 6. – С. 5–10.
11. *Ющишин І.* Новий український народний учитель/ І. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1928. – Ч.5. – С. 13.
12. *Ющишин І.* Про селянсько-хлопоманське ідолопоклонство/ І. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1929. – Ч.10. – С. 1–4.
13. *Ющишин І.* Національне виховання / І. М. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1929. – Кн.2. – С.6-7.
14. *Ющишин І.* Михайло Галушинський – український андрогог / І. М. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1931. – Ч. 4. – С. 283–284.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**PERSONALITY OF THE TEACHER IN THE HISTORY OF THE UKRAINIAN
PEDAGOGICAL THOUGHT
(END OF THE XIXth – BEGINNING OF THE XXth CENTURIES)**

Romana Myhailyshyn

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

Based on the analysis of scientific literary sources, the paper clarifies the essence of key concepts: personality, image, ideal, teacher, school, and student. It outlines the key theoretical ideas according to the research issue as a result of the publications' analysis and generalisation. The article substantiates the actuality and relevance of the research topic to the educational activity of a teacher nowadays. The author considers the personality of the teacher in the history of Ukrainian pedagogical thought (the end of the nineteenth and early twentieth centuries), in particular in the pedagogical heritage of Hregoryi Vretsiona, Lesya Ukrainka, Ivan Franko, Boris Hrinchenko, Yakov Chepiha, Ivan Yushchyshyn. She emphasises that the problem of the teacher's personality in the history of pedagogical thought is considered as the central and leading one and takes the important place in pedagogical theory.

Key words: personality, teacher, image, ideal, school, student.

УДК 37 (09) (477)

ПРОФЕСІЙНИЙ ІДЕАЛ УЧИТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТІ XIX–ПОЧАТКУ XX СТ.

Людмила Новаківська

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська обл., Україна, 20300*

Розкрито погляди вітчизняних педагогів XIX–початку XX ст. щодо професійного ідеалу вчителя словесності.

З'ясовано, що період XIX–початку XX ст. є унікальним для розвитку вітчизняної педагогічної думки, найважливішою особливістю якого стала широка дискусія про педагогічний ідеал і призначення вчителя, його соціальну роль, соціальні функції, освітню місію педагога.

Наголошено на ґрунтовній загальноосвітній підготовці, на володінні глибокими знаннями у сфері педагогіки, психології та методики, практичними навичками, педагогічною майстерністю, прагненні до самовдосконалення та самоосвіти.

Ключові слова: ідеал учителя, учитель словесності, словесність, професійні якості, вітчизняні педагоги XIX–початку XX ст.

Педагогічна парадигма рубежу століть орієнтується, з одного боку, на активний пошук інновацій, з іншого – на переосмислення досвіду попередніх поколінь. З огляду на це останніми роками одним із напрямів багатьох науково-практичних конференцій є аналіз та інтерпретація “традицій і сучасності”.

Інновація стає продуктивною лише в тому випадку, якщо вона заснована на традиції соціально корисного, цінного досвіду культури народу. Тому виявлення чинників процесу формування професійного портрета вчителя словесності XIX–початку XX ст. у світлі соціокультурних умов розвитку країни, еволюції шкільної та професійної освіти, лінгвістичних і педагогічних поглядів, а також характеру методичних поглядів кращих представників учених-філологів, методистів, вчителів, чії думки та ідеї вплинули на постановку викла дання словесності, стає сьогодні актуальним у переосмисленні завдань сучасної школи [15].

Як засвідчує історія філософської та суспільно-педагогічної думки, в переломні епохи, для яких характерні соціальні суперечності, девальвація і втрата цінностей, пошук нових соціальних моделей та супутніх їм педагогічних парадигм, особливого значення набувають питання, пов'язані з морально-етичними якостями вчителя. Різноманіття духовних орієнтирів, цілей виховання, стереотипів поведінки в динамічному суспільстві надають

особливого значення особистості вчителя, основою професійної діяльності якого є позачасові константи – загальнолюдські цінності та ідеали. Саме вчитель є для суспільства прикладом вірності професійному обов’язку, моральної чистоти, благородства, зразком самотворення, самовдосконалення.

Питання розвитку теорії і практики навчання словесності в історії вітчизняної школи XIX–початку XX ст. знайшли відображення у працях В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем’яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семеног, О. Снітовського та ін.

З цього погляду, період XIX–початку XX ст. є унікальним для розвитку вітчизняної педагогічної думки періодом, найважливішою особливістю якого стала широка дискусія про педагогічний ідеал і призначення вчителя, його соціальну роль, соціальні функції, освітню місію педагога.

Наша мета – розкрити погляди вітчизняних педагогів XIX–початку XX ст. щодо професійного ідеалу вчителя словесності.

Громадсько-педагогічне подвижництво, що сформувалося протягом століть як характерна риса вітчизняного вчителя, проявилось і в діяльності багатьох педагогів XIX – початку XX ст., силами яких навчання словесності набуває нового значення – в середній школі словесність стає “предметом предметів”: “Провідні вчителі словесності дбали не тільки про розширення і поглиблення знань, про формування естетичної культури, але бачили своє завдання у вихованні громадян” [1, с. 12].

На думку сучасних дослідників, у XIX – на початку XX ст. інтерес до проблем учительства в суспільстві зумовлений об’єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими верствами інтелігенції було найближчим до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що висувало суспільство до вчителя, його особистості й професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – учитель – постійно перебували в центрі уваги суспільства [3].

Становлення вітчизняної педагогічної школи було неможливе без творчої праці вчителя, яка є дієвою, рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Виконуючи в ньому різні функції, учитель як особистість привертав до себе погляди багатьох представників педагогічної думки XIX–початку XX ст. Про високу місію вчителя зазначали Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Сумцов, І. Орлай. Видатні вітчизняні педагоги Х. Алчевська, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський,

В. Науменко, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський. Вони, зокрема, наголошували на значущості педагогічної підготовки вчителя, формували вимоги до нього як організатора навчально-виховного процесу [6, с. 152–153].

Для К. Ушинського вчитель рідної мови – центральна фігура початкового навчання: “Перш за все, нам потрібні добрі вчителі і вчительки, такі, які були б спеціально підготовлені до своєї справи.... Недолік класних учителів та вчительок є найбільший недолік всієї нашої системи громадського виховання і позбавляє наше вчення взагалі тієї розумово розвиваючої і морально виховуючої сили, без якої все воно нікуди не годиться” [4, с. 15, 19, 23].

Думки про необхідність активної участі народних учителів у процесі духовного відродження української нації, про їхню потребу у покращенні своєї загальнокультурної, теоретичної й методичної підготовки висловив у праці “Народні вчителі і українська школа” (1906) письменник, етнограф, педагог-практик Б. Грінченко. На його думку, школі України другої половини XIX ст. потрібні соціально активні та національно свідомі вчителі, які здатні виховувати справжніх громадян вітчизни, закласти в їхній душі ідеали народу. Тому вчитель, на думку вченого, повинен мати громадянську позицію, відстоювати права українського народу, забезпечувати навчання дітей рідною мовою. Педагог запропонував програму підготовки українського вчителства, яка передбачала: оволодіння кожним учителем українською літературною мовою з метою переведення на рідну мову всього навчально-виховного процесу; засвоєння кращих досягнень національної і світової культури й мистецтва; оволодіння педагогічним досвідом, особливо української етнопедагогіки, історією педагогічної думки на Україні; формування національної самосвідомості, постійне вивчення народного життя, побуту, традицій, звичаїв, інтересів людей; участь у культурно-просвітній роботі серед населення, у пропаганді педагогічних знань [2, с. 47–50].

Щодо педагогічної освіти сучасного вчителя-словесника важлива думка Ф. Бусласва про лінгвометодичні компетенції педагога, яку він трактує як уміння навчати рідної російської мови, яка виконує в освітньому процесі метапредметну функцію, на основі знань про мову і методику її викладання через призму аксіологічних категорій педагогічної діяльності та усвідомлення мови як національно-культурного феномена: “Учитель повинен не тільки знати свій предмет, а й уміти передати, що знає ... повинен знати значно більше, ніж повідомляє учням” [5, с. 25]; “... Педагог повинен розвивати, утворювати і тренувати здібності учнів: наука його тоді має свою ціну, коли пристойна тим, яким викладається. Щоб визначити викладання мови, треба, по-перше, визначити сам предмет, тобто мовознавство та, по-

друге, показати, яким чином цей предмет повинен бути засобом до виховання і яким чином донести учня до ґрунтовного знання і свідомого діяння” [5, с. 27].

На думку педагогів другої половини XIX–початку XX ст., навчання лише тоді буде мати бажаний вплив на учнів, якщо атмосфера шкільного життя, її психологічний мікроклімат, тобто “дух школи”, стосунки між учителем та учнями, колегами й батьками сприятимуть цьому. До переліку особистісно-моральних якостей, які мають бути притаманні вчителю, належать: моральність, позитивний приклад, авторитет, висока вимогливість до себе та учнів, розвинуте почуття відповідальності, уміння розвивати інтерес до свого предмета та ефективна виховна робота. Серед вимог до професійної майстерності вчителя, зокрема словесності, учені, педагогами XIX–початку XX ст. виокремлювали і вміння володіти словом, будувати спілкування з учнями на засадах гуманності. Потяг до знань, виховання моральних якостей набагато швидше формується у навчально-виховному процесі, якщо вчитель використовує влучне слово і як виховний інструмент, і як засіб навчання [6, с. 154–160].

Проблему професійної підготовки вчителя у своєму дослідженні “Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии” (1909) порушив викладач російської словесності, філософії та педагогіки О. Музиченко. На думку вченого, вчитель початку XX ст. має володіти ґрунтовними знаннями з педагогіки та предмета спеціалізації. Водночас він категорично виступав проти вузької спеціалізації під час підготовки майбутніх викладачів, назвавши спеціалізацію на факультетах “вампіром нашого часу” [7, с. 174].

Як свідчить аналіз джерел, у періодичній пресі активно обговорювали питання вивчення мови і словесності в середніх навчальних закладах, підготовки вчителя-словесника. Зрозуміло, що вимоги до особистості словесника також були особливі. Найповніше ці вимоги сформулювали В. Стоюнін і В. Острогорський.

У праці В. П. Острогорського “Беседы о преподавании словесности” (1913) автор зазначив, що головне “... з’ясувати передусім, з якою підготовкою, за яких умов учитель з повною гарантією успіху може узяти на себе керівництво літературною освітою юнацтва” [8, с. 8]. На думку педагога, “... щоб з успіхом узяти на себе керівництво літературною освітою юнацтва, що починається неодмінно з молодших класів, учитель передусім має бути людиною освіченою, розвинутою можливо більш усебічно, до деякої міри енциклопедистом, тому що художня література торкається найрізноманітніших сторін і настроїв душі, самих різних явищ життя людини і навіть природи по відношенню до останньої” [8, с. 9].

Розділяючи погляди В. Острогорського, В. Стоюнін вважав, що, окрім загальної освіти, учителям потрібне опанування логікою, психологією, історією філософії, оскільки це важливо для розуміння літератури стародавнього світу, середніх віків, нового часу. Важливе знання загальних естетичних категорій, починаючи з Аристотеля, і знайомство з новітньою естетикою, з теорією прози і поезії; глибоке знання загальної та російської історії і літератури; спеціальне знання історії літератури російської, народної, давньої письмової XVIII ст. і нової; знання останніх вагомих досліджень літератури XIX ст., а також знайомство із сучасною критикою; знання церковно-слов'янської і російської граматики, підручників з граматики і мови, методичних посібників і хрестоматій; володіння загальними прийомами виразного читання – це той освітній запас, який потрібен учителю словесності. Саме такий учитель, на думку В. Я. Стоюніна, здатний сформулювати у своїх учнях переконання в тому, що читання – це робота почуття, розуму і волі, спрямована на формування світогляду і світовідчуття. Отже, література – це: матеріал для пізнання душі людини; засіб для розвитку душі читача, досвіду життя; праця душі і розуму про літературну освіту – велику державну справу [13, с. 295–296].

Яскравим прикладом педагога-словесника, справжнього професіонала своєї справи, гуманіста є український педагог Володимир Павлович Науменко (1852–1919) – вчитель і методист, редактор і видавець, учений і політик, просвітителю та активний громадський діяч [12, с. 40].

З початку педагогічної діяльності погляди В. Науменка стосовно організації навчально-виховного процесу були цілком сформовані, вони характеризувалися прогресивністю, інноваційністю. Діяльність педагога вирізнялася гуманізмом та демократичністю. Зокрема, В. Науменко був прихильником ідеї надання учителю права працювати за власною програмою, бути самостійним і вільним у творчому процесі виховання і навчання учнів. Педагог намагався сприяти всебічному розвитку особистостей вихованців, розширенню їхнього кругозору, максимальному розвитку здібностей учнів. З цією метою він вводив елементи новаторства під час викладання своїх предметів. Уроки В. Науменка мали і велике виховне значення, оскільки під час панування світлої атмосфери живої думки на заняттях педагог “з неповторною майстерністю... перетворював те, що вважалося сухим, нецікавим, у захоплюючу бесіду”. Він умів виховувати в учнів “самодіяльність, увагу і глибокий інтерес до предмета, який вивчають”. Він прищеплював гімназістам “перші дитячі прагнення до добра і світла знань”. Педагог-філолог В. Науменко “живим путівним словом” міг вивести учнів “з темряви до світла”, “збудити думку і самосвідомість молоді” [12, с. 39, 110].

Як свідчить аналіз джерел, на сторінках педагогічних журналів другої половини XIX–початку XX ст. (“Учитель”, “Русская школа”, “Родной язык в

школе”, “Русская словесность”) відбувались постійні дискусії та обговорювали питання підготовки і професійної компетентності учителя словесності. Результатом дискусії стала думка, що підготовка словесника має свої специфічні особливості. Це пов’язано передусім зі специфікою самого предмета “словесність”, який є “синтезуючим предметом”, засобом створення та поглиблення, інтелігентності, джерелом ідейного і естетичного розвитку. Тому вчитель словесності – це і учитель естетики, що зумовлює не лише любов до літератури як предмета викладання, але і як до “об’єкта естетичної насолоди” [11, с. 137].

У 1914 р. журнал “Русский язык в школе” з метою розширення тематики видання вводить новий розділ “Как я стал учителем русского языка и как я начал учительствовать”. “Ці сторінки із нашої учительської біографії, – зазначено в редакційній статті, – можуть бути досить повчальними. Наші досвід і досягнення, весь літопис нашої повсякденної роботи, з її буднями і святами, дасть багатий матеріал для роздумів, зіставлень і висновків” [6, с. 2].

Незважаючи на відмінності у вимогах до особистісно-професійних якостей педагога, підходи з боку держави і суспільства в сукупності утворюють специфічний тип особистості вчителя, у якого сформувалися цінності та ідеали, виражена громадянська позиція, безкорислива відданість своїй справі [14].

Аналіз вітчизняної педагогічної думки XIX–початку XX ст. показує, що вивчення вчителя як суб’єкта культури та соціальної творчості; як наставника, який суттєво впливає на становлення менталітету учнівської молоді; як особистості, яка претендує на індивідуальний прояв педагогічного свідомості, стає однією з найважливіших проблем науково-педагогічного дослідження. Питання про соціальну роль учителя, його соціально-педагогічні функції ініціюють дослідження місії вчителя провідними вітчизняними педагогами і державними діячами, будучи предметом активного обговорення освіченого суспільства.

Генетична реконструкція уявлень про освітню місію вчителя в суспільстві XIX–початку XX ст., його ролі в трансляції культури дає змогу відновити загублений в сучасному світі духовний статус учительства як ціннісно-сміслового єдності особливої долі, особливого способу життя, особливої місії “створення” людського в людині.

Спираючись на думки відомих учених і педагогів досліджуваного періоду, зазначимо, що в навчальних закладах XIX–початку XX ст. висували високі вимоги до особистості учителя словесності. Навчаючи, розвиваючи учня і привчаючи його до розумової праці, учитель словесності повинен був розуміти усі сторони і настрої душі, явища життя і природи. Аналіз спогадів,

що збереглися, засвідчує, що саме ці якості були властиві кращим учителям словесності XIX–початку XX ст.

Процес глобальних перетворень у сучасному суспільстві й освітньому просторі на рубежі XX–XXI ст., пов'язаних із втратою моральних орієнтирів, складним і суперечливим рухом реформ, падінням престижу рідної мови і професії педагога, закономірно спонукає педагогічну науку шукати нові рішення оптимізації професійної підготовки вчителя рідної мови та літератури через інтерпретацію прогресивних ідей вітчизняної педагогічної думки минулого, що дасть змогу створити підґрунтя для формування методичних поглядів сучасних студентів-словесників, розвитку їхнього творчого методичного мислення, виховання на прикладі видатних представників вітчизняної педагогіки XIX–XX ст. відповідального ставлення до навчання рідній мові як мові пізнання і науки, мови міжособистісного і міжкультурного спілкування, мови великої літератури [15].

Отже, професійний ідеал вчителя-словесника XIX–початку XX ст. – це педагог, що володіє такими якостями, як моральність, безприкладна відданість своїй справі, знання предмета викладання, який прагне зблизити науку і школу, привнести в процес навчання російській мові духовно-моральне начало. По суті, цей портрет відповідає сучасним уявленням про ідеального вчителя-словесника.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо в дослідженні різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX–початку XX ст.

1. Баранов М. Т. Исторические условия появления труда Ф. И. Буслаева “О преподавании отечественного языка” / М. Т. Баранов // Становление методики преподавания языка как науки. – Москва, 1995. – С. 5–8.
2. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа / Б. Д. Грінченко. – Київ, 1906. – 96 с.
3. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX–початку XX століття: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13. 00. 01/ Е. А. Панасенко. – Слов'янськ, 2001. – 230 арк.
4. Днепров Э. Д. Теория первоначального образования и учебные книги К. Д. Ушинского // Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. – Кн. 2. Русская школа. – Москва, 2005. – С. 331–405.
5. Донская Т. К. Ф. И. Буслаев – основоположник отечественной методики русского языка / Т. К. Донская // Слово и предложение: исследования по русскому языку и методике преподавания : сб. науч. ст. в честь 70-летия проф. В. П. Проничева. – СПб., 2007. – С. 311–319.

6. Демченко Н. М. Гуманітарна освіта в рецепції славістів лівобережної України (друга половина XIX–початок XX століття) : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13. 00. 01/ Н. М. Демченко. – Слов'янськ, 2001. – 230 арк.
7. Музыченко А. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии / А. Музыченко // Журнал министерства народного просвещения. – 1909. – № 2. – С. 173–197.
8. Орбинский Р. По поводу проекта нового устава средних низших училищ подведомственных М Н П / Р. Орбинский // Русское слово. – 1860. – июнь, отд. III. – С. 28–48.
9. Острогорский В. Беседы о преподавании словесности / В. Острогорский. – Спб. : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1913. – 112 с.
10. Побірченко Н. Творчість і трагедія Володимира Науменка / Н. Побірченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 41–46.
11. Сборник важнейших произведений русской литературы // Учитель. – 1867 – Т. VII, отд. III, № 9–12. – С. 135–144.
12. Скоропад І. В. Науково-просвітницька діяльність В. П. Науменка (1852–1919) : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13. 00. 01/ І. В. Скоропад. – Слов'янськ, 2001. – 241 арк.
13. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин. – Спб., 1864. – 392 с.
14. Уткин А. В. Идеал учителя как источник формирования представлений об образовательной миссии российского педагога последней трети XIX века / А. В. Уткин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. № 94 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/ideal-uchitelya-kak-istochnik-formirovaniya-predstavleniy-ob-obrazovatelnoy-missii-rossiyskogo-pedagoga>.
15. Шиков К. М. Становление профессионального идеала учителя русского языка на рубеже XIX–начала XX вв. / К. М. Шиков, Е. И. Дворникова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnogo-ideala-uchitelya-russkogo-yazyka>.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017

**PROFESSIONAL IDEAL OF THE TEACHER OF LITERATURE
IN THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XX th CENTURY****Liudmyla Novakivska**

*Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman,
Sadova Str., 2, Uman, Cherkasy Region, Ukraine, UA – 20300*

The author finds that the XIXth–early XXth century period is unique due to the development of national educational thought. The most important feature of it was a broad discussion about the pedagogical ideal destination of a teacher and his/her social role, social function, education mission.

Among the professional qualities of the teacher, educators called a sound general education, possession of deep knowledge in their scientific field of pedagogy, psychology and methodology, practical skills, teaching skills, self-improvement and self-education. Among the requirements for professional skills of teachers, including literature, the scientists and educators of the XIXth–early XXth century allocated the ability to use a word, build communication with students on the basis of humanity. In their opinion, the training of knowledge, education of moral qualities much more quickly emerge in the educational process, if the teacher uses the apt word as an educational tool and as a teaching one.

The analysis of national educational thought in the XIXth – early XXth century demonstrates that teachers studied a subject of culture and social work; a teacher had a significant influence on the formation of the mentality of students; a person who claimed to individual expression of pedagogical consciousness, became one of the major problems of scientific and pedagogical research. The question of the social role of a teacher, his/her social and educational function initiated the investigation of the missions of a teacher, leading national educators and statesmen, as a subject of the active discussion of enlightened society.

The article outlines the genetic reconstruction of the ideas about the educational mission of teachers in society in the XIXth–early XXth century. It justifies their role in the transmission of culture to restore lost values in today's world, the spiritual status of teaching as a value-semantic unity of special destiny, a special way of life, and mission of “creating” human in man.

Key words: ideal of a teacher, a teacher of literature, literature, professional quality, native teachers of the XIXth–early XXth century.

УДК 37.011.013(477)"155/165"

**ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДОБИ
УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XVI – ПЕРША ПОЛОВИНА XVII СТ.)
У ТВОРІЧІЙ СПАДЩИНІ ФЕДОРА НАУМЕНКА**

Христина Калагурка

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
буль. Туган-Барановського, Львів, Україна, 79005*

У статті висвітлено питання історії освіти і педагогічної думки доби Українського відродження (друга половина XVI – перша половина XVII ст.) у творчій спадщині Ф. Науменка. Проаналізовано оцінку дослідника щодо суспільно-політичних передумов виникнення і становлення закладів православної традиції (Острозької академії, братських шкіл, Києво-Могилянської колегії), впливу західноєвропейських гуманістичних та реформаційних ідей на розвиток освітньої справи в Україні. Розкрито внесок Ф. Науменка у вивчення постаті відомого українського церковного, політичного та освітнього діяча І. Борецького як лідера демократичного напрямку в розвитку українського шкільництва. Виокремлено основні педагогічні ідеї І. Борецького (обґрунтування соціальної функції виховного процесу, обстоювання принципів гуманізму, рідномовного та всезагального навчання, практичного застосування здобутих знань). У статті також подано загальну картину розвитку освіти і педагогічної думки зазначеного періоду в оцінці дослідника, а також узагальнено головний зміст його наукових розвідок, присвячених організаторській та реформаторській діяльності діячів П. Могили та Ф. Прокоповича.

Ключові слова: шкільництво, педагогічна думка, доба Українського відродження, Острозька академія, братські школи, Києво-Могилянська колегія, педагогічні ідеї, І. Борецький.

З-поміж усієї багатогранної науково-педагогічної спадщини видатного українського педагога Федора Івановича Науменка варто виокремити історико-педагогічний доробок, який за кількістю досліджень, що побачили світ, і тих, що залишилися у рукописах, на сьогодні є найчисельнішим. Втім, як засвідчує аналіз наукових досліджень, лише окремі аспекти напрацьованого вченого з історико-педагогічної тематики фрагментарно представлені у статтях і розвідках В. Гули, О. Дзьобана, М. Окси, О. Рудловчак, Є. Сявавко і Г. Хілліга.

Мета статті – розкрити і проаналізувати доробок Ф. Науменка, присвячений розвитку українського шкільництва і педагогічної думки у період другої половини XVI – першої половини XVII ст.

Основна частина його наукових праць з цієї проблематики, на жаль, залишилася неопублікованою і належить до рукописних матеріалів. Їхній аналіз дав можливість привідкрити широкий пласт зацікавлень вченого епохою українського Ренесансу.

Добу пізнього Відродження Ф. Науменко означив як час високого культурно-освітнього піднесення. У другій половині XVI – першій половині XVII ст. на українських землях з'явилася значна кількість нових навчальних закладів. Ф. Науменка зацікавила проблема становлення та функціонування навчальних закладів саме православної традиції, які в цей час відіграли важливу роль у поширенні освіти. Особливу увагу вчений зосередив на навчальному закладі у м. Острозі, діяльність якого дослідники розглядають як підґрунтя вищої освіти на українських теренах. Цей заклад виник в останній третині XVI ст., проте історики освіти досі не можуть знайти спільної думки щодо дати його заснування. У сучасних підручниках та посібниках з історії педагогічної думки в Україні автори подають декілька варіантів часу появи Острозької академії як вищого навчального закладу. Зокрема, Л. Медвідь у посібнику “Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні” наводить дві концепції, що мали місце з цього приводу, авторами яких були І. Голеніщев-Кутузов та Ф. Науменко. Перший дослідник називав точку відліку існування закладу – 1580 р., час, коли було засновано місцеве училище, яке згодом стало православною греко-латино-слов'янською академією. Ф. Науменко ж датував створення цього закладу 1557 роком, часом, коли він існував як тривіальний навчальний заклад [6, с. 75].

Власне львівський учений доводив, що наприкінці 1550-х років в Острозі, який на той час був відомим культурно-освітнім центром, достовірно існував православний навчальний заклад, що набував статусу вищого типу з ініціативи князя Костянтина Острозького до 1560 р. [1, арк.49]. Підтвердження свого припущення щодо концепції Ф. Науменко відшукав у праці О. Терлецького “Історія фундації князя Острозького в Тернополі” (1909), при написанні якої автор використав цінні матеріали – грамоти князя Острозького про його просвітницьку діяльність. Мова йде по дві грамоти – фундаційну 1560 р., оригінальну з автографом князя, і підтверджувальну, 1593 р. На початку XX ст. вони зберігалися в архіві “Заведення князя Острозького в Тернополі”. Сучасне місцезнаходження оригіналів описаних джерел, як стверджують дослідники, невідоме [8, с. 669–682].

Досліджуючи історію заснування цього закладу, Ф. Науменко звернув увагу і на джерела формування освітніх традицій у першій вищій школі на території України, оцінка яких в науковій літературі була неоднозначною. Зокрема, дослідник А. Варченко вважав, що безпосередній вплив на формування освітньої системи тут мали єзуїтські та протестантські школи. На думку ж російського вченого С. Лебедева, освітні програми цього закладу

відображали грецький вплив. Ф. Науменко констатував, що вплив західноєвропейських освітніх ідей мав місце у формуванні Острозького освітнього центру, але він асимілювався серед традицій українського шкільництва [1, арк. 48].

Аналізуючи зміст культурно-освітнього процесу на Україні у другій половині XVI – першій половині XVII ст., Ф. Науменко особливу увагу звернув на діяльність братських шкіл, найпоширеніших навчальних закладів православної традиції. У параграфі за назвою “Педагогічна думка на Україні в епоху відродження”, згаданої вище рукописної праці, Ф. Науменко та М. Закалюжний, аналізуючи причини виникнення цих закладів, особливий акцент зробили на суспільно-політичні передумови їх зародження. Це треба вважати новим підходом до з’ясування феномену братських шкіл, оскільки до цього дослідники трактували причину появи цих закладів, обмежившись здебільшого релігійними чинниками [1, арк. 62].

Архетипом для усіх братських шкіл стала Львівська братська школа. Ф. Науменко особливо відзначав змістове наповнення її статуту, так званого “Порядку школьного”, який, на відміну від типового шкільного статуту, розробленого Б. Гербестом, був запропонований для конкретного навчального закладу. Водночас дослідник наголошував, що поява такого документа про організацію школи не була кроком назад, а навпаки, цей статут свідчив про “більш високий рівень розвитку педагогічної думки доби пізнього гуманізму на Україні” [3, арк. 15]. За словами Ф. Науменка, у ньому було особливо відчутне національне підґрунтя для виховання молоді [2, арк. 13], що давало поштовх для розвитку прогресивних педагогічних ідей загалом. Серед діячів Львівської братської школи Ф. Науменко найбільше уваги присвятив Іову Борецькому, підготувавши ґрунтовну наукову розвідку під назвою “Педагог-гуманіст і просвітитель І. М. Борецький” (1963). На противагу працям М. Возняка, Д. Зубрицького, Б. Мітюрова, в яких І. Борецького висвітлювали, головню як письменника і церковно-релігійного діяча, у своєму дослідженні Ф. Науменко намагався розкрити цю історичну персоналію як одного з лідерів демократичного напрямку у розвитку педагогічної думки на українських землях XVI – XVII ст.

На думку вченого, світогляд І. Борецького формувався під впливом культурно-освітніх та політичних процесів означеної історичної доби, насамперед прогресивного середовища Острозького науково-просвітницького центру та його фундатора, одного з найвидатніших політичних і культурних діячів України князя К. Острозького, націєтворчої діяльності Успенського ставропігійного братства у Львові, атмосфери демократизму та гуманізму Львівської братської школи [7, с. 11].

Аналізуючи цю історико-педагогічну працю Ф. Науменка, відзначимо, передусім, його наукову аргументацію окремих дискусійних моментів

біографії самого І. Борецького. Як доконаний історичний факт вважалося, що частина життя цього просвітнього і церковного діяча пов'язана зі Львовом як педагога і ректора місцевої братської школи. Тому важливим є і припущення про його навчання у цій школі. У середині минулого століття відомим дослідником української культури польсько-литовської доби академіком М. Возняком у монографії “Письменницька діяльність Івана Борецького на Волині та у Львові” (1954) вперше було підняте питання про достовірність факту навчання І. Борецького у Львові. “[...] М. Возняк, – писав Ф. Науменко, – на основі досить тонких лінгвістичних і психологічних спостережень, на нашу думку, переконливо довів, що І. Борецький не міг бути учнем Львівської братської школи. Ми поділяємо цей погляд і наводимо як доказ таку обставину: блискуче знання латинської мови І. Борецький не міг винести з Львівської братської школи, бо в ній цієї мови не вивчали. Першим дидакалом латини у цій школі з 1604 р. був не хто інший, як І. Борецький” [7, с. 7]. За версією вченого, І. Борецький опанував латину з приватним учителем, або в Острозькій школі. Більше того, Ф. Науменко на підтвердження цього наводить свою “педагогічну” аргументацію.

Проаналізувавши педагогічну термінологію, яка містилася у посланнях І. Борецького до львівських братчиків, він, зокрема, звертає увагу на такі слова як “сполбрат” і “годованець”, які трактує як слова вдячності і поваги з боку І. Борецького до своїх колег-братчиків, але в жодному разі не як до учителів [7, с. 9]. Запропоноване М. Возняком і доповнене Ф. Науменком це біографічне уточнення на сьогодні є домінуючим у висвітленні життєвого шляху І. Борецького.

Цінним для наукового висвітлення персоналії І. Борецького як освітнього діяча є аналіз Ф. Науменком його педагогічних поглядів. Львівський учений у цій статті найперше побачив людину “широких громадських позицій, а не вузьких конфесіональних поглядів у таких питаннях, як шкільна справа і розвиток її на Україні на початку XVII ст.” [7, с. 25]. Він був одним з перших дослідників, хто у педагогічних поглядах І. Борецького виявив глибоке розуміння соціальної функції виховання, його значення у формуванні особистості [7, с. 28].

Педагогічні твори І. Борецького, за оцінкою вченого, несуть новий педагогічний зміст, розкривають його як педагога-гуманіста і демократа, ревного обстоювача принципів національного виховання. Педагогічне гасло педагога-просвітителя звучало як заклик до загальної освіченості українського народу, бо через знання виховується любов до власного народу, до традицій, поваги до минулого, а разом з тим формуються глибокі людські цінності. На основі аналізу його творів “Пересторога” та “Про виховання дітей” (“О воспитании чад”) Ф. Науменко виокремив обґрунтовані І. Борецьким ідеї рідномовного та всезагального навчання, практичного

застосування набутих знань, природовідповідності виховання, що несли новаторський зміст для української педагогічної думки.

Окремо треба звернути увагу на факт включення Ф. Науменком до своєї наукової праці аналізу одного із перших друкованих посібників із виховання дітей у сім'ї за назвою “Про виховання дітей” (“О воспитании чад”), 200 примірників якого було надруковано у Львівській братській друкарні у 1609 р. Цим самим він розділив припущення відомих дослідників доби Українського відродження М. Возняка та Б. Мітюрора щодо упорядкування цього твору саме І. Борецьким, який на той час був ректором Львівської братської школи. Цьому підтвердженню слугували виявлені на титульній сторінці львівського примірника книги “О воспитании чад” ініціалів “Г” та “В”, які, на думку науковців, розшифровувалися як перші літери прізвища та імені І. Борецького. Фотокопію обложки цього твору, екземпляр якого зберігся у Львівському музеї українського мистецтва, Ф. Науменко помістив як додаток до своєї праці. Згодом життя принесло сумніви у достовірність таких тверджень. Через два роки після виходу цієї роботи, Ф. Науменко з'ясував, що окрім львівського екземпляра твору “О воспитании чад”, у Народній бібліотеці болгарської столиці – міста Софія зберігся ще один примірник цієї пам'ятки. Проте на його титульній сторінці не було знайдено тих ініціалів, які були на львівському примірнику. На основі виявлених нових джерел Ф. Науменко припустив, що титульна сторінка львівського примірника не може бути остаточним аргументом, який би підтверджував авторство І. Борецького [4, арк. 111]. Тим не менше, це не змінило ставлення вченого до постаті І. Борецького як видатного представника української педагогічної думки і громадського діяча кінця XVI – початку XVII ст. Наукову вартість роботи Ф. Науменка було відзначено чехословацьким дослідником А. Шлепецьким, який у газеті “Нове життя” опублікував статтю за назвою “Ф. І. Науменко про карпатських педагогів”, де назвав цю працю глибоко науковою розвідкою, у якій простежено життєвий шлях І. Борецького у контексті доби [5, арк. 17].

Серед рукописних матеріалів Ф. Науменка знаходимо також дослідження, в яких було подано оцінку діяльності Києво-Могилянської колегії та її окремих діячів. Зокрема, у другій частині його неопублікованої монографії, підготовленої у співавторстві із М. Закалюжним за назвою “Розвиток школи, передової педагогічної думки (XVI – XIX ст.) і антична педагогіка”, оглядово розглянуто історію цієї вищої школи як потужного освітнього осередку в Україні XVII–XVIII ст. Її становлення та досягнення вчений безпосередньо пов'язував із діяльністю відомого церковного й освітнього діяча, архімандрита Києво-Печерського монастиря П. Могили. “Питання історії Київської академії, – відзначав автор, – є предметом окремого дослідження. Ми лише коротко розглянемо її діяльність в аспекті

обраної нами теми дослідження та переглянемо зроблену попередніми дослідниками оцінку діяльності Петра Могили” [1, арк. 86].

Йому вдалося проаналізувати та узагальнити наукову спадщину відомих дослідників академії – В. Аскоченського, М. Костомарова, С. Маслова, Є. Мединського, З. Хижняк і дійти висновку про неоднозначність трактування у наукових колах постаті П. Могили як освітнього та церковного діяча. Ф. Науменко належав до кола дослідників, які не ідеалізували роль київського митрополита у відродженні православної церкви і руської народності, а об’єктивно оцінювали його зусилля на розвиток освіти та виховання молодого покоління, формування національної свідомості українців. Оцінка вченого, на наш погляд, ґрунтувалася на пріоритетах, які він визначив щодо освітньої політики П. Могили, як фундатора свого “дітища” – Києво-Могилянського колегіуму: збереження й примноження давніх культурних та освітніх традицій, відповідність змісту освіти тогочасним викликам суспільства, творчий підхід у викладанні та навчанні, європеїзація навчального закладу.

До числа кращих представників просвітницького-педагогічного руху, сподвижника П. Могили, Ф. Науменко відносив Ф. Прокоповича, освітні ідеї якого були пройняті повагою до власних вихованців, а його діяльність викликала в молоді інтерес до навчання та самоосвіти. Незважаючи на вагомий внесок Ф. Прокоповича в розвиток освітньої справи в Україні, його життєвий шлях і педагогічний доробок залишався маловивченим. За задумом Ф. Науменка, подана ним коротка характеристика у вищезгаданій науковій праці мала спонукати читача до глибшого аналізу педагогічної діяльності Ф. Прокоповича, дослідження його фундаментальних педагогічних творів “Про поетичне мистецтво” та “Про риторичне мистецтво”.

Науковий доробок Ф. Науменка означеного періоду доповнює загальну скарбницю усієї наукової спадщини. Дослідження автора дають спрямування сучасним дослідникам до нових пошуків і наукових дискусій щодо різних історико-педагогічних процесів і явищ.

-
1. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Спр. 27, п. 11 (Ф. Науменко, М. Закалюжний. Розвиток школи, передової педагогічної думки і антична педагогіка (XVI – XIX ст.)), 325 арк.
 2. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Спр. 29, п. 1 (Ф. І. Науменко, М. Ф. Коваль “Освіта, школа і педагогічна думка в Київській Русі” [домонголівського періоду її розвитку]) – стаття, 12 арк.

3. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Спр. 103. Бенедикт Герберст предтеча Я. А. Коменського на Україні. ст. (До 450-річчя від дня народження), 47 арк.
4. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Спр. 1033, МВССО УРСР ЛДУ ім. І. Франка ХІ Наук. конференція за підсумками н.-д. роботи ун-ту за 1965 р. Тези доповідей, 114 (110–114) арк.
5. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Спр. 1073. Окремі числа газет “Нове життя”, “За радянську науку” та ін. вирізки з газет із статтями про Науменка Ф. І. і його статті, 49 арк.
6. *Медвідь Л. А.* Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л. А. Медвідь. – Київ : Вікар, 2003. – 335 с.
7. *Науменко Ф. І.* Педагог-гуманіст і просвітитель І. М. Борецький / Ф. І. Науменко. – Львів : Машинно-офсетна лабораторія Львівського університету, 1963. – 71 с.
8. *Тимошенко Л.* Тернопільське братство Різдва Христового у світлі маловідомих та нововіднайдених джерел (друга половина ХVІ – ХVІІ ст.) / Тимошенко Л. // *Actestestantibus*. Ювілейний збірник на пошану Леонтія Войтовича / Україна : культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Вип. 20. – Львів, 2011. – С. 669–682.

*Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

**QUESTIONS OF THE UKRAINIAN SCHOOLING AND PEDAGOGICAL
THOUGHT HISTORY OF THE UKRAINIAN RENAISSANCE ERA
(SECOND HALF OF THE XVIth – THE FIRST HALF
OF THE XVIIth CENTURIES)
IN THE CREATIVE HERITAGE OF FEDOR NAUMENKO**

Khrystyna Kalahurka

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The article highlights the history of education and pedagogical thought of the Ukrainian renaissance era (the second half of the XVIth – the first half of the XVII centuries) in the creative heritage of F. Naumenko. It analyses the researcher assessment on the social and political preconditions of the formation and establishment of orthodox tradition institutions. Particular attention is given to the problem of Ostroh Academy foundation, which activities are considered the basis of higher education in Ukraine and educational traditions there, as well.

The paper characterizes the F. Naumenko's studies, which analyze the educational process at Brethren schools, in particular focus on the social and political conditions of their origin, consider the semantic content of these schools. In this context, the article discloses the F. Naumenko's contribution to the study of the famous Ukrainian church, political and educational activity of Ivan Boretskyi as the leader of the democratic direction in the development of Ukrainian schooling. Main pedagogical ideas of I. Boretskyi (substantiation of social function in educational process, defending the principles of humanism, native language and universal training, practical application of gained knowledge) are emphasised, discussion facts of his life and educational activities are revealed.

The article gives the F. Naumenko's assessment of the Kyiv-Mohyla collegium, the overview of its formation history and the location of this problem in historiography, as well. It summarizes the main content of F. Naumenko's researches devoted to the organizational and reformative activity of P. Mohyla and F. Prokopovych.

Key words: schooling, pedagogical thought, Ukrainian renaissance era, Ostroh Academy, Brethren schools, Kyiv-Mohyla collegium, pedagogical ideas, I. Boretskyi.

УДК 37 (09) (477)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕСПЕРАНТО-ПЕРІОДИКИ В УКРАЇНІ (20–30-ті рр. XX ст.)

Юлія Клименко

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська обл., України, 20300*

Висвітлено історію створення перших педагогічних періодичних видань міжнародною мовою – есперанто в Україні у 20–30-х рр. XX ст. Есперанто – міжнародна мова, соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння світового масштабу.

Визначено, що перші кроки в цьому напрямі зробили в 1925 р. Наркомос України і Головополітпросвіта, журнали яких – “Путь просвещения” і “Рабочий клуб” – стали одними з перших радянських періодичних видань, які обслуговували есперкорі. Досліджено, що їхні іноземні відділи регулярно використовували матеріали з листів, отриманих від педагогів-есперантистів з інших країн.

З’ясовано, що завдяки керівництву та підтримці есперанто-кореспондентів (есперкорів) такі педагогічні періодичні видання змогли досягти значних успіхів і створили безпрецедентний випадок широкого вживання штучної мови для державних і громадських потреб.

Ключові слова: есперанто, міжнародна мова, педагогічні періодичні видання, есперкор, есперанто-рух.

Есперанто – міжнародна мова, соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Її творцем є Людвик Лазар Заменгоф (1859–1917) – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць у галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Різні аспекти процесу виникнення та розвитку міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену було описано у працях Є. Бокарева, Д. Власов, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнєцова, Д. Лук’янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте зазначимо, що більшість наукових праць лише побічно стосуються досліджуваної теми та мають фрагментарний характер.

Мета статті – висвітлити історію створення перших педагогічних періодичних видань міжнародною мовою есперанто в Україні у 20–30-х рр. XX ст.

Як свідчить аналіз джерел, есперанто почали застосовувати в 1887–1888 рр. після видання у Варшаві першого підручника російською,

польською, німецькою, французькою та англійською мовами в різних країнах світу. Зазвичай використання ними цього лінгвістичного проекту починалося з написання мовою есперанто листів Людвігу Заменгофу, який у 1889 р. опублікував збірку з адресами тисячі осіб, які вивчили есперанто. З огляду на те, що більшість із них проживали в Російській імперії, обмін есперантськими листами відбувався здебільшого в межах її кордонів, але вже із середини 1890-х рр. із зародженням громадського руху прихильників есперанто в Німеччині, Франції, Швеції та інших країнах листування цією мовою набуло міжнародного характеру [4, с. 168].

У Росії до 1904 р. цензура не дозволяла видавати газети та журнали мовою есперанто, і лише після значних зусиль його прихильники отримали можливість випускати цією мовою художню літературу. Незважаючи на жорстку цензурну політику щодо есперанто у кінці XIX–початку XX ст., російські есперантисти могли спілкуватися штучною мовою телеграфом. Право офіційно користуватися мовою в телеграмах було закріплене в грудні 1904 р., коли Головне управління пошти і телеграфів випустило циркуляр, згідно з яким телеграми “на вигаданій мові “Esperanto” зараховувалися «до телеграм умовною мовою” [14, с. 10–11].

Трансформація головної ідеї есперантизму про примирення людства на основі нейтрального засобу міжнародного спілкування, що відбулася в революційний період 1917–1920 рр., спричинила створення нової есперантської концепції, згідно з якою єдина допоміжна мова мала відіграти визначальну роль в об’єднанні світового пролетаріату. Зайнявши цю позицію, більшість російських прибічників есперанто вже під час Громадянської війни почали шукати підтримку в органах радянської влади, зазначаючи про потенційну роль цієї мови як каталізатора світової соціалістичної революції й однієї з основ для побудови світової пролетарської культури [2, с. 2].

Вони не залишилися без уваги. Вже в 1919–1920 рр. їхнім громадським рухом зацікавився Народний комісаріат освіти РРФСР, унаслідок чого в 1920–1923 рр. деякі місцеві політпросветні установи і відділення народної освіти ввели до свого складу осередки есперантистів або допомагали їм з відкриттям і підтримкою мовних курсів. У 1921 р. царинське відділення Державного видавництва (Держвидав) надрукувало підручник проекту Л. Заменгофа накладом 5 тис. примірників [18, с. 16; 21, с. 8], що в умовах економічної кризи і жорстокої цензурної політики 1919–1921 рр., коли “...Держвидав у доступній йому мірі регулював усю видавничу діяльність в країні” [7, с. 237], підтверджує серйозне ставлення влади до цієї штучної мови.

Сприяючи поширенню есперанто на початку 1920-х рр., органи освіти розраховували незабаром перейти до її практичного застосування. Перші кроки в цьому напрямі зробили в 1925 р. Наркомос України і

Головполітпросвіта, журнали яких – “Путь просвещения” і “Рабочий клуб”, відповідно, стали одними з перших радянських періодичних видань, які обслуговували есперкори. Їхні іноземні відділи з того часу регулярно використовували матеріали з листів, отриманих від педагогів-есперантистів з інших країн [19, с. 15].

Зворотний зв'язок із зарубіжжям за допомогою есперанто Народний комісаріат освіти УСРР почав здійснювати в січні 1926 р., коли Державний науковий методологічний комітет, що функціонував при ньому, розпочав випуск транснаціонального педагогічного щомісячника “La Vojo de Klerigo” (“Шлях освіти”). Будучи дайджестом основного органу цього комітету – харківського журналу “Комуністична освіта”, містив збірку скорочених статей цього видання, присвячених теорії і методології освіти і просвітницькій практиці в СРСР. Цільовою аудиторією “La Vojo de Klerigo” були іноземні учителі-есперантисти, які отримували журнал безкоштовно за допомогою глобальної мережі есперкорів [20, с. 60]. Редактором його був активіст СЕРК, член Комісії міжнародних зв'язків при ЦК Союзу працівників освіти І. Зильберфарб [4, с. 180].

Перші успіхи Наркомпросу України в застосуванні есперанто для обслуговування своїх республіканських видань і міжнародної пропаганди системи ціннісних орієнтирів радянської освіти (виховання нової людини – людини, яка зможе перебудувати світ відповідно до програми комунізму) не могли не привернути увагу аналогічного органу влади РРФСР. Про це свідчить відвідування російським наркомом освіти А. Луначарським міжнародного конгресу Всесвітньої позанаціональної асоціації (SAT), що проходив у Ленінграді влітку 1926 р. Під час відкриття фестивалю 29 липня, виступаючи з вітальним словом перед есперантистами, А. Луначарський наголосив на зростанні популярності міжнародної мови і висловив надію на подальше її поширення в СРСР та використання на користь держави: “Я повинен покаятися, що сам не говорю мовою есперанто і недостатньо знайомий з основами цієї мови... Я від душі бажаю есперанто подальшого зближення з провідними формами робітничої боротьби і подальших успіхів” [12, с. 4]. Така позитивна оцінка, надана керівником Наркомпросу РРФСР цьому лінгвістичному проекту, значно посприяла розвитку взаємин між радянськими працівниками освіти й есперантистами в кінці 1920-х–початку 1930-х рр. [4, с. 181].

Зокрема, харківський педагогічний журнал “La Vojo de Klerigo” почав виходити із січня 1926 р., як радянське спеціалізоване видання міжнародною мовою. До кінця 1932 р. вийшли 69 його номерів, а в 1934 р. він був відроджений у вигляді бюлетеня, який планувалося випускати кожні три місяці, проте цього року з'явився тільки один номер. Крім того, услід за “La Vojo de Klerigo” в СРСР з'явилися й інші есперантські органи педагогічної

спрямованості. У кінці 1920-х рр. український досвід запозичили російські просвітники. У 1929 р. Центральний комітет Союзу працівників освіти розпочав видання в Москві власного есперантського щомісячного журналу – “Soveta Pedagogia Revuo” (“Советское педагогическое обозрение”). У перший видавничий рік вийшли сім його номерів, після чого він був перетворений в альманах, кожен зошит якого присвячувався певній темі: “Религия и школа” (“Religio kaj lernejo”, 1929), “Проблема педагогического состава во второй сессии статусного научного сонета” (“Problemo de pedagogiaj kontingentoj en la dua sesio de stata scienco konsilantaro”, 1930), “Пионеры и школа. Система образования в Украинской ССР” (“Pioniroj kaj lernejo. Klerigsistemo en Soveta Ukrainio”, 1930). Аудиторія “Soveta Pedagogia Revuo” була тією ж, що і у “La Vojo de Klerigo”. За свідченням ЦК СЭСР, їх розповсюджували в десятках країн світу, створюючи “розгалужену мережу есперантських кореспондентів-просвітників за кордоном” для радянських педагогічних журналів [15, с. 202].

У 1930-х рр. роль альманаху, що закrywся, стали виконувати есперантські прес-бюлетені ЦК Союзу працівників освіти. Окрім них, керівництво цієї профспілки випускало у видавництві “Рабпрос” і пресбюлетені російською мовою “із закордонних есперкорівських матеріалів для обслуговування радянського друку і масової інтерроботи серед просвітників” [1, с. 9].

Отримуючи за допомогою московської і харківської педагогічної періодики міжнародною мовою інформацію про розвиток системи освіти і виховання в СРСР, іноземні педагоги-есперантисти прагнули також інформувати колег зі всього світу про сферу просвітницької діяльності у своїх країнах. У зв’язку з цим у 1930 р. Позанаціональна всесвітня асоціація за участю СЕРК і Комісії міжнародних зв’язків при ЦК Союзу працівників освіти заснувала для них видання того ж типу – журнал “Sennacieca Pedagogia Revuo” (“Вненациональное педагогическое обозрение”). У вихідних даних цього “двомісячного органу SAT” йшлося, що його видавець Р. Лерхнер (R. Lerchner) перебуває в Лейпцігу, проте його праці друкували у столиці Радянського Союзу – в друкарні “Мосполиграф”. Редакційна колегія журналу об’єднувала представників декількох європейських країн, від СРСР до неї увійшов І. Зильберфарб. Основний зміст “Sennacieca Pedagogia Revuo” становили статті і нотатки про стан середньої і вищої освіти в різних державах, у тім числі в СРСР, підвищення культурного рівня молоді за допомогою театру і кіно, боротьбу з релігійними забобонами шляхом освіти тощо. З березня до вересня 1930 р. вийшли чотири його номери, після чого у зв’язку з кризою SAT, що почалася в результаті внутрішньоорганізаційної боротьби комуністів-есперантистів з представниками інших політичних поглядів [6, с. 271–275], видання припинилося.

Отже, у другій половині 1920-х – першій половині 1930-х рр. до системи педагогічної журналістики СРСР увійшли чотири періодичні видання міжнародною мовою, що були провідниками за кордон радянського погляду на пріоритетні напрями розвитку освіти і виховання нової людини. На думку сучасних дослідників, враховуючи порівняно тривале існування “La Vojo de Klerigo”, можна дійти висновку про те, що досвід використання есперанто для міжнародної пропаганди Наркомос УСРР вважав задовільним на підставі відповідних відгуків з-за кордону. Про це свідчить і зростання накладу цього журналу з 1 тис. екземплярів у 1926 р. до 2,5 тис. у 1928 р. і поява в Москві подібних органів у просвітницької профспілки – журналу “Soveta Pedagogia Revuo” і прес-бюлетеня [4, с. 183].

Проте результатом уваги Наркомосів Росії й України до есперанто стали не лише видання цією мовою спеціалізованої періодики і відкриття у деяких школах факультативних курсів з вивчення цієї мови: більші наслідки воно мало для радянського есперантського руху, по суті, на вісім років відтермінувавши його скасування. Завдяки позиції Головнауки залишити Союз есперантистів Радянських Республік “в числі діючих” товариств, хвиля розпуску добровільних організацій не торкнулася есперанто-руху [4, с. 100–103]. Цей факт, поза сумнівом, є головним свідченням визнання придатності проекту Л. Заменгофа як знаряддя міжнародної пропаганди і мови міжнародного робкорівського зв’язку з боку Народного комісаріату освіти.

Таку ж думку про есперанто на початку 1930-х рр. мали і керівні структури радянських профспілкових організацій – Всесоюзна центральна і Всеукраїнська ради професійних спілок (ВЦСПС і ВУСПС). Причиною їхнього інтересу до цієї мови стало значне “зробітничення” громадського руху його прибічників і, як наслідок, стрімкий розвиток інтернаціональних зв’язків між робітниками-есперантистами СРСР та інших країн. Якщо в 1929 р. представники пролетаріату становили 21% від загального числа членів СЕРК, то в 1933 р. ця кількість збільшилася до 32%, а в 1934 р. – до 44,9%. Найбільший же відсоток робітників у місцевих відділеннях цього союзу був на Україні, наприклад, актив його одеського відділення складався з них більш ніж на половину [11, с. 44].

У зв’язку з цим на початок 1930-х рр. ряд профспілкових організацій УСРР, зокрема Києва, Кременчука, Кривого Рогу, Сталіно і Костянтинівки, налагоджували міжнародний зв’язок “переважно з використанням есперанто”, що було винесено на обговорення на нараді при культсекторі Всеукраїнської ради професійних спілок у травні 1931 р. Заслухавши виступ доповідача-есперантиста з цієї теми, присутні представники Всеукраїнських комітетів профспілок констатували, що “роботі есперантських осередків не приділяють досить уваги місцеві профорганізації, їм не надають у роботі достатньої моральної і матеріальної підтримки, їх роботою майже ніхто не

керує” [9, с. 59]. Тому, “відмічаючи практичну допомогу, зроблену профорганізаціям з боку есперантистів у галузі встановлення міжнародних зв’язків і практичного здійснення міжнародного листування”, Президія Всеукраїнської ради профспілок ухвалила рішення про підтримку республіканських відділень СЕРК, зобов’язавши підвідомчі йому комітети і профради забезпечити: 1) “повсякденне керівництво роботою есперанто-організацій”; 2) “усебічну практичну і матеріальну допомогу ним у роботі, звернувши особливу увагу на зробітничення есперанто-осередків, посилення комуністичного ядра в них і повсякденне керівництво змістом роботи, особливо в галузі міжнародного листування” [5, с. 2].

Отже, з першої половини 1920-х до середини 1930-х рр. есперанто-рух зміг добитися різних результатів. Частина державних, партійних і громадських структур, яким СЕРК пропонував допомогу в налагодженні міжнародних зв’язків й обслуговуванні їхніх друкованих органів, охоче йшла з ним на контакт і керувала його активістами. Найбільший інтерес до есперанто виявили Народні комісаріати освіти РРФСР і УСРР, комсомол, Всесоюзна центральна і Всеукраїнська ради профспілок, Спілка працівників освіти, а також Спілка воєвничих безбожників і Товариство друзів радіо (про це зазначимо окремо). Проте їхні наміри залучати до роботи прихильників міжнародної мови не завжди надалі реалізовувалися, зокрема редакції профспілкового друку так і не виконали розпорядження ВЦСПС ввести до свого складу есперантистські осередки.

Інша ж частина ігнорувала есперкорів і їхні успіхи, а в деяких випадках навіть виражала негативне ставлення до проекту Л. Заменгофа. Особливо негативною для руху есперантистів-кореспондентів стала відсутність офіційного визнання з боку ВКП (б) і негативна думка про есперанто одного з керівників робількорівського руху – М. Ульянової. У 1928 р. вона двічі висловлювалася не на його користь, протиставивши есперанто найбільш поширеним європейським мовам [4, с. 189].

По суті, цю ж саму думку висловила і М. Ульянова у статті “Иностранные языки или эсперанто?”, що мало б позитивно вплинути на розвиток радянського есперкорства і сприяти його широкому визнанню в радянських республіках. Проте загальний тон її виступів призвів до зворотних наслідків. Цьому, зокрема, посприяла характеристика, яку дав відповідальний секретар “Правди” і редактор “Рабоче-крестьянского корреспондента” есперантському листуванню. Зокрема на п’ятій Всесоюзній нараді робількорів, яка відбулася в січні 1931 р., делегати відмовили есперанто в підтримці і наданні їй статусу мови “міжнародного раборства” [3, с. 33]. Незважаючи на те, що це рішення не мало прямого негативного впливу на його поширення в СРСР, проте невизнання досягнень есперкорів Всесоюзнаю нарадою ще сильніше “зміцнило” їх становище як елементів, які

хоча і перебувають у складі радянського робітничого руху, але працюють не спільно, а ніби паралельно з ним.

У такому невизначеному становищі вони перебували до ліквідації СЕРК, що почалася в 1936 р. Багато друкарських органів охоче користувалися послугами есперкорів, при цьому часто нічого не пропонуючи натомість. Крім того, були випадки, коли редакції газет, приймаючи допомогу есперкорів, ставили перед ними “неодмінну “маленьку” умову”, що вони “ні в якому разі” не можуть зазначити на есперантське джерело статей [16, с. 14].

Отже, позитивне ставлення до есперантистів показувала порівняно незначна кількість періодичних видань, у яких, поряд з опублікованими перекладами, есперантських листів, отриманих з-за кордону, зазвичай, робили позначку про мову оригіналу. При деяких редакціях функціонували осередки прихильників міжнародної мови, здебільшого завдяки керівництву і підтримці есперкорів з боку таких газет і журналів, а головню деяких органів влади та організацій, у 1920–1930-х рр. ці громадські кореспонденти змогли досягти значних (а іноді і видатних) успіхів, створивши безпрецедентний випадок широкого вживання штучної мови для державних і громадських потреб.

Історія культури знає чимало спроб знайти взаєморозуміння за допомогою створення єдиної штучної мови. Передісторія міжнародного засобу спілкування охоплює понад два тисячоліття, бо ідеї загальної мови, як і багатьох інших наукових ідей, походять з античної давнини. З-поміж інших заслуговує на увагу мова “есперанто”.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Детальнішого вивчення потребує історія створення та розвитку тих міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії вітчизняної та зарубіжної інтерлінгвістики, насамперед – мови “есперанто”, яка, на думку багатьох дослідників, теоретиків та практиків, була і залишається універсальним засобом міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

-
1. XVII Съезд Всесоюзной коммунистической партии (большевиков): рапорт Союза эсперантистов Советских Республик. – Москва, 1934. – 36 с.
 2. *Артюшкин-Кормильцын*. Да здравствует международный язык Эсперанто! / *Артюшкин-Кормильцын* // *Esperantista Movado*. – 1920. – № 1 (8). – С. 2–4.
 3. Что же нам теперь делать? // *Международный язык*. – 1931. – № 1. – С. 32–34.

4. *Власов Д. В.* Эсперанто: полвека цензуры : развитие эсперанто-движения и его журналистики в условиях цензуры в Российской империи и СССР (1887–1938 гг.) : монография / Д. В. Власов. – Москва : Импэто, 2011. – 181 с.
5. ВУК СЭСР. Помощь и руководство профорганизаций пролетарскому эсперанто-движению // *Bulteno de CK SEU*. – 1932. – № 1–2. – С. 2.
6. Двuruшников – ответу! // *Международный язык*. – 1930. – № 6. – С. 271–275.
7. *Жирков Г. В.* История цензуры в России XIX–XX вв. : учебное пособие / Г. В. Жирков. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 368 с.
8. За активное участие комсомола // *Международный язык*. – 1929. – № 6. – С. 358.
9. Из протокола совещания завкультсектором Всеукраинских комитетов профсоюзов при культсекторе ВУСПС // *Bulteno de CK SEU*. – 1931. – № 8–9. – С. 58–60.
10. *Ильина И. Н.* Общественные организации России в 1920-тые годы / И. Н. Ильина. – Москва : Ин-т рос. истории РАН, 2001. – 198 с.
11. *Красников О. И.* История Союза эсперантистов Советских Республик / О. И. Красников // *Эсперанто-движение: фрагменты истории* / сост. А. В. Сидоров. – Москва : Импэто, 2008. – 215 с.
12. *Луначарский А.* VI Международному конгрессу рабочих эсперантистов единого фронта / А. Луначарский // *Международный язык*. – 1926. – № 23. – С. 3–4.
13. Нетер-Одесский. Кременчугский “Наркоминдел” / Нетер-Одесский // *Международный язык*. – 1931. – № 1. – С. 42–44.
14. О телеграммах на языке “Esperanto” // *Почтово-телеграфный журнал*. – 1905. – № 1. – С. 10–11.
15. Факты красноречивее слов. На Всесоюзном совещании при ЦК Рабпроса // *Международный язык*. – 1933. – № 9–10. – С. 201–203.
16. Хлеб ест, а чей – не говорит // *Международный язык*. – 1926. – № 7 (33). – С. 12–13.
17. ЦК ЛКСМУ рекомендует эсперанто как орудие межрабсвязи // *Международный язык*. – 1934. – № 5. – С. 114–116.
18. Эсперанто в учебных заведениях // *Бюллетень ЦК СЭСС*. – 1923. – № 2. – С. 14–16.
19. Эсперанто на службе рабочей прессы // *Международный язык*. – 1925. – № 1 (27). – С. 15–16.
20. “La Vojo de Klerigo” // *Bulteno de CK SEU*. – 1932. – № 8. – С. 58–60.
21. *Esperanta Movado en N.-Novgorod dum 1921 j.* // *Ruĝa Esperantisto*. – 1921. – № 1. – С. 7–9.

Стаття: надійшла до редколегії 25.11.2016

доопрацьована 15.03.2017

прийнята до друку 11.04.2017

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
ESPERANTO PERIODIC IN UKRAINE
(20-30's OF THE XXth CENTURY)**

Yuliya Klymenko

*Pavlo Tychyna State Pedagogical University of Uman,
Sadova Str., 2, Uman, Cherkasy Region, Ukraine, UA – 20300*

The article clarifies the history of creating the first educational periodicals of the international language Esperanto in Ukraine in 20–30's of the XX th century. It states that Esperanto is the international language, socio-cultural phenomenon, a universal means of intercultural dialogue and human understanding in a global scale.

The author finds out that the first steps in this direction were made in 1925 by Holovpolitprosvita and Commissariat of Ukraine, which journals, «The way of Enlightenment» and «Rabochoy club», became the first Soviet periodicals served by Esperanto correspondents. She proves that their foreign departments regularly used the materials of the letters received from teachers, Esperanto speakers of other countries.

In the second half of 1920 – the first half of 1930 journalism educational system included four Soviet periodicals of international language that revealed abroad the perspectives of developing the priority areas of education and upbringing of a new human. The article finds that a relatively small number of periodicals showed a positive attitude towards Esperanto. They, on the contrary, together with published translations received Esperanto letters from abroad usually written on the original language. Esperanto functioned in some editions largely thanks to the leadership and support of the Esperanto correspondents of newspapers and magazines, and especially by some leaders of the government and party-government organizations in 1920–1930. The author emphasises that due to the leadership and support of Esperanto correspondents the mentioned educational periodicals were able to achieve significant success, creating the unprecedented broad use of artificial languages for state and public needs.

Key words: esperanto, international language, educational periodicals, Esperanto correspondent, esperanto movement.

ЗМІСТ

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ, СУЧАСНИЙ ЕТАП ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<i>Григорій Васянович, Михайло Козяр.</i> Меритократичне суспільство і соціокультурне призначення університету	3
<i>Лариса Березівська.</i> Університетська освіта в підручниках і навчальних посібниках з історії педагогіки незалежної України.....	12
<i>Юлія Заячук.</i> Університет і суспільство: історичний вимір та сучасний глобалізований світ	21
<i>Наталія Терентьєва.</i> Дослідження університетської освіти як феномену: міждисциплінарний підхід	29
<i>Валерія Павлова.</i> Роль університету в сучасному світі	39
<i>Олександр Проніков.</i> Університетська освіта України: тенденції та інновації.....	46
<i>Світлана Цюра.</i> Перспективи розвитку українських університетів у глобалізованому світі	56
<i>Тетяна Равчина.</i> Науково-педагогічні засади розвитку університетської освіти у європейському вимірі	64
<i>Василь Гурменюк.</i> Іноземні студенти у соціокультурному просторі університету	73
<i>Оксана Петренко.</i> Рівненський державний гуманітарний університет як суб'єкт педагогічної освіти регіону	84
<i>Наталія Яремчук.</i> Теоретико-педагогічні засади формування наукового потенціалу приватних вищих навчальних закладів в Україні (90-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.)	93
<i>Світлана Шевченко.</i> Перспективи інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів щодо освіти національних меншин (1991-2010-ті рр.)	102
<i>Віра Вихрущ.</i> Суб'єктивізація навчальної діяльності студента університету в контексті ідеї автономізації вищої освіти	109
<i>Муза Вієвська.</i> Вплив соціально відповідального середовища університету на формування студентів	120

<i>Ірина Анненкова.</i> Задоволеність професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ	128
<i>Ольга Мисечко.</i> Професійно-педагогічна підготовка у класичному університеті: історія протистояння “за” і “проти”	138
<i>Валентина Романець.</i> Інтелектуально-творчий суб’єктний зв’язок студентів з розвивально-виховним середовищем університету	154
<i>Олена Друганова.</i> Вплив громадсько-освітньої ініціативи харківських науковців на розвиток університетської освіти у ХІХ – на поч. ХХ ст.	162
<i>Дмитро Герцюк.</i> Курси вищої освіти у Львові (1904) як перша спроба організації українського приватного університету в Галичині.....	173
<i>Світлана Романюк.</i> Роль університетів Австралії у розбудові українознавчих студій	179
<i>Казімеж Рендзінський.</i> Міжнародне співіснування студентів у Львові в 1918–1939 рр.	187
<i>Лариса Корж-Усенко.</i> Народні університети в Україні як феномен освіти дорослих.....	199
<i>Наталія Чаграк.</i> Університет третього віку: соціокультурне й освітнє середовище для людей похилого віку	208
<i>Наталія Коляда.</i> Громадсько-освітні ініціативи студентської молоді в недільних школах України (60-ті рр. ХІХ ст.)	217
<i>Світлана Золотухіна.</i> Перші директори педагогічного інституту при Харківському імператорському університеті (1811–1858)	226
<i>Ірина Албул.</i> Роль Київського університету св. Володимира у формуванні особистості В.П.Науменка (1852–1919)	239
<i>Людмила Зеленська.</i> Генеза діяльності вчених рад у зарубіжній і вітчизняній системах університетської освіти (ХІІ–ХІХ ст.)	246
<i>Ольга Башкір.</i> Кафедра педагогіки в системі педагогічної освіти України в період 1919-1933 рр.	257
<i>Іван Зайченко.</i> Про внесок В.М.Костарчука (1918–2001) у розвиток вищої педагогічної освіти	266
<i>Ольга Радул.</i> З історії управління в європейських університетах	277
<i>Ева Куля.</i> Шляхи кар’єрного зростання науково-викладацьких кадрів у Польщі в ХХ-ХХІ ст.: нарис проблематики.	287

<i>Людмила Штефан.</i> До витоків організації університетської освіти в Канаді	298
<i>Галина П'ятакова.</i> Особливості підготовки магістрів філології в університетах Європи.....	306
<i>Наталія Горук.</i> Особливості підготовки магістрів освіти дорослих в університетах США	316
<i>Людмила Шунне.</i> Аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів романської філології у Франції	324
<i>Ореста Клонцак.</i> Організація академічно-громадського навчання як складової курикулуму в університетах США	332
<i>Nataliia Dolinska.</i> Typology of assistantship programs in US universities and their role in future faculty training.....	339
<i>Інна Фельцан.</i> Особливості іншомовної підготовки в освіті дорослих у європейських країнах	347

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Ірина Мицишин.</i> Перспективи модернізації змісту педагогічної освіти у світлі сучасних соціально-культурних і професійних викликів	355
<i>Tetyana Koshmanova, Djimtibaye Otalbaye.</i> International students' views on teaching as moral craft.....	363
<i>Nataliya Machynska, Bohdana Panchuk.</i> Leader and manager - staff corporate development strategy in educational institutions.....	375
<i>Людмила Раскола.</i> Інтеграція академічної науки і вищої освіти як шлях підвищення якості професійної підготовки магістрів хімії	382
<i>Віта Безлюдна.</i> Становлення іншомовної освіти України в умовах демократичних змін (90-ті роки ХХ ст.).....	392
<i>Наталія Мойсеєнко.</i> Особливості формування вторинної мовної особистості студентів під час підготовки викладачів іноземних мов у класичному університеті.....	400
<i>Ірина Курляк.</i> Віктимологічні аспекти явища булінгу як соціально-педагогічної проблеми в Польщі	408

<i>Сергій Гуменюк.</i> Особливості фахової підготовки спеціалістів в галузі фізичної культури і спорту в університетах країн Західної Європи	419
<i>Лариса Ковальчук.</i> Система формування культури професійного мислення студентів природничих факультетів університету	426
<i>Андрій Котловський.</i> Процес організації самостійної роботи майбутніх економістів з навчання англійської мови	436
<i>Алла Січкара.</i> Діяльнісна стратегія підготовки вихователів дітей дошкільного віку: історико-педагогічний контекст	445
<i>Олена Венгловська.</i> Підготовка фахівців із дошкільної освіти в Україні: історико-педагогічна ретроспектива другої половини ХХ століття	453
<i>Олена Черешнюк.</i> Тестування як метод оцінювання готовності вихователів до економічного виховання дошкільників	463
<i>Галина Бойко.</i> Соціальна мобільність педагога – вагомий чинник його професійного зростання	470
<i>Оксана Вознюк, Андрій Поцелуйко, Анна Шайнер.</i> Роль соціогуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх фахівців у технічних ВНЗ	481
<i>Надія Білоусова, Лариса Дубровська, Тетяна Гордієнко, Валерій Дубровський.</i> Самовдосконалення як один із критеріїв професійної компетентності вчителя початкової школи	487
<i>Ірина Рожелюк.</i> Із досвіду залучення майбутніх учителів іноземної мови до моніторингових досліджень	494
<i>Марія Крива.</i> Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання дисципліни “Основи природознавства з методикою навчання”	502
<i>Юрій Бич.</i> Навчальний курс “Групова динаміка і комунікації” в контексті підготовки сучасних фахівців у галузі інформаційних технологій	511
<i>Ольга Ферт.</i> Стратегії поведінкової корекції для дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги в умовах освітнього середовища	520
<i>Ірина Чорна.</i> Критерії відбору навчального матеріалу під час поетапного формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів	532
<i>Ярослава Дудко.</i> Особливості процесу управління виховною роботою у сучасному вищому навчальному закладі України	541

- Олексій Караманов.* Сучасні підходи до організації проектної та науково-дослідної роботи студентів у просторі музею547
- Марія Василюшин.* Організація взаємодії школи і музею в контексті реформ середньої освіти в Україні і Польщі.....555
- Галина Подановська.* Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою565
- В'ячеслав Ясінський.* Передумови формування й аналіз розвитку філософсько-правових підходів до відповідальності людини в юридичній думці Західної України першої половини ХХ ст.573
- Оксана Кравченко.* Наукове спрямування діяльності пролеткультівських установ (гурток, студія, робочий клуб, пролетарський університет) ... 581
- Романа Михайлишин.* Особистість учителя в історії української педагогічної думки (кінець ХІХ- початок ХХ ст.)590
- Людмила Новаківська.* Професійний ідеал учителя словесності ХІХ – початку ХХ ст. 602
- Христина Калагурка.* Питання історії освіти і педагогічної думки доби українського відродження (друга половина ХVІ – перша половина ХVІІ ст.) у творчій спадщині Федора Науменка611
- Юлія Клименко.* Становлення та розвиток педагогічної есперанто-періодики в Україні (20 – 30-ті рр. ХХ ст.) 619

CONTENT

UNIVERSITY EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD: HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT, CURRENT STAGE AND PERSPECTIVES

<i>Hryhoriy Vasianovych, Mykhaylo Kozyar.</i> Meritocratic society and sociocultural appointment of the university	3
<i>Larysa Berezivska.</i> University education in textbooks and manuals on history of pedagogy published in independent Ukraine	12
<i>Yuliya Zayachuk.</i> University and society: historical dimension and current global world.....	21
<i>Nataliia Terentieva.</i> Research of university education as a phenomenon: an interdisciplinary approach.....	29
<i>Valeriia Pavlova.</i> The importance of the university in the modern world	39
<i>Oleksandr Pronikov.</i> University education of Ukraine: trends and innovations	46
<i>Svitlana Tsiura.</i> Perspectives of the Ukrainian universities' development in the globalised space	56
<i>Tetyana Ravchyna.</i> Scientific and pedagogical foundations of the university education development in the European dimension	64
<i>Vasyl Humenyuk.</i> Features of external monitoring the quality of education of foreign students in medical universities: international practice and Ukrainian experience	73
<i>Oksana Petrenko.</i> Rivne State Humanitarian University as a subject of pedagogical education of the region	84
<i>Nataliya Yaremchuk.</i> Theoretical and pedagogical principles of forming the scientific potential of private higher educational institutions in Ukraine (90s of the 20th - beginning of the 21st centuries)	93
<i>Svitlana Shevchenko.</i> Perspectives of innovative development of university regional systems in relation to the education of national minorities (1991-2010)	102
<i>Vira Vyhrushch.</i> Subjectivization of the university student learning activities in the context of the autonomy of higher education	109

<i>Muza Viyevska</i> . Impact of the social responsible environment of the university upon formation of students	120
<i>Iryna Annenkova</i> . Research and teaching staff's satisfaction by professional activity at the university	128
<i>Olha Misechko</i> . Professional and pedagogical education in a classical university: history of the confrontation of "for" and "against"	138
<i>Valentyna Romanets</i> . Intellectual and creative subject contact of students with developing educational university environment.....	154
<i>Olena Druhanova</i> . The impact of public and educational initiatives of Kharkiv scientists on the development of university education in the XIXth – early XXth century	162
<i>Dmytro Hertsyuk</i> . Higher education courses in Lviv (1904) as the first attempt to organize ukrainian private university in Galicia.....	173
<i>Svitlana Romaniuk</i> . Role of universities in Australia in the development of Ukrainian studies	179
<i>Kazimierz Rędziński</i> . International coexistense of students in Lviv in 1918–1939 years.....	187
<i>Larysa Korzh-Usenko</i> . People's universities in Ukraine as a phenomenon of adult education	199
<i>Nataliya Chahrak</i> . University of the third age: a socio-cultural and educational environment for older adults	208
<i>Nataliya Koliada</i> . Public and educational initiatives of student youth at Sunday schools of Ukraine (60s of the 19 th century).....	217
<i>Svitlana Zolotukhina</i> . First directors of the Pedagogical Institute at Kharkiv imperial university (1811–1858)	226
<i>Iryna Albul</i> . Role of the Kyiv University of st. Volodymyr in forming the personality of V. P. Naumenko (1852–1919).....	239
<i>Liudmyla Zelenska</i> . Genesis of academic councils function in foreign and national university education systems (XII-XIX centuries)	246
<i>Olha Bashkir</i> . The Department of Pedagogy in the system of pedagogical education of Ukraine in the period 1919-1933	257
<i>Ivan Zaichenko</i> . About V.M. Kostarchuk's contribution (1918-2001) into the development of higher pedagogical education	266

<i>Olha Radul</i> . From the history of management in European universities	277
<i>Eva Kulia</i> . Career paths of scientific and teaching staff in Poland in the 20th and 21st centuries: the challenge of problems	287
<i>Liudmyla Shtefan</i> . To the sources of university education organization in Canada	298
<i>Halyna Pyatakova</i> . The peculiarities of preparing masters of philology in the universities of Europe	306
<i>Nataliya Horuk</i> . Characteristic features of master's training in adult education study programs at US universities	316
<i>Liudmyla Shuppe</i> . Analysis of the educational and professional program of the romance philology bachelors' training in France	324
<i>Oresta Klontsak</i> . The organization of academic service-learning as a component of curriculum in the universities of the USA	332
<i>Наталія Долінська</i> . Типологія асистентських програм в університетах США та їхня роль у підготовці майбутнього викладача	339
<i>Inna Feltsan</i> . Peculiarities of adult foreign language competence formation in European countries	347

ACTUAL PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Iryna Myshchyshyn</i> . Prospects of modernizing the content of pedagogical education in the context of modern socio-cultural and professional challenges	355
<i>Тетяна Кошманова, Д'їмтібайе Оталбайе</i> . Погляди міжнародних студентів на педагогічну діяльність як моральну майстерність	363
<i>Наталія Мачинська, Богдана Панчук</i> . Лідер і керівник – управлінська стратегія розвитку колективу освітнього закладу	375
<i>Liudmyla Raskola</i> . Integration of academic science and higher education as a way to improve the quality of training masters' in chemistry	382
<i>Vita Bezliudna</i> . Formation of foreign language education of Ukraine in the conditions of democratic changes (90s of the XX th century).....	392

<i>Nataliia Moiseienko</i> . Peculiarities of developing a secondary language personality of a student in the process of foreign language teachers' training at classical universities	400
<i>Iryna Kurliak</i> . Victimologic aspects of the phenomenon of bullying as the social and pedagogical problem in Poland	408
<i>Sergiy Gumenyuk</i> . Peculiarities of professional training specialists in physical culture and sport in Western Europe universities	419
<i>Larysa Kovalchuk</i> . System of forming the professional thinking culture of university natural sciences faculties' students	426
<i>Andriy Kotlovskiy</i> . Process of organizing individual work of perspective economists while learning the English language	436
<i>Alla Sichkar</i> . Activity strategy of professional training a teacher of preschool children: historical and pedagogical context	445
<i>Olena Venhlovskya</i> . Training pre-school educators in Ukraine: historical and educational retrospective of the second half of the twentieth century	453
<i>Olena Chereshniuk</i> . Testing as a method of evaluating teachers' readiness to economic education of preschool children	463
<i>Halyna Boyko</i> . Teacher's social mobility as a significant factor in the professional growth	470
<i>Oksana Voznyuk, Andriy Potseluyko, Anna Shainer</i> . Role of socio-humanitarian disciplines in forming the professional culture of the future experts in technical universities	481
<i>Nadiya Bilousova, Larysa Dubrovska, Tetyana Gordienko, Valery Dubrovskiy</i> . Self improvement as one of the criteria of professional competence of future primary school teacher	487
<i>Iryna Rozheliuk</i> . From the experience of initiating future foreign language teachers to conduct monitoring studies.....	494
<i>Mariia Kryva</i> . Features of information and communication technologies application in teaching the discipline "The principles of natural science with the teaching methodology"	502
<i>Yuriy Bych</i> . Group dynamics and communication course in the context of high-skilled specialists training in the field of information technology.....	511
<i>Olha Fert</i> . Behavior correction strategies for the children with attention deficit hiperactivity disorder in the educational environment	520

<i>Iryna Chorna</i> . Criteria of selecting the educational material in the gradual formation of English lexical competence in business written communication of perspective marketers	532
<i>Jaroslava Dudko</i> . Features of management upbringing work in modern higher education institution of Ukraine	541
<i>Oleksiy Karamanov</i> . Modern approaches to the organization of the students' project and the research work in the space of the museum	547
<i>Mariya Vasylyshyn</i> . Organization of the cooperation between school and museum in the context of secondary education reforms in Ukraine and Poland	555
<i>Halyna Podanovska</i> . Communicative competence formation of primary school students on the basis of interrelation of literature reading lessons and work with children's book	565
<i>Vyacheslav Yasynskyi</i> . Preconditions of forming and analysing the philosophical and legal approaches to the human responsibility in the legal thought of the western Ukraine in the first half of the XXth century....	573
<i>Oksana Kravchenko</i> . Scientific activity of the proletcult institutions (circle, studio, work club, proletarian university).....	581
<i>Romana Myhailyshyn</i> . Personality of the teacher in the history of the Ukrainian pedagogical thought (end of the XIXth – beginning of the XXth centuries).....	590
<i>Liudmyla Novakivska</i> . Professional ideal of the teacher of literature in the XIXth – the beginning of the XXth century	602
<i>Khrystyna Kalahurka</i> . Questions of the Ukrainian schooling and pedagogical thought history of the Ukrainian renaissance era (second half of the XVIth – the first half of the XVIIth centuries) in the creative heritage of Fedor Naumenko.....	611
<i>Yuliya Klymenko</i> . Formation and development of pedagogical Esperanto periodic in Ukraine (20-30's of the XXth century).....	619