

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 25

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2018

Засновники:

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ISSN 2309-9127 (друкована версія)

ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2018. Вип. 25. 86 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

- | | |
|-------------------------|--|
| Топузов О.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;</i> |
| Савченко О.Я. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;</i> |
| Беднарек Й. | <i>доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)</i> |
| Бібік Н.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Вашуленко М.С. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Євтух М.Б. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Бурда М.І. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Березівська Л.Д. | <i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;</i> |
| Берека В.Є. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Блощинський І.Г. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Васьківська Г.О. | <i>доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;</i> |
| Гупан Н.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Дічек Н.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Калашнікова С.А. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Кліпа О. | <i>доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);</i> |
| Кокель А. | <i>доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща);</i> |
| Мацько В.П. | <i>доктор філологічних наук, професор;</i> |
| Пустовіт Г.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Руснак І.С. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Самборський С.С. | <i>доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);</i> |
| Тордік Ю. | <i>доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);</i> |
| Ющак К. | <i>доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща);</i> |
| Ящук І.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор.</i> |

Збірник включено до:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#),
[Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#),
[Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 10 від 22 листопада 2018 року)*

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 25

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2018

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014
*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

Pedagogical Discourse: Collection of scientific papers. Khmelnytskyi, 2018. Issue 25. 86 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Deputy editor in chief: *Halus O.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Executive editor: *Kryshchuk B.S.*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
- Savchenko O.Ya.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
- Bednaryk Y.** *habilitated doctor, ordinary professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
- Bibik N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Vashulenko M.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Yevtukh M.B.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Burda M.I.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Berezivska L.D.** *doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine;*
- Bereka V.Ye.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Bloshchynskyi I.H.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Vaskivska H.O.** *doctor of pedagogical sciences, senior research worker;*
- Hupan N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Dichek N.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Kalashnikova S.A.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Klipa O.** *doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
- Kokiel A.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Matsko V.P.** *doctor of philological sciences, professor;*
- Pustovit H.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Rusnak I.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Samborskyi S.S.** *doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
- Tordik Y.** *doctor of philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*
- Yushchak K.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Yashchuk I.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor.*

The collection is listed in:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#),
[Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#),
[Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 10 of November 22, 2018)*

ЗМІСТ

| | |
|---|--------------|
| АЛЛА КУЛІЧЕНКО <i>Діяльність Асоціації американських медичних коледжів у 1901–1905 рр.</i> | 7–16 |
| АНДРІЙ БАЛЕНД <i>Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу.</i> | 17–21 |
| НАТАЛІЯ ГРИЦАК <i>Літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури.</i> | 22–27 |
| НАТАЛІЯ СИСКО <i>Професійний розвиток викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: андрагогічний аспект.</i> | 28–34 |
| НАДІЯ МОРОЗ <i>Сучасні засоби та методи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з іноземної мови.</i> | 35–41 |
| КАТЕРИНА СТОЙКО <i>Проблема альтруїзму в світовій та українській педагогіці: історичний аспект.</i> | 42–49 |
| ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА <i>Організаційно-педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.</i> | 50–62 |
| ТЕТЯНА ГОРПІНІЧ <i>Періодизація розвитку медичної освіти в США.</i> | 63–71 |
| АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ <i>Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1899–1914 рр.).</i> | 72–78 |
| НЕЛІНА ХАМСЬКА, ДМИТРО МАТІЮК <i>Освіта дорослих в німецькомовних країнах та перспективні напрями її розвитку в Україні.</i> | 79–84 |

CONTENT

| | |
|---|--------------|
| ALLA KULICHENKO <i>The Association of American Medical Colleges: Activities in 1901–1905.....</i> | 7–16 |
| ANDRII BALENDR <i>Common Core Curriculum for Border Guards Basic Training in the European Union Countries.....</i> | 17–21 |
| NATALIA HRYTSAK <i>Literary Criticism Aspect of Genre Way Analysis Application of Fictional Work in Professional Training of Future Teachers of Foreign Literature.....</i> | 22–27 |
| NATALIIA SYSKO <i>Professional Development of Teachers Which Work in Professional (Vocational) Education Institution: Andragogical Aspect.....</i> | 28–34 |
| NADIIA MOROZ <i>Modern Means and Methods of National-Patriotic Education of Future Border Guard Officers in Foreign Language Classes.....</i> | 35–41 |
| KATERYNA STOIKO <i>The Problem of Altruism in the World and Ukrainian Pedagogy: the Historical Aspect.....</i> | 42–49 |
| GALYNA BUCHKIVSKA <i>Organizational and Pedagogical Sonditions of the System of Professional Education of Primary School Teachers on the Bases of Folk Decorative- and Applied Arts.....</i> | 50–62 |
| TETIANA HORPINICH <i>Periodization of the Development of Medical Education in the USA.....</i> | 63–71 |
| ANATOLIY VYKHRUSHCH <i>Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrey Sheptytsky (1899–1914).....</i> | 72–78 |
| NELINA KHAMS’KA, DMYTRO MATIUK <i>Adult Education in German-Speaking Countries and Perspective Directions of its Development in Ukraine.....</i> | 79–84 |

УДК 377.36:61]:061.2(73) «1901/1905»

UDC 377.36:61]:061.2(73) «1901/1905»

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.01

АЛЛА КУЛІЧЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Запоріжжя, Запорізький державний медичний університет,
просп. Маяковського, 26)*

ALLA KULICHENKO,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia State Medical University,
Maiakovskiy av., 26)*

ORCID: 0000-0003-1469-3816

Діяльність Асоціації американських медичних коледжів у 1901–1905 рр.

The Association of American Medical Colleges: Activities in 1901–1905

У дослідженні зосереджено увагу на висвітленні питання про діяльність Асоціації американських медичних коледжів під час реформи медичної освіти США у 1901–1905 рр. Зокрема, розглянуто поправки до статті III конституції Асоціації, що було внесено впродовж 1901–1905 рр.; систематизовано та представлено загальні резолюції (рекомендації) засідань Асоціації у зазначений період. Визначено, що статтю III конституції Асоціації американських медичних коледжів присвячено вимогам для вступу до медичних шкіл США. Вдалося встановити, що на щорічних засіданнях Асоціації спеціально призначений комітет переглядав вказану статтю, враховуючи тогочасний стан медичної освіти та якість надання медичних послуг американському народу. Крім того, введено у вітчизняний науковий обіг чотири варіанти статті III конституції Асоціації американських медичних коледжів (1901–1905 рр.), виконано їх порівняльний аналіз. З'ясовано, що Асоціація не завжди ухвалювала загальні резолюції (рекомендації) засідань, про що свідчить їх відсутність у 1902, 1903 та 1905 рр.

Ключові слова: американська медична освіта, реформа, Асоціація американських медичних коледжів, діяльність, стаття III конституції, резолюція, рекомендація, вимоги для вступу, медична школа.

In the early 20th century, the American medical education experienced the so-called pioneering era in its development. Moreover, in 1901–1905, there was a social disappointment due to the poor medical services and the high mortality rate among the US population, which was caused by the incompetence of doctors. This situation contributed to the reform and led to the strengthening of the academic movement. The main participants of the movement were both various organizations and educators, with the Association of American Medical Colleges (AAMC) being one of these organizations. Note that there were no uniform admission requirements to American medical schools during the stated period. Thus, the author describes this issue that has been reflected in Article III of the AAMC Constitution as a part of the Association activity.

The aim of the paper is to highlight the AAMC's activities during the reform of the US medical education in 1901–1905. To achieve the aim and objectives of the study, the author deals with both general scientific and special methods, namely the heuristic and bibliographic method (to search, systematize and generalize the scientific and pedagogical works, archival documents and periodicals on the research problem); the content analysis and synthesis (to study and systematize the scientific and pedagogical literature on the research subject); the comparative-historical method (to compare four options of Article III of the AAMC Constitution from 1901 to 1905); the pedagogical reconstruction (to reproduce historical and pedagogical reality at the Association's annual meetings concerning Article III of the AAMC Constitution, and the AAMC resolutions (recommendations) in the first five years of the 20th century).

Moreover, the author represents four options of Article III of the AAMC Constitution that differ from each other. This fact points at the improvement of the admission requirements to medical schools, and at the serious attitude the academic community dedicated to the issues of population's life and health. Note that the results of the AAMC annual meetings produced general resolutions (recommendations) concerning the educational process in medical schools and many other issues.

As for the prospects of further scientific research, we are going to highlight the AAMC activities during the reform in the American medical education, and to reveal the importance of the AAMC as the educational association while interacting with other US educational organizations in the early 20th century.

Key words: *American medical education, reform, Association of American Medical Colleges, activity, Article III of the Constitution, resolution, recommendation, admission requirements, medical school.*

Вступ / Introduction. У XXI ст. Асоціація американських медичних коледжів (далі – ААМК) є потужним та успішним освітньо-науковим осередком не тільки у США, а й у всьому світі. За 142 роки (1876 – до сьогодні) свого існування ААМК запровадила багато новацій для якісної професійної підготовки майбутніх лікарів, а також, за С. Пінні, стала свідком трьох ер розвитку американської медичної освіти: ери магічного мислення (era of magical thinking) – до 1900 рр.; ери новаторства (pioneering era) – початок XX ст. та ери систематизованої охорони здоров'я (era of systematized care delivery) – 2000-і рр. (Pinney S., 2016).

На зламі XIX–XX ст. й під час зміни етапів розвитку медичної освіти, враховуючи велику кількість некомпетентних лікарів та високий відсоток смертності серед американського населення, у ААМК виникла нагальна необхідність інтенсифікувати свою діяльність, а саме окреслити стратегії щодо поліпшення якості освітніх послуг у сфері охорони здоров'я і формування позитивного соціального статусу лікаря, а також забезпечити їх практичне втілення на державному рівні.

Варто зазначити, що проблеми американської медичної освіти початку XX ст. є схожими з невіршеними питаннями сучасної української медичної освіти. Тож у зв'язку із зазначеною ситуацією й відповідно до закону «Про освіту» («Про освіту», 2017), у вітчизняному освітньому просторі все більше актуальності набуває творче переосмислення передових науково-педагогічних здобутків, звернення до світової історії й спадщини, а також асиміляція кращого іноземного досвіду. Відтак, вважаємо, що розгляд діяльності ААМК у 1901–1905 рр. є важливим й необхідним для подальшого оновлення медичної освіти в Україні.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета дослідження полягає у висвітленні діяльності ААМК під час реформи медичної освіти США у 1901–1905 рр.

Завдання дослідження: розглянути поправки до статті III конституції ААМК, що було внесено впродовж 1901–1905 рр.; систематизувати та представити резолюції (рекомендації) засідань ААМК у зазначений період.

Методи / Methods. Для досягнення мети та завдань дослідження було використано такі загальнонаукові та спеціальні методи: евристично-бібліографічний (пошук, систематизація та узагальнення науково-педагогічних праць, архівних документів та періодичних видань з проблеми розвідки); контент-аналіз та синтез (вивчення й опрацювання джерел дослідження); порівняльно-історичний (зіставлення чотирьох варіантів статті III конституції ААМК з 1901 до 1905 рр.); метод педагогічної реконструкції (об'єктивне відтворення ситуації, що склалася на засіданнях Асоціації навколо статті III конституції ААМК та представлення резолюції (рекомендації) засідань ААМК впродовж перших п'яти років XX ст.).

Результати / Results. Л. Міллер та Р. Вайс зазначають, що «під час реформи у медичній освіті до різкого зниження кількості американських медичних шкіл на початку XX ст. призвів рух, котрий було організовано після громадянської війни. Головними учасниками руху та реформи стали університети, Асоціація американських медичних коледжів (Association of American Medical Colleges), державні ліцензійні ради, Американська медична асоціація (American Medical Association) та Абрахам Флекснер. Проте всі вони мали різні інтереси й стратегії (Miller L. E. & Weiss R. M., 2008).

Враховуючи те, що початок XX ст. ознаменував другий етап розвитку медичної освіти та інтерес різних освітньо-професійних організації щодо покращення зазначеної галузі, у цій розвідці ми проаналізуємо діяльність саме Асоціації американських медичних коледжів (далі ААМК. – А.К.) впродовж 1901–1905 рр., оскільки «її було засновано з метою вирішення питань, пов'язаних з реформою медичних шкіл» (Pinney S., 2016).

Зазначимо, що на першому засіданні-заснуванні ААМК 2–3 червня 1876 р. у Вашингтоні, округ Колумбія, було розглянуто питання про: бенефіціарну систему; два послідовних курси лекцій впродовж одного навчального року, що дозволяють студентами стати випускниками; диплом без ім'я та прізвища випускника; ААМК як постійно діючу організацію; скасування платні за дипломи; прийняття комплексного курсу навчання (graded course of study); співпрацю медичного коледжу з медичним навчальним закладом, що пропагує гомеопатію; уніфікацію платні за навчання у

медичних коледжах (The Association of American..., 1877). Тобто бачимо, що члени ААМК були рішуче налаштовані щодо позитивних змін у галузі медичної освіти.

Через рік після заснування, 4 червня 1877 р., ААМК затвердила власну конституцію (7 статей), статут (10 статей) та «Статті конфедерації» (7 статей), що було підписано представниками 23-х медичних навчальних закладів США (The Association of American..., 1877).

Проте у 1900-х рр. члени ААМК вирішили переглянути конституцію та внести певні поправки, що відповідали тогочасним викликам медичної освіти. На нашу думку, найвагомішим досягненням ААМК за перші п'ять років ХХ ст. став перегляд та затвердження статті III конституції організації. Перша назва зазначеної статті була «Прийняття в члени» (Admission to Membership), що згодом прибрали та трансформували у вимоги для вступу у медичну школу.

Так, у 1901 р. А. Бейкер у доповіді «Еволюція американського медичного коледжу» (Evolution of the American Medical College), виголошеної під час щорічного засідання ААМК зазначив: «Наш стандарт мінімальних вимог не може бути ідеальним; він повинен бути практичним та досяжним для середньостатистичної медичної школи й задовольняти потреби середньостатистичного студента-медика. <...> Тому було б правильним, як для студента-медика, так і для медичних коледжів, прийняти такий мінімальний освітній стандарт щодо вступу та закінчення навчання, котрий би визнавали усі американські штати. Тож головним завданням для нашої Асоціації є затвердження саме такого стандарту» (Transactions of the Association..., 1901).

Під час засідання ААМК 3 липня 1901 р. А. Бейкер також запропонував на розгляд поправки до конституції ААМК про мінімальні вимоги для вступу, що були затверджені Конфедерацією медичних рад штатів з іспитів та ліцензування (Transactions of the Association..., 1901).

У Наукових записках ААМК (Transactions of the Association of American Medical Colleges) від 3 червня 1901 р. представлено змінену конституцію (7 статей) – порівняно з 1877 р., статут (5 розділів) та правила ради суддів (7 правил) (Transactions of the Association..., 1901). Тож наводимо авторський переклад статті III конституції ААМК 1901 р. (Transactions of the Association..., 1901), навколо якої й відбувалася гостра дискусія членів ААМК та академічної спільноти впродовж 1902–1903 рр. (курсив у статті III перенесено з першоджерела. – А.К.):

Стаття III.

Розділ I. Кожен коледж, що є членом цієї Асоціації, повинен пропонувати студенту *перед початком* навчання витримати іспит, мінімум якого має складатися з:

– *англійської мови*. Твір на будь-яку загальну тему. Студент повинен написати такий твір (не менше 200 слів) впродовж іспиту. Цей вид роботи потрібно оцінювати за ідеєю, композицією, пунктуацією, орфографією та почерком;

– *арифметики*. Питання, що розкриють глибокі знання про загальні та десяткові дробі, складні числа, співвідношення та пропорції;

– *алгебри*. Питання, що висвітлюють знання студента про фундаментальні операції, факторинг та прості квадратні рівняння;

– *фізики*. Питання, що стосуються елементів механіки, гідростатики, гідравліки, оптики та акустики;

– *латини*. Іспит з елементарної роботи, котру студент може продемонструвати та що зазвичай досягається за рік навчання; наприклад, читання перших 15 розділів коментарів Цезаря та переклад латиною легких англійських висловлювань з відомою лексикою.

Розділ 2. Замість цього іспиту або будь-якої його частини, коледжі-члени Асоціації, мають право визнавати офіційні *сертифікати авторитетних* гуманітарних та науково-дослідницьких коледжів, академій, середніх шкіл, педагогічних коледжів, а також сертифікат, що відповідає мінімуму зазначеного вступного іспиту та виданий екзаменаційною радою будь-якого штату.

Розділ 3. Коледжі-члени Асоціації можуть дозволити студентам, *яким не вдалося виконати ту чи іншу частину* цього вступного іспиту, вступити на перший курс, проте таким студентам не дозволяється починати другий курс, поки вони не виконають вступні вимоги.

Розділ 4. Коледжі-члени Асоціації можуть визнавати *офіційні документи медичних коледжів з ідентичними вимогами*, окрім дисциплін за останній рік власної навчальної програми.

Розділ 5. Здобувачі ступеня «Доктор медицини» у 1899 р. й у наступні роки повинні пройти як мінімум *чотири курси* медичної освіти, кожен курс – щонайменше шість місяців, при чому забороняється проходити два курси у одному календарному році.

Розділ 6. Коледжі-члени Асоціації можуть *зараховувати* студентам, які успішно виконали вступні вимоги Асоціації, додатковий час впродовж 4-х річного навчання: а) студентам, які мають ступінь бакалавра гуманітарних наук (A.B.) чи бакалавра природничих наук (B.S.), або еквівалент ступеня, здобутого у авторитетному гуманітарному коледжі чи університеті – один рік навчання; б) випускникам та студентам *гомеопатичного* або *еклектичного* коледжів стільки років, скільки вони відвідували зазначені коледжі, за умови, що вони виконали попередні вимоги Асоціації й

складуть іспит з фармакології й терапії; в) випускникам авторитетних коледжів *стоматології, фармації та ветеринарії* – один рік навчання.

Розділ 7. Коледж, що не має навчального плану, розрахованого на чотири навчальні роки, та не випускає студентів, проте задовольняє усі інші вимоги, може бути прийнятим до Асоціації.

Вважаємо, що наведена стаття дійсно потребувала внесення поправок, оскільки умови для вступу були формальні (розділ 3) – тобто студент склав чи не склав іспит – все одно його зараховували на навчання, та націленими на перевірку шкільного матеріалу (розділ 1), а не на знання фундаментальних дисциплін, що необхідні для опанування медичного фаху.

Засідання ААМК від 9 червня 1902 р. було присвячене питанням вимог для вступу до медичних коледжів, де обговорювали доповіді представників різних американських штатів – членів ААМК щодо необхідності латини, французької та німецької мов, математики, гістології, ботаніки, фізики, хімії як компонентів вступного іспиту; єдиного стандарту вимог для вступу до медичних навчальних закладів тощо (Association of American..., 1902).

Також під час засідання було вирішено створити спеціальний комітет для проекту поправки статті III тогочасної конституції ААМК та надання ним матеріалу для подальшого обговорення на черговому засіданні ААМК у травні 1903 р. у Новому Орлеані. Членами комітету стали: декан медичної школи університету Мінесоти П. Рітчі, декан медичної школи штату Кентуккі В. Вазен та декан медичної школи Раша спільно з Чиказьким університетом Дж. Додсон (Association of American..., 1902).

У листі секретаря ААМК В. Голла до В. Гаувелла, декана медичної школи університету Джонса Гопкінза, від 3 січня 1903 р йдеться про те, що «оскільки ААМК знаходиться на порозі нового року свого існування, є необхідність підсумувати здобутки та запропонувати плани на майбутнє. Багато було чого досягнуто, багато треба ще завершити. Кілька закладів подали заяву на розгляд щодо членства у ААМК; але необхідно переглянути стратегії ААМК задля розвитку постійних членів...» (Correspondence regarding..., 1903). Мається на увазі, що ААМК чекала на результат праці спеціального комітету щодо поправки статті III конституції. Оскільки питання про вступні вимоги до американської медичної школи обговорювали усі медичні навчальні заклади США після засідання ААМК у червні 1902 р. та надсилали своє бачення ситуації.

У листі від 28 січня 1903 р. Дж. Додсон повідомив, що «на засіданні ААМК минулого червня (09.06.1902. – А.К.) було створено комітет з метою переглянути чинну конституцію ААМК та внести пропозиції щодо вимог для вступу до медичних шкіл. Комітет опрацював усі рекомендації. Результатом праці став проект оновлення статті III конституції, що запропоновано обговорити на черговому засіданні ААМК... Якщо його порівняти з теперішніми вимогами для вступу, то виявиться, що це дещо радикальна пропозиція щодо вимог, котрі викладено у статті III, але якщо їх порівняти з вимогами для вступу, що запропонували державні ради медичних екзаменаторів Іллінойсу, Колорадо, Нью-Йорка, Пенсільванії, Мінесоти та інших штатів, то виявиться, що теперішня поправка навряд чи підвищить стандарти ААМК до цих вимог. Те, що стандарти ААМК, котру було створено з єдиною метою поліпшити якість медичної освіти у цій країні (США. – А.К.), будуть меншими, за ті, що зараз вимагають правила державних рад медичних екзаменаторів, нагадуватиме аномальну ситуацію. І якщо ця ситуація отримає продовження, здаватиметься, що ААМК пожертвувала правом на існування. Тому дуже важливо, щоб поправку прийняли на травневому засіданні у Новому Орлеані» (Correspondence regarding..., 1903).

Наводимо фрагмент проекту статті III конституції ААМК (запропонували у 1903 р. П. Рітчі, В. Вазен та Дж. Додсон) (Correspondence regarding..., 1903):

Стаття III.

Розділ 1. Коледж, що є членом цієї Асоціації, повинен вимагати у кожного студента, виконуючи вимоги для зарахування на медичний курс навчання, або а) диплом 4 років навчання середньої школи (старших класів) або академії, кількість кредитів у якому задовольняє університет штату або б) диплом педагогічного коледжу штата, що має рівноцінний курс викладання 4 років середньої школи (старших класів), кількість кредитів у якому задовольняє університет штату або в) свідоцтво про зарахування на перший курс університету штату або г) витримати іспит, мінімум якого має складатися з:

- англійської мови. Граматика, риторика та лексика – еквівалент двох років вивчення цієї дисципліни у старших класах;
- алгебри. До квадратних рівнянь;
- латини. Рік вивчення дисципліни у старших класах, граматика та 4 книги Цезаря або повний еквівалент вищевикладеного;
- фізики. Рік вивчення дисципліни у старших класах, з лабораторними роботами;
- історії США. Рік вивчення дисципліни у старших класах та сім додаткових дисциплін на вибір студента з нижченаведеного переліку:

- латина, один рік, Цезар, Цицерон або Вергілій;
- німецька мова, один рік, граматики та література;
- французька мова, один рік, граматики та література;
- хімія, один рік, з лабораторними роботами;
- ботаніка, один рік, з лабораторними роботами;
- зоологія, один рік, з лабораторними роботами;
- геометрія (проективна), один рік, з лабораторними роботами;
- геометрія (просторова), один рік, з лабораторними роботами;
- тригонометрія, один рік;
- астрономія, один рік;
- фізіологія, один рік;
- фізична географія, один рік;
- англійська література, один рік;
- вища математика, один рік;
- громадянське право, один рік;
- загальна історія, один рік.

Розділ 2. Цей іспит повинні проводити члени професорсько-викладацького складу гуманітарного чи науково-дослідницького коледжу, або наглядач державної освіти; у жодних випадках іспит не може проводити особа, пов'язана з професорсько-викладацьким складом медичної школи, куди студент прагне вступити.

Розділ 3. Студенту дозволяється почати медичне навчання не більше ніж за двома дисциплінами (по одному року вивчення кожної), але ці умови можуть достроково закінчитися у випадку, якщо студент складе іспит перед вступом на другий курс навчання.

Розділ 4. Коледжі-члени Асоціації можуть визнавати офіційні документи, надані студентами від інших коледжів, що відповідають вимогам, котрі підтримують члени Асоціації, за винятком четвертого року навчання.

Розділ 5. Здобувачі ступеня «Доктор медицини» повинні пройти як мінімум чотири курси медичної освіти, тривалість кожного річного курсу – не менше семи місяців та щонайменше дванадцять місяців повинно пройти між початком нового курсу та закінченням попереднього курсу.

Розділ 6. Додатковий час дозволено зарахувати студентам, які успішно виконали вступні вимоги та є випускниками або студентами гомеопатичного або еkleктичного коледжів для таких курсів навчання, котрі вони успішно завершили, за винятком четвертого року навчання, за умови, що вони складуть іспити з фармакології та терапії. Зарахувати один рік навчання дозволено студентам, які мають ступінь бакалавра гуманітарних наук (A.B.) чи бакалавра природничих наук (B.S.), або еквівалент ступеня, здобутого у авторитетному гуманітарному коледжі чи університеті.

Розділ 7. Коледж, що не має навчального плану, розрахованого на чотири навчальні роки, та не випускає студентів, проте задовольняє усі інші вимоги, може бути прийнятим до Асоціації.

Примітка: Один рік вивчення будь-якої дисципліни у старших класах або академічної дисципліни визначено як цикл щоденних семінарських занять довжиною у 45 або більше хвилин, не менше ніж 36 тижнів шкільного року.

У листі від 4 квітня 1903 р. Дж. Додсон зазначав, що «цілком можливо, що незначні зміни (у статті III. – A.K.) здаються необхідними або навіть поміркованими, але головна мета поправки – привести стандарти ААМК до рівня потреб часу, як зазначено у вимогах рад охорони здоров'я штатів, навряд чи можна поставити під сумнів» (Correspondence regarding..., 1903).

Під час засідання ААМК 4 травня 1903 р. у Новому Орлеані президент Асоціації В. Родман звернувся до делегатів з промовою, у якій зазначив, що: «призначення на останньому засіданні комітету щодо перегляду статті III конституції ААМК було розумним кроком нашої організації та, як я вважаю, результативним. <...> Оскільки конституція та статут повинні бути переписані відповідно до викликів сьогодення, пропоную продовжити діяльність цього комітету...» (Association of American..., 1903).

Проте на зазначеному засіданні ААМК окрім доповіді комітету, котрий запропонував проект статті III конституції ААМК, було представлено інший варіант змін зазначеної статті. Зміни колективно запропонували: медичний факультет університету Буффало; медична школа університету Джонса Гопкінза; медичний факультет західного резервного університету; медичний факультет Мічиганського університету; медичний коледж Раша спільно з Чиказьким університетом; медична школа північно-західного університету; медичний факультет університету Міннесоти; медичний факультет університету Айови; медичний факультет Канзаського університету; медичний факультет Каліфорнійського університету. Після довгого обговорення були прийняті поправки до статті III конституції й передбачалося, що оновлення наберуть чинності з 1

липня 1905 р. (Association of American..., 1903). Нова затверджена редакція статті III виглядала так (курсив, що позначають зміни у статті, наш. – А.К.) (Association of American..., 1903):

Стаття III.

Розділ 1. Коледж, що є членом цієї Асоціації, повинен вимагати у кожного студента, виконуючи мінімальні вимоги для зарахування на медичний курс навчання, або а) диплом 4 років навчання середньої школи (старших класів) або академії або педагогічного коледжу, необхідний для підтвердження факту завершення 8-річного курсу навчання у початковій або середній школі або б) диплом бакалавра, виданого визнаним коледжем або університетом або в) скласти іспит з таких дисциплін:

– англійської мови. Граматика, риторика та лексика – еквівалент двох років вивчення цієї дисципліни у старших класах;

– алгебри. До квадратних рівнянь;

– латини. Рік вивчення дисципліни у старших класах, граматика та 4 книги Цезаря або повний еквівалент викладеного вище;

– фізики. Рік вивчення дисципліни у старших класах, з лабораторними роботами;

– історії США. Рік вивчення дисципліни у старших класах.

Крім вищезазначених дисциплін студенту необхідно ще обрати сім додаткових дисциплін з наведеного нижче переліку, кожна дисципліна з яких відповідала б року чи кільком рокам вивчення:

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Латина. Цезар, Цицерон або Вергілій. | 10. Астрономія. |
| 2. Німецька мова. Граматика та література. | 11. Фізіологія. |
| 3. Французька мова. Граматика та література. | 12. Фізична географія. |
| 4. Хімія. З лабораторними роботами. | 13. Англійська література. |
| 5. Ботаніка. | 14. Вища математика. |
| 6. Зоологія. | 15. Громадянське право. |
| 7. Геометрія (проективна). | 16. Загальна історія. |
| 8. Геометрія (просторова). | 17. Грецька мова. |
| 9. Тригонометрія. | 18. Логіка. |
| | 19. Психологія. |
| | 20. Етика. |
| | 21. Грецька та римська література. |

Розділ 2. Цей іспит повинен проводити наглядач державної освіти міста або штату, де знаходиться коледж; у жодних випадках іспит не може проводити особа, пов'язана з професорсько-викладацьким складом медичної школи, куди студент прагне вступити.

Розділ 3. Студенту дозволяється почати медичне навчання не більше ніж за двома дисциплінами (один рік для вивчення кожної), але ці умови можуть достроково закінчитися у випадку, якщо студент складе іспит перед вступом на другий курс навчання.

Розділ 4. Коледжі Асоціації можуть визнавати офіційні документи, надані студентами від інших коледжів, що відповідають вимогам, котрі підтримують члени Асоціації, за винятком четвертого року навчання.

Розділ 5. Здобувачі ступеня «Доктор медицини» повинні пройти як мінімум чотири курси медичної освіти, тривалість кожного річного курсу – не менше семи місяців (відсутність фрагменту, що ми позначили, була друкарською помилкою у «Записках ААМК» від 1903 р., котру виправили на засіданні у 1904 р. – А.К.) та щонайменше дванадцять місяців повинно пройти між початком нового курсу та закінченням попереднього курсу.

Розділ 6. Додатковий час дозволено зарахувати студентам, які успішно виконали вступні вимоги та є випускниками або студентами гомеопатичного або еkleктичного коледжів для таких курсів навчання, котрі вони успішно завершили, за винятком четвертого року навчання, та за умови, що вони складуть іспити з фармакології та терапії.

Додатковий час також дозволено зарахувати студентам, які мають ступінь бакалавра, здобутого у авторитетному гуманітарному коледжі чи університеті, для вивчення медичних дисциплін, котрі він успішно закінчив у своєму коледжі та є повним еквівалентом відповідного навчання у медичному навчальному плані. Такому студенту дозволено завершити курс з метою отримання медичної освіти не менше ніж за тридцять один місяць за умови, що він вчасно й повністю завершить медичну навчальну програму.

Розділ 7. Коледж, що не має навчального плану, розрахованого на чотири навчальні роки, та не випускає студентів, проте задовольняє усі інші вимоги, може бути прийнятим до Асоціації.

Через рік, 9 червня 1904 р., на засіданні ААМК президент Асоціації Дж. Гутріє зазначив, що «у ААМК з'явилася думка щодо вступних вимог, котрі затвердили на зустрічі у Новому Орлеані. Проте зараз наші вимоги для вступу теж занижкі й повинні поступово підвищуватися» (Association

of American..., 1904). Тож на виконання питання щодо підвищення вступних вимог під час цього засідання спеціальним комітетом знову було запропоновано внести поправки до розділу 6 та додати розділ 8 статті III конституції ААМК. Проте обговорення зазначених пропозиції ААМК вирішила відкласти (Association of American..., 1904).

Під час засідання ААМК у Чикаго (10 квітня 1905 р.) декан медичного факультету університету Небраски Г. Ворд запропонував проект переглянутої конституції (9 статей) та статуту (12 розділів) ААМК, котрі, нарешті, узгодили та затвердили (Association of American..., 1905). Оскільки одним з наших завдань дослідження є зосередження на статті III конституції ААМК, то у розвідці наводимо лише її – 4 варіант від 1905 р. (курсив, що позначають зміни у статті, порівняно з попереднім варіантом, наш. – А.К.) (Association of American..., 1905):

Стаття III.

Розділ 1. Коледж-член Асоціації повинен вимагати у кожного студента, виконання нижчезазначених умов, як мінімум вимог для вступу до медичної школи:

а) ступінь бакалавра, виданий визнаним коледжем чи університетом;

б) диплом, виданий акредитованою середньою школою, педагогічним коледжем або академією, необхідний для вирішення питання щодо закінчення 8-річного навчання у *початкових та проміжних класах, та закінчення старших класів (не менше, ніж чотири роки навчання), що охоплюють не менше двох років (4 бали) вивчення іноземної мови, однією з яких має бути латина, два роки (4 бали) математики, два роки (4 бали) англійської мови, один рік (2 бали) історії, два роки (4 бали) лабораторної справи, шість років (12 балів) додаткового вивчення мови, літератури, історії або науки;*

в) іспит з таких дисциплін:

– *обов'язкові дисципліни (18 балів): математика (4 бали); англійська мова (4 бали); історія (2 бали); мова (2-га обов'язково мусить бути латина), 4 бали; наука (основи фізики, хімії, ботаніки, зоології), 4 бали;*

– *факультативні дисципліни (до 12 балів): англійська, 2 бали; історія, 6 балів; мова, 6 балів; трудове навчання, 2 бали; креслення, 1 бал; природничі науки (ботаніка, біологія, зоологія), 2 бали; природознавство (хімія, фізика), 2 бали; тригонометрія, 1 бал; астрономія, 1 бал; громадянське право, 1 бал; геологія, 1 бал; фізична географія, 1 бал; фізіологія та гігієна, 1 бал; політична економія, 1 бал.*

(Один бал з будь-якої дисципліни у старших класах або академічному курсі відповідає орієнтовно п'яти заняттям на тиждень, кожне – по сорок п'ять хвилин впродовж вісімнадцяти тижнів).

г) *свідоцтва, видані авторитетними викладачами та визнані призначеними наглядачами державної освіти або радою медичних екзаменаторів будь-якого штату, котра має належні законні уповноваження, можуть бути прийняті замість іспиту з подібної дисципліни.*

Розділ 2. Цей іспит повинен проводити наглядач державної освіти міста або штату, де знаходиться коледж або відбуватися під його керівництвом; у жодних випадках іспит не може проводити особа, пов'язана з професорсько-викладацьким складом медичної школи, куди студент прагне вступити.

Розділ 3. Студенту дозволяється почати медичне навчання, якщо він отримав шість балів, але ці умови можуть закінчитися у випадку, якщо студент успішно складе іспит до переведення на другий курс навчання.

Розділ 4. Коледжі Асоціації можуть визнавати офіційні документи, надані студентами від інших коледжів, що відповідають вимогам, котрі підтримують члени Асоціації, за винятком четвертого року навчання. *Коледжі, котрі не є членами цієї Асоціації, можуть приймати студента, визнаючи результати навчального процесу під час зміни місця навчання без первинного запиту до коледжу, з якого такий студент бажає бути відрахованим, та отримання від декана копії документів, що підтверджують професійну та моральну кваліфікацію вступника, а також діяльність у зазначеному коледжі.*

Розділ 5. Здобувачі ступеня «Доктор медицини» повинні навчатися чотири календарних років, тривалість кожного річного курсу – *не менше тридцяти навчальних тижнів та щонайменше десять місяців* повинно пройти між початком нового курсу та закінченням попереднього курсу.

Розділ 6. *Кредит часу може бути надано тому, хто має диплом бакалавра, виданий визнаним коледжем чи університетом за будь-яку роботу з медичних дисциплін, котру він успішно завершив у своєму коледжі, але якщо це є повним еквівалентом відповідної роботи у медичному навчальному плані. Власник ступені бакалавра може також отримати кредит часу, що не перевищує один рік; за умови, що такий студент вивчав не менше 40 годин фізики, 144 години хімії, 24 години остеології, 292 години анатомії людини або порівняльної анатомії, 124 години гістології, 85 годин ембріології, 145 годин фізіології та 46 годин фармакології; за*

умови, що знання абітурієнта, враховуючи зазначені години, задовольняють професорів кафедр медичної школи, куди він вступає, та відповідають першому курсу медичного навчання, а також задовольняє екзаменатора, про якого йдеться у 2 розділі статті III, що його навчання, з якого присвоєно ступінь, відповідають вищезазначеним вимогам. Такому студенту дозволено закінчити курс для отримання ступеня з медицини тривалістю не менше 31 місяць, за умови, що він опанує решту медичного навчального матеріалу.

Розділ 7. Коледж, що не має навчального плану, розрахованого на чотири навчальні роки, та не випускає студентів, проте задовольняє усі інші вимоги, може бути прийнятим до Асоціації.

Розділ 8. Кожен студент зобов'язаний відвідати 80 відсотків занять кожного річного курсу навчання, здобуваючи кредити. Жоден студент не може отримати кредит на іспиті, якщо він не досягне щонайменше 70 відсотків або їх еквівалент у будь-якій іншій системі оцінювання. Жоден студент не зможе отримати диплом, якщо він не отримає прохідний бал з кожної дисципліни.

Окрім розгляду поправок статті III конституції, на засіданнях впродовж 1901–1905 рр. ААМК ухвалювала загальні резолюції (рекомендації) (Resolutions from..., 1876–1955), що систематизовано та наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Загальні резолюції (рекомендації) засідань ААМК впродовж 1901–1905 рр.

| Дата з'їзду | Резолюція (рекомендація) |
|--------------------|--|
| 03.06.1901 | <i>Резолюція:</i> жодному коледжу-члену Асоціації не дозволено надавати будь-кому стипендію бенефіціара, за винятком випадків, передбачених у фонді пожертв певного коледжу. Інформація щодо таких стипендій повинна бути повністю викладена в річному звіті коледжу, що пропонує їх. |
| 09.06.1902 | Резолюція (рекомендація) відсутня. |
| 04.05.1903 | Резолюція (рекомендація) відсутня. |
| 06.06.1904 | <i>Резолюція:</i> ААМК схвалює так звану «комбіновану систему гуманітарно-медичної освіти» та скорочення часу навчання за годинами-кредитами, що не перевищують одного року для того, хто має ступінь бакалавра гуманітарних наук (А.В.) чи бакалавра природничих наук (В.С.), або еквівалент ступеня, здобутого у авторитетному коледжі чи університеті. За умови, що 1) у такої особи було щонайменше 900 годин з фізики, хімії, остеології, гістології, ембріології, анатомії та фізіології; 2) компетентність такого абітурієнта з зазначеною кількістю годин-кредитів задовольняє професорів кафедр медичної школи. |
| 10.04.1905 | Резолюція (рекомендація) відсутня. |

Обговорення / Discussion. Питання про розвиток медичної освіти США стало предметом комплексних досліджень переважно зарубіжних науковців, зокрема це праці М. Блісса (Bliss M., 2011), К. Дж. ДеЗі (DeZee K. J., Artino A. R., Elnicki M. D., 2012), М. Кука (Cooke M., Irby D. M., O'Brien B. C., Shulman L., 2010), К. М. Лудмірера (Ludmerer K. M., 1999; Ludmerer K. M., 2000; Ludmerer K. M., 2012), Л. Е. Міллер (Miller L. E., Weiss, R. M., 2008), Ф. Дж. Папа (Papa F. J., Nagasym P. H., 1999) та ін. Зазначені дослідники визначають позитивні та негативні наслідки освітньої реформи у сфері охорони здоров'я впродовж ХХ ст., їх вплив на загальний розвиток американської медичної освіти, аналізуючи економічні, соціальні, політичні, культурно-історичні чинники. Результати цієї розвідки присвячено висвітленню діяльності ААМК – однієї з ключових організацій під час реформи медичної освіти США у 1901–1905 рр. Для отримання результатів було розглянуто поправки до статті III конституції ААМК та представлено резолюції (рекомендації) засідань ААМК у вищезазначений період.

Зауважимо, що, не зважаючи на великий масив іноземних наукових джерел, присвячених американській медичній освіті та архівних документів й матеріалів, що знаходяться у відкритому доступі на офіційній веб-сторінці зазначеної організації www.aamc.org, розвідки про діяльність ААМК, на жаль, відсутні у вітчизняному педагогічному просторі. Відтак, звернення до американського організаційно-педагогічного досвіду та поява наукових досліджень, присвячених ААМК, сприяли б оновленню української медичної освіти, а саме створенню подібної державної

організації зі своєю конституцією, статутом, членами-університетами, пропозиціями щодо удосконалення медичної освітньої парадигми тощо.

Висновки / Conclusions. Отже, початок ХХ ст. ознаменував нову еру розвитку американської медичної освіти. Зважаючи на незадовільний стан надання освітніх послуг у сфері медицини та великий відсоток смертності населення США, як наслідок некомпетентності лікарів, у 1901–1905 рр. спостерігалася соціальна невдоволеність, що сприяла реформі та призвела до посилення так званого «академічного» руху, головними учасниками якого були як організації, так і окремі просвітники. Однією з таких організацій стала ААМК. Оскільки у зазначений період були практично відсутні єдині вимоги для вступу до американських медичних шкіл, у розвідці розглянуто саме це питання, що було зафіксоване у статті III конституції ААМК. Впродовж 1901–1905 рр. стаття III конституції ААМК зазнала трансформації, отримуючи поправки на кожному засіданні освітньої організації. З'ясовано, що 4 представлені варіанти статті III відрізнялися один від одного. Це свідчить про підвищення вимог для вступу до медичних шкіл та серйозного ставлення академічної спільноти до питань життя й здоров'я нації, її майбутнього. Окрім того, результатом щорічних зібрань ААМК ставало затвердження загальних резолюцій (рекомендацій) щодо організації освітнього процесу у медичних школах та вирішенні багатьох інших питань.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у продовженні висвітлення діяльності ААМК під час реформи медичної освіти США, зокрема у другій половині 1900-х рр. та розкритті значення ААМК під час взаємодії з іншими організаціями США на початку ХХ ст.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Про освіту. № 2145-VIII. (2017). Взято з <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 01.08.2018). / Pro osvitu. № 2145-VIII. (2017). [About Education]. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (last accessed 01.08.2018) [in Ukrainian].
2. Association of American Medical Colleges. *Minutes of the twelfth annual meeting, held at Saratoga Springs, NY, June 9, 1902.* (1902). Chicago, IL: American Medical Association Press. Retrieved from https://www.aamc.org/download/172592/data/aamc_minutes_of_the_twelfth_annual_meeting_1902.pdf (last accessed 16.07.2018) [in English].
3. Association of American Medical Colleges. *Minutes of the thirteenth annual meeting, held at New Orleans, May 4, 1903.* (1903). Chicago, IL: Press of American Medical Association. One Hundred And Three. Dearborn Avenue. Retrieved from https://www.aamc.org/download/172594/data/aamc_minutes_of_the_thirteenth_annual_meeting_1903.pdf (last accessed 18.07.2018) [in English].
4. Association of American Medical Colleges. *Minutes of the fourteenth annual meeting, held at Atlantic City, NJ, June 6, 1904. (1904).* Chicago, IL: Press of American Medical Association. One Hundred And Three. Dearborn Avenue. Retrieved from https://www.aamc.org/download/173102/data/aamc_minutes_of_the_fourteenth_annual_meeting_1904.pdf (last accessed 20.07.2018) [in English].
5. Association of American Medical Colleges. *Minutes of the fifteenth annual meeting, held at Chicago, April 10, 1905.* (1905). Chicago, IL: Press of American Medical Association. One Hundred And Three. Dearborn Avenue. Retrieved from https://www.aamc.org/download/173104/data/aamc_minutes_of_the_fifteenth_annual_meeting_1905.pdf (last accessed 22.07.2018) [in English].
6. Bliss, M. (2011). *The Making of modern medicine: turning points in the treatment of disease.* Chicago, IL: Chicago University Press [in English].
7. DeZee, K. J., Artino, A. R., & Elnicki M. D. (2012). Medical education in the United States of America. *Medical Teacher.* 34(7). 521–525 [in English].
8. Cooke, M., Irby, D. M., O'Brien, B. C., & Shulman L. (2010). *Educating physicians: a call for reform of medical school and residency.* San Francisco: Jossey-Bass [in English].
9. *Correspondence regarding proposed amendment to the constitution of the AAMC.* (1903). Retrieved from https://www.aamc.org/download/172860/data/correspondence_regarding_proposed_amendment_to_the_constitution.pdf (last accessed 10.07.2018) [in English].
10. Ludmerer, K. M. (2012). The history of calls for reform in graduate medical education and why we are still waiting for the right kind of change. *Academic Medicine,* 87, 34–40 [in English].
11. Ludmerer, K. M. (2000). Time and medical education. *Annals of Internal Medicine,* 132, 25–28 [in English].
12. Ludmerer, K. M. (1999). *Time to heal: American medical education from the turn of the century to the managed care.* NY: Oxford University Press [in English].
13. Miller, L. E. & Weiss, R. M. (2008). Medical education reform efforts and failures of U.S. medical schools. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences,* 63(3), 348–387 [in English].
14. Papa F. J., & Harasym P. H. (1999). Medical curriculum reform in North America, 1765 to the present: a cognitive science perspective. *Academic Medicine,* 74, 154–164 [in English].
15. Pinney, S. (2016). *How hockey can save healthcare: a principle-based approach to reforming the canadian healthcare system.* Morrisville, NC: Publishing Services [in English].

16. *Resolutions from AAMC proceedings. (1876–1955).* Retrieved from https://www.aamc.org/download/171590/data/resolutions_from_aamc_proceedings_1876-1955.pdf (last accessed 01.07.2018) [in English].

17. *The Association of American Medical Colleges. History of its organization. Its constitutions, by-laws, articles of confederation, and list of its members.* (1877). Detroit, MI: Free Press Book and Job Printing House. Retrieved from https://www.aamc.org/download/171998/data/the_aamc_history_of_its_organization_1877.pdf (last accessed 21.04.2018) [in English].

18. *Transactions of the Association of American Medical Colleges. St. Paul, Minn., June 3, 1901.* (1901). Easton, PA: The Chemical Publishing Company. Retrieved from https://www.aamc.org/download/172590/data/transactions_of_the_aamc_1901.pdf (last accessed 14.07.2018) [in English].

Дата надходження статті: «22» серпня 2018 р.
Стаття прийнята до друку: «10» жовтня 2018 р.

Куліченко Алла – доцент кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Kulichenko Alla – assistant professor of foreign languages department of Zaporizhzhia State Medical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Куліченко, А. (2018). Діяльність Асоціації американських медичних коледжів у 1901–1905 рр. *Педагогічний дискурс, 25*, 7–16.

Cite this article as:

Kulichenko, A. (2018). The Association of American Medical Colleges: Activities in 1901–1905. *Pedagogical Discourse, 25*, 7–16.

УДК 37.013+378:398.1

UDC 37.013+378:398.1

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.02

АНДРІЙ БАЛЕНДР,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,

вул. Шевченка, 46)

ANDRII BALENDR,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State

Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,

Shevchenko str., 46)

ORCID: 0000-0003-4610-2830

Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу

Common Core Curriculum for Border Guards Basic Training in the European Union Countries

У статті автором охарактеризована уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу (далі – УПП). Українське прикордонне відомство активно впроваджує УПП в систему підготовки українських фахівців з охорони кордону в своїх відомчих закладах освіти. УПП для підготовки прикордонників складається із Загального розділу і модулів: «Повітряний кордон», «Сухопутний кордон» і «Морський кордон». Ця програма підготовки сприяє взаємодії між співробітниками прикордонних служб країн ЄС пропонуючи уніфікований стандарт базової підготовки, що повинно допомогти прикордонникам усіх країн ЄС і країн, з якими підписані робочі домовленості, виконувати свої функції на високому професійному рівні, з повагою та шанобливим ставленням до людської гідності. Автором було проведено аналіз можливості використання цього досвіду з метою його впровадження в систему професійної підготовки персоналу прикордонного відомства України.

Ключові слова: *уніфікована підготовка, фахівці з охорони кордону, рівні кваліфікацій, країни Європейського Союзу.*

The article reveals characteristics, the process of development and advantages of using of a Common Core Curriculum for the basic training of border guards (CCC) of the European Union countries. The Ukrainian Border Guard Service is also actively implementing this training program in its departmental educational and training institutions. The CCC consists of the General Chapter and modules «Air Border», «Land Border» and «Sea Border». The updated version of the 2018 CCC is aligned with the 4th and 5th levels of the Sectoral Qualifications Framework for border guarding and corresponds with the principles of the 4th and 5th levels European Qualifications Framework for Lifelong Learning. This training program facilitates interaction between the staff of the border services of the EU countries, offering a unified standard for basic training. This should help border guards perform their functions on a high professional level with respect for human dignity. The author analyzed the possibility of using this experience in order to implement it in the system of professional training of the personnel of the border guard agency of Ukraine. This should facilitate mobility and development of exchange programmes for the officers of border guard organizations, with the goal of providing common EU approaches to the organization of border security and introduction of common border guard standards across the EU. The CCC for border guards has also been considered regarding the possibility to utilize the experience of the leading EU border guard organisations in order to introduce it into the training system of the State Border Guard Service of Ukraine. The author indicates that the system of training of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine requires such an instrument for development of national border guard curricular for both educational and training purposes, and that presupposes further study of the border guard's training system of the EU countries.

Key words: *common training, border guards, qualification levels, European Union countries.*

Вступ / Introduction. *Сьогодні, розробка та впровадження спільних освітніх програм вважається одним з пріоритетних напрямків розвитку професійної освіти фахівців, міжвузівського співробітництва різних країн світу, особливо між країнами Європейського Союзу (ЄС). Аналогічно*

й в системі професійної освіти й підготовки персоналу прикордонних відомств країн ЄС вже протягом тривалого часу відбуваються процеси інтеграції Уніфікованої програми базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону (Common Core Curriculum, 2017). Державна прикордонна служба України (ДПСУ), у зв'язку з обраним керівництвом держави європейським вектором розвитку, також приєдналась до цього проекту.

З огляду на це, актуальним вбачається вивчення досвіду розробки та імплементації в країнах ЄС Уніфікованої програми базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону базового рівня (УПП) для її впровадження у відомчих закладах освіти ДПСУ.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою дослідження є висвітлення особливостей УПП базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн ЄС для подальшого впровадження передового досвіду в систему професійної підготовки персоналу ДПСУ.

Методи / Methods. З метою досягнення поставленої мети дослідження було застосовано такі методи: теоретико-критичний, логічний аналіз педагогічної та психологічної, методичної літератури, нормативно-правової документації – з метою визначення сучасний стану уніфікованої підготовки прикордонників у країнах ЄС; синтез, порівняння, класифікація – для уточнення та обґрунтування проблеми створення уніфікованих програм підготовки, обґрунтування та формулювання перспективних напрямів розвитку УПП для підготовки персоналу прикордонних відомств країн ЄС; емпіричний – педагогічне спостереження, збір та узагальнення самостійних характеристик, аналіз УПП, навчально-методичного забезпечення, освітніх технологій, що використовуються в різних закладах освіти прикордонних відомств країн ЄС.

Результати / Results. Сьогодні, в країнах ЄС завдяки Шенгенському законодавству досягнута гармонізація нормативно-правової бази, що регламентує виконання завдань усіх прикордонних служб, тому потрібно також забезпечити гармонізацію базової підготовки. Відношення до громадянина повинно бути однаковим на всіх ділянках зовнішніх кордонів ЄС: на сухопутних кордонах, в морських портах та аеропортах (Common Core Curriculum, 2017).

Українське прикордонне відомство також активно запроваджує УПП в своїх відомчих закладах освіти й підготовки: Національній академії Державної прикордонної служби України, Головному центрі підготовки персоналу ДПСУ, Кінологічному навчальному центрі, Навчально-тренувальному загоні морської охорони.

Автор, як представник ДПСУ, у 2012 р. був призначеним національним експертом з питань впровадження УПП, є співавтором даної програми, брав участь в роботі з її оновлення та її узгодження з Галузевою рамкою кваліфікацій сфери охорони кордону (ГРК), в пленарних засіданнях і роботі в складі робочих груп. УПП базового рівня відповідає ГРК 4 і 5 рівнів (Sectoral Qualifications Framework, 2012). Загалом, після успішного завершення базового навчання за УПП (Загальний розділ та один або декілька практичних модулів – «Повітряний кордон», «Сухопутний кордон» і «Морський кордон»), в день закінчення навчання співробітники прикордонного відомства відповідно до програми підготовки повинні мати сформованими професійні компетентності визначені у ГРК, і які необхідні їм для виконання службових обов'язків з охорони кордону.

Хоча УПП є всеосяжною програмою, яка містить результати навчання з усіх сфер діяльності з охорони кордону, необхідною умовою розвитку професійних компетентностей для роботи на другій лінії контролю є досвід роботи. Щоб бути компетентним у проведенні широкого спектру завдань щодо перевірок на другій лінії контролю співробітники прикордонних служб, як правило, повинні пройти спеціалізоване навчання або підвищити свою кваліфікацію в певних галузях охорони кордону або на курсах керівного складу. Такі компетентності виходять за рамки УПП, хоча ця програма підготовки є відправною точкою для їх розвитку.

Обговорення / Discussion. Дослідженнями професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн займалися Н. Ринденко, Т. Тронь та ін. Практичні аспекти підготовки курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького досліджував І. Блощинський (Блощинський, 2016; 2017). Проте, наші розвідки засвідчили, що наразі ґрунтовного аналізу уніфікованих програм для підготовки фахівців з охорони кордону країн ЄС практично не існує.

Необхідність запроваджувати і розвивати спільні програми підготовки для прикордонників на європейському рівні вказана у Регламенті про Європейську прикордонну та берегову охорону, де серед іншого, також наголошується на забезпеченні навчання інструкторів для прикордонних відомств країн ЄС з питань пов'язаних з охороною кордону, фундаментальних прав людини, міжнародного захисту, морського права і т.і. Основне завдання таких спільних програм підготовки – просувати кращі прикордонні практики і стандарти з питань реалізації нормативно-правової бази у галузі управління кордонами ЄС (Regulation EU 2016/1624, 2016).

Подібні спільні з країнами ЄС освітні програми діють в інших галузях в нашій державі. Наприклад, у Полтавському університеті економіки і торгівлі функціонує Міжнародна інноваційна

освітня онлайн-програма підготовки магістрів із підприємництва розроблена консорціумом п'яти закладів вищої освіти ЄС: Advenio eAcademy (Мальта), Університет Яніни (Греція), Університет Сент-Іштвана (Угорщина), Університет Барі Альдо Моро (Італія), Університет Жиліна (Словаччина) та Полтавський університет економіки і торгівлі в Україні (Освітня програма підготовки магістрів, 2018).

Приймаючи рішення про інтеграцію спільної програми підготовки у систему підготовки національних фахівців з охорони кордону, країни ЄС вирішили, що така підготовка має відбуватися на основі спільних програм підготовки розроблених Агенцією FRONTEX (Європейська організація прикордонної та берегової охорони). Ці програми підготовки є уніфікованими стандартами для закладів освіти з підготовки прикордонників та берегової охорони у всіх країнах ЄС. Після впровадження УПП у національні програми підготовки процес навчання має спрямовуватися таким чином, щоб студенти одержували знання у своїй професійній області, необхідні навички й формували відповідне ставлення, які будуть їм потрібні для виконання професійних обов'язків з охорони кордону. Проте, на національному рівні завжди заохочується більш поглиблена підготовка персоналу ніж передбачено в УПП.

Оновлена УПП базового рівня для підготовки прикордонників складається із Загального розділу і модулів «Повітряний кордон», «Сухопутний кордон» і «Морський кордон». Перш ніж перейти до вивчення окремих модулів необхідно обов'язково завершити вивчення Загального розділу. Кожен з них розбито на категорії, розділи та теми. Кожна тема включає власні результати навчання, як сукупність знань, навичок та компетентностей, а також опис методології оцінки і рекомендовані методи підготовки. Для викладачів до деяких з предметів було включено рекомендований приблизний зміст. Загальний розділ містить три модулі, а саме: «Загальна прикордонна підготовка»; «Загальна правоохоронна підготовка за прикордонними стандартами»; «Практичні вміння прикордонників». Кожний з модулів «Сухопутний кордон», «Повітряний кордон» і «Морський кордон» містить два підрозділи, а саме: спеціальне законодавство та спеціальну практику (Common Core Curriculum, 2017).

Основна ідея УПП полягає в тому, що всі прикордонники та фахівці берегової охорони повинні вивчати Загальний розділ відповідно до національного законодавства і потреб. Залежно від потреб прикордонної служби, вони також можуть вивчати один або кілька інших модулів. Наприклад, якщо очікується, що прикордонники будуть працювати на сухопутній ділянці кордону і в аеропортах, вони повинні пройти модулі «Сухопутний кордон» і «Повітряний кордон» на додаток до Загального розділу.

Філософія УПП щодо підготовки до здійснення прикордонного контролю другої лінії пояснюється у вступі до загальної правоохоронної підготовки за прикордонними стандартами. Під час базової підготовки прикордонників розвиваються перш за все компетентності, які дозволяють брати на себе відповідальність за проведення ефективної перевірки осіб на першій лінії контролю та виконання (під наглядом) щоденних, простих завдань щодо здійснення перевірок на другій лінії контролю.

З точки зору берегової охорони, УПП повністю відповідає функціям берегової охорони описаним у Регламенті про Європейську прикордонну та берегову охорону. УПП не намагається описати навігаційні компетенції в деталях, а скоріше фокусується на основних функціях прикордонників та берегової охорони. Специфічні професійні знання, навички та компетентності, наприклад, такі як експлуатація судна і навігація, описується в інших спеціалізованих документах на національному або міжнародному рівні.

Регламентом ЄС 2016/1624 про Агенцію Європейської прикордонної та берегової охорони передбачено проведення спільних операцій. Співробітники прикордонних служб, які за необхідності беруть участь у спільних операціях на зовнішніх кордонах, повинні мати можливість працювати разом безпечно і ефективно. Хоча прикордонники, які беруть участь у спільних операціях отримують спеціалізоване навчання, високого рівня оперативної взаємодії можна досягнути лише шляхом узгодженої базової підготовки (Regulation EU 2016/1624, 2016).

Здатність працювати разом називається взаємодією або функціональною інтероперабельністю. У традиційному значенні це означає, що прикордонники мають бути в змозі працювати пліч-о-пліч під час проведення спільних операцій. У більш широкому значенні це означає, що всі прикордонники працюють разом, навіть коли вони виконують власні задачі на своїх робочих місцях. Це пояснюється тим, що усі дії, які вони виконують, мають бути єдиними та зрозумілими іншим колегам по всій Європі. Оновлена УПП сприяє такій взаємодії пропонуючи уніфікований стандарт базової підготовки співробітників прикордонних служб країн ЄС. Це повинно допомогти прикордонникам виконувати свої функції на високому професійному рівні, з повагою та шанобливим ставленням до людської гідності (Interoperability Assessment Program, 2015).

Нормативною базою, яка лягла в основу УПП є декілька документів ЄС, найважливішими з яких є Шенгенський кодекс про кордони (Schengen Border Code, 2016) та Регламент про Європейську прикордонну та берегову охорону (Regulation EU 2016/1624, 2016). УПП належить до навчального портфоліо FRONTEX і її було розроблено, оновлено та впроваджено у тісній співпраці з країнами ЄС та країнами, які підписали робочі домовленості з FRONTEX.

Базова УПП для прикордонників та фахівців берегової охорони ЄС була розроблена в 2003 р. і з того моменту регулярно оновлюється. Вона реалізована в усіх країнах ЄС та в декількох країнах робочих домовленостей FRONTEX. Оновлення 2017 р. спрямоване на узгодження УПП з ГРК, а також на оновлення змісту. Зокрема, акцент було зроблено на питаннях, що відносяться до основоположних прав людини та нових викликів у галузі безпеки і управління кордонами всередині та за межами Європи, що вимагає від фахівців з охорони кордонів нових компетентностей (Балендр, 2017).

Підготовка до практичного впровадження УПП, що передбачало постановку освітніх завдань у вигляді оперативних цілей, досягнення яких можливо було б оцінити, було завершено й схвалено всіма країнами ЄС, а також Норвегією й Ісландією 15 червня 2004 р. Офіційно процес впровадження УПП на національному рівні розпочався 15 червня 2004 року.

Наприкінці 2005 р. було розпочато процес оновлення УПП під загальним керівництвом Агенції FRONTEX. З початку 2006 р. ця робота велася як незалежний проект FRONTEX. Двадцять п'ять представників з 18 країн ЄС увійшли до складу робочих груп. Крім того, до роботи в якості експертів залучалися представники Міжнародної організації з міграції (МОМ), Управління Верховного Комісара ООН з питань біженців (УВКБ ООН), Європейський комітет з недопущення тортур та Європейської навчальної програми у сфері надання притулку з метою отримання консультацій у сфері основоположних прав людини. Процес внесення змін до УПП аналізувався трьома вищими: Інститутом досліджень у галузі освіти (Фінляндія); Університетом національної оборони ім. Міклоша Зріни (Угорщина) та Болонським Університетом (Італія). Наприкінці 2007 р. оновлений варіант УПП було подано на розгляд Дирекції FRONTEX та Європейській Комісії. Церемонія схвалення оновленої версії УПП відбулася 4-го березня 2008 в Італії (Common Core Curriculum, 2017).

Згідно з проектом «Активної імплементації УПП» у 2008 р. уніфіковану програму було перекладено на мови європейських країн та впроваджено у національні програми підготовки прикордонників. Після її використання протягом певного часу, у 2009 р. результати реалізації УПП було оцінено «Програмою оцінювання інтеперабельності» (ПОІ) з метою визначити повноту імплементації УПП та рівень інтеперабельності прикордонників, які закінчили навчання за цією програмою. Результати перевірки виявились позитивними (Interoperability Assessment Program, 2015).

Життєвий цикл УПП відбувається за наступною схемою: використання – оцінювання – внесення змін – імплементація. У 2010 р. після оцінки отриманих результатів стало зрозуміло, що знадобиться проведення ще одного етапу оновлення УПП. Цього разу воно мало за мету розгляд питань посилення взаємодії, вивчення нового законодавства та технічного розвитку у сфері охорони кордонів ЄС а також підсилення значення основоположних прав людини. Відповідно до життєвого циклу розвитку УПП, Агенція FRONTEX прийняла рішення запустити третє оновлення програми на початку 2016 р. На цей раз оновлення змісту відбувалося паралельно з узгодженням УПП з ГРК. Оновлений варіант УПП 2017 р. було узгоджено з ГРК 4-го та 5-го рівнів, відповідає принципами Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК) 4-го та 5-го рівнів. Для процесу оновлення четвертого видання УПП були запрошені експерти-представники країн ЄС, країн, з якими підписані робочі домовленості, фахівці оперативного відділу FRONTEX, МОМ, УВКБ ООН, а також Консультативного центру FRONTEX з питань основоположних прав людини.

Висновки / Conclusions. Стратегія розвитку системи професійної підготовки персоналу ДПСУ відповідно до вимог Болонського та Копенгагенського процесів надає змогу відомчим навчальним закладам максимально реалізувати свій потенціал у плані відповідності вимогам європейської системи знань та адаптувати систему підготовки українських прикордонників до принципів, норм, стандартів і основних положень прийнятих і ефективних для нашого прикордонного відомства. Реформування системи силових та правоохоронних відомств України, зокрема й ДПСУ, потребують розробки і застосування нових підходів, технологій та методів професійної підготовки сучасних прикордонників, зокрема впровадження УПП. У зв'язку з цим, охарактеризовано процес створення і впровадження на національному рівні УПП для підготовки прикордонників країн ЄС, висвітлено зв'язок даної програми з ГРК та ЄРК.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду розробки та впровадження Спільної магістерської програми підготовки прикордонників країн ЄС в

галузі стратегічного управління кордонами, з метою її подальшого впровадження в систему підготовки персоналу ДПСУ.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. *Common Core Curriculum for Border Guard Basic training in the European Union (CCC 2017)*. (2017). Warsaw, Poland: Rondo ONZ 1. [in English].
2. *Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding (Vol. 2)*. (2013). Warsaw, Poland: Rondo ONZ 1. [in English].
3. Блощинський, І. (2016). Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання. *Педагогічний дискурс*, 20, 15–20. / Bloshchynskiy, I. (2016). Strukturno-funktsionalna model pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv na osnovi tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [*Structural and Functional Model of Future Borderguard Officers' Training on the Basis of Distance Learning Technologies*]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 20, 15–20. [in Ukrainian].
4. Bloshchynskiy, I. H. (2017). Enhancement of cadets' practical training at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. *Science and Education*, 4, 5–10. [in English].
5. Regulation (EU) 2016/1624 of the European Parliament and of the Council of 14 September 2016 on the European Border and Coast Guard. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/65db3442-7bcf-11e6-b076-01aa75ed71a1/language-en> (last accessed 26.07.2018). [in English].
6. Освітня програма підготовки магістрів із підприємництва / Osvitnya prohrama pidhotovky mahistriv iz pidpryyemnytstva [*Educational Masters Degree Program in Entrepreneurship*]. Retrieved from <http://puet.edu.ua/uk/osvitnya-programa-pidgotovki-magistriv-iz-pidpriemnictva> (last accessed 26.07.2018). [in Ukrainian].
7. *Interoperability Assessment Program Study*. (2015). Warsaw, Poland: European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union. [in English].
8. Schengen Border Code. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0399> (last accessed 26.07.2018). [in English].
9. Балендр, А. (2017). Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті. *Педагогічний дискурс*, 22, 9–14. / Balendr, A. Kharakterystyka haluzevykh rivniv kvalifikatsiynykh vymoh dlya pidhotovky prykordonnykh sluzhb derzhavchleniv ES v akademichniy osviti [*Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education*]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 22, 9–14. Retrieved from <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/9> (last accessed 26.07.2018). [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «09» серпня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «15» жовтня 2018 р.

Балендр Андрій – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Balendr Andrii – assistant professor of the English language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Балендр, А. (2018). Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу. *Педагогічний дискурс*, 25, 17–21.

Cite this article as:

Balendr, A. (2018). Common Core Curriculum for Border Guards Basic Training in the European Union Countries. *Pedagogical Discourse*, 25, 17–21.

УДК 37.016:808.1
UDC 37.016:808.1
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.03

НАТАЛІЯ ГРИЦАК,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Київ, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9)*

NATALIA HRYTSAK,

*candidate of philology, docent,
(Ukraine, Kyiv, National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova Str., 9)*

ORCID: 0000-0003-4744-7072

Літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури

Literary Criticism Aspect of Genre Way Analysis Application of Fictional Work in Professional Training of Future Teachers of Foreign Literature

У статті проаналізовано літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. Досліджено проблему жанру як літературознавчої категорії, його складових і структурного наповнення в контексті актуальних тенденцій сучасної генології. Розглянуто жанрові підходи, теорії та концепції, С. М. Васильєва, Г. Грабовича, Н. Х. Копистянської, А. О. Ткаченка, Т. В. Кушнірової та інших учених. Продемонстровано багатозначність цього поняття, увиразнено змістове наповнення, уточнено характеристики. Наведено приклади дефініції «жанру», що розміщені у підручниках сучасних українських авторів зі вступу до літературознавства чи теорії літератури для закладів вищої освіти. Акцентовується увага на жанрових модифікаціях і авторських жанрових номінаціях. Показано, що ефективність проведення жанрового шляху аналізу художнього твору залежить від ґрунтовних теоретико-методологічних знань майбутнього учителя зарубіжної літератури.

Ключові слова: жанр, жанрові модифікації, жанрова концепція, жанровий шлях аналізу художнього твору.

The present paper is focused on the literary criticism aspect of genre way analysis application of fictional work in professional training of future teachers of foreign literature. The problem of genre as literary criticism category, its components and structural content in the context of topical tendencies of modern genology is examined. Genre approaches, theories and conceptions of Y. Vasyliiev, H. Yrabovych, N. Kopystianska, A. Tkachenko, T. Kushnirova and other scholars are studied. We have demonstrated the multivalence of this concept, content filling and specified characteristic features. "Genre" definition example that are included into the textbooks of modern Ukrainian authors on Introduction to literary criticism or Theory of Literature to the higher educational establishments have been provided in this work. Determination of the term content «genre» and its structure filling depends on scholars' accents: form, content or synthesis of form and content. We draw our attention to the genre modifications and author's genre nominations. Key ideas concerning genre modifications of T. Bovsunivska, N. Tykholoz, S. Lenska have been emphasized. We emphasized that genre modifications assist genre renewal and development, broadening of genre potential, multifaceted coverage of the environment. Numeral growth of genre modifications is at the beginning of the XXI century as the limits of «pure» form of genre are erased. We have characterized that the problem of author's genre definitions and emphasized less learning of this problem in modern genology. It has been revealed that in parallel with the scientific definition of the genre there is also the author's genre reflection, which is a reflection of author's worldview, author's genre searching, author's modification of the established features of the genre. We examine the communicative theory of J. Sheffer in the context of the problem of author's genre definitions.

Key words: genre, genre modifications, genre conception, fictional work genre way of analysis.

Вступ / Introduction. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» спрямована на формування гуманітарної еліти, підвищення якості національної освіти, що, відповідно, передбачає зміщення акцентів освітньої парадигми, вироблення продуктивних шляхів підготовки нової генерації учителів. Ці нові агенти освіти повинні, по-перше, зберегти традиційні

духовно-культурні цінності, утверджуючи національну ідею, по-друге, формувати особистість учня як повноправного члена європейської та світової спільноти. Закономірно, що у цьому контексті зростає роль учителів зарубіжної літератури, які не лише глибоко осягають своє національне минуле, але й на прикладі найкращих зразків світової літератури допомагають зрозуміти юним українцям власну культурну ідентичність, усвідомити причетність національних надбань до світових культурних досягнень, виховувати толерантне ставлення до культури інших народів. Слушним є коментар Ж. В. Клименко, що «саме словесник може допомогти юній особистості успішно вирішити проблему психосоціальної ідентифікації, сприяти тому, щоб у неї з'явилося відчуття того, ким вона є, де знаходиться і куди йде» (Клименко Ж., 2017). Це зумовлює підвищення вимог до рівня професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури, невід'ємним складником якої є формування фахових компетенцій, зокрема вміння та навички жанрового аналізу художнього твору. Обираючи вивчення художнього твору жанровим шляхом, викладач відкриває для студентів нові горизонти пізнання художнього твору, допомагає усвідомити тенденції та закономірності розвитку літературно-художніх явищ, застерігає майбутніх учителів зарубіжної літератури від формалізму, шаблонності у викладанні літератури.

Ефективне опанування студентами жанрового шляху аналізу художнього твору передбачає, по-перше, формування у студентів жанрової грамотності, по-друге, жанрового мислення. Жанрова грамотність передбачає знання типологічних ознак жанру, що дозволяють розпізнавати та визначати домінуючі структурні елементи жанрів, зіставляти їх з іншими жанровими моделями, виражувати авторську концепцію жанру. Цей аспект навчальної діяльності студентів робить проєкцію на теоретико-методологічне підґрунтя осмислення жанру як літературознавчої категорії.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою цього дослідження є теоретичне обґрунтування застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. Для реалізації мети були поставлені такі завдання: теоретично обґрунтувати зміст поняття «жанр» та його структурного наповнення; розкрити питання жанрової модифікації, охарактеризувати проблему авторських жанрових визначень.

Методи / Methods. У статті використано теоретичні методи дослідження: критичний аналіз проблеми на основі осмислення праць з літературознавства, систематизація, узагальнення науково-методичної інформації з досліджуваної проблеми

Результати / Results. Студіювання літературознавчих праць показує, що питання структурного наповнення жанру, його складових, жанрових модифікацій тощо стають ключовими для сучасних теоретиків літератури. Так, А. О. Ткаченко у підручнику «Мистецтво слова: Вступ до літературознавства» (1998, 2003) репрезентував концепцію «перехресної» класифікації у вигляді моделі-схеми літературної генерики, яка сприяє вираженню жанрової специфіки художнього твору у проєкції (синхронія / діахронія) (Ткаченко А., 1998). Концепція А. О. Ткаченка дозволяє, по-перше, вписати будь-який художній твір у жанрову модель і одержати загальні характеристики, по-друге, з урахуванням цих характеристик проаналізувати авторські нововведення. Т. В. Кушнірова, вивчаючи питання жанру як структурованої категорії, трактує жанр як «формозміст, в основу якого покладено певний жанровий зміст (точка зору на світ, концепція світосприйняття), що має певне жанрове наповнення (тематика і проблематика твору, авторська позиція, тенденція, пафос, конфлікт твору, образна система, сюжетно-композиційні особливості, форма оповіді)» (Кушнірова Т., 2010).

Цілком погоджуємось із міркуванням С. В. Ленської, що «кожен із пластів та елементів жанру має власний генезис і свою історичну долю. Тому так цікаво вивчати еволюцію тих чи тих жанрових форм з позиції взаємодії внутрішніх сил, які їх утворюють» (Ленська С., 2012). Є. М. Васильєв, розмірковуючи над провідними жанровими традиціями в драматургії, переконливо доводить, що «жанри мають різний історичний обсяг, вони народжуються за певної історичної доби, розвиваються, досягають вершини, а часом і вмирають» (Васильєв Є., 2017). Утім, попри багатовекторність літературознавчих досліджень, у той же час існує потреба переосмислення змістового наповнення поняття жанру, уточнення його ознак, виявлення жанрових констант і змінних рис, вираження реалізації теоретичної моделі жанру в конкретному художньому творі, з'ясування національної специфіки жанру, зіставлення жанрів національних літератур.

Обговорення / Discussion. Одним із центральних аспектів проблеми жанрології у літературознавстві є визначення змісту самого терміну «жанр» та його структурного наповнення. Складність вираження поняття «жанр» та відсутність єдиного системного підходу щодо жанрово-родової класифікації обумовлено, ймовірно, перекладом із французької – від фр. *genre* – це є рід і вид. Необхідно констатувати, що у тих випадках, коли дефініція жанру лаконічна або метафорична, ці визначення не викликають ані заперечення, ані полеміки. Наприклад, «жанр – реальна форма побутування мистецтва» (Гетьманець М. & Михайлин І., 2009); «специфічна модель сприйняття» (Грабович Г., 1997).

Спробу уніфікувати визначення жанру зробив Г. Грабович. Літературознавець, розмірковуючи над проблемою функції жанру і стилю у становленні української літератури, зазначав, що «жанр – література в мікрокосмі: це й сукупність конкретних текстів, і динаміка співвідношень вартостей, норм, впливів, читацьких виповнених чи невиконаних очікувань». Досліджуючи питання про кризу того чи іншого жанру, Г. Грабович доходить цілком логічного висновку, що «жанр, зрештою, – серцевина й суть літератури, річ синхронна і водночас діахронна, сукупність поодиноких творів і системність форми та концепції, тож природно, що в ньому перехрещуються й віддзеркалюються процеси літературного та суспільного життя» (Грабович Г., 1997).

Певну термінологічну неузгодженість визначення жанру спостерігаємо й у підручниках сучасних українських авторів зі вступу до літературознавства чи теорії літератури. Наприклад, П. В. Білоус пропонує під жанром розуміти «групу творів, які за своїми змістовими та формальними прикметами є схожими між собою» (Білоус П., 2009). У посібнику для студентів філологічних факультетів «Вступ до літературознавства» М. В. Моклиця подає наступну дефініцію: «Жанр поєднує усталені риси (жанрові константи), які відсилають твір до традиції (жанрової пам'яті, за термінологією М. Бахтіна), і жанрові модифікатори, ті якості, які перетворюють жанр на різновид або на авторську модифікацію жанрів» (Моклиця М., 2011). Натомість Н. С. Ференц розглядає жанр як «підвид літератури з певним спрямуванням у відборі матеріалу, який вимагає відповідної форми вираження, обсягу, композиції, лексико-фразеологічних засобів і метрики» (Ференц Н., 2014). Найбільш точним на сьогодні є визначення, на наше переконання, подане у підручнику «Теорія літератури» (О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв). Читаємо: «Жанр – це історично сформований тип художнього твору, який синтезує характерні особливості змісту та форми певного виду творів, має відносно сталу композиційну будову, яка постійно розвивається та збагачується» (Галич О., Назарець В., Васильєв Є., 2005).

У визначеннях змісту жанру в сучасних українських енциклопедіях, словниках та інших довідниковій літературі теж спостерігаємо термінологічну неузгодженість. Наприклад, у «Літературознавчому словнику-довіднику (Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.)» літературний жанр потрактовано, як «тип літературного твору, один із головних елементів систематизації літературного матеріалу, класифікує літературні твори за типами їх поетичної структури» (Гром'як Р., Ковалів Ю., 2007). У «Сучасному словнику літератури і журналістики» у статті «Жанр» зазначено, що це термін, який «вживається на позначення різних літературних родів. Жанр як літературознавча категорія не є сталою величиною, в процесі розвитку літератури він наповнюється новим змістом» (Гетьманець М., Михайлин І., 2009).

Отже, огляд літературознавчих праць дозволяє продемонструвати студентам, що визначення змісту терміну «жанр» та його структурного наповнення залежить від розставлених авторами відповідних акцентів: форма, зміст чи синтез форми і змісту. Утім, варто звернути увагу студентської аудиторії на міркування Н. Х. Копистянської. У фундаментальному дослідженні «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія» учений констатувала, що жанротворчі та змістовні компоненти утворюють у жанрі «не комбінацію елементів змісту форми, не статичний їх набір чи склад, не механічне їх поєднання, не «накладання одного на інше», не «наповнення старої форми новим змістом», а органічне взаємопроникнення їх і взаємопідпорядкування, динамічну співвіднесеність та інтеграцію» (Копистянська Н., 2005).

Окремим підаспектом генології є вивчення питання жанрової модифікації (індивідуально-авторське втілення теоретичної жанрової моделі). Цілком логічно, що жанрові модифікації є новим (сучасним, креативним) поглядом автора на традиційні жанри, це своєрідна авторська відповідь запитам реальності, це авторський «експеримент» жанру. Поява жанрових модифікацій – це закономірне явище літературного процесу. Жанрові модифікації сприяють оновленню і розвитку жанру, розширенню жанрового потенціалу, багатограннішому висвітленню оточуючого світу. Н. Б. Тихолоз розглядає жанрову модифікацію, як «генологічне поняття нижчого рівня загальності, вужче за обсягом, проте нюансованіше за змістом від літературного жанру; варіантна конкретизація жанрового інваріанта, у якій зберігається основний стійкий формозмістовий комплекс жанровизначальних рис і, поруч з тим, наявні специфічні особливості, які модифікують базову модель жанру і вирізняють цей тип на тлі інших модифікацій» (Тихолоз Н., 2005).

С. В. Ленська досліджуючи жанрові моделі української малої прози 1920–1960-х рр., подає таку дефініцію, зокрема «під жанровою модифікацією розуміємо конкретне, історично та естетично зумовлене запитами часу втілення «жанрового змісту» в індивідуально-авторській формі, що, за умови збереження основних жанрових ознак, демонструє оновлення жанрової форми за рахунок використання різнорідних дискурсивних практик» (Ленська С., 2015).

Питомим внеском у сучасну літературну теорію жанрової модифікації стала монографія Т. В. Бовсунівської «Жанрові модифікації сучасного роману» (2015). Дослідниця увиразнила поняття метажанру та жанрової модифікації, окреслила особливості жанрових модифікацій та

запропонувала ґрунтовний аналіз поширених жанрових модифікацій сучасного роману. Т. В. Бовсунівська звертає увагу також на факт чисельного зростання жанрових модифікацій саме на початку ХХІ ст. та переконує, що жанрова трансформація у сучасному літературному процесі є домінуючою у порівнянні із «чистою» формою. Теоретик пропонує доповнити вже відомі форми жанрових трансформацій, зокрема, міжвидовою синкретизацією, зміною чи накладанням темпоралізацій сюжетних схем, авторською установкою на синтез нового жанру, зміною міметичного спрямування, включенням позалітературних текстів, авторською позицією, реконтекстуалізацією. Заслугує на увагу й увиразнення складових жанрових модифікацій, серед них учений виокремлює наступні: постпозиція та реплікація канонічної жанрової системи; когнітивна предикація; анаморфоза; повторюваність. Розгляд жанрових модифікацій із застосуванням такого нового методологічного осмислення дозволило Т. В. Бовсунівській запропонувати власну дефініцію поняття. Читаємо: «Жанровою модифікацією у сучасному літературному процесі стає новоутворення на засадах плінних ознак твору, засноване на повторенні певної жанрової форми та з використанням конкретного жанрового патерну, що визначається характером ідеологічної анаморфози і сумою жанрових трансформацій та (іноді!) закономірностей, які постають на потребу тексту за авторським задумом» (Бовсунівська Т., 2015). Отже, суттєвим внеском Т. В. Бовсунівської є спроба внести корективи (доповнення, пояснення, увиразнення!) у жанрову термінологію, тим самим роблячи її більш чіткішою.

У дискурсі сучасної генології не можна не говорити й про авторські жанрові визначення. Достатньо згадати, наприклад, «Кассандру», «У пуці», «Бояриню», «Адвоката Мартіана», «Оргію» та ін. твори Лесі Українки, яким митець дала власне жанрове визначення – драматична поема. У літературознавчому обігу цей термін укорінився та став загальноприйнятим. Драматична поема поєднала у собі жанрові визначення «драма» і «поема», в основу цього твору закладено внутрішній динамічний сюжет (конфлікт світоглядних та моральних принципів, але за відсутністю епічної панорамності), надається перевага ліричних чинників над епічними. Цим вмотивована наукова зацікавленість літературознавців названим жанром. Варто також пригадати концепцію епічного театру Б. Брехта, яка дала початок терміну епічна драма. Просування нової ідеї реалізовувалося в низці статей, розлогих коментарях, рекомендаціях Б. Брехта, в яких письменник теоретично обґрунтовував провідні жанрові принципи нового жанру. З огляду сьогодення, ми розуміємо, що Б. Брехт кардинально змінив жанрову природу драми, і, передусім, підготував ґрунт для сучасної драми.

У цьому контексті цікавою є комунікативна теорія Ж.-М. Шеффера, адже учений переконаний, що панування усталеної моделі жанру вже закінчилося. На його думку, «із зародженням романтизму все змінюється: віднині завдання – не представити зразки для наслідування і не встановлювати правила, а пояснювати генезис та еволюцію літератури» (Шеффер Ж.-М., 2010). Мету власного дослідження Ж.-М. Шеффер визначає, як вивчення «модальності – як можна передбачити, численні та складні, – жанрових понять, позначаючи цим терміном референт або референти, поки що невизначені, жанрових імен». Під «жанровими іменами» Ж.-М. Шеффер розуміє ендогенні (ті, які використовуються самими письменниками) та екзогенні (використовуються критиками). Новаторською є думка вченого про те, що не жанр ідентифікує художній твір, а письменник свій задум реалізує через жанр, тобто саме авторська ідея формує (видозмінює) жанр. Ключовим є положення, що художній твір не лише інтерпретація типу мислення митця, але й тип комунікації цього письменника з оточуючим світом. «Літературний твір – це завжди не тільки текст як синтаксико-семантичний ланцюжок елементів, але й також, перш за все, реально здійснений акт міжлюдської комунікації, повідомлення, надіслане певною особою у специфічних обставинах і зі специфічною метою та отримане іншою особою за таких специфічних обставин і з такою самою специфічною метою» (Шеффер Ж.-М., 2010).

Знаковим теоретичним дослідженням є праця Є. М. Васильєва «Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації: монографія». Учений ґрунтовно вивчив проблему авторських жанрових номінацій у сучасній драматургії, вніс уточнення у авторські жанрові визначення і запропонував класифікувати авторські жанрові номінації за такими групами: 1) заголовкові; 2) підзаголовкові; 3) внутрітекстові й 4) позатекстові (екстратекстові) (Васильєв Є., 2017).

Окреслена проблема авторських жанрових визначень порушує питання, по-перше, розмежування наукових і авторських дефініцій, по-друге, наукової цінності авторської термінології. В історії генології маємо чимало прикладів, коли авторські жанрові номінації слугували основою для подальших наукових студій, наприклад, висловлювання Лесі Українки, Б. Брехта, Б. Шоу та ін. Мабуть не можливо провести чіткого розмежування між науковими та письменницькими визначеннями (напевно, й не варто!), радше вони мають репрезентувати органічний синтез художньої практики та теоретичної думки.

Висновки / Conclusions. Отже, аналітичний огляд основних підходів, концепцій та теорій щодо жанру дозволяє говорити про поліфункціональність та універсальність цієї літературознавчої категорії, вивчення якої передбачає великий арсенал методів гуманітарної науки. Категорія жанру залишається предметом тривалих гострих філософсько-літературознавчих дискусій, оскільки у жанрі візуалізується авторська свідомість, особливість світогляду й типів художнього мислення автора, загальна тенденція розвитку літературного процесу та національна літературна традиція. Розуміємо жанр як тип літературного твору, який містить певний жанровий зміст (залежить від історичної, соціальної, культурної епохи, національних традицій), жанрові ознаки (насамперед тематика і проблематика твору, авторська позиція, сюжетно-композиційні особливості тощо). Знання термінологічного корпусу, жанрової природи художнього твору зокрема, дозволяють майбутнім учителям зарубіжної літератури не просто класифікувати той чи інший літературний твір. Визначення типологічних ознак жанру створює простір для глибокого пізнання формальних і змістових особливостей твору, для розуміння національної самобутності рідної літератури, для формування панорамності мислення.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці методичної системи жанрового шляху аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору для студентів-філологів.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Білоус, П. В. (2009). *Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: Лекції*. Житомир: Рута / Bilous, P. V. (2009). *Vstup do literaturoznavstva. Teoriia literatury. Psykholohiia literaturnoi tvorchosti: Lektsii [Introduction to literary studies. Theory of literature. Psychology of literary work: Lectures]*. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
2. Бовсунівська, Т. В. (2015). *Жанрові модифікації сучасного роману*. Харків: Діса плюс / Bovsunivska, T. V. (2015). *Zhanrovi modyifikatsii suchasnoho romanu [Genre modifications of modern romance]*. Kharkiv: Disa plus [in Ukrainian].
3. Васильєв, Є. М. (2017). *Жанрові модифікації фарсу в сучасній драматургії. Питання літературознавства, 95, 62–77 / Vasyliiev, Ye. M. (2017). Zhanrovi modyifikatsii farsu v suchasni dramaturhii [Genre modifications of farce in modern drama]. Pytannia literaturoznavstva, 95, 62–77 [in Ukrainian].*
4. Васильєв, Є. М. (2017). *Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації [моногр.]*. Луцьк: ПВД «Твердиня» / Vasyliiev, Ye. M. (2017). *Suchasna dramaturhiia: zhanrovi transformatsii, modyifikatsii, novatsii [Contemporary dramaturgy: genre transformations, modifications, innovations] [monograph]*. Lutsk: PVD «Tverdynia» [in Ukrainian].
5. Галич, О. & Назарець, В. & Васильєв, Є. (2005). *Теорія літератури*. Київ: Либідь / Halych, O. & Nazarets, V. & Vasyliiev, Ye. (2005). *Teoriia literatury [Theory of Literature]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Гетьманець, М. Ф. & Михайлин, І. Л. (2009). *Сучасний словник літератури і журналістики*. Харків: Прапор / Hetmanets, M. F. & Mykhailyn, I. L. (2009). *Suchasnyi slovnyk literatury i zhurnalistyky [Modern Dictionary of Literature and Journalism]*. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
7. Грабович, Г. (1997). *Функції жанру і стилю у становленні української літератури. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка*. Київ: Основи / Hrabovych, H. (1997). *Funktsii zhanru i stylu u stanovlenni ukrainskoi literatury. Do istorii ukrainskoi literatury: Doslidzhennia, ese, polemika [Functions of the genre and style in the development of Ukrainian literature]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
8. Клименко, Ж. В. (2017). Шкільний курс «Зарубіжна література» як чинник формування української ідентичності учнів. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі, 1, 37–49 / Klumenko, Zh. V. (2017). Shkilnyi kurs «Zarubizhna literatura» yak chynnyk formuvannia ukrainskoi identychnosti uchniv [School course «Foreign Literature» as a factor in the formation of the Ukrainian identity of students]. Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky studentiv-filolohiv do roboty v suchasnomu osvithnomu prostori, 1, 37–49 [in Ukrainian].*
9. Кодак, М. (1988). *Поетика як система*. Київ: Дніпро / Kodak, M. (1988). *Poetyka yak systema [Poetics as a system]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
10. Копистянська, Н. Х. (2005). *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства [моногр.]*. Львів: ПАІС / Kopystianska, N. Kh. (2005). *Zhanr, zhanrova systema u prostori literaturoznavstva [Genre, genre system in the field of literary criticism]*. [monograph]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].
11. Кузьмичев, И. К. (1968). Введение в теорию классификации литературных жанров. *Жанры советской литературы: вопросы теории и истории. Ученые записки Горьковского университета, 79, 12 / Kuz'mychev, Y. K. (1968). Vvedeniye v teoriyu klassyfykatsyy lyteraturnux zhanrov. Zhanru sovetsoj lyteratury: voprosu teoriyu u ystoriyu [Introduction to the theory of classification of literary genres. Genres of Soviet literature: questions of theory and history]. Uchenue zapysky Gor'kovskogo universiteta, 79, 12 [in Russian].*
12. Кушнірова, Т. В. (2010). *Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, 1 (61), 2, 168–175 / Kushnirova, T. V. (2010). Zhanr jak strukturovana kategorija suchasno literaturoznavstva [Genre as a structured category of contemporary literary criticism]. Naukovi zapysky Kharkivskoho Natsionalnoho Pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody, 1 (61), 2, 168–175 [in Ukrainian].*
13. Ленська, С. В. (2012). Генетичні та структурні аспекти жанру в літературознавстві ХХ століття. *Рідний край, 1 (26), 109–114 / Lenska, S. V. (2012). Henetychni ta strukturni aspekty zhanru v literaturoznavstvi*

XX stolittia [Genre as a structured category of contemporary literary criticism]. *Ridnyi kraj*, 1 (26), 109–114 [in Ukrainian].

14. Ленська, С. В. (2015). *Українська мала проза 1920–1960-х років: ідейно-тематичні доміанти, жанрові моделі і стилістичні стратегії* (Автореф. дис. д-ра філ. наук.). Київ / Lenska, S. V. (2015). *Ukrainska mala proza 1920–1960-h rokiv: ideino-tematychni dominanty, zhanrovi modeli i stylovi stratehii* [Ukrainian prose of the 1920s-1960s: ideological and thematic dominant, genre models and stylistic strategies]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

15. *Літературознавчий словник-довідник* (2007). / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія» / *Literaturoznavchuj slovnyk-dovidnyk* (2007) [Literary dictionary-reference book] / ed. red. R. T. Gromiak, Ju. I. Kovaliv, V. I. Teremok. Kyiv: VC «Akademiiia» [in Ukrainian].

16. Моклиця, М. В. (2011). *Вступ до літературознавства: навч. посіб. для студ. ВНЗ*. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки. / Moklytsia, M. V. (2011). *Vstup do literaturoznavstva: navch. posib. dlja stud.* [Introduction to literary studies]. Lutsk: VNU im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

17. Тихолоз, Н. В. (2005). *Казкотворчість Івана Франка (геологічні аспекти)*. [моногр.]. Львів: Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / Tyholoz, N. V. (2005). *Kazkotvorchist Ivana Franka (henolohichni aspekty)* [Monograph] [Ivan Franko (genology aspekts)] [monograph]. Lviv: Lvivske viddilennia Instytutu literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy [in Ukrainian].

18. Ткаченко, А. О. (1998). *Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: підруч.* Київ: Правда Ярославичів / Tkachenko, A. O. (1998). *Mystectvo slova: Vstup do literaturoznavstva* [The Art of the Word: Introduction to Literature: A Textbook]. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

19. Ференц, Н. С. (2014). *Теорія літератури і основи естетики: навч. посіб.* Київ: Знання / Ferents, N. S. (2014). *Teoriia literatury i osnovy estetyky* [Theory of Literature and Fundamentals of Aesthetics: Textbook]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

20. Шеффер, Ж.-М. (2010). *Что такое литературный жанр?* Москва / Sheffer, Zh.-M. (2010). *Chto takoe lyteraturnyj zhanr* [What is the literary genre?]. Moscow. [in Russian].

Дата надходження статті: «22» жовтня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «13» листопада 2018 р.

Грицак Наталія – докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент

Hrytsak Natalia – postdoctoral student of the department of methods foreign literature studing's of National Pedagogical Dragomanov University, candidate of philological sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Грицак, Н. (2018). Літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Педагогічний дискурс*, 25, 22–27.

Cite this article as:

Hrytsak, N. (2018). Literary Criticism Aspect of Genre Way Analysis Application of Fictional Work in Professional Training of Future Teachers of Foreign Literature. *Pedagogical Discourse*, 25, 22–27.

УДК 37.091.12.011.3-051:377
UDK 37.091.12.011.3-051:377
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.04

НАТАЛІЯ СИСКО,

*кандидат психологічних наук, докторант
(Україна, Київ, Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
вул. Максима Берлінського, 9)*

NATALIIA SYSKO,

*candidate of psychological sciences, postdoctoral student
(Ukraine, Kyiv, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and
Adult Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Maksym Berlynskyi str., 9)*

ORCID: 0000-0001-7665-8325

Професійний розвиток викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: андрагогічний аспект

Professional Development of Teachers Which Work in Professional (Vocational) Education Institution: Andragogical Aspect

У статті автором констатовано, що у процесі професійного розвитку та підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти має враховуватись специфіка навчання дорослої особистості, яка базується на андрагогічних принципах. Зазначено, що професійно-педагогічна компетентність досягається шляхом неперервного професійного розвитку упродовж усієї кар'єри педагога. Виокремлено характеристики професійного розвитку педагогів. Зосереджено увагу на специфіці процесу навчання дорослих. Висвітлено принципи навчання дорослих. Зазначено про необхідність уведення у Класифікатор професій професії та забезпечення підготовки у закладах вищої освіти педагогів для навчання саме «дорослих» учнів, андрагогів. Наголошено, що навчання педагогів буде успішним за умови набуття андрагогічної компетентності особами, залученими до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, професійно-педагогічна компетентність, викладач, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, андрагогіка, принципи.

The author states that in the process of professional development and improvement of teachers' professional skills which work in professional (vocational) education institutions it is necessary to take into account the specifics of adult education, which is based on the andragogical principles. Dependence of qualitative preparation of the student on the teacher's professional and pedagogical competence is noted. It is noted that professional and pedagogical competence is achieved through continuous professional development during the entire career of a teacher. The approved normative legal documents regulating the education of adults are presented. The theoretical analysis of scientific works of foreign and native scientists is carried out. The characteristics of teachers' professional development are singled out. The focus is on the specifics of the adult learning process. The principles of adult education are highlighted. Attention is drawn to the need to take account of the specific training of adult personality in the process of professional development for teachers and professional (vocational) education. The necessity of formation of motivation for teachers to professional self-realization, increase of professional-pedagogical competence, development of professionally important qualities, professional reflection, career forecasting was noted. The necessity of introducing into the Classifier profession and providing of training in higher education institutions of teachers for the training of «adults» of students and androgens is emphasized. It was emphasized that the teaching of teachers will be successful provided that they acquire andragogical competence by those involved in the teachers' professional development of professional (vocational) education institutions.

Key words: professional development, professional-pedagogical competence, teacher, institution of professional (vocational) education, andragogy, principles.

Вступ / Introduction. Сучасний світовий соціально-економічний розвиток характеризується стрімким нарощуванням нових знань, поширенням наукомісткого та високотехнологічного виробництва, посиленням інтелектуалізації праці. Це зумовлює гостру потребу в підготовці кваліфікованих працівників для різних галузей виробництва. Процеси всесвітньої економічної,

політичної, культурної інтеграції та інформатизації суспільства окреслюють виклики освітній системі України, яка виконує соціально-економічну функцію, вимагають від неї випереджувального та прогнозованого розвитку.

У рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006) визначено основні компетенції, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування: спілкування рідною та іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури. Еталонними рамками, важливими для вищезазначених компетенцій, визначено: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями.

Нові виклики часу, як відзначає В. Кремень, породжують необхідність якісно іншої системи освіти, глобальною тенденцією якої є справжній людиноцентризм і реальна демократизація (Кремень В, 2009).

З 2017 р. Міністерством освіти і науки України розпочато реформаторські зміни: ухвалено новий Закон «Про освіту», який регулює основні засади освітньої системи, Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепцію розвитку педагогічної освіти, Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, розпочато проект «Нова українська школа». Відбуваються громадські обговорення важливих законопроектів «Про професійну (професійно-технічну) освіту» і «Про освіту дорослих», Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року.

Нинішнє цивілізоване суспільство – це суспільство знань, і тому парадигма «освіта впродовж життя» стала життєвою необхідністю. Важливою є думка Е. Тоффлера, який стверджував, що «безграмотними у ХХІ ст. будуть не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, розучуватися і переучуватися».

Необхідно відзначити, що вперше у Законі України «Про освіту» (2017) приділено увагу освіті дорослих (стаття 18). У законодавчому документі наголошено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, яка спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Складниками освіти дорослих визначено: післядипломну освіту; професійне навчання працівника; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток та будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою. Забезпечено реалізацію права особи на освіту, вільний вибір закладу освіти, видів, форм і темпу її здобуття.

Для нашого наукового дослідження представляє інтерес тлумачення поняття «безперервний професійний розвиток», наведене у Законі України «Про освіту». Це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Отже, варто наголосити, що: *по-перше*, усе більшого значення набувають питання професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О); актуалізується необхідність їх постійного і результативного навчання, підвищення професійно-педагогічної компетентності, активного включення у процес неперервного професійного розвитку. Необхідно також відзначити, що є чітка залежність розвитку учня, майбутнього висококваліфікованого робітника, його професійної компетентності від професійно-педагогічної компетентності викладача, яка досягається шляхом неперервного професійного розвитку упродовж усієї кар'єри педагога; *по-друге*, згідно з віковою психологією, вікова категорія викладачів – це дорослі особистості, і тому процес їх навчання та підвищення кваліфікації має базуватись на андрагогічних засадах.

Відомо, що на етапі дорослості для особистості стає актуальною потреба професійного становлення і професійного розвитку. Дослідниця Л. Лук'янова зазначає, що стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників: хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю, психофізіологічна зрілість, соціальна зрілість, повна громадянська дієздатність, економічна самостійність і залучення до сфери професійної (оплачуваної) праці (Лук'янова Л., 2010).

Дорослою, наголошує Л. Лук'янова, можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий рівень самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна взяти на себе відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків, їй притаманне усвідомлення власної дорослості (Лук'янова Л., 2010).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета та завдання статті полягають у висвітленні андрагогічних аспектів професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети було використано основний метод дослідження – теоретичний аналіз наукових робіт іноземних і вітчизняних науковців.

Результати / Results. Термін «андрагогіка», який утворено за аналогією з терміном «педагогіка» від грец. *άνηρ* (*άνδρoς*) – дорослий, чоловік і грец. *αγωγή* – вести, був введений німецьким істориком педагогіки А. Каппом у 1833 р. в книзі «Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik» для визначення особливого розділу педагогіки, який займається навчанням дорослих.

Андрагогіка, як самостійна наука, починає стверджуватись з моменту виходу у 1970 р. фундаментальної наукової праці видатного американського теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза «Сучасна практика освіти», хоча початок вивчення проблеми освіти дорослих було покладено ще раніше Е. Торндайком, який показав принципово іншу можливість навчання дорослих на відміну від дітей. Е. Ліндерман сформулював основні гіпотези щодо дорослих, які беруть участь у навчанні.

Вагомо вплинула на розвиток андрагогіки психологічна наука: концепція несвідомого та його роль у детермінації поведінки дорослого (З. Фрейд); період зрілості у житті дорослої людини та роль Я-образу в розвитку особистості та навчанні (Е. Еріксон); розуміння в організації процесу навчання та визнання провідної ролі того, хто навчається (К. Роджерс, А. Маслоу).

На цей час андрагогічному підходу в освіті присвячено низка наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених. Різні аспекти освіти дорослих вивчали як українські дослідники (О. Аніщенко, О. Баніт, Н. Бідюк, С. Болтівець, О. Волярська, Л. Даниленко, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Б. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, Н. Протасова, В. Радкевич, С. Саган, В. Сидоренко, Л. Сігаєва, Т. Сорочан та ін.), так і зарубіжні науковці (С. Аймел, С. Брукфілд, В. Вонг, П. Джарвіс, Дж. Дрейпер, В. Дрейв, Б. Гріссом, П. Крентон, Е. Ліндеман, М. Ноулз, М. Ньюмен, Ф. Пьоггелер, А. Роджерс, Л. Сарбо, Р. Сміта, Л. Турос, П. Фрейре та ін.).

На початку педагогічної діяльності у молодого викладача відбувається удосконалення професійних якостей, оволодіння загальними і спеціальними компетентностями. На етапі професійної адаптації важливу функцію відіграє така форма неформальної освіти як наставництво. Викладач починає активно «включатись» у процес неперервного професійного розвитку.

Неперервний професійний розвиток викладача ЗП(ПТ)О спрямовується на систематичне поповнення знань, умінь і навичок педагогічної діяльності упродовж професійної кар'єри, його інтелектуального, культурного і духовного розвитку, удосконалення професійно-педагогічної компетентності та стає головною детермінантою успішного навчання учнів.

Професійний розвиток викладача, підвищення кваліфікації необхідно забезпечувати у межах парадигми практичної андрагогіки. Технології професійного розвитку педагогів мають бути доцільно відібраними та структурованими, у практико-орієнтовній системі учіння дорослого з урахуванням ціннісно-цільових орієнтирів (Сорочан Т. & Скрипник М., 2016).

Нам імпонує дефініція «професійний розвиток», яке пропонує О. Аніщенко, – це «неперервний процес, який ґрунтується на концептуальних ідеях неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку та спрямований на задоволення суспільних, корпоративних та індивідуальних освітніх потреб фахівців і передбачає набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навичок через професійне навчання, підвищення кваліфікації та кар'єрне зростання, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному розвитку, розширює ерудицію й підвищує конкурентоспроможність на ринку праці» (Аніщенко О., 2016).

Дослідницею О. Волярською виокремлено такі характеристики професійного розвитку педагогів:

- 1) професійний розвиток базується на конструктивізмі, тому педагоги виступають суб'єктами активного навчання;
- 2) професійний розвиток є постійно діючим процесом, тому що педагог постійно навчається;
- 3) професійний розвиток нерозривно пов'язаний з освітніми реформами, тому що він є процесом формування суспільної культури;

4) педагоги відчують себе рефлексивними практиками, які входять у професію з певною теоретичною базою професійної інформації, а в системі післядипломної педагогічної освіти вони ще набувають нового професійного досвіду;

5) професійний розвиток педагогів реалізується в процесі співробітництва у межах країни і в процесі міжнародного освітнього простору (Волярська О., 2016).

Обговорення / Discussion. Водночас ще у 70-х рр. ХХ ст. М. Ноулз вказував на найбільш вагомій відмінності в моделях навчання педагогічній і андрагогічній, які викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання (Ноулз М., 1970).

Також важливим для нашого наукового дослідження є комплекс принципів, які було визначено М. Ноулзом. Вчений зауважує, що для успішної організації навчання дорослих людей необхідно: розкривати перед дорослими учнями перспективність індивідуального розвитку і самовдосконалення; допомагати їм усвідомити власний інтерес і очікування від навчання; встановлювати зв'язок між життєвими проблемами та можливостями навчання (нова робота, народження дитини та ін.); звертатися до слухачів як до особистостей із великим багажем життєвого досвіду; заохочувати атмосферу довіри і взаємодопомоги у навчальній групі; викладач має зайняти рівну позицію зі слухачами щодо відкриття для себе нових знань; всіляко підтримувати активний інтерес і мотивацію до навчання; уміти працювати на тому рівні, на якому знаходяться слухачі; допомагати поєднувати нові знання з наявними практичним досвідом слухачів; формувати звичку контролю над власним розвитком у навчальному процесі; для ефективності навчальних модулів слухачі повинні мати можливість застосувати знання у професійній діяльності або в житті; дидактичний матеріал має концентруватися на чітких та конкретних завданнях, а не на певній узагальненій темі (Ноулз М., 1970).

Український вчений С. Гончаренко також наголошував на специфіці процесу навчання дорослих і виділяв фактори, що її визначають:

1. Зміщення акцентів з передачі знань у змісті освіти на забезпечення умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності (пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного розвитку тощо).

2. Поступове «зняття» викладання як однієї із складових процесу навчання і перехід суб'єкта андрагогічного процесу в «режим саморозвитку».

3. Моделювання «стиснутих часових рамок» проходження кожної «навчальної» ролі у процесі формування характеру пізнавальної діяльності.

4. Практико-орієнтований характер навчального процесу.

5. Орієнтація навчального процесу на задоволення потреби дорослих учнів у професійному і неформальному спілкуванні (Гончаренко С., 2009).

В. Базелюк привертає увагу до таких сутнісних характеристик професійної компетентності як істотного чинника освіти дорослих:

– ефективне використання здібностей дорослих, що дозволяє здійснювати професійну підготовку і діяльність відповідно до вимог займаної посади;

– оволодіння необхідними знаннями, вміннями і здібностями при одночасній самостійності та гнучкості під час вирішення актуальних професійних проблем;

– оптимальне поєднання знань, суб'єктного досвіду і установок, для ефективного виконання професійних завдань;

– набуття досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем;

– формування досвіду швидко і гнучко реагувати на динаміку обставин і середовища;

– формування здатності виконувати роботу з високим ступенем мобілізації, самоуправління, саморегулювання, саморефлексії, самооцінки;

– формування досвіду оцінювання рівнів власної професійної компетентності і компетентності інших за чітко визначеними критеріями і показниками (Базелюк В., 2017).

Авторкою Концепції освіти дорослих в Україні Л. Лук'яною розроблено такі принципи навчання дорослих:

– визнання права на освіту як одного із провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці;

– орієнтація на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму;

– перативне й максимальне забезпечення освітніх потреб як суспільства загалом, так і окремого громадянина;

– системність в особистісному і професійному розвитку;
– доступність, безперервність і наступність освіти; визнання результатів попереднього навчання; взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і громадських організацій у забезпеченні розвитку освіти дорослих;

– урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення;
– відповідність державним вимогам та освітнім стандартам (Лук'янова Л., 2011).

Оскільки викладачі ЗП(ПТ)О виявляють відповідальне ставлення до власного професійного розвитку, мають різний життєвий і професійний досвід, рівень професійно-педагогічної компетентності, при організації їх навчання важливим є врахування андрагогічних принципів, які були сформульовані С. Змейовим:

1. Пріоритет самостійного навчання.

2. Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється, по-перше, шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується за цілями формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання (Змейов С., 2003).

Необхідно відмітити, ці принципи зреалізуються на усіх етапах професійного розвитку та підвищення кваліфікації викладачів системи професійної (професійно-технічної) освіти, які впроваджуються Науково-методичним центром професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області. Саме діагностичний підхід дозволяє з'ясувати професійний досвід викладача, визначати рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності, пріоритети та об'єкти вивчення, обирати найбільш актуальний зміст навчання, оптимальні методи і форми навчання, відпрацьовувати механізми взаємодії зі слухачем.

Провідними стають гнучкі підходи до неперервного професійного розвитку у навчанні дорослих, засновані на спільнотах практики (communities of practice), онлайн-навчанні (online learning) і взаємному навчанні (peer learning), а також для підтримки і підготовки викладачів до використання ефективних та інноваційних методів навчання (Дяченко Л. & Марусинець М. & Пазюра Н. & Постригач Н. & Пилинський Я., 2016).

При роботі з педагогічними працівниками в рамках як курсового підвищення кваліфікації, так і в методичній роботі регіонального рівня, на рівні навчального закладу особлива увага приділяється розвитку у викладачів позитивної мотивації до професійної діяльності; прагнення до підвищення професійно-педагогічної компетентності, професійної самореалізації; розвитку професійно важливих якостей; формуванню адекватної Я-концепції та об'єктивної професійної самооцінки; розширенню професійних можливостей і прогнозуванню кар'єрного зростання; розвитку професійної рефлексії, адекватної оцінки професійного досвіду.

Отже, професійний розвиток викладачів ЗП(ПТ)О та підвищення їх кваліфікації засобами формальної, неформальної та інформальної освіти має відбуватись з урахуванням андрагогічних принципів. На часі актуалізувалась проблема, яка потребує вирішення на державному рівні – це уведення в Класифікатор професій та забезпечення підготовки у закладах вищої освіти педагогів для навчання саме «дорослих» учнів, андрагогів.

Актуальним для нашого дослідження є визначення, запропоноване Л. Лук'яною: «андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Зокрема, надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих. Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і «конституційного патріотизму» (Лук'янова Л., 2013).

Ми погоджуємось з позицією дослідника С. Вершловського, який зауважує, що андрагог виконує три ролі:

- «лікаря-психотерапевта», який надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання;
- «експерта», який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається;
- «консультанта», який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку (Вершловський С., 2002).

Можна впевнено стверджувати, що методисти навчальних закладів, викладачі, які здійснюють підвищення кваліфікації та ті педагоги, які долучаються до наставництва молодих викладачів у період їх професійної адаптації і професійного становлення, потребують у своїй діяльності врахування андрагогічних засад професійного розвитку викладача. Актуалізується набуття ними андрагогічної компетентності, оскільки зrealizovuyuchi функцію фасілітації, здійснюючи консультативну допомогу, яка ґрунтується на партнерських стосунках, вони сприяють професійному розвитку та самореалізації колег.

Висновки / Conclusions. Можемо дійти висновку, що у процесі професійного розвитку та підвищення кваліфікації викладачів ЗП(ПТ)О має враховуватись специфіка навчання дорослої особистості, яка базується на андрагогічних принципах. Навчання педагогів буде успішним за умови набуття андрагогічної компетентності осіб, залучених до професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О. Набуття цієї компетентності потребує спеціально організованого навчання.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Василенко, О. В., Волярська, О. С., Дорошенко, Н. І., Зінченко, С. В. і Сігаєва, Л. Є. (2016). *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*. Київ: ІПООД НАПН України. Взято з http://ipood.com.ua/data/NDR/Andragogika/2016_Monograph_andragogy.pdf (дата звернення 15.09.2018) / Anishchenko, O. V., Banit, O. V., Vasylenko, O. V., Voliarska, O. S., Doroshenko, N. I., Zinchenko, S. V., & Sigaieva, L. Ye. (2016). *Osobystynsiyi i profesiyni rozvytok doroslykh: teoriia i praktyka* [Personal and Professional Development of Adults: Theory and Practice]. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy. Retrieved from http://ipood.com.ua/data/NDR/Andragogika/2016_Monograph_andragogy.pdf (last accessed 15.09.2018) [in Ukrainian].
2. Василюк, А. і Стоговський, А. (Ред.). (2017). *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози* [кол. моногр.]. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. / Vasyliuk, A. & Stohovskyi, A. (Red.). (2017). *Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy* [Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts]. [collective monograph]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
3. Вершловский, С.Г. (2002). От педагогики к андрагогике. *Университетский вестник*, 1, 33–36 / Verzhlovskij, S.G. (2002) Ot pedagogiki k andragogike. [From pedagogy to andragogy]. *Universitetskij vestnik*, 1, 33–36 [in Russian].
4. Гончаренко, С. (2009) Дидактичні аспекти освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 66–71. / Honcharenko, S. (2009) Dydaktychni aspekty osvity doroslykh [Didactic aspects of adult education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1, 66–71 [in Ukrainian].
5. Дяченко, Л. М., Марусинець, М. М., Пазюра, Н. В., Постригач, Н. О. і Пилинський, Я. М. (2016). *Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України / Diachenko, L. M., Marusynets, M. M.,

Paziura, N. V., Postryhach, N. O. & Pylynskyi, Ya. M. (2016). *Tendentsii profesiinoho rozvytku vchyteliv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu i Spoluchenykh Shtatakh Ameryky* [Trends in the professional development of teachers in the countries of the European Union and the United States of America]. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

6. Змеёв, С. И. (2003). *Андрогогика: Основы теории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ / Zmeyov, S. I. (2003). *Andragogika: Osnovy teorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh* [Andragogics: The Basics of Adult Theory and Technology]. Moskva: PER SE' [in Russian].

7. Кремень, В. Г. (Ред.). (2009). *Біла книга національної освіти України*. Київ: Академія педагогічних наук України. Взято з <http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/APN.pdf> (дата звернення 10.10.2018) / Kremen, V. H. (Red.). (2009). *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy* [The White Book of National Education of Ukraine]. Kyiv: Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Retrieved from <http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/APN.pdf> (last accessed 10.10.2018) [in Ukrainian].

8. Лук'янова, Л. Б. (2010). Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. Взято з http://ipood.com.ua/data/Naukovi_VYDANNIA/Adult_Education/ARHIV/2010_2.pdf (дата звернення 12.10.2018) / Lukianova, L. B. (2010). Doroslist yak bazova katehoriia andrahohiky [Adolescence as the basic category of androgology]. *Osvitadoroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 2. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. Retrieved from http://ipood.com.ua/data/Naukovi_VYDANNIA/Adult_Education/ARHIV/2010_2.pdf (last accessed 12.10.2018) [in Ukrainian].

9. Лук'янова, Л. Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М. / Lukianova, L. B. (2011). *Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini* [The concept of adult education in Ukraine]. Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

10. Лук'янова, Л. Б. (2013). Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 7, 257–266. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_29 (дата звернення 22.10.2018) / Lukianova, L. B. (2013). Zmist intehralno-rolovoi pozytsii pedahoha-andrahoha u zarubizhnii naukovi dumtsi [Content of the integral-role role of the teacher-andragog in the foreign scientific thought]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 7, 257–266. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_29 (last accessed 22.10.2018) [in Ukrainian].

11. Ноулз, М. (1970). *Современная практика образования взрослых. Андрогогика против педагогика*. Москва: Педагогика / Noulz, M. (1970). *Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslykh. Andragogika protiv pedagogiki* [Contemporary adult education practice. Andragogica against pedagogy]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

12. *Про освіту*. № 2145-VIII. (2017). Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.10.2018) / *Pro osvitu* [About Education]. № 2145-VIII. (2017). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (last accessed 20.10.2018) [in Ukrainian].

13. *Про основні компетенції для навчання протягом усього життя*. № 994_975. (2006). Взято з http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення 20.09.2018) / *Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia* [Basic competences for lifelong learning]. № 994_975. (2006). Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (last accessed 20.09.2018) [in Ukrainian].

14. Сорочан, Т. М. і Скрипник, М. І. (2016). *Технології професійного розвитку педагогів: методичний порадник*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» / Sorochan, T. M. i Skrypnyk, M. I. (2016). *Tekhnologii profesiinoho rozvytku pedahohiv: metodychnyi poradnyk* [Technologies of professional development of teachers: methodical adviser]. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «29» жовтня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «15» листопада 2018 р.

Сиско Наталія – докторант Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кандидат психологічних наук

Sysko Nataliia – postdoctoral student of Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of psychological sciences

Цитуйте цю статтю як:

Сиско, Н. (2018). Професійний розвиток викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: андрагогічний аспект. *Педагогічний дискурс*, 25, 28–34.

Cite this article as:

Sysko, N. (2018). Professional Development of Teachers Which Work in Professional (Vocational) Education Institution: Andragogical Aspect. *Pedagogical Discourse*, 25, 28–34.

УДК 37.035.6+372.881.1

UDC 37.035.6+372.881.1

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.05

НАДІЯ МОРОЗ,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Хмельницький, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46)

NADIIA MOROZ,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Shevchenko str., 46)

ORCID: 0000-0001-8960-9880

Сучасні засоби та методи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з іноземної мови

Modern Means and Methods of National-Patriotic Education of Future Border Guard Officers in Foreign Language Classes

У статті проаналізовано сучасні засоби та методи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з іноземної мови. На основі проведеного аналізу встановлено, що навчання та виховання курсантів на занятті з іноземної мови має розглядатися як одночасний процес під керівництвом викладача. Зазначено, що ефективність патріотичного виховання значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм, засобів та методів його організації. Досліджено, що серед методів патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам навчання. Розроблено методичні рекомендації викладачам з метою виховання патріотизму курсантів на заняттях з іноземної мови. На основі узагальнення встановлено, що від професійності викладача, його патріотичних настроїв та відданості своїй справі залежить, які сучасні засоби та методи він обере, наскільки повно він зможе розкрити виховний потенціал навчального матеріалу.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, майбутні офіцери-прикордонники, методи виховання, засоби виховання, методи навчання, іноземна мова.

The purpose of the article is to analyze the modern means and methods of national-patriotic education of future border guard officers in foreign language classes. On the basis of the conducted analysis it is determined that teaching and upbringing of cadets in foreign language classes must be considered as a simultaneous process under the teacher's supervision. The tasks of national-patriotic education of the cadets along with the formation of their foreign language communicative competence have been defined. The attention is focused on the border guards' patriotism education. The patriotism of the border guards manifests itself in love for the Motherland and perfect possession of the state language, helping to establish Ukraine as a sovereign, legal, democratic, social state, readiness to defend its independence, serve and protect it, respect the state symbols of Ukraine, the symbols of the State Border Guard Service of Ukraine, Ukrainian customs. It is noted that the effectiveness of patriotic education depends, to a large extent, on the orientation of the educational process, the forms, means and methods of its organization. Educational influence in foreign language classes is provided through the use of educational material and special methods of working with it, thus forming the corresponding socio-political views of the cadets, their feelings, attitude to the moral and ethical categories. It is discovered that among the methods and forms of patriotic education, the main role belongs to the active methods of learning based on the democratic style of interaction, which contribute to the formation of critical thinking, initiative and creativity. Methodical recommendations for teachers in order to educate the cadets' patriotism during foreign language classes have been developed. On the basis of generalization it is stated that the modern means and methods the teacher chooses and how fully he can reveal the educational potential of the educational material depend on the teacher's professionalism, his patriotic sentiment and dedication to his work. A teacher of a foreign language should grab cadets with his subject and the country whose language is studied, but he must still remain a patriot of his own country.

Key words: national-patriotic education, future border guard officers, educational methods, means of education, teaching methods, foreign language.

Вступ / Introduction. Проблема виховання патріотизму та національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників набуває особливої актуальності у сьогоденних умовах існування нашої держави. Вірність Батьківщині – це невід’ємна риса сучасних захисників кордонів України, які не просто працюють за зарплату, а готові покласти за неї своє життя. Саме тому зусилля закладів освіти спрямовані на формування випускника, що поєднує громадянську відповідальність з професійною компетентністю. Сучасний стан виховання патріотизму в Україні потребує не лише ґрунтового переформатування, але й урахування зарубіжного досвіду провідних країн світу, в яких любов до Батьківщини, народу, повага до прав людини, дотримання закону є нормою життєдіяльності (Гарнійчук В., 2015). Питання виховання патріотизму прикордонників вивчають й закордонні дослідники в рамках імплементації уніфікованої програми підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу (Балендр А., 2018). Система виховання патріота-воїна-громадянина у вищих військових закладах освіти (ВВЗО) України має стати нагальною потребою та питанням загальнодержавного масштабу.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є аналіз сучасних засобів та методів національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з іноземної мови.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано комплекс взаємопов’язаних методів дослідження – аналіз, синтез, узагальнення результатів наукових пошуків в літературних джерелах; аналіз методичної літератури, нормативно-правової документації.

Результати / Results. Як свідчить практика, сучасний випускник ВВЗО має бути гармонійно розвиненою, високоосвіченою, соціально активною та національно свідомою людиною, що наділена громадською відповідальністю, високими морально-етичними якостями, родинними і патріотичними почуттями.

Національне виховання визначається як історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підрастаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість та досягається культурна єдність поколінь (Гончаренко С., 2003).

Патріотизм – одна з найбільш значущих, вічних цінностей, притаманних усім сферам життя суспільства і держави, є найважливішим духовним надбанням особистості, характеризує вищий рівень її розвитку і проявляється в її активно-діяльній самореалізації на благо Вітчизни (Кобицька Т., 2018). Інара Дунська та Нора Лусе серед інших завдань формування патріотизму молоді виділяють подолання власного егоїзму та усвідомлення свого громадянського обов’язку (Dunska I., Luse N., 2007). Патріотизм активно виявляється у поведінці та діяльності особистості, визначеному способі дій. Вияв патріотизму студентами акумулюється у знанні ними історії, культури рідного краю, власного родоводу, шанобливому ставленні до звичаїв і традицій свого народу, повазі до атрибутів української державності, знанні рідної мови, готовності захищати свою країну, розвинутому почутті громадянського обов’язку, національній гідності, духовності. (Терношільська В., 2012).

Патріотизм прикордонника виявляється в любові до Батьківщини, свого народу, турботі про його благо, сприянні становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовності відстояти її незалежність, служити і захищати її, повазі до українських звичаїв і обрядів, відчутті своєї належності до України, досконалому володінні державною мовою. Виховання любові та пошани до державної символіки України, символіки Державної прикордонної служби України (ДПСУ), Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (НАДПСУ) посідає одне з чільних місць у системі національно-патріотичного виховання курсантів. Робота з виховання патріотизму повинна мати системний характер і враховувати патріотичну свідомість та почуття, патріотичну поведінку та діяльність тощо.

На думку В. Мірошніченко науково-педагогічному складу слід посилити спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток патріотичної активності курсантів шляхом внесення коректив у зміст навчальних планів і робочих програм, збагаченням занять даними аналізу практики та передового досвіду діяльності командирів, викладацького складу щодо здійснення завдань патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Разом з тим вона рекомендує звернути увагу на такі фактори патріотичного виховання курсантів: рідна мова як важливий чинник патріотизму прикордонника; керівництво та організація патріотичного самовиховання курсантів; національно-культурні традиції українського народу та їх реалізація у навчально-виховному процесі академії; традиції прикордонної служби (Мірошніченко В., 2018).

Саме тому, навчання та виховання майбутніх офіцерів-прикордонників неможливо розглядати

окремо. На занятті з іноземної мови це має бути одночасний процес під керівництвом викладача. Виховна мета заняття визначається на основі змісту навчального матеріалу, прийомів і методів, загальної організації навчального процесу. Виховний вплив на занятті з іноземної мови забезпечується за допомогою використання виховних можливостей навчального матеріалу та спеціальних методів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди курсантів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій та ін.

Весь освітній процес у НАДПСУ наповнений різними аспектами патріотичного виховання. Освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для спеціальностей «Автомобільний транспорт», «Право», «Правоохоронна діяльність», «Безпека державного кордону», «Психологія», «Телекомунікації та радіотехніка», розроблені у НАДПСУ, передбачають формування ряду загальних компетентностей (ЗК), серед них першою є здатність діяти соціально відповідально та свідомо на засадах патріотизму і державності, володіти громадською позицією, що ґрунтується на демократичних переконаннях, гуманістичних та етичних цінностях.

Майбутні офіцери-прикордонники навчаються чотири роки і їхній патріотизм формується на протязі усіх років навчання, але підвалини закладаються на першому курсі. Саме тому наше дослідження проводилося на заняттях із курсантами першого курсу нефілологічних факультетів. Навчальні дисципліни «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для курсантів нефілологічних факультетів протягом першого навчального року передбачають вивчення таких тем, як: «Корективно-повторювальний курс», «Політична карта світу», «Англомовні країни», «Україна». З точки зору національно-патріотичного виховання курсантів, важливим та продуктивним є винесення окремої теми «Україна», адже це дає змогу створювати систему отримання знань про рідну країну, розширювати, узагальнювати ці знання, і, що найважливіше, створювати атмосферу патріотизму, прищеплювати та примножувати гордість та повагу, любов та щирі почуття до своєї Батьківщини і свого народу з кожним заняттям цього циклу. Тому викладач іноземної мови має з особливою увагою поставитися до підготовки та розробки занять, які пов'язані з темою «Україна», оскільки якість таких занять має великий вплив на розвиток громадянських компетентностей та патріотичного виховання курсантів.

Ефективність патріотичного виховання на заняттях з іноземної мови значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм, засобів та методів його організації. Засоби виховання – надбання матеріальної та духовної культури, які задіюють під час використання певного методу навчання, наприклад: навчальні підручники та посібники, аудіо та відеоматеріали, мультимедійні презентації, матеріали інтернет-ресурсів, автентичні тексти, музичні відеокліпи та аудіозаписи, фото з державною символікою та символікою ДПСУ, біографії визначних українців, патріотичні фотографії (святкування державних та релігійних свят, визначних та історичних місць та ін.).

Без сумнівів, використання сучасних комунікативних навчальних посібників на заняттях англійської мови мотивує, підвищує інтерес до вивчення мови та сприяє міцному засвоєнню знань. З такою метою на кафедрі англійської мови використовується навчальний посібник «Click on. Ukraine», що демонструє сучасне бачення життя та історії України за допомогою активних методів викладання. Текстоцентричний принцип навчання англійської мови створює можливості для використання різноманітних текстів виховного і навчального змісту. Через тексти (аналіз їх змісту) доцільно виховувати в курсантів любов до рідного краю і своєї Батьківщини, повагу до національних традицій і символів українського народу, повагу до людей інших національностей, їхніх звичаїв і традицій, почуття гордості за відомих людей України, турботливе ставлення до цінностей і надбань нашої країни.

Сучасні аудіо та відеоматеріали, мультимедійні презентації, матеріали інтернет-ресурсів, забезпечують інформативність та наочність, які є необхідною складовою занять, присвячених пам'яткам історії та культури, столиці України та іншим темам. Матеріали англійською мовою, в яких показане позитивне ставлення жителів інших країн до України, враження іноземних туристів, патріотичне ставлення громадян України до своєї Батьківщини виступають не лише у ролі зразків мовлення, але й є засобом виховання патріотичної свідомості.

Систематичне і широке включення в освітній процес з іноземної мови на всіх етапах її вивчення елементів культури – одна з провідних тенденцій сучасної методики. Подолання культурно-мовних бар'єрів курсантами відбувається за рахунок отримання комплексу знань про країну, мову якої вивчається, її культуру, традиції, цінності, стиль життя та ін., тобто тих знань, що отримує кожен член даної мовно-етнічної групи. При цьому автентичні тексти, що є основним джерелом екстралінгвістичної та лінгвістичної інформації по праву вважаються найважливішим засобом залучення курсантів до культури країни, мови якої вивчається. Разом з тим курсанти мають уміти розповісти іноземною мовою про життя в Україні, повідомити про визначних особистостей чи місця тощо, так як комунікація - це завжди двосторонній процес, що передбачає обмін інформацією. Відповідно текст іноземною мовою про українські реалії життя може

підготувати курсантів для обговорення різних проблем, пов'язаних із питаннями історії, культури у своїй власній державі та виступати у ролі ефективного засобу патріотичного виховання курсантів.

Усім відомо, що пісня – це душа українського народу. За допомогою прослуховування або перегляду музичного відеокліпу на патріотичну тематику можна проводити психологічне налаштування курсантів перед початком заняття з теми «Україна», адже музика є одним з найкращих засобів психологічного розвантаження. Викладачеві доцільно використовувати аудіо записи популярних у світі українських пісень, наприклад, українська народна колядка «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича, що відома в усьому світі англійською мовою як «Carol of the Bells», з метою введення у іншомовне мовленнєве середовище. На занятті, присвяченому життю та творчості Т. Г. Шевченка, не зайвим буде запропонувати курсантам прослухати пісню на слова Шевченка у перекладі англійською мовою. Під час вивчення теми «Україна» окреме заняття «Свята в Україні» дає можливість обговорити визначні дати для нашої держави та ДПСУ і передбачає такі завдання: співставити цифри і свята, назвати коли і як відмічається свято, назвати своє улюблене свято, пояснити чому і та ін. Виховують почуття патріотизму і матеріали про народні свята (Різдво в Україні, колядки, щедрівки, фото з державною символікою під час святкування Дня Незалежності 24 серпня та ін.).

Обговорення / Discussion. Науковець В. Буренко вважає, що виховання особистості з високими моральними якостями засобами іноземної мови забезпечується: добором навчального матеріалу; застосуванням у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує від курсанта висловлення своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і власної думки; організацією самого процесу навчання, що вимагає від курсанта самоорганізації, здатності дотримуватись певних вимог дисципліни, правил поведінки та культури інтелектуальної праці; адекватною педагогічною поведінкою викладача, яка служить для курсантів взірцем. Наприклад: формувати почуття гордості за свою країну; прищеплювати любов до праці; виховувати повагу до традицій народу, мова якої вивчається та ін. Важливо те, що цілі реалізуються всі одночасно, у комплексі, і тісно пов'язані зі змістом навчання (Буренко В., б.д.).

Готуючись до заняття з англійської мови кожен викладач продумує мету та етапи заняття, відбирає навчальний матеріал. На цьому етапі слід продумати яке смислове навантаження він має, і якими методами можна найкраще розкрити його виховний потенціал. Методи навчання як способи цілеспрямованої діяльності викладача й курсантів, спрямовані на виконання освітньої, розвивальної, виховної і контрольної функцій. Викладач перш за все вирішує, які навчальні методи він використовуватиме для досягнення поставлених цілей. Так як на занятті навчальні методи виконують виховну функцію, а виховні методи використовуються не лише для виховання, а й з навчальною метою, вони часто співпадають. З огляду на це, слід детальніше розглянути сучасні засоби та методи, які використовуємо з метою національно-патріотичного виховання курсантів на заняттях з іноземної мови.

Досить ефективним виховним методом є метод переконання словом. При цьому використовуються такі засоби як: слово викладача, текст, особистий приклад, особистий досвід. Під час заняття з англійської мови обов'язковими мають бути виховні бесіди, пізнавальна інформація про Україну, її людей і події, пов'язані з ними, складання усних і письмових текстів на патріотичні теми, підготовка і презентація сильних проєктів патріотичного змісту. У нашому випадку бесіда виступає як традиційний метод навчання та метод виховання курсантів. У процесі викладач повинен так спрямовувати її розвиток, щоб всі курсанти виявили бажання і змогли висловитись, поставити запитання, отримати відповіді на них. Одна з передумов ефективності бесіди – психологічний контакт із співбесідником. У процесі бесіди слід враховувати, що інформація може бути суб'єктивною і вимагає доповнень, уточнень, перевірки за допомогою інших методів. Наприклад, з виховною метою проводиться бесіда на тему «*National Symbols of Ukraine*», що передбачає відповіді курсантів на подані питання: *What are the national symbols of Ukraine? Who composed music for the national anthem? What is the history of yellow and blue Ukrainian flag? What does the yellow and blue flag embody? What does the national emblem mean?* Під час проведення бесіди важливо забезпечити взаємодію усіх членів групи, активне обговорення проблемних питань та встановлення зворотного зв'язку. Важливо звернути увагу курсантів на підтримання обговорення, аргументування власної думки, а не зведення усієї бесіди до роботи за схемою «запитання-відповідь».

Введення курсантів у іншомовне мовленнєве середовище проводиться за допомогою мовленнєвої зарядки. Психологічним обґрунтуванням виділення даного компонента є необхідність настройки слухового та артикуляційного апарату курсантів та переведення з рідного на іноземне мовлення. Мовленнєва зарядка найчастіше проводиться у формі бесіди за певною ситуацією. Вона повинна включати засвоєний матеріал і бути психологічно мотивованою, тобто природною.

Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок, новина, реакція на якесь твердження, яка створює необхідний емоційний настрій для комунікативної практики. Також на цьому етапі заняття можна зробити огляд поточних подій. Доцільним тут буде метод опосередкованого особистого прикладу: обговорення інформації про героїчні вчинки українських прикордонників, військовослужбовців, бійців добровільних батальйонів у ході російсько-української війни, волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України.

Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Найбільш ефективними виявилися такі методи як: ситуаційно-рольові ігри, «мозкові мозкові штурми», створення проблемних ситуацій, прийняття рішень, складання діалогів, «питання дня», метод проєктів. Крім названих можна застосовувати також традиційні методи: бесіди, метод вправ, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, тощо.

Приклади завдань наведено нижче:

– **Brainstorming («мозковий штурм»)**. Make up sentences about Ukraine in chain. Start your sentences with: “Do you know that...?” E.g.: Do you know that the geographical center of Europe is situated in Ukraine?

– **Mind mapping («карта пам'яті»)**. Speak about Ukraine using the following scheme (рис.1):

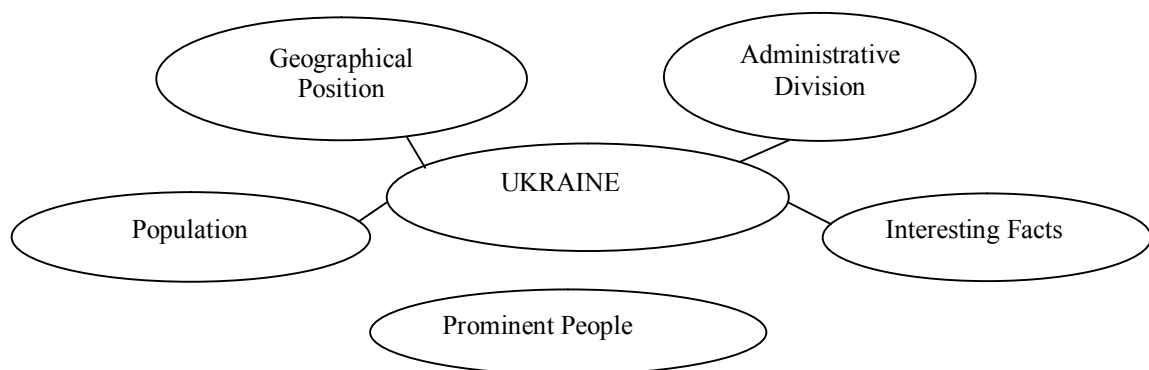


Рис. 1 Зразок «карти пам'яті»

– **Question of the day («питання дня»)**. Cadets receive a question from a teacher and discuss their answers as a class. E.g.: What Ukrainians can be called prominent and why?

Важливо залучати всіх курсантів до роботи та активного обговорення на даному етапі, спонукати до висловлювання власної думки та її обґрунтування. Почуття національної гідності зміцнюється, коли майбутні офіцери-прикордонники вільно можуть розповісти іноземним гостям про свою оселю, родину, країну, свій край, його історію, про цікаві географічні маршрути, наукові досягнення своїх співвітчизників, твори мистецтва, про традиції й звичаї українців. Створення монологічних висловлювань текстового рівня характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється курсант; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. На цьому етапі курсанти навчаються популяризувати українські реалії іноземною мовою. Наприклад, при вивченні теми «Україна» курсанти повинні презентувати столицю з метою заохотити іноземних туристів приїхати до Києва. Завдання на цьому етапі формулюється таким чином, щоб курсант не міг обмежитись двома-трьома реченнями. Наприклад: Якщо Ви згодні з таким твердженням, наведіть свої аргументи (Київ – центр України). Також можна використати метод проєктів, зокрема творчі групові проєкти, присвячені темам «Україна», «Київ». Адже впровадження елементів творчості в процес навчання активізує та стимулює діяльність курсантів на занятті.

На наш погляд, важливим моментом системи формування патріотичних якостей майбутніх прикордонників повинні стати історичні традиції перемог українського воїнства, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини. Знання і дотримання традицій народу неможливе без знання історії Вітчизни.

Виховним методом великої сили є приклад. Його вплив базується на відомій закономірності: явища, які сприймаються зором, швидко і без труднощів відображаються у свідомості. Приклад діє на рівні першої сигнальної системи, тоді як слово – на рівні другої. Приклад патріотичного вчинку, дії, поведінки, способу життя дає конкретні зразки для наслідування і тим самим активно формує патріотичну свідомість, почуття, переконання, активізує діяльність (Максютов А., 2012).

У процесі патріотичного виховання курсантів використовуються різні приклади: видатних людей, учених, громадських діячів, науковців, педагогів. Усвідомленню позитивного іміджу України у світі сприяє знайомство з успіхами наших видатних сучасників (винахідників, науковців, спортсменів письменників та ін). Небайдужими залишають молодь історичні приклади прояву патріотизму однолітків. Такі приклади викликають почуття поваги й особистої причетності, заохочують до активного життя, стимулюють бажання зробити щось значуще для свого народу. На заняттях з іноземної мови доцільно проводити паралель з англійськими країнами, у яких патріотизм виховується на рівні державної політики. Наприклад, у США багато громадян встановлюють державний прапор біля своїх будинків тому, що вони є патріотами своєї країни. Майбутні офіцери-прикордонники мають теж бути готові гідно представляти свою державу на кордоні та виховувати підлеглих особистим прикладом.

Природно, що ефективність національно-патріотичного виховання курсантів залежить від особистого прикладу викладача, його поведінки, наявності та розвиненості у нього патріотичних якостей, єдності слова та діла. З одного боку, щоб курсанти захоплювалися вивченням іноземної мови викладач має любити свій предмет, володіти інформацією про життя та культуру країн, мова яких вивчається, та багато іншого. Ці якості викладача є невід'ємними складовими його професійної компетентності, але при цьому викладач має залишатися патріотом своєї країни і схвалювати вияви патріотизму курсантів.

Виховний метод заохочення формує позитивну оцінку, суспільне визнання та схвалення патріотизму. Воно окрилює вихованців, підвищує їх авторитет в очах товаришів, створює почуття особистої гідності, особистої необхідності для свого колективу, свого народу (Максютов А., 2012). Метод заохочення дає змогу стимулювати патріотичну поведінку курсантів та їх патріотичне самовиховання.

Узагальнивши усе вищесказане нами було розроблено такі рекомендації викладачам щодо виховання патріотизму курсантів на заняттях з іноземної мови: порівнюючи українські реалії (культуру, видатних людей та ін.) з країною, мова якої вивчається, обґрунтовувати значущість українських та їх вагоме значення для світу; на прикладі провідних держав світу показувати, що патріотизм – це обов'язкова риса кожного свідомого громадянина сучасної держави; вимагати від курсантів здійснювати переклад на державну мову, так як це вимога до офіційного представника держави; слідкувати за грамотністю курсантів, правильним використанням мовних засобів у процесі усного чи письмового мовлення не лише іноземною мовою, але й українською; застосовувати лінгвокраїнознавчий підхід як до вивчення іноземної мови так і до систематизації знань про Україну іноземною мовою; використовувати виховний потенціал засобів навчання з метою формування патріотизму курсантів; комплексно застосовувати активні методи навчання та виховні методи для національно-патріотичного виховання курсантів.

Висновки / Conclusions. Сьогодні вимагає цілісної, глибоко продуманої системи виховної роботи з курсантами. Не можна любити свою Батьківщину, не знаючи й не поважаючи її культурно-історичну спадщину. Завдання національно-патріотичного виховання та виховання громадянських компетентностей на заняттях з іноземної мови полягають у вихованні позитивного та поважного ставлення до власного народу, його культури, любові до Батьківщини й рідної мови та віри у світле майбутнє своєї країни поряд із формуванням іншомовної комунікативної компетентності. І все це у повній мірі залежить від викладача, його професійності, які сучасні засоби та методи він обере, наскільки повно він зможе розкрити виховний потенціал навчального матеріалу, його патріотичних настроїв та відданості своїй справі. Викладач іноземної мови має захоплювати курсантів своїм предметом та країною, мова якої вивчається, але при цьому залишатися патріотом своєї країни. Так як, на нашу думку, безсумнівним є той факт, що виховати може тільки вихованій, а виховати патріота може лише патріот.

У подальших дослідженнях доцільно детально розглянути національно-патріотичне виховання курсантів ВВЗО у позааудиторний час.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Балендр, А. (2017). Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті. *Педагогічний дискурс*, 22, 9–14 / Balendr, A. (2017). Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті [Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 22, 9–14 [in Ukrainian].

2. Буренко, В. Цілі навчання іноземних мов у школі. Взято з <http://www.ippo.org.ua/files/Іноземнімови/.../001.doc> (дата звернення 5.08.2018). / Burenko, V. Tsili navchannia inozemnykh mov u shkoli [Goals of teaching foreign languages at school]. Retrieved from <http://www.ippo.org.ua/files/Іноземнімови/.../001.doc>. (last accessed 6.08.2018). [in Ukrainian].

3. Гарнійчук, В. (2015). Досвід провідних країн світу щодо виховання патріотизму підрастаючого покоління. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 19(1), 138–150. Взято з [http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19\(1\)_15](http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19(1)_15) (дата звернення 6.08.2018). / Harniichuk, V. (2015). Dosvid providnykh kraiin svity shchodo vykhovannia patriotyzmu pidrostauiuchogo pokolinnia. [The Experience of Leading Countries in Patriotic Education of Young Generation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19\(1\)_15](http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19(1)_15) (last accessed 5.08.2018) [in Ukrainian].

4. Гончаренко, С. (2003). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. / Honcharenko, S. *Ukrainiyskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary], Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

5. Кобицька, Т. (б.д.). *Форми, методи і засоби національно-патріотичного виховання*. Взято з <http://www.naurok.com.ua/dopovid-formi-metodi-i-zasobi-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-3829.html> (дата звернення 5.08.2018). / Kobytyska, T. (n.d.). *Formy, metody i zasoby natsionalno-patriotichnoho vykhovannia* [Forms, methods and means of national-patriotic education]. Retrieved from <https://naurok.com.ua/dopovid-formi-metodi-i-zasobi-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-3829.html> (last accessed 5.08.2018). [in Ukrainian].

6. Максютов, А. (2012). Принципи та методи патріотичного виховання майбутніх географів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5(1), 174–179. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29_28 (дата звернення 5.08.2018). / Maksiutov, A. (2012). Pryntsyipy ta metody patriotichnoho vykhovannia maibutnikh heohrafiiv [Principles and methods of patriotic education of future Geography teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 5(1), 174–179. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29_28 (last accessed 5.08.2018) [in Ukrainian].

7. Мірошніченко, В. І. (2018). *Методичні рекомендації щодо впровадження системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників*, *Advanced Technologies of Science and Education*. XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція (19-21.04.2018). Взято з <http://www.intkonf.org/kand-pedagog-nauk-miros> (дата звернення 6.08.2018). / Miroshnichenko, V. I. (2018). *Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia systemy patriotichnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv* [Methodical recommendations on the implementation of the patriotic education system of future border guard officers]. *Proceedings of the XIV International Conference (19-21.04.2018)*. Retrieved from <http://www.intkonf.org/kand-pedagog-nauk-miros> (last accessed 6.08.2018) [in Ukrainian].

8. Тернопільська, В. (2012). Особливості виховання патріотизму у студентської молоді. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 3. Взято з http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_24 (дата звернення 6.08.2018). / Ternopil'ska, V. (2012). *Osoblyvosti vykhovannia patriotyzmu u studentskoi molodi* [Features of patriotic education of student youth]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_24 (last accessed 6.08.2018) [in Ukrainian].

9. Inara Dunska & Nora Luse. (2007). The model of students' patriotic attitude development during the study course «rural tourism». Retrieved from http://lufb.llu.lv/conference/Research-for-Rural-Development/2007/Pages_313-319.pdf (last accessed 7.11.2018) [in English].

Дата надходження статті: «24» вересня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «15» листопада 2018 р.

Мороз Надія – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Moroz Nadiia – assistant professor of the English Language Department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Мороз, Н. (2018). Сучасні засоби та методи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з іноземної мови. *Педагогічний дискурс*, 25, 35–41.

Cite this article as:

Moroz, N. (2018). Modern Means and Methods of National-Patriotic Education of Future Border Guard Officers in Foreign Language Classes. *Pedagogical Discourse*, 25, 35–41.

УДК 37.0:17.035.1](100+477)(091)

UDC 37.0:17.035.1](100+477)(091)

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.06

КАТЕРИНА СТОЙКО,

аспірант

(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. М. Кривоноса, 2)

KATERYNA STOIKO,

postgraduate student

(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, M. Kryvonosa Str., 2)

ORCID: 0000-0002-7057-2923

Проблема альтруїзму в світовій та українській педагогіці: історичний аспект

The Problem of Altruism in the World and Ukrainian Pedagogy: the Historical Aspect

Основний зміст дослідження полягає у короткому ретроспективному тлумаченні психолого-педагогічної категорії «альтруїзм», її аналізі та розгляді у педагогічній спадщині відомих українських та зарубіжних науковців минулого та сучасності. Альтруїзм характеризує певні особливості особистості, а також являється ціннісною якістю для життя людини. У статті представлено різноманітні думки провідних педагогів про значення та роль альтруїзму у процесі становлення індивідуальності. Зважаючи на особливості соціальних реалій зазначених історичних епох, здійснено аналіз проблеми виховання альтруїстичних якостей, короткий огляд історико-педагогічної літератури, творчої спадщини видатних представників зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки, а також їх практичних рекомендацій до вирішення проблеми виховання альтруїстичних якостей особистості. Представлено рівень та актуальність досліджуваної проблеми на сучасному етапі, а також її зв'язок між минулим та сьогоденням.

Ключові слова: *альтруїзм, альтруїстична поведінка, виховний ідеал, гуманізм, морально-етичний принцип, альтернативний альтруїзм.*

The article deals with the phenomenon of altruism from the point of view of pedagogy which consists of the fundamental understanding of it as an important personal quality. In this case, proposed the designation «altruism» is understood like an ethic principle and moral practice of concern for the happiness of other human beings, resulting in a quality of life both material and spiritual. The concept has a long history in philosophical and ethical thought. The term was originally coined in the 19th century by the founding sociologist and philosopher of science, August Comte. Category altruism was reflected in pedagogical science. Altruism is an ethical doctrine that holds that the moral value of an individual's actions depend solely on the impact on other individuals, regardless of the consequences on the individual itself. Altruism focuses on a motivation to help others or a want to do well without reward. While ideas about altruism from one field can have an impact on the other fields, the different methods and focuses of these fields lead to different perspectives on altruism.

The investigation presents different views on the interpretation and understanding of the problem of altruism and its importance in the educational process. The preconditions of entering the category of altruism in the world and domestic pedagogical thought are considered. The above-mentioned problem has been investigated in the historical aspect.

The article proposes various ideas of leading teachers about the significance and role of altruism in the process of becoming an individual. In order to peculiarities of social realities of the mentioned historical epochs, we made the analysis of the problem of education of personality altruistic qualities based on a brief overview of historical and pedagogical literature.

The generalization of the creative heritage of prominent representatives of foreign and domestic pedagogical thought, as well as their practical recommendations to the solution of the problem of education of altruistic qualities of an individual are made. The urgency of consideration of a problem at the present stage of educational work of pupils is considered.

Key words: *altruism, altruistic behavior, educational ideal, humanism, alternative altruism.*

Вступ / Introduction. Розвиток суспільства, трансформації та перетворення в освітньому просторі, необхідність реформування освіти в Україні, спрямованої на інтеграцію в європейський культурний простір, зумовлюють сучасну педагогічну науку до постійного переосмислення процесу виховання підростаючого покоління. Перед теорією та практикою освітнього процесу стоїть завдання створення умов для забезпечення гармонійного розвитку особистості як індивіда та члена суспільства, виконання якого можливе лише за умови орієнтації на гуманістичні цінності. Сучасна освіта та процес виховання зокрема, мають бути зосереджені на відтворенні у підростаючому поколінні соціальної, національної і світової культур, формуванні ціннісної системи, що ґрунтується на загальнолюдських та загальнокультурних цінностях. Вчителю нової української школи, виховуючи високоморального громадянина європейської держави, необхідно орієнтуватися на виховний ідеал – особливе уявлення про те, якою повинна бути людина (Г. Ващенко, К. Ушинський). Варто зазначити, що саме виховний ідеал, втілений у традиціях та народній педагогіці, являється основним орієнтиром у системі виховання будь-якого народу.

Великий класик української педагогіки К. Ушинський зазначає: «Є одна тільки спільна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми називаємо народністю. Виховання, створене самим народом і засноване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» (Ушинський К., 2005).

Попри прагнення бути частиною великого європейського культурно-освітнього простору, необхідно завжди цінувати та розвивати свою власну ідентичність та самобутність, і наявність здатності до альтруїзму є однією з важливих характеристик, притаманних традиціям формування особистості в українській педагогіці.

Мета та завдання / Aim and Tasks полягають у дослідженні проблеми альтруїзму в педагогічній думці різних історичних епох; тлумаченні категорії альтруїзму в працях та надбаннях видатних постатей української та зарубіжної педагогічної науки; систематизації теоретичних аспектів проблеми для творчого переосмислення здобутків у сучасних умовах.

Методи / Methods. У процесі наукового пошуку використовувалися методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, порівняння, систематизація) для узагальнення матеріалів, виявлення та систематизації науково-педагогічних ідей щодо значення та ролі альтруїзму в педагогічній діяльності, порівняльно-історичний, що дозволив простежити та зіставити думки, погляди науковців щодо означеної проблеми, герменевтичний, котрий дав можливість тлумачити та інтерпретувати тексти педагогічного, філософського спрямування.

Результати / Results. В науку термін «альтруїзм» був введений представником філософії позитивізму Огюстом Контом. На думку філософа, ідеальний устрій суспільства полягає у прагненні жити заради інших, а суть людського буття – служіння людству і як результат – самовдосконалення. Безумовно, явище альтруїзму, поряд із іншими моральними якостями, притаманними для українського народу, знайшло своє відображення і у педагогічній науці, що розглядає його як систему ціннісних орієнтацій, спрямованих на задоволення потреб та прагнень іншої людини, готовність жертвувати власними інтересами задля блага іншого, не пов'язана з власними егоїстичними інтересами (Н. Айзенберг, С. Майерс, Р. Немов та ін.). В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка (1997) поняття альтруїзм (фр. altruisme від лат. alter – інший) тлумачиться як «етичний принцип, що полягає в безкорисливому прагненні до діяльності на благо інших, у готовності заради іншої людини зректися власних інтересів» (Гончаренко С., 1997).

Виховання альтруїстичних якостей, що ґрунтуються на національних традиціях та демократичних засадах стало предметом дослідження українських педагогів-гуманістів та філософів минулого – Є. Гізеля, Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, Г. Сковороди, К. Ушинського, Т. Шевченка, Я. Чепіги, П. Юркевича та інших. Питання виховання альтруїстичної особистості цікавить також і педагогів сучасності – Т. Алексеєнко, Л. Бабенко, І. Багмет, І. Беха, О. Вишневецького, О. Єрмакова, І. Магнутову, Ж. Омельченко, О. Пархоменко, О. Столяренко, О. Сухомлинську та ін. Незважаючи на те, що термін був запропонований у першій половині XIX ст., феномен альтруїзму як морально-етичного принципу у філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях ми спостерігаємо значно раніше. Проте, доцільно зазначити, що категорія альтруїзм ще не достатньо вивчена та досліджена через призму педагогічної думки та науки України. Чимало досліджень історичних надбань потребують глибокого аналізу та систематизації.

Як і багато інших педагогічних категорій, вивчення поняття альтруїзму його першопричини, генезису та місця в спадщині української та світової педагогіки, доцільно розпочати з основ, покладених ще у дохристиянський період, що служать своєрідним фундаментом усього філософського та педагогічного знання, витоки котрого сягають античних часів. Важливе місце в

історії педагогічної думки посідає афінська система виховання, котра, на відміну від спартанської системи, що зосереджувалася на фізичному розвитку, була спрямована на формування гармонійної особистості – високоморальної, духовно, творчо та фізично розвиненої. Видатним філософом, автором багатьох педагогічних ідей того часу був Сократ, метою виховання для якого було вдосконалення людиною власної моралі. Як моральний принцип у вченнях та поглядах Сократа розглядався і альтруїзм: «Не брати, а віддавати – суть морального закону, що урівноважує егоїстичну волю кожної людини. І чим духовніша і душевніше людина, тим сильніше в ній бажання віддавати і служити людям» (Подольская Є., 2010). Всебічний розвиток та моральне виховання стало ідеологією мислителів того часу – Платона, Аристотеля, Демокріта, Цицерона, Сенеки, Плутарха. Після завоювання Афін Римською Імперією М. Квінтіліан відстоював твердження стосовно вчителя, котрий має любити дітей, бути освіченим, прикладом для наслідування. Дослідженнями філософських вчень періоду античності, свого часу займалися і провідні українські мислителі – Ф. Прокопович, С. Яворський, І. Вишенський, Г. Сковорода та ін.

Етапи становлення східнослов'янської державності розглядають у двох періодах – дохристиянський та християнський. Для культури дохристиянського періоду характерна усна народна творчість, сказання про моральні ідеали, проте, саме світосприйняття язичницьких слов'ян стало основою до входження самого християнства. Беручи до уваги традиції української педагогічної думки, можна зауважити, що неабияке значення в процесі її формування і становлення належить дослідженню Святого Письма, впливу християнства, а також прийняття його законів як фундаментальних та основних у системі виховання. Особливе місце у християнських вченнях належить явищу альтруїзму («Полюби ближнього як самого себе», «...більше цієї любові ніхто не має, як хто душу свою покладає за друзів своїх»). Отець і Глава УГКЦ Блаженніший Святослав зазначає, що «справжній альтруїзм допомагає бути собою кожному із нас; альтруїзм – це спосіб життя» (Шевчук С., 2018).

Звертаючись до перших пам'яток давньоруської культури («Повість временних літ», «Слово о полку Ігоревім», «Повчання дітям») бачимо актуальними проблемами морального та релігійного виховання, потреби любові до людей, гуманності, безкорисливому служінні Батьківщині, правдивість та чесність.

На зміну рабовласницькому суспільству, зосередженого у найбільших державах Древньої Греції і стародавнього Риму, прийшла нова епоха – середньовіччя, період феодального суспільства, що характеризується монополізацією науки, мистецтва та освіти релігією та церквою, котрі заборонили культурну спадщину античного світу, а вивчення античних дисциплін («сім вільних мистецтв») було спрямовано виключно на засвоєння та тлумачення церковних вчень і Святого Письма. Проте, на межі XI–XII ст., коли церковні школи, де найвищим рівнем освіченості було богослов'я, перестали задовольняти потреби швидко розбудованих міст, з'явилися нові типи шкіл (підтримувалися приватними особами), що стали доступними широкому загалу, а також університети, де учні оволодівали майстерністю навчати. Загалом, епоха середньовіччя відзначилася великим релігійним піднесенням. Саме в цей період з'явилося багато теологічних творів, серед яких «Наслідування Христа» Томи Кемпійського займає особливе місце. Цей твір можна сміливо назвати бестселером, адже за кількістю перекладів різними мовами світу, поступається лише Біблії. Трактат «Наслідування Христа» зробив неабиякий вплив на становлення та формування української філософської та педагогічної думки. У XVII ст. Є. Гізель, протестантський богослов, лідер соцініанського руху в Україні, ректор Киселинської школи переклав книгу грецькою мовою. Латинський текст використовували професори Києво-Могилянської академії, учні вищого граматичного класу Московської слов'яно-греко-латинської академії. Особливе місце займала книга в особистих бібліотеках Є. Гізеля, Ф. Прокоповича, С. Яворського, У. Нестурела, С. Гамалії, Г. Сковороди, М. Гоголя, М. Гулака, М. Костомарова, Т. Шевченка, І. Франка, І. Вагилевича та ін. Неабиякий вплив здійснила кордоцентричність Томи Кемпійського на формування української філософської та педагогічної думки. Поряд із цим можна зазначити, що своє відображення у трактаті займають і погляди на альтруїстичні вчинки і мораль християнина: «Ні за які скарби світу, ані для чиєї впадоби не годиться робити щось зле; але не раз треба навіть добру справу залишити, чи замінити на кращу, задля добра і потреби ближнього» (Кемпійський Т., 2014). Не дивлячись на те, що автор книги був католиком, присвятив усе життя вивченню Біблії та християнства, його праця має беззаперечне визнання з боку всіх провідних конфесій і церков світу.

У період XIV–XVI ст. українська система освіти і виховання формувалася в умовах феодальної роздробленості та перебування південно-західних земель у складі Польщі, Литви, Угорщини і Молдавії. Церковні школи були єдиними закладами освіти, що виховували учнів у релігійному та частковому національному баченнях. У другій половині свою освітню діяльність здійснювали братські школи, які діяли у Львові, Острозі, Галичі, Луцьку, Вінниці, Кременці та в інших містах.

Статути, що були основою у навчально-виховній діяльності братських шкіл, встановлювали серед своїх педагогів «навчати й любити всіх дітей однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих і тих, котрі ходять по вулицях, просячи милостиню» (Кравець В., 1994).

Постійний тиск зі сторони католицизму зумовив занепад деяких культурних осередків на західній Україні і призвів до створення нових культурно-освітніх центрів у Києві. Важливий внесок у розвиток освіти зробила Київська братська школа, що пропагувала серед учнів виконувати обов'язки перед Богом, батьками, наставниками, виховання взаємної любові та самоповаги. Значну роль у становленні української освіти відіграла діяльність П. Могили – засновника Київської колегії (Києво-Могилянської академії), котра стала освітнім культурно-просвітницьким центром не лише України, але й Білорусії, Молдови, Сербії, Росії. Серед випускників Києво-Могилянської академії – гетьмани Ю. Хмельниченко, І. Самойлович, П. Орлик, П. Полуботок; філософи – Є. Гізель, Л. Баранович, Г. Сковорода; письменники та вчені – С. Гамалія, В. Рубан та ін.

Значиме місце в історії формування педагогічної думки займає епоха Відродження (XVI–XVII ст.), що повернулася до античного ідеалу гармонійно розвиненої особистості, проте не відмовилася від релігійних поглядів в навчально-виховному процесі. З'явилася ідейна течія гуманізму, що характеризується культом людини, поваги до неї та вдосконалення її здібностей. Найвидатнішими представниками є Вітторіно де Фельтре (засновник школи «Будинок радості»), Ф. Рабле, Е. Роттердамський, М. Монтень, котрий вважав, що моральність для вчителя має бути важливішою за знання. У середині XVII ст. відбулося переосмислення та трансформація середньовічних поглядів на соціальне та духовне життя, а також педагогічних ідей. Визначне місце та вплив на українську педагогіку мають дослідження та праці Я. А. Коменського. Видатний чеський педагог, суспільний діяч, філософ, основоположник філософії нового часу особливу увагу звертає на ідеї виховання особистості, виховання людяності в людини. В основі вчення «Правила поведінки» автор виділяє чотири основних добродієвості: мудрість, поміркованість, мужність і справедливість, звертає увагу на те, що моральні якості виховуються протягом усього життя, вони не є вродженими. Одним із яскравих представників епохи є англійський філософ, педагог Д. Локк, котрий вважав, що кожна дитина наче «чиста дошка» і лише внаслідок виховання вона отримує добрі чи погані якості характеру. Послідовником Д. Локка вважається французький просвітитель Ж.-Ж. Руссо. У своєму творі «Еміль або про виховання» автор виділяє три завдання морального виховання: виховання добрих почуттів, добрих суджень і доброї волі. Педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про виховання «вільної людини», демократизм та патріотизм мали значний вплив на подальше становлення педагогічної думки. Ще один представник епохи Й.-Г. Песталоцці зосереджував свою увагу на «гармонійному розвитку сил і здібностей людини». Русійною силою виховання для нього є формування любові до людей, багато працював у галузі методики початкового навчання та виховання: «Мое серце торкалося сердець дітей, щоб їх щастя було моїм щастям, щоб моя радість була їх радістю». Й.-Г. Песталоцці увійшов у історію педагогіки як великий альтруїст, його діяльність зосереджувалась повною мірою на любові до дітей і всіх людей. На пам'ятнику видатному педагогу викарбувані слова «Все для інших, нічого для себе» - є найкращою характеристикою його діяльності. Великий внесок у розвиток педагогіки зробив А. Дістервег – «учитель німецьких учителів», гуманіст, філософ, послідовник педагогічних ідей Й.-Г. Песталоцці, Лессінга. Метою та головним завданням виховання дітей і молоді, А. Дістервег вважав виховання любові до всього людства і до свого народу, розвиток «самодіяльності в служінні істині, красоті і добру». Ключова роль, на його думку, належить учителю, котрий повинен спрямовувати учнів до добра, істини.

У другій половині XV–XVI ст. в Україні сформувалося видатне явище в європейській історії – козацтво. Козацька педагогіка орієнтувалася на формування національної свідомості та вірності Батьківщині. В цей період активно працювали академії, братські, дяківські, церковні школи, школи ремесел, січові козацькі школи. Особливе місце у козацькій педагогіці належить вихованню побратимства, честі, взаємодопомоги, самодисципліни, моральним та естетичним якостям. Освітній вплив козацької педагогіки протягом двох століть був припинений у 1775 р. Катериною II разом із зруйнуванням Запорізької Січі.

Як моральний принцип альтруїзм розглядався у XVIII ст. в працях і дослідженнях представників англійської етики – А. Шефтсбері, Ф. Хатчесон, А. Сміт, Д. Юм, французького Просвітництва – Ж.-Ж. Руссо, в німецькій етиці – Г. Лейбніц, І. Кант, Л. Фейєрбах. Філантропічно-реформаторською можна вважати діяльність англійського педагога Р. Оуена, котрий розглядав альтруїзм обов'язковою умовою формування характеру в ранньому віці.

Вагомий внесок у розвиток філософської думки та освіти зробив видатний просвітитель-гуманіст «український Сократ» Г. Сковорода. Принцип гуманізму, активно розвинений представниками епохи Відродження, Г. Сковорода трактує як розуміння вихователями думок,

переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало та в силу виховання. Мислитель розглядає самотність та особливість народу: «Правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло криється в кремені» (Ушкалов Л., 2017). Успішне виховання залежить від мотивації моральної поведінки, поваги і любові до дітей. Г. Сковорода є основоположником духовно-філософської доктрини кордоцентризму, що розвиває етико-моральне вчення про людину, її щастя та шляхи його досягнення, про благо, добро і зло, сенс життя. Досягти щастя можливо лише у праці за покликанням: «роби те, до чого вроджений». Моральність людини, за Г. Сковородою, відображається у її совісті, а моральні чесноти виростають, насамперед, з любові до інших людей, а також праці, яка дає їм користь. Письменник і філософ-мораліст Л. Толстой, прочитавши видання творів Г. Сковороди, зазначає: «Сковорода вчив, що святість життя – тільки в справах добра». Звернення до альтруїзму та добра у людині, її здатність до здійснення альтруїстичних вчинків пропагує у своїй творчості геній українського народу. Т. Шевченко.

В першій половині XIX століття, автор філософії позитивізму О. Конт запропонував термін «альтруїзм» з метою вираження поняття, протилежного егоїзму. Як принцип філософії, за О. Контом, альтруїзм трактується як «Живи для інших». У XIX столітті під впливом утилітаризму – розглядався як обмеження власних інтересів заради інтересів іншого. Пропагував у своїй діяльності виховання альтруїстичних почуттів і французький педагог С. Френе. Мета виховання, на його думку, полягає у «максимальному розвитку особистості в правильно організованому суспільстві, яке буде служити для неї і для якого буде служити вона» (Дичківська І., 2004).

На рубежі XIX–XX ст. науково-технічний прогрес, невідповідність школи вимогам та потребам часу, а також накопичення філософських та психолого-педагогічних знань призвели до появи нових підходів, концепцій у галузях навчання та виховання. Сукупність усіх цих течій одержали назву реформаторської педагогіки, що акцентувала свою увагу на особистості дитини (А. Біже, Д. Дьюї, О. Декрالی, Е. Клапаред, А. Фер'єр, Е. Вебер, Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Я. Корчак, Е. Лінде, М. Монтессорі та ін.).

У Галичині у кінці XIX – на початку XX століття навчально-виховний процес здійснювався в режимі тогочасної політичної ситуації – виховання у молодого привілейованого покоління почуття зверхності до простого народу. Проте, на противагу панівному режиму, активну діяльність розгорнули громадські організації та педагогічні просвітницькі товариства. Їх освітня діяльність спрямовувалася на виховання патріотичної молоді, свідомої, культурної, освіченої, високоморальної («Сокіл», «Січ», «Пласт», «Молода Просвіта»).

Одним із фундаторів української національної педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. є Г. Ващенко. У своїй книзі «Виховний ідеал», автор зосереджує увагу на аналізі окремих аспектів розвитку української духовності хронологічно від найдавніших часів до середини XX ст., розглядає становлення українського ідеалу виховання під впливом християнського, загальноєвропейського, більшовицького та націонал-соціалістичного ідеалів виховання. Педагог підкреслює значимість наслідування власній національній самотності, де головна життєва мета української молоді – служба Богові й Батьківщині через формування ідеалістично-релігійного світогляду, мужності, чесності, альтруїзму та солідарності, високої безкомпромісної принциповості. Звернення до альтруїстичних якостей особистості присутнє у Г. Ващенка і у праці «Виховання волі і характеру». Педагог характеризує риси поведінки, притаманні альтруїстам, розглядає різні форми альтруїзму, а також значення альтруїзму у педагогічній та науковій діяльності – «Коли мова йде про альтруїстичний характер, ми мусимо мати на увазі усвідомлене служіння суспільству, що стало основною метою життя даної людини». Загалом, педагогічні ідеї Г. Ващенка можна вважати фундаментальними у розбудові національної системи освіти, спрямовані на формування притаманного для українського народу християнського виховного ідеалу, розвиток морально, ідейно й фізично здорового молодого покоління.

XX століття ввійшло в світову культуру не лише як період соціальних потрясінь, світових воєн, революцій, але й як період становлення культурних цінностей, гуманістичних ідеалів та установок, побудованих на досвіді попередніх століть, альтруїстичних вчинків. Розвиток педагогічної думки у XX ст. продовжувався на теренах реформаторської педагогіки.

Гуманістична виховна система видатного українського педагога В. Сухомлинського є однією із визначних та відомих у всьому світі. Відповідно до гуманістичних засад свого вчення, педагог наголошував на любові вчителя до дітей та здатності до виховання: «Що було найголовніше у моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей» (Сухомлинський В., 1972). В. Сухомлинський є послідовником філософії кордоцентризму Г. Сковороди, що відображається у його працях – «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Педагогіка серця», «Як любити дітей» та ін. Особливе місце у педагогічних поглядах В. Сухомлинського належить формуванню людяності, котру він розглядає як здатність до альтруїзму. Найдорожчим людським багатством він називав щастя творення радості для людей, наголошував, що виховання ґрунтується на народній педагогіці та

загальнолюдських цінностях – добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Вчитель, за переконанням В. Сухомлинського, повинен бути людинознавцем, котрому притаманні глибока любов до дітей, вміння виховувати в них доброту, людяність, сердечність, готовність прийти на допомогу, почуття власної гідності. Актуальними у будь-який час залишаються слова В. Сухомлинського: «...жити серед людей і для людей означає бачити себе очима громадянина, уміти оцінити себе з точки зору інтересів суспільства» (Сухомлинський В., 1972).

Я. Чепіга – український педагог, громадський діяч, автор понад 150 наукових праць з теорії та методики початкового навчання, ідеї якого вплинули на подальший розвиток педагогічної науки в Україні у 1920-30-их рр. ХХ ст., також звертався до категорії альтруїзму. Так, особливе місце у його поглядах займає проблема любові. Педагог розглядає любов до дитини як почуття ідейне та чисте, що «криється глибоко в природі людини». «Любов примушує нас думати про інших, дбати про їх добро і вносити в їхнє життя спокій душевний. І ми, виконуючи поставлене завдання, здобуємо й собі щастя: розвиваючи навколо себе добро, радість і приємність, ми відчуваємо їх у собі» (Чепіга Я., 1914). Я. Чепіга розглядає альтруїзм як загальнолюдську любов, котру можна розвинути у собі через систематичне самовиховання. В українській національній свідомості альтруїзм є природженою якістю, проте умови соціального та економічного життя надають альтруїзму рис егоїзму. Перед вчителем стоїть завдання любити дітей і через свою любов навчити любити і їх: «Педагоги, навчіться любити дітей! Любов'ю до дитини ви хоч частково покриєте тяжкий гріх байдужості громадянства і держави до морального виховання молодого покоління» (Чепіга Я., 1914).

Безумовно, видатною особистістю ХХ ст. є альтруїст, польський педагог і медик, керівник «Дому сиріт» Януш Корчак. Все своє життя він присвятив проблемі «загальнолюдському» вихованню дітей. «Педагогіка серця» Я. Корчака обґрунтовує мету освіти і виховання – формування самобутньої, неповторної та вільної індивідуальності, це симбіоз християнської, прагматичної та гуманістичної педагогічних орієнтацій. Він визнає доцільність навчання відповідно до наступних принципів: «знання для знань», «наука для науки», «знання – до послуг людини, праця наша і сили – для ближніх» (Корчак Я., 2016) Виховання моральних якостей повинно відбуватися не лише через позитивні, але й негативні вчинки, котрі пробуджують «муки совісті». Важливо, щоб дитина сама відкривала красу та необхідність альтруїзму.

Своєрідним різновидом гуманістичного, вільного виховання стала і концепція італійського педагога М. Монтесорі.

У другій половині ХХ ст. філософсько-етична проблематика альтруїзму отримала розвиток у дослідженнях просоціальної поведінки; розглядається у контексті етики піклування (К. Гілліан, Н. Ноддінге); еволюційної генетики, яка розглядала альтруїзм з точки зору особистих інтересів (Р. Гріверс, Е. Уілсон). А Поддьяков диференціює альтруїзм на два типи, перший із яких ґрунтується на гуманістичному спрямуванні особистості на допомогу іншим, а другий – передбачає, що суб'єкт, ігноруючи власні інтереси, допомагає іншому, завдаючи шкоди його супротивникам. Власне цей тип вчений називає альтернативним альтруїзмом (Поддьяков А., 2007).

Обговорення / Discussion. Загалом, проблема альтруїзму в умовах сьогодення розглядається через призму психології, антропології, філософії. Певну увагу зарубіжних дослідників Дж. Броуді, Дж. Дарлі, Б. Латанеє, С. Шварца, а також вітчизняних – Т. Гавриливої, С. Занюк, М. Наконечної зосереджено на проблемі допомагаючи дій, також однією із пріоритетних є категорія емпатії – С. Бетсон, Дж. Браун, Х. Хекхаузен, Ж. Маценко, М. Чепіга та ін. Науковці сучасності Е. Єрмакова, І. Магнутова, Г. Міронова досліджують альтруїзм з точки зору його дуалізму – вроджені задатки до альтруїстичної поведінки повинні реалізовуватися в процесі виховання та самовиховання. І. Багмет, І. Магнутова та ін. розглядають альтруїзм як основу для формування гуманізму, щедрості, безкорисливості, емпатії, виявів співчуття та співпережиття. Є. Насиновська зазначає, що альтруїстична поведінка проявляється у відношенні до певного соціуму, членом котрого є індивід, так і за межами угруповань. В сучасних емпіричних соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях альтруїзм розглядається як критерій моральної поведінки (Дж. Райт) і як вищий етап морального розвитку особистості (Л. Кольберг, Т. Лайкона). Террі Хейк, один із сучасних провідних фахівців в галузі освіти у США, у своїй статті «Що потрібно для інновацій в освіті?» вказує на альтруїзм як складову та один із факторів творення інновацій: «... щоб зробити щось від початку до кінця самотужки, потрібно бути генієм або, щонайменше, надзвичайно кмітливим. Хочеш іти швидко – йди сам; хочеш іти далеко – йди з кимось. Коли ви служите високій меті та не даєте егоїзму втручатися у ваші справи, то шанси створити справжню інновацію зростають» (Terry Heick, 2013). Протягом останніх десятиліть науковці І. Багмет, А. Моїсеєва, Є. Насиновська, І. Стецько та ін. досліджують проблему альтруїстичної поведінки, її мотивів та наслідків, проте дослідження альтруїзму в рецепції педагогів залишаються ще мало вивченим.

Висновки / Conclusions. В умовах трансформації освітнього простору, соціокультурних процесів, що відбуваються в Україні, й водночас зростання певної байдужості, а також деякою мірою і егоїзму, зумовлюють необхідність розвитку фахівця, спроможного до здійснення безкорисливої професійної діяльності на благо інших – до альтруїзму. Одним із завдань, покладених в основу вище зазначених документів, можна відзначити також вимогу виховання альтруїзму як складової частини гуманістично спрямованої, всебічно та гармонійно розвиненої особистості, адже саме в феномені альтруїзму закладена готовність людини піклуватися про потреби інших заради їх блага, любов до людей, безкорислива допомога, здатність робити певні вчинки, не очікуючи ніякої матеріальної чи моральної користі для себе. Особливу увагу дослідників (Т. Гаврилова, Н. Кузьміна, Г. Михальченко, І. Юсупов та ін.) привертає питання емпатії як однієї зі складових альтруїзму.

Утім, незважаючи на значну увагу дослідників до окремих аспектів проблеми альтруїзму, на сьогодні в педагогічній науці неповно розкрито історичний досвід вітчизняних педагогів у зазначеному напрямку. Актуальність дослідження зумовлена також відсутністю достатньої кількості використання найкращих історичних надбань, теоретико-методичних розробок, які б дозволили впровадження вітчизняного досвіду минулого в сучасну систему освіти.

Таким чином, альтруїзм – це система ціннісних орієнтацій особистості, спрямована на задоволення потреб іншої людини, готовність до безкорисливої турботи про благо інших. Узагальнюючи вище сказане можна зазначити, що проблема альтруїзму є досліджуваною та актуальною у різних історичних епохах, розглядалася видатними педагогами минулого і потребує глибокого вивчення та аналізу науковцями сучасності. У наш час, коли проблеми булінгу, відсутності у підростаючого покоління здатності до милосердя та співчуття починають бути буденними, питання альтруїзму та здатності до альтруїстичних вчинків постає як ніколи актуальним. Розвиток, зміни, трансформації та вдосконалення сучасної системи освіти, а також урізноманітнення підходів до здійснення навчально-виховної діяльності неможливі без дослідження концепцій, поглядів, ідей та педагогічних здобутків видатних постатей минулого. Персоніфіковане, системне вивчення національної педагогічної думки, аналіз та систематизація вітчизняної педагогічної спадщини спрямовані на збагачення історико-педагогічної науки з метою їх подальшого проектування на сучасність та майбутнє.

Список використаних джерел і літератури / References

1. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь / Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав / Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative Pedagogical Technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. Ильин, Е. П. (2013). *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург. / П'ін, Е. Р. (2013). *Psixologiya pomoshhi. Al'truizm, e'goizm, e'mpatiya [Psychology of Care. Altruism, Egoism, Empathy]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
4. Кемпійський, Т. (2014). *Наслідкування Христа*. Львів: Свічадо / Kemp'iiskyi, T. (2014). *Nasliduvannia Khrysta [The Imitation of Christ]*. Lviv: Svichado [in Ukrainian].
5. Корчак, Я. (2016). *Як любити дитину*. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля / Korchak, Ya. (2016). *Yak liubyty ditynu [How to Love a Child]*. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia [in Ukrainian].
6. Кравець, В. П. (1994). *Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій*. Тернопіль: Тернопіль / Kravets, V. P. (1994). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky. Kurs lektiï [The History of the Ukrainian School and Pedagogy. The Lectures Course]*. Ternopil: Ternopil [in Ukrainian].
7. Поддьяков, А. Н. (2007). Альтер-альтруизм. *Психология*, 3, 98–107. / Podd'yakov, A. N. (2007). Al'ter-al'truizm [Alter Altruism]. *Psixologiya*, 3, 98–107 [in Russian].
8. Подольская, Е. А. (2010). *Этика: кредитно-модульный курс*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко» / Podol'skaya, E. A. (2010). *E'tika: kreditno-modul'nyj kurs [Ethics: credit modular rate]*. Moscow: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i Ko» [in Russian].
9. Сухомлинський, В. О. (1972). *Серце віддаю дітям*. Київ: Радянська школа / Sukhomlynskyi, V. O. (1972). *Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to The Children]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
10. Ткаченко, Р. (2018). «Християни вірять у Бога-альтруїста», Глава УГКЦ про альтруїзм як спосіб життя християн. *Інформаційний ресурс Української Греко-Католицької Церкви*. Взято з http://news.ugcc.ua/articles/hristiyani_viryat_v_boga_altruista_glava_ugkts_pro_altruizm_yak_sposib_zhittya_hristiyan_81602.html (дата звернення 21.01.2018) / Tkachenko, R. (2018). «Khrystyiany viriat u Boha-altruista», Hlava UHKC pro altruizm yak sposib zhyttia khrystyian [«Christians believe in God-altruist», Head of the UGCC on altruism as a way of life for Christians.]. *Informatsiyni resurs Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi Tserkvy*. Retrived from http://news.ugcc.ua/articles/hristiyani_viryat_v_boga_altruista_glava_ugkts_pro_altruizm_yak_sposib_zhittya_hristiyan_81602.html (last accessed 21.01.2018) [in Ukrainian].

11. Ушинський, К. Д. (2005). Про народність у громадському вихованні. *Вибрані праці* (Кн. 1, с. 127). Москва / Ushynskiy, K. D. (2005). Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni [About the Society in Public Education]. *Vybrani pratsi* (Kn. 1, s. 127). Moskva [in Ukrainian].
12. Ушкалов, Л. (2017). *Ловитва невловного птаха: життя Григорія Сковороди*. Київ: Дух і літера / Ushkalov, L. (2017). *Lovytva nevlvnoho ptakha: zhyttia Hryhoriia Skovorody* [The catch of an unprotected bird: the life of Gregory Skovoroda]. Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].
13. Чепіга, Я. Ф. (1914). *Самовиховання вчителя*. Київ: Українська педагогічна бібліотека / Chepiha, Ya. F. (1914). *Samovykhovannia vchytelia* [Teachers Self-Education]. Kyiv: Ukrainska pedahohichna biblioteka [in Ukrainian].
14. Эфроимсон, В. П. (1971). Родословная альтруизма. *Новый мир*, 10, 153 / E'froimson, V. P. (1971). Rodoslovnaya al'truizma [Pedigree altruism]. *Novyj mir*, 10, 153 [in Russian].
15. Skinner, Burrhus. (1953) Science and Human Behaviour. New York: Macmillan.
16. Heick, Terry. (2013). What You Need to Be an Innovative Educator. *Eedutopia*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/what-you-need-innovative-educator-terry-heick> (last accessed 30.07.2013).

Дата надходження статті: «10» жовтня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «15» листопада 2018 р.

Стойко Катерина – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Stoiko Kateryna – postgraduate student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Цитуйте цю статтю як:

Стойко, К. (2018). Проблема альтруїзму в світовій та українській педагогіці: історичний аспект. *Педагогічний дискурс*, 25, 42–49.

Cite this article as:

Stoiko, K. (2018). The Problem of Altruism in the World and Ukrainian Pedagogy: the Historical Aspect. *Pedagogical Discourse*, 25, 42–49.

УДК [378.091.12.011.3 - 051:373.3]:745/749

UDC [378.091.12.011.3 - 051:373.3]:745/749

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.07

ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка, вул. М. Кривоноса, 2)*

GALYNA BUCHKIVSKA,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, postdoctoral student
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University, M. Kryvonosa Str., 2)*

ORCID: 0000-0002-4836-8280

Організаційно-педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва

Organizational and Pedagogical Sonditions of the System of Professional Education of Primary School Teachers on the Bases of Folk Decorative- and Applied Arts

У статті визначено організаційно-педагогічні умови, які сприяють ефективній реалізації педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. Відібрано традиційні та інноваційні форми, методи і засоби навчання, впровадження яких сприяло глибокому розкриттю змісту інформаційно-пізнавального матеріалу, стимулюванню творчої активності, підвищенню мотивації студентів до вивчення народного декоративно-ужиткового мистецтва, використанню його виховного та культурно-освітнього потенціалу у майбутній професійній діяльності.

Розроблено методичні поради щодо створення організаційно-педагогічних умов для ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва, а також інструментарій для комплексного діагностування рівня готовності студентів до творчої художньо-трудової та професійної діяльності в початковій загальноосвітній школі.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, народне декоративно-ужиткове мистецтво, творча художньо-трудова підготовка, культурно-освітнє середовище, готовність до професійної діяльності, майбутні вчителі початкових класів.*

The article attempts to analyze the influence of means of national culture, in particular folk decorative-applied arts, on the formation of a creative teacher, his or her aesthetic tastes and spiritual-moral values, ethnocultural self-identification and national consciousness.

The organizational and pedagogical conditions have been determined that promote the effective realization of the pedagogical model of vocational training of future teachers of elementary school on the basis of folk decorative and applied art (formation of students' motivation for the knowledge of ethno-historical, spiritual and cultural heritage, embodied in works of folk decorative and applied arts, setting up of creative cultural and educational environment of professional preparation on the basis of folk arts and crafts; continuity of study of artistic and design-technological disciplines at all levels of training students in educational institutions of higher education; systematic involvement of students in extra-curricular educational work based on folk arts and crafts). The author selected traditional and innovative forms, methods and means of teaching, the introduction of which contributed to the deeper disclosure of the content of information and cognitive material, stimulation of creative activity, increased motivation of students to study folk arts and crafts, the use of its educational, cultural and educational potential in future professional activity.

Develops methodical advice on creation of organizational and pedagogical conditions for efficient functioning of the system of future primary school teachers' professional training on the basis of folk decorative and applied arts, as well as a tool for complex diagnosing of the level of readiness of students for creative artistic, labor and professional activity in elementary secondary school.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, folk arts and crafts, creative artistic and labor training, cultural and educational environment, readiness for professional activity, future teachers of elementary school.*

Вступ / Introduction. Перші кроки інтеграції України до європейського освітнього простору супроводжуються передовсім оновленням змісту фахової підготовки вчителів початкових класів, що має глибинний характер і потребує розв'язання низки проблем становлення та розвитку педагога, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є людиною культури (а не лише джерелом і ретранслятором інформації), активно впливає на гармонійний розвиток і національну самосвідомість тих, кого навчає й виховує. Тому в педагогічних закладах вищої освіти основним завданням освітнього процесу стає підготовка вчителя – творця, вихователя, фасилітатора, ментора, здатного вийти за межі шкільних предметів, стати для учнів початкових класів активним носієм національної культури і духовно-матеріальних традицій українського народу. В умовах сьогодення спостерігається стійка тенденція посилення уваги до підготовки модерного вчителя початкових класів, який має бути готовим до створення в школі різнобарвного етнокультурного освітнього середовища, своєрідного храму народного і сучасного мистецтва, в якому панує історична пам'ять, культурний код і дух нації.

Отже, Нова українська школа потребує вчителів початкових класів з широким світоглядом, креативним мисленням, високим рівнем інтелекту та глибинними духовно-моральними якостями, який володіє інтегрованими знаннями етноісторичного, художньо-мистецького, проектно-технологічного, психолого-педагогічного і методичного характеру, практичними вміннями та навичками з основних видів народного декоративно-ужиткового мистецтва, розвинутими творчими здібностями до художньо-трудої діяльності.

Незважаючи на те, що у вітчизняній науці є ґрунтовні педагогічні дослідження власне професійної підготовки вчителів для початкової школи, наразі відсутнє цілісне дослідження проблеми формування у цієї категорії педагогічних працівників рис творчої особистості, національної самосвідомості, високого рівня компетентності засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва. Тому актуальною постає необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів для Нової української школи на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва та визначення її організаційно-педагогічних умов відповідно до сучасних соціально-економічних, суспільно-політичних викликів та функціонально-статусних потреб.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – визначити та розкрити організаційно-педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Завдання дослідження:

- 1) з'ясувати зміст поняття «педагогічні умови»;
- 2) виявити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва;
- 3) розробити методичні поради щодо створення організаційно-педагогічних умов для ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Методи / Methods. Під час дослідження проблеми було використано такі методи: теоретичні (контент-аналіз; синтез емпіричного матеріалу з проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів на засадах декоративно-ужиткового мистецтва, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування, конкретизація, узагальнення); емпіричні (спостереження, анкетування, ранжування, тестування, експертне оцінювання) – для обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Результати / Results. Ефективне функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва зумовлюється комплексом спеціально організованих заходів, що визначають необхідність дотримання відповідних організаційно-педагогічних умов.

У широкому філософському сенсі під умовою розуміють категорію, що виявляє відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати; обставину, від якої щось залежить (Філософський енциклопедический словарь, 1983); необхідну обставину, передумову, яка робить можливим здійснення чого-небудь; особливості реальної дійсності, при яких щось відбувається або здійснюється (Івченко А., 2002); обставину, що зумовлює появу / розвиток того чи іншого процесу (Новиков А., 2013).

Психологічною наукою термін «умова» трактується як сукупність внутрішніх і зовнішніх причин (чинників), котрі визначають психологічний розвиток людини, прискорюють або сповільнюють його динаміку та кінцевий результат (Немов Р., 2003); чинники, від яких залежить

розвиток індивіда (Психологический словарь, 2007).

Відповідно до завдань дослідження необхідно з'ясувати зміст поняття «педагогічна умова» («організаційно-педагогічна умова») та виявити й теоретично обґрунтувати ті умови, які найефективніше забезпечать професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

У педагогіці, на відміну від філософії чи історії, умови не викликають появи певних подій, проте підсилюють або навпаки послаблюють дію причини такої появи. Відповідно до цього педагогічні умови визначаються як обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Пошуку ефективних педагогічних умов організації освітнього процесу присвячені наукові праці відомих вітчизняних і зарубіжних учених: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, С. Савельєвої та ін.

Педагогічні умови, на думку Ю. Бабанського, – це обставини, при яких компоненти освітнього процесу (навчальний предмет, викладання та навчання) представлені в найкращому взаємовідношенні та уможливають ефективний перебіг й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (Бабанский Ю., 1982). Подібно І. Лернер розглядає педагогічні умови як чинники, котрі забезпечують успішність навчання (Лернер И., 1982). Під педагогічними умовами В. Краєвський розуміє певне середовище, в якому вчителю (викладачеві) надається можливість проводити заняття на високому професійному рівні, ефективно керувати навчально-пізнавальним процесом, а учням (студентам) – продуктивно навчатися (Краевский В., 2005). Водночас В. Загвязинський розглядає педагогічні умови як об'єктивні чинники, необхідні для результативної роботи всіх компонентів освітнього процесу (Загвязинский В., 1982). За С. Вишняковою, педагогічні умови – це сукупність чинників і обставин, які безпосередньо впливають на результат освітньої діяльності (Вишнякова С., 1999). Узагальнюючи дефініції різних учених, *під педагогічними умовами розумітимемо комплекс педагогічних заходів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу.*

Особливості предмету дослідження актуалізують не лише педагогічну, а й організаційну сторону освітнього процесу, оскільки від ефективної організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів залежить якість професійної підготовки в цілому. У зв'язку з цим необхідно розглядати *організаційно-педагогічні умови*, котрі забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

У загальному під організаційно-педагогічними умовами розумітимемо сукупність зовнішніх чинників реалізації функцій управління з боку викладача та внутрішніх особливостей навчальної діяльності студентів, які комплексно забезпечують цілісність й ефективність освітнього процесу, цілеспрямованість та результативність їхньої професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Пошук й обґрунтування організаційно-педагогічних умов здійснювався відповідно до таких базових вихідних положень:

1) організаційно-педагогічні умови є обов'язковим компонентом системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва й уможливають її ефективність і результативність;

2) забезпечення належних організаційно-педагогічних умов пов'язане з впливом відповідних чинників: об'єктивних (характеризують процесуальну складову професійної підготовки студентів) та суб'єктивних (характеризують особистісні та професійні якості суб'єктів освітнього процесу);

3) організаційно-педагогічні умови передбачають виконання комплексу спеціальних заходів (організаційних, методичних, управлінських), необхідних для їх належного забезпечення.

Виявлення організаційно-педагогічних умов ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва здійснювалося з урахуванням специфіки освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти, сутності творчої художньо-трудової діяльності студентів тощо. Крім цього, організаційно-педагогічні умови мають забезпечувати функціонування як окремих компонентів педагогічної системи, так і весь процес професійної підготовки студентів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Розгляд організаційно-педагогічних умов розвитку творчих здібностей студентів, запропонованих Л. Оршанським у монографії «Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання», показав, що їх перелік є доволі широким: 1) створення творчої атмосфери на заняттях; 2) впровадження відкритих методів навчання; 3) правильна послідовність залучення студентів до творчої художньо-трудової діяльності; 4) запровадження педагогічного обмеження навчального завдання творчого характеру при різноманітності варіантів його розв'язання; 5) використання аналогії як основного шляху активізації творчого мислення; 6) обов'язковий поділ студентської

групи на підгрупи для виконання завдань творчого характеру; 7) «матеріалізація» та пропагування творчих результатів студентів; 8) об'єктивність і доброзичливість в оцінюванні творчих задумів студентів (Оршанський Л., 2008). Наш багаторічний досвід викладацької роботи у педагогічному закладі вищої освіти свідчить, що в процесі експериментального дослідження складно перевірити ефективність великої кількості організаційно-педагогічних умов та з'ясувати, які з них найбільше впливають на творчу художньо-трудова підготовку студентів.

Зважаючи на вище зазначене, нами виокремлено лише чотири, з нашого погляду, основні організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва, а саме: 1) формування мотивації студентів до пізнання етноісторичної, духовно-культурної спадщини, втіленої у творах народного декоративно-ужиткового мистецтва; 2) створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва; 3) наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін на всіх рівнях професійної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти; 4) систематичне залучення студентів до позааудиторної навчально-виховної роботи на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Дамо загальну характеристику цим організаційно-педагогічним умовам.

1. Формування мотивації студентів до пізнання етноісторичної, духовно-культурної спадщини, втіленої у творах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Однією з умов успішної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з вивченням народного декоративно-ужиткового мистецтва, є готовність студентів до сприйняття, осмислення та засвоєння відповідного предметного змісту. Беззаперечною є теза про те, що результативність навчання суттєво залежить від ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Свого часу відомий вітчизняний педагог К. Ушинський писав, що «навчання, позбавлене всякого інтересу й організоване силою примусу, «вбиває» бажання вчитися, без якого неможливе успішне просування на шляху пізнання» (Ушинський К., 1989). Отже цілеспрямоване формування стійкого інтересу студентів, зокрема й до народного декоративно-ужиткового мистецтва, має важливе значення у процесі професійної підготовки.

Передумовою розвитку інтересу у студентів є формування мотивації до навчання, тобто спрямованості їхньої активності. Інтерес виступає похідною від стану мотивації, представляє інтегральний прояв різноманітних процесів мотиваційної сфери (Щукина Г., 1988).

Мотив – це рушійна сила дій і вчинків, основними функціями якої виступають активізуюча, контролююча та спрямовуюча. Мотив складається з мети (цілей) та програми дій, які сукупно утворюють механізм активізації будь-якої діяльності. Отже важливою характеристикою діяльності виступає її вмотивованість. Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто спонукаючого до дії переживання чогось значущого, що надає дії певного сенсу і важливості для індивіда (Соколова С., 2002).

Виокремлюючи рівні мотивації до навчання, важливим є перехід від широкого навчального інтересу до пізнавального. При цьому обов'язковою умовою повноцінного навчання є результативний інтерес. Для отримання кращого кінцевого результату необхідна виражена орієнтація студента на пошук ефективніших шляхів його досягнення, що визначає цінність інтересу до способів діяльності, їх удосконалення (Маркуцкая С., 1998).

Незважаючи на те, що під впливом навчальної діяльності відбуваються позитивні зміни в системі мотиваційно-ціннісної орієнтації студентів, однак залежно від індивідуальних особливостей можуть домінувати різні мотиви до творчої діяльності, у т.ч. художньо-трудова. Здійснюючи експериментальну перевірку мотиваційних чинників творчої активності, Д. Богоявленська доводить ефективність пізнавальних мотивів, при яких діяльність людини зорієнтована на «внутрішні» критерії оцінки успішності, тобто на цінність творчого процесу для неї самої. Водночас вона зазначає, що престижні мотиви, які орієнтують людину лише на заохочення, перемогу в змагальності, самоствердження можуть гальмувати творчий розвиток індивіда (Богоявленская Д., 1981). Таким чином, формування мотиваційної структури на основі вищих духовних потреб і широких соціально зумовлених інтересів (етноісторичних, культурно-мистецьких, національно-патріотичних та ін.) виступає важливим чинником формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів.

Потреби і мотиви студентів мають бути скеровані не лише на навчальну діяльність як процес, а й на об'єкти пізнання (твори народного декоративно-ужиткового мистецтва), зокрема їх художній зміст, культурну та мистецьку цінність. Отже, навчання неодмінно має бути виховуючим, тобто формувати позитивне ставлення майбутніх учителів початкових класів до духовно-культурної спадщини українського етносу, що сприяє формуванню відповідної системи цінностей і переконань.

У процесі засвоєння художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін у студентів формується потреба «занурення» в народне декоративно-ужиткове мистецтво, що породжує не лише його естетичне сприйняття, а й стимулює до самостійної творчої художньо-трудової діяльності. З метою формування у студентів стійкої мотивації до навчання художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін, що дає змогу займатися не лише цікавою і корисною справою, а й долати труднощі, виконувати напружену роботу, доводити її до кінця, прагнути до досконалості, «необхідно, щоб їхні мотиви і потреби в процесі інтеріоризації стали особистісно значущими інтересами, переконаннями, цінностями» (Моляко В., н.д.).

Безпосередній процес творчої художньо-трудової діяльності, можливість роботи з різними природними та конструкційними матеріалами, майстерне володіння художніми техніками вже викликає у студентів певний інтерес, стимулює творчу активність, зумовлює мотивацію до навчання. Відомий психолог Л. Виготський зазначав, що «підвищенню мотивації до навчання сприяє використання в освітньому процесі нових для учнів навчальних засобів (творів декоративно-ужиткового мистецтва, матеріалів, інструментів, художніх технік та ін.)» (Виготський Л., 1997), що найбільш ефективно можна зреалізувати у процесі творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти.

Тому, важливим є добір об'єктів – декоративно-ужиткових виробів – для вивчення майбутніми вчителями початкових класів. Об'єкти мають приваблювати студентів високим художньо-естетичним рівнем, майстерністю виконання, забезпечувати можливість розглянути основні правила, прийоми і засоби композиційних й орнаментальних побудов, особливості використання кольорової гами, проектування форми тощо. В них мають найбільш яскраво проявлятися виражальні та пластичні характеристики матеріалу та технології його обробки. Добір об'єктів (декоративно-ужиткових виробів) визначається за такими принципами: художньо-естетична цінність; технологія виготовлення, вид художньої обробки; відповідність естетичного сприйняття реальній художньо-трудовій діяльності студентів та ін.

Важливе значення для підвищення мотивації до творчої художньо-трудової діяльності має демонстрування кращих робіт (декоративно-ужиткових виробів) студентів попередніх років. Це дає змогу показати високий рівень професійної підготовки студентів, практичну значущість її результатів, яких можна досягти у процесі навчання у педагогічному закладі вищої освіти.

Вихованню стійкого інтересу і, відповідно, мотивації до навчання сприяє використання комплексу завдань, розв'язання яких потребує від студентів активної пошукової діяльності, а також включення у зміст лекцій чи практичних занять творчих, імпровізаційних запитань і проблемних задач. При цьому ефективність оволодіння новим матеріалом зростає, якщо підбір змісту навчальних завдань здійснюється з опорою на попередньо засвоєні знання й уміння студентів із художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін. Опора на існуючу систему знань дає змогу досягти міцного засвоєння нового матеріалу, уможлиблює послідовне зростання складності навчальних завдань, підвищення вимог до професійної підготовки студентів, сприяє виникненню пізнавального інтересу.

Завдання викладача полягає у реалізації педагогічного впливу на систему мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, при якому їх особистісна спрямованість буде відображати суспільно значущі цінності, ідеали та потреби. Суспільно необхідні мотиви діяльності передбачають ставлення до навчання з почуттям обов'язку, відповідальності, ініціативності. Суспільні вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів мають стимулювати студентів не лише до належного засвоєння змісту художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін, а й високого рівня ерудованості, всебічного розвитку, одержання знань, які виходять за межі змісту робочих навчальних програм. Доведення до свідомості студентів сутності суспільного ідеалу вчителя як професіонала, майстра своєї справи, творчої особистості, мають сприяти виникненню у майбутніх педагогів прагнення йому відповідати, породжує мотивацію до навчання. Тому проектуючи зміст професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва, важливим є врахування його спрямованості на майбутню професійно-педагогічну і художньо-творчу діяльність майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, важливим завданням викладача стає врахування, коригування, а за необхідності й формування потреб і мотивів студентів у процесі професійної підготовки, зокрема у вивченні художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін. Цьому сприяє низка заходів:

1) попередня підготовка студентів до занять (підбір необхідних матеріалів, інструментів та пристосувань; вивчення спеціальної мистецької літератури; ознайомлення зі зразками декоративно-ужиткових виробів та ін.);

2) активне ознайомлення у процесі вивчення художньо-мистецьких дисциплін із творами народного декоративно-ужиткового мистецтва, передовсім характерними для регіону проживання і навчання студентів;

3) стимулювання інтересу студентів до народного декоративно-ужиткового мистецтва у процесі широкої позааудиторної діяльності (консультації; майстер-класи; зустрічі з народними майстрами; екскурсії на підприємства художньої промисловості та краєзнавчі музеї, виставки народного декоративно-ужиткового мистецтва, етнографічні експедиції та ін.);

4) перманентна зміна видів народного декоративно-ужиткового мистецтва у процесі творчої художньо-трудової діяльності студентів;

5) раціональне поєднання індивідуальних і колективних форм творчої художньо-трудової діяльності студентів;

6) включення у зміст суміжних навчальних дисциплін матеріалу мистецтвознавчого характеру.

2. Створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. Навчальна діяльність постає як процес засвоєння необхідних знань й умінь, які в реальних умовах не завжди відповідають рівневі індивідуальної підготовленості студентів. Тому одним із можливих шляхів підвищення ефективності освітнього процесу є надання кожному студенту свободи вибору, простору для реалізації творчого потенціалу. Відкритість до нового у поєднанні з бажанням навчатися і високою самооцінкою, впевненістю у собі сприяє створенню креативного освітнього середовища, спрямованого на досягнення майбутніми вчителями початкових класів високого рівня творчої активності та пізнавальної самостійності.

Важливість створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва підтверджується специфікою творчої художньо-трудової діяльності, яка в силу різних обставин постійно змінюється й удосконалюється, що вимагає від студентів постійного прояву креативності, творчих здібностей й умінь, розкриття творчого потенціалу. При цьому важливою складовою творчої художньо-трудової діяльності стає здатність і готовність майбутніх учителів початкових класів до її ефективної реалізації в умовах загальноосвітньої школи.

Готовність у цьому контексті визначається системою знань, умінь і навичок майбутнього вчителя, необхідних для самостійного, ефективного і креативного розв'язання професійно-педагогічних завдань, зокрема у процесі творчої художньо-трудової діяльності молодших школярів. Водночас здатність розглядається як спроможність вчителя самостійно створювати засоби і способи досягнення поставлених цілей.

Професійно компетентний вчитель постає як мобільний суб'єкт, що володіє особливою особистісною позицією вільного вибору виду, способів і форм діяльності; здатний до професійного саморозвитку в умовах динамічного інформаційного суспільства. Реалізація творчої активності у процесі професійної діяльності (зокрема художньо-трудової), створення креативного культурно-освітнього середовища, розробка відповідних технологій навчання і виховання сприяє самореалізації, розкриттю індивідуальних особливостей та потенційних можливостей майбутнього вчителя початкових класів. Творчість проявляється в готовності вчителя до інноваційних процесів, нових типів професійних відносин, самовираження у проблемних ситуаціях. Показником педагогічної творчості, на думку В. Слатьоніна (Сластенин В., 1976) стає здатність вчителя модифікувати, комбінувати, адаптувати власну професійну діяльність відповідно до нестандартного характеру освітнього процесу.

Якісний показник професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва напряму залежить від рівня сформованості творчого потенціалу студентів. Максимальний творчий розвиток особистості майбутнього педагога можливий під впливом освітньо-культурного середовища, яке крім предметно-інформаційного змісту про сутність і різновиди народного декоративно-ужиткового мистецтва передбачає активно-креативний характер художньо-трудової діяльності студентів.

Креативне освітньо-культурне середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва створюється шляхом використання в освітньому процесі комплексу завдань і творчих проектів, оцінювання результатів творчої діяльності тощо. Важливе значення при цьому має стимулювання у студентів впевненості у власних силах, позитивних емоцій, подолання відчуття страху за можливі помилки при розробці проектів декоративно-ужиткових виробів та використанні технологій їх виготовлення чи художніх технік, створення комфортної атмосфери успіху. Процес самоствердження студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності вимагає постійної активізації позитивних емоційних станів, зокрема через стимулювання пізнавального інтересу, допитливості, створення проблемних ситуацій, організацію змагальності та ін.

Створенню креативного освітньо-культурного середовища сприяє використання активних і частково-пошукових (евристичних) методів навчання, які стимулюють студентів до самостійної

художньо-трудою діяльністю, відкриття нових знань про народне декоративно-ужиткове мистецтво, посилюють впевненість у власних творчих здібностях. У процесі творчої художньо-трудою діяльності створюються найкращі умови для розвитку розумової активності та самостійності особистості, спрямованої на відкриття студентом чогось нового у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва, створення нових, оригінальних форм виробів, розроблення оригінальних орнаментальних композицій. Відповідно до цього, процес підготовки студентів до творчої художньо-трудою діяльності доцільно здійснювати поетапно: на першому етапі – забезпечується розвиток інтелектуальних й особистісних якостей студентів, на другому – здійснюється засвоєння елементів творчої діяльності (прийомів, методів розв'язання творчих завдань, пошуку творчих рішень нових форм декоративно-ужиткових виробів та ін.), на третьому – відбувається практичне використання набутих знань й умінь, досвіду творчої художньо-трудою у процесі виконання творчих проєктів і втілення їх у матеріалі.

Створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва ґрунтується на певній психологічній і соціальній готовності особистості викладача, яка дає змогу змінювати (коригувати) наявні педагогічні ситуації з метою забезпечення усім суб'єктам освітнього процесу ефективної творчої взаємодії, досягнення взаєморозуміння при розробленні творчих проєктів, максимального виключення появи можливих непорозумінь і конфліктних ситуацій.

Організація навчальної діяльності на засадах творчості є важливою умовою створенню креативного освітньо-культурного середовища у педагогічному закладі вищої освіти, що сприяє розвитку професійної компетентності студентів, зокрема за рахунок використання потенціалу художньо-мистецьких і проєктно-технологічних дисциплін, раціонального поєднання форм і методів активного та інтерактивного навчання, розв'язання художньо-проєктних, техніко-технологічних і методичних завдань.

Створенню креативного середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва сприяє сукупність таких чинників:

- 1) забезпечення професійно-педагогічної спрямованості художньо-мистецьких і проєктно-технологічних дисциплін;
- 2) стимулювання та підтримування постійного інтересу до творчої художньо-трудою діяльності у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва;
- 3) оволодіння методами самостійної роботи студентів над проєктами декоративно-ужиткових виробів;
- 4) систематичний контроль за творчою художньо-трудою діяльністю студентів, встановлення інтенсивності та напрямку освітнього процесу, забезпечення успішної групової комунікації з боку викладачів як фасилітаторів і менторів;
- 5) імітація реальних творчих процесів з проєктування і виготовлення декоративно-ужиткових виробів, а також професійно-педагогічних ситуацій, пов'язаних із навчання молодших школярів різним видам народного декоративно-ужиткового мистецтва;
- 6) створення макро- та мікроклімату для прояву творчості студентів у пошуку форм, підбору кольорової гами, розробленні схем орнаментальних композицій;
- 7) спільний (груповий) пошуковий характер творчої художньо-трудою діяльності студентів;
- 8) створення ситуацій актуалізації креативності студентів, зокрема через розв'язування творчих професійно-орієнтованих завдань;
- 9) використання індивідуальної системи художньо-творчих завдань з проєктування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів.

Важливе значення для створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва має розв'язування художньо-творчих завдань. При цьому можливі такі особливості організації цієї діяльності студентів:

1. Навчальна проблема актуалізується перед усіма студентами групи з наступним обговоренням алгоритму її розв'язання (обговорюється ідея декоративно-ужиткового виробу, його утилітарне і декоративне значення, розглядається технологія виготовлення й оздоблення, здійснюється добір необхідних матеріалів, інструментів, пристроїв та ін.).

2. Колективно намічається план дій (алгоритм розв'язання навчального завдання), встановлюються напрями творчого пошуку. При цьому пошукові дії кожен студент виконує самостійно.

3. Творче завдання розв'язує кожен студент. Після цього здійснюється його колективне обговорення, визначається найбільш раціональний спосіб розв'язання або синтезуються декілька оптимальних варіантів.

4. Загальне творче завдання розчленовується на окремі складові (підзавдання), які розподіляються між усіма учасниками групи. Кожен студент самостійно працює над пошуком

розв'язання свого підзавдання, вносячи індивідуальний вклад у спільну справу.

5. Творче завдання розв'язується частинами у мікрогрупах (3–5 студентів).

Управління творчою художньо-трудовою діяльністю студентів з боку викладача передбачає таку послідовність взаємопов'язаних дій:

- постановку й обґрунтування навчального завдання (проблеми), що містить суб'єктивну новизну для студентів;
- спрямування мисленнєвої діяльності студентів на з'ясування алгоритму художньо-мистецької та проектно-технологічної діяльності, формування установки на виконання завдання;
- надання студентам своєчасної консультації у процесі художнього проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів;
- здійснення контролю за творчою художньо-трудовою діяльністю студентів, оцінювання її кінцевих результатів.

3. Наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін на всіх рівнях професійної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Ефективність професійного становлення майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва зумовлюється узгодженістю, взаємозв'язком і наступністю основних етапів творчої художньо-трудової підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Зміни, що відбуваються у системі професійної підготовки педагогічних працівників (зокрема художньо-трудової підготовки вчителів початкової ланки освіти), реалізація її неперервності, диференціація й інтеграція структур забезпечуються наступністю її етапів.

Під наступністю необхідно розуміти оптимальну послідовність і семантичний зв'язок у системі змісту навчального матеріалу, методів і дидактичних засобів навчання, які забезпечують максимальну ефективність професійної підготовки в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства (Машиев Ч., 2004).

Великого значення наступності у навчанні надавав К. Ушинський, який розглядав засвоєння нових знань, як процес встановлення зв'язку зі старими (вже сформованими) знаннями, незалежно від того, з якого предмету і коли вони були набуті. На думку вченого, не може бути жорсткої межі між новими і старими знаннями, тому встановлення зв'язків між ними постає важливою умовою ефективності навчання (Ушинський К., 1989). В. Мадзігон розглядає наступність як психолого-педагогічний принцип, який забезпечує навчальний процес у чіткій системності з урахуванням оптимальних результатів розвитку здібностей суб'єктів навчання (Мадзігон В., 1975). О. Мороз застерігає, що відсутність наступності між окремими етапами навчання призводить до зниження рівня засвоєння учнями знань й умінь. Водночас учений підкреслює, що вимогу наступності не можна обмежувати лише процесом навчання, це – загальнопедагогічна вимога. Забезпечення наступності у навчанні означає: постійний нерозривний зв'язок як між окремими частинами, етапами і ступенями навчання, так і всередині них; розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання; розгортання навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи з обов'язковим урахуванням якісних змін в особистості суб'єктів навчання (Мороз О., 1971).

Наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін передбачає цілеспрямовану організаційно-педагогічну роботу та виявлення найбільш значущих соціально-педагогічних чинників, які забезпечують сприятливі умови для переходу студентів на вищій освітній ступінь: ОКР «Молодший спеціаліст» → ОС «Бакалавр» → ОС «Магістр».

Наступність у навчанні характеризується осмисленням пройденого на новому, вищому рівні, підкріпленням наявних знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки яким якість знань, умінь і навичок підвищується. Тому одним із головних напрямів у реалізації наступності є чітке узгодження змісту художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін як у межах освітньої програми (навчального плану), так і між освітніми ступенями підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти. При цьому наступність має забезпечувати не лише засвоєння знань й умінь у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва, а й підвищувати загальний рівень професійної підготовки студентів, розвиток особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів, реалізувати функцію неперервності в навчанні та здобутті педагогічної освіти.

В основу забезпечення раціональної наступності вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін майбутніми учителями початкових класів покладено концепції оптимальної структури процесу навчання (Ю. Бабанський), проблемного (М. Махмутов) та розвивального навчання (В. Давидов, Є. Кабанова-Меллер).

Наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін як цілісна система передбачає єдність усіх компонентів професійної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти, зорієнтованих на досягнення основної мети – формування готовності майбутніх учителів до професійної художньо-трудової діяльності у початковій школі. При цьому,

для її досягнення необхідна єдність цілей, змістової, методичної та організаційно-процесуальної сторін процесу наступності. Між усіма компонентами наступності вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін існують зв'язки та залежності.

Наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін розглядається у трьох аспектах:

1. *Змістовий аспект* забезпечується загальнопрофесійною і художньо-трудовою підготовкою студентів, що передбачає ефективне використання етноісторичного, культурно-мистецького й освітнього потенціалу народного декоративно-ужиткового мистецтва у процесі розв'язання актуальних навчально-виховних завдань у початковій школі. Змістовий аспект наступності проявляється в узгодженості змісту освіти (Державний стандарт початкової освіти (освітні галузі «Мистецтво» та «Технології»), Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», освітні програми, програми навчальних дисциплін, підручники, посібники та ін.) на всіх рівнях професійної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти. До характерних ознак змістової наступності у навчанні відносять: використання на кожному наступному етапі (рівні) навчання знань, умінь і навичок, набутих на попередньому етапі, тобто актуалізація опорних освітніх результатів; пропедевтичний характер навчання, тобто можливість на кожному етапі закладати основи навчання на наступному рівні.

2. *Процесуальний аспект* забезпечується широким застосуванням технологій проблемного та розвивального навчання, методів і прийомів, що сприяють розвитку самостійності та пізнавальної активності студентів. Основними ознаками процесуальної наступності є взаємозв'язок між методами і засобами навчання, раціональний підбір та послідовне застосування педагогічних технологій, які забезпечують розвиток творчих здібностей студентів у процесі художньо-трудової діяльності.

3. *Організаційний аспект* забезпечується раціональним поєднанням різних форм проведення занять в умовах аудиторної та позааудиторної навчально-виховної роботи студентів (зокрема на базі музею народного декоративно-ужиткового мистецтва, в майстернях народних умільців тощо); проходженням педагогічної практики у початковій школі, де головна увага зосереджується на навчанні учнів молодших класів різним видам народного декоративно-ужиткового мистецтва.

4. *Систематичне залучення студентів до позааудиторної навчально-виховної роботи на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.* Ефективне функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва забезпечується систематичною позааудиторною навчально-пізнавальною діяльністю, що постає важливим чинником особистісного творчого розвитку студентів і спрямована на їхнє самовираження, самоствердження, професійний саморозвиток.

Світоглядна орієнтація позааудиторної навчально-виховної роботи зумовлюється особливим значенням народного декоративно-ужиткового мистецтва в соціалізації особистості, формуванні її духовності; спрямованістю на загальнолюдські гуманістичні цінності та художнє осмислення естетичних проявів об'єктивної реальності. Емоційне «спілкування» з творами народного декоративно-ужиткового мистецтва допомагає студентам осмислити себе, свою роль і місце в сучасному світі та розвитку національної культури.

Основною метою всієї системи позааудиторних навчально-виховних заходів є розширення і поглиблення знань й уявлень студентів про народне декоративно-ужиткове мистецтво, розвиток здатності розуміти і відчувати прекрасне в навколишній дійсності.

Основні навчально-виховні завдання, які розв'язує позааудиторна робота в царині народного декоративно-ужиткового мистецтва, полягають, по-перше, у вихованні емоційно-естетичного ставлення студентів до автентичних творів народного декоративно-ужиткового мистецтва; по-друге, у розвитку художньо-творчих здібностей студентів відповідно до їх індивідуальних особливостей; по-третє, у розширенні знань з історії становлення та розвитку центрів народних художніх ремесел і промислів, морфології видів народного декоративно-ужиткового мистецтва, еволюції форм і стилістики в українські орнаментиці та ін.; вдосконаленні вмій і навичок художнього проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів.

Цінність позааудиторних навчально-виховних заходів зумовлюється вищим «ступенем свободи» до їх планування, організації і проведення, підборі методичного інструментарію, доборі творчих завдань та відповідних художніх технік і технологій виготовлення декоративно-ужиткових виробів; широкими можливостями для індивідуалізації художньо-трудової діяльності студентів, урізноманітненням форм стимулювання майбутніх педагогів до вивчення народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Сприйняття творів народного декоративно-ужиткового мистецтва у процесі позааудиторної навчально-виховної роботи не повинно зводитися до простого накопичення у студентів відповідних

уявленнь і знань, його необхідно співвідносити з багатством діяльнісних проявів особистості (Ганнусенко Н., 2004). Слід наголосити, що у творах народного декоративно-ужиткового мистецтва матеріалізовано історичну пам'ять народу, яка крізь століття переносить уявлення про прекрасне, добре, вічне та протистоїть руйнівній силі часу і забуття. Ознайомлення студентів із народним декоративно-ужитковим мистецтвом має здійснюватися відповідно до концепції художнього твору, в основі якого лежить розуміння нерозривної єдності образу і світосприйняття творця (майстра), зв'язок із природою, побутом, працею, історією й національними традиціями. Це сприяє розширенню світогляду майбутніх учителів, формуванню духовно-моральних якостей особистості, розвиває художній смак, виховує любов до творчої діяльності тощо.

Основними підходами до організації позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів є: 1) орієнтація на розширення предметного змісту народного декоративно-ужиткового мистецтва, виявлення, розкриття, поглиблення художніх інтересів і потреб особистості, розкриття творчого потенціалу, розвиток здібностей і нахилів студентів; 2) забезпечення студентам можливості не лише пасивного споглядання і сприйняття творів народного декоративно-ужиткового мистецтва чи практичної реалізації творчих задумів у проєктах декоративно-ужиткових виробів, а й організації пошуково-дослідницької діяльності, яка забезпечує розвиток особистості студента на самому високому рівні творчості.

До основних форм позааудиторної навчально-виховної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва належать: консультації, виконання студентами творчих проєктів, курсових і випускових кваліфікаційних робіт; зустрічі з народними майстрами, художниками-прикладниками, дизайнерами; екскурсії на підприємства художньої промисловості, в краєзнавчі музеї; проведення етнофестивалів і свят, присвячених різним видам народного декоративно-ужиткового мистецтва; організація короткотривалих етнографічних експедицій з вивчення історії житла, одягу, харчування, родинного укладу, форм побуту українців, дослідницька робота у фондах музеїв та ін.

Зокрема, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» (спеціалізація «Трудове навчання») активно залучаються до поповнення експозицій музею народного декоративно-ужиткового мистецтва, розширення його виставкового фонду студентськими творчими роботами. У процесі позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутні педагоги здійснюють пошук, узагальнення та систематизацію матеріалів пошуково-дослідницького характеру, проводять збір і дослідження об'єктів духовно-матеріальної культури Подільського краю.

Музей народного декоративно-ужиткового мистецтва у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії працює за такими експозиційними напрямками: народний одяг, фольклорна лялька, вишивка, писанкарство, декоративний розпис, художня обробка шкіри, художня обробка деревини, витинанка, вузликівне плетіння, гончарство, народна іграшка та ін. У приміщенні музею постійно організуються різні види позааудиторної навчально-виховної роботи студентів, зокрема пов'язані з підготовкою студентів до практичних занять, виконанням творчих проєктів, написанням курсових і випускових (кваліфікаційних) робіт. При музеї створені школи-студії з етнодизайну та народних художніх ремесел, функціонують гуртки подільської вишивки, писанкарства, витинанки, народної ляльки та ін.

Тісна взаємодія між аудиторною та позааудиторною навчально-пізнавальною роботою студентів у музеї здійснюється через використання елементів музейної педагогіки в освітньому процесі, залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, виявлення їх творчого потенціалу в створенні експозиційного матеріалу та формуванні музейних фондів. Використання музейної педагогіки здійснює не лише цілеспрямований виховний вплив на особистість студентів, її гармонійний розвиток, а й дозволяє пов'язати цей процес із майбутньою професійно-педагогічною діяльністю у початковій школі.

Вибір організаційно-педагогічних умов ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва зумовлений їх практичною реалізацією, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості студентів, урахуванню їхніх інтересів, здібностей, можливостей, розвитку суб'єктної позиції. Це створює надійне пвдґрунття для ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема їхньої готовності до організацій та здійснення творчої художньо-трудої діяльності у початковій школі.

Окреслені організаційно-педагогічні умови та чинники ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва повинні перебувати у системній взаємодії та реалізуватися лише комплексно.

Обговорення / Discussion. У науково-педагогічній літературі зустрічаються різні погляди

вчених щодо типології педагогічних (організаційно-педагогічних) умов, залежно від ознак, покладених в основу їх систематизації. Так, Є. Яковлев пропонує таку класифікацію педагогічних умов (Яковлев Е., Яковлева Н., 2009): 1) за характером ключових чинників: зовнішні, внутрішні; 2) за типом діяльності суб'єктів навчання: організаційні, змістові, методичні; 3) за видом забезпечення освітнього процесу: матеріально-технічні, навчально-методичні, психолого-педагогічні, санітарно-гігієнічні. Своєю чергою О. Новіков наголошує на умовах, визначальних для будь-якого виду людської діяльності: мотиваційні, кадрові, матеріально-технічні, науково-методичні, фінансові, організаційні, нормативно-правові, інформаційні (Новіков А., 2013).

Виокремлюючи організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності освітнього процесу, В. Краєвський наголошує на матеріальних, психологічних і гігієнічних умовах (Краєвський В., 2005). Подібно Ю. Бабанський підкреслює важливість стану навчально-матеріального забезпечення освітнього процесу (матеріальні умови); роль зовнішніх впливів на суб'єктів навчання, стан морально-психологічного мікроклімату (психологічні умови) (Бабанський Ю., 1977).

Найбільш поширеною є класифікація педагогічних (організаційно-педагогічних) умов на зовнішні та внутрішні (Ипполитова Н., Стерхова Н., 2012; Вільчинський В., 1991; Подласий І., 2006). Зовнішні умови визначають спрямованість освітнього процесу, його процесуальний бік (навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення, комплекс дидактичних засобів, технології навчання та ін.), а внутрішні – характеризують особистісний потенціал суб'єктів навчання, мотиваційно-ціннісну складову їхньої освітньої діяльності (індивідуальні особливості, здібності, задатки, цінності, переконання та ін.). При цьому зовнішні умови завжди перебувають у тісній взаємодії з внутрішніми, комплексно впливаючи на особистісний розвиток суб'єктів навчання.

Професійна підготовка студентів за різними напрямками педагогічної діяльності має багато спільного, однак у цьому процесі завжди можна виокремити свої особливості. У зв'язку з цим, окремі вчені (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Краєвський, І. Малафійк, О. Савченко та ін.) розмежовують педагогічні умови на загальні та спеціальні (особливі), наголошуючи на їх діалектичній єдності й взаємозв'язку.

Ефективність функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва зумовлюється загальними й особливими (спеціальними) організаційно-педагогічними умовами, які забезпечують формування фахівця як цілісної особистості, педагога-професіонала. До загальних організаційно-педагогічних умов належать ті педагогічні чинники й обставини, які необхідні та достатні для нормального перебігу освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти незалежно від напрямку підготовки та спеціальності: належне кадрове, матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; сприятливий морально-психологічний клімат; відповідність навчальних приміщень санітарно-гігієнічним вимогам тощо.

Особливі (спеціальні) організаційно-педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів цілісного освітнього процесу, які забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. У межах дисертаційного дослідження увага акцентується лише на особливих (спеціальних) організаційно-педагогічних умовах як ключових для ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Висновки / Conclusions. Ефективне функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва зумовлюється дотриманням відповідних організаційно-педагогічних умов. Під організаційно-педагогічними умовами нами розуміється сукупність зовнішніх чинників реалізації функцій управління з боку викладача та внутрішніх особливостей навчальної діяльності студентів, які комплексно забезпечують цілісність й ефективність освітнього процесу, цілеспрямованість та результативність їхньої професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. У процесі дослідження нами визначено і схарактеризовано такі основні організаційно-педагогічні умови: 1) формування мотивації студентів до пізнання етноісторичної, духовно-культурної спадщини, втіленої у творах народного декоративно-ужиткового мистецтва; 2) створення креативного культурно-освітнього середовища професійної підготовки на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва; 3) наступність вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін на всіх рівнях професійної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти; 4) систематичне залучення студентів до позааудиторної навчально-виховної роботи на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Дослідження підтвердило, що раціональне поєднання традиційних і сучасних, інноваційних форм організації, методів і засобів навчання дозволяє не лише активізувати освітній процес,

допомогтися глибокого розкриття змісту навчального матеріалу, а й підвищує мотивацію майбутніх учителів початкових класів до вивчення народного декоративно-ужиткового мистецтва та використання його педагогічного потенціалу у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел і літератури / References

1. Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект)*. Москва: Педагогика. / Babanskiy, Yu. K. (1977). *Optimizaciya processa obucheniya (obshhedidakticheskij aspekt)* [Optimisation of Educational Process (General Didactic Aspect)]. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
2. Бабанский, Ю.К. (1982). *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика. / Babanskiy, Yu.K. (1982). *Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskix issledovaniy* [Problems of Encreasing Effectiveness of Pedagogical Researches]. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
3. Богоявленская, Д.Б. (1981). *Пути к творчеству*. Москва: Знание. / Bogoyavlenskaya, D.B. (1981). *Puti k tvorchestvu* [Ways to Creativity]. Moscow: Znaniye. [in Russian].
4. Вишнякова, С.М. (1999). *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО. / Vishnyakova, S.M. (1999). *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Professional Education: Dictionary. Key Words, Terms, Topical Vocabulary]. Moscow: NMTS SPO. [in Russian].
5. Вільчинський, В.П. (1991). *Образотворче мистецтво. 1-2 кл.* Київ. / Vilchynskiy, V.P. (1991). *Obrazotvorche mystetstvo. 1-2 kl.* [Imitative Art. 1-2 Class]. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Выготский, Л.С. (1997). *Воображение и творчество в детском возрасте*. А.Н. Драчева (Ред.). Санкт-Петербург: Союз. / Vygotskij, L.S. (1997). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozdaste* [Imagination and Creativity in Early Age]. A.N. Dracheva (Red.). Sankt-Peterburg: Soyuz. [in Russian].
7. Ганнусенко, Н.І. (2004). *Етнохудожнє виховання школярів у позаурочний час* [метод. реком.]. Київ: ТОВ «ХІК». / Hannusenko, N.I. (2004). *Etnokhudozhnie vukhovannia shkoliariv u pozaurochniy chas* [Ethnocultural Education of Schoolchildren in Extracurricular Time]. [methodical recommendations]. Kyiv: TOV «KhIK». [in Ukrainian].
8. Загвязинский, В.И. (1982). *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика. / Zagvyazinskij, V.I. (1982). *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya* [Methodology and Methods of Didactic Research]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
9. Ишполитова, Н. и Стерхова, Н. (2012). Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education, 1*. 8–14. Взято с http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf / Ippolitova, N. & Sterxova, N. (2012). Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushhnost', klassifikaciya [Analysis of the Concept «Pedagogical Conditions»: Essence, Classification]. *General and Professional Education, 1*. 8–14. Retrieved from http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf [in Russian].
10. Івченко, А. (2002). *Тлумачний словник української мови*. Харків: Фоліо. / Ivchenko, A. (2002). *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Explanatory Dictionary of Ukrainian Language]. Kharkiv: Folio. [in Ukrainian].
11. Краевский, В.В. (2005). *Общие основы педагогики* [учеб. пособ.]. (2-е изд., испр.) Москва: Изд. центр «Академия». / Kraevskij, V.V. (2005). *Obshhie osnovy pedagogiki* [General Foundations of Pedagogy]. [textbook]. (2-nd ed., revised.). Moscow: Izd. tsentr «Akademiya». [in Russian].
12. Лернер, И.Я. (1982). *Процесс обучения и его закономерности*. Москва: Знание. / Lerner, I.Ya. (1982). *Process obucheniya i ego zakonovernosti* [Process of Teaching and its Regularities]. Moscow: Znanie [in Russian].
13. Мадзигон, В.Н. (1975). *Пути и средства усвоения преемственности в трудовом обучении учащихся общеобразовательных школ и профтех училищ (на материале электротехнических дисциплин)*. (Дис. канд. пед. наук). Киев. / Madzigon, V.N. (1975). *Puti i sredstva usovershenstvovaniya preemstvennosti v trudovom obuchenii uchashhixsya obshheobrazovatel'nyx shkol i profteh uchilishh (na materiale e'lektoradiotexnicheskix disciplin)* [Ways and Means of Mastering Succession in Labour Training of Students of General Educational Schools and Professional Colleges (on the Materials of Electro-Radiotechnical Disciplines)]. Candidate's thesis. Kyiv [in Russian].
14. Маркуцкая, С.Э. (1998). *Методические основы обучения учащихся 5-7 классов прикладным художественным работам в образовательной области «Технология»*. (Дис. канд. пед. наук). Москва. / Markuckaya, S.E'. (1998). *Metodicheskie osnovy obucheniya uchashhixsya 5-7 klassov prikladnym xudozhestvennym rabotam v obrazovatel'noj oblasti «Tehnologiya»* [Methodological Bases of Teaching Applied Artistic Works of the Pupils of 5-7 Classes in Educational Sphere]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
15. Машнев, Ч.Г. (2004). *Преемственность технологической подготовки в общеобразовательной и профессиональной школе*. (Дис. канд. пед. наук). Москва. / Mashiev, Ch.G. (2004). *Preemstvennost' tehnologicheskoy podgotovki v obshhe-obrazovatel'noj i professional'noj shkole* [Succession of Technological Preparation in General-Educational and Professional School]. Candidate's thesis. Moscow, 2004. [in Russian].
16. Моляко, В.О. (б.д.). *Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності*. Взято з http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf / Moliako, V.O. (n.d.). *Psykhohohiia tvorchosti – nova paradyhma doslidzhennia konstruktivnoi diialnosti* [Psychology of Creativity – New Paradigm of Study of Constructive Activity]. Retrieved from http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf [in Ukrainian].
17. Мороз, О.Г. (1971). *Шляхи здійснення наступності форм і методів навчання в середній та вищій школі. Вища і середня педагогічна освіта, 5*, 88–93. / Moroz, O.H. (1971). *Shliakhy zdiisnennia nastupnosti form*

i metodiv navchannia v serednii ta vyshchii shkoli [Ways of Conducting Succession of Forms and Methods of Teaching in Secondary and Higher School]. *Vyshcha i serednia pedahohichna osvita*, 5, 88–93. [in Ukrainian].

18. Немов, Р.С. (2003). *Психология: словарь-справочник*. (Ч. 2). Москва: Изд. Владос-Пресс. / Nemov, R.S. (2003). *Psixologiya: slovar'-spravochnik* [Psychology: Dictionary-Manual]. (Part 2). Moscow: Izd. Vlados-Press. [in Russian].

19. Новиков, А.М. (2013). *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Изд. центр ИЭТ / Novikov, A.M. (2013). *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnix ponyatij* [Pedagogy : Dictionary of the System of Basic Concepts]. Moskva: Izd. centr IE'T [in Russian].

20. Оршанський, Л.В. (2008). *Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання* [монографія]. Дрогобич: Коло. / Orshanskiy, L.V. (2008). *Khudozhno-trudova pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannia* [Artistic-Labour Preparation of Labout Training Teachers]. [monograph]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].

21. Подласый, И.П. (2006). *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов* [учеб. пособ.]. Москва: Изд. Владос-пресс. / Podlasyj, I.P. (2006). *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov* [Pedagogy: 100 Questions – 100 Answers]. [textbook]. Moscow: Izd. Vlados-press [in Russian].

22. Гуревич, П.С. (Ред.). (2007). *Психологический словарь*. Москва: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование / Gurevich, P.S. (Ed.). (2007). *Psixologicheskij slovar'* [Psychological dictionary]. Moscow: OLMA Media Grupp, OLMA PRESS Obrazovanie [in Russian].

23. Слостенин, В.А. (1976). *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Просвещение / Slastenin, V.A. (1976). *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki* [Formation of Personality of Teacher of Soviet School in the Process of Professional Training]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

24. Сманцер, А.П. (2011). *Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов*. Минск: БГУ. Взято с <http://www.elib.bsu> (дата обращения 12.10.2016) / Smancer, A.P. (2011). *Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov* [Theory and Practice of Realization of Succession in Teaching Schoolchildren and Students]. Minsk: BGU. Retrieved from <http://www.elib.bsu> (last accessed 12.10.2016) [in Russian].

25. Соколова, С.Г. (2002). *Подготовка учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства*. (Дис. канд. пед. наук). Чебоксары. / Sokolova, S.G. (2002). *Podgotovka uchitelej nachal'nyx klassov k e'stiches'komu vospitaniyu shkol'nikov na osnove chuvashskogo narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva* [Preparation of Primary School Teachers to Aesthetic Education of Schoolchildren on the Basis of Chuvash Folk Decorative-Applied Art]. Candidate's thesis. Cheboksary [in Russian].

26. Ушинский, К.Д. (1974). *Избранные педагогические сочинения*. (Т. 1). Москва: Педагогика. / Ushinskiy, K.D. (1974). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works]. (Vol. 1). Moscow: Pedagogika [in Russian].

27. Ушинский, К.Д. (1989). *Педагогические сочинения*. (Т. 4). Москва: Педагогика. / Ushinskiy, K.D. (1989). *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. (Vol. 4). Moscow: Pedagogika [in Russian].

28. Ильичев, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалев, С.М. и Панов, В.Г. (Ред.). (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия / Il'ichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M. & Panov, V.G. (Red.). (1983). *Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar'* [Philosophic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. e'nciklopediya [in Russian].

29. Щукина, Г.И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов школьников*. Москва: Педагогика / Shhukina, G.I. (1988). *Pedagogicheskie problemy formirovaniya roznavatel'nyx interesov shkol'nikov* [Pedagogical Problems of Formation Cognitive Interests of Schoolchildren]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

30. Яковлев, Е.В. и Яковлева, Н.О. (2006). *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС» / Yakovlev, E.V. & Yakovleva, N.O. (2006). *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya* [Pedagogical Concept: Methodological Aspects of Formation]. Moscow: Gumanit. izd. centr «VLADOS» [in Russian].

Дата надходження статті: «28» серпня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «15» листопада 2018 р.

Бучківська Галина – докторант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент

Buchkivska Galyna – postdoctoral student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Бучківська, Г. (2018). Організаційно-педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. *Педагогічний дискурс*, 25, 50–62.

Cite this article as:

Buchkivska, G. (2018). Organizational and Pedagogical Sonditions of the System of Professional Education of Primary School Teachers on the Bases of Folk Decorative- and Applied Arts. *Pedagogical Discourse*, 25, 50–62.

УДК 378.147: 004.77

UDC 378.147: 004.77

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.08

ТЕТЯНА ГОРПІНІЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Тернопіль, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України», майдан Волі, 1)

TETIANA HORPINICH,

candidate of pedagogical sciences, assistant professor

(Ukraine, Ternopil, I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, maidan Voli, 1)

ORCID: 0000-0003-2160-4535

Періодизація розвитку медичної освіти в США

Periodization of the Development of Medical Education in the USA

У статті здійснено спробу періодизації становлення медичної освіти в США. Проведено термінологічний аналіз основних понять зазначеної проблеми – «період», «періодизація», «критерій періодизації» тощо. Обґрунтовано основні критерії, взяті за основу періодизації, а саме домінуюча науково-педагогічна парадигма, в межах якої розвивається вища медична освіта, та характер політичних, соціальних та економічних подій в країні. За основу періодизації за першим критерієм було взято публікацію масштабного аналітичного дослідження медичної освіти в США та Канаді, яке отримало назву Звіту Флекснера і стало підґрунтям докорінних реформ американської медичної освіти. На основі цього критерію виділено дореформений та післяреформений періоди. За другим критерієм періодизації взято характер політичних, соціальних та економічних подій в країні та виділено 5 періодів: доколоніальний, колоніальний, період становлення національної системи медичного забезпечення, період реформування та удосконалення національної системи медичної освіти, розвиток системи медичної освіти в умовах глобалізації. В межах кожного періоду виявлено властиві йому рушійні сили та тенденції.

Ключові слова: *періодизація, період, критерій періодизації, медична освіта, США.*

The article is devoted to the question of the periodization of the educational system in the USA, which is important for revealing its origins, internal regularities, scientific generalization in historical and pedagogical science. The aim of the given research is to identify the main periods and leading trends in the development of medical education in the United States.

The general characteristics of the concepts of «periodization», «periodization criterion», «period» are determined. Different approaches to the problem of periodization of educational systems are analyzed. On the basis of the analysis of different approaches to the definition of criteria and the implementation of the periodization of individually studied phenomena, the main criteria for substantiation of the historical and pedagogical periodization of higher medical education development in the USA are established: the dominant scientific-pedagogical paradigm, within which higher medical education develops, and the nature of political, social and economic events in the country. On the basis of these criteria, main periods are characterized, which in turn include specific internal stages or sub-periods.

The basis of the periodization according to the first criterion was a large-scale analytical study of medical education in the United States and Canada, which was called the Flexner Report and became the basis of radical reforms of American medical education. Thus, the pre-reform period was characterized by the «student» model of medical education, the large number of uncredited private medical schools, the lack of scientific research within the educational institutions, whereas the post-reform period presented a new paradigm of professional training for doctors, which included the academic excellence of education itself, the expansion of the scope of fundamental and natural disciplines studied by medical students, introduction of large-scale scientific research within educational institutions. On the basis of the second criterion for periodization, five periods are distinguished: pre-colonial, colonial, period of building national health care system, period of reforming system of medical education, development of medical education under the conditions of globalization.

It is established that at each stage, the tasks were addressed to meet the educational needs of American society. Thus, within each period, the driving forces and specific trends are identified.

Key words: *periodization, period, periodization criterion, medical education, the USA.*

Вступ / Introduction. Розвиток освіти як складної системи і його результати мають соціальне значення, спрямованість, певні просторові межі, зумовлені соціально-історичним розвитком конкретної держави, її культури. У зв'язку з цим вивчення освітньої системи США, визначення її тенденцій і основних етапів нерозривно пов'язане з історією самої країни.

В сучасних умовах проблема періодизації освітньої системи в США набуває особливої гостроти. Це пов'язано, перш за все, з появою актуальних і маловивчених питань з історії освіти США – проблеми періодизації історичної науки, чисельності, складу, грамотності статево-вікових груп населення США на різних етапах їх розвитку, критичного аналізу освітніх реформ, їх впливу на соціально-економічну ситуацію в країні і навпаки, роль міграційних процесів тощо.

Питання періодизації освітньої системи в США мають важливе значення для виявлення її витоків, внутрішніх закономірностей, що важливо для наукового узагальнення в історико-педагогічній науці. Періодизація визначає сутність генезису освітньої системи, характерної для конкретної країни, регіону або людства в цілому.

Мета та завдання / Aims and tasks. Мета статті – виявити основні періоди та провідні тенденції розвитку медичної освіти в США.

Завдання дослідження:

1. Теоретично обґрунтувати і здійснити періодизацію розвитку медичної освіти в США.
2. Виявити основні тенденції розвитку медичної освіти в США в межах кожного періоду.

Методи / Methods. Під час дослідження було використано елементи контент-аналізу, метод періодизації, порівняльно-історичний, хронологічний метод.

Результати / Results. Деякі аспекти вищої освіти США досліджено вітчизняними вченими: Н. Бідюк (освіта дорослих), Н. Горішна (підготовка соціальних працівників), І. Зварич (оцінювання знань студентів), О. Кокор (підготовка викладачів іноземних мов), О. Корнієнко (підготовка бакалаврів), О. Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О. Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т. Олендр (моніторинг якості вищої освіти), Р. Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій), Н. Щур (підготовка вчителя біології) та інші.

Окремі питання американської вищої освіти досліджено більш детально. Зокрема, дисертаційне дослідження О. Стойки присвячене особливостям трансформаційних процесів, які відбуваються у вищій школі США впродовж останніх десятиліть і стосуються нових видів фінансової допомоги студентам, підготовці абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади, вдосконаленню дистанційної освіти, питанням навчання етнічних меншин тощо. Авторкою здійснено типологію інституційних перетворень у вищій освіті США та існуючих моделей управління перетвореннями. М. Петречко здійснено аналіз педагогічної спадщини Х. Паркхерст у контексті педагогіки вищої школи США першої половини ХХ ст. Дисертаційне дослідження О. Калініної присвячене аналізу системи управління якістю освіти у США.

Комплексний аналіз проблем реформування загальної середньої освіти в США 1950–1990-х рр. здійснено М. Шутовою. Авторкою визначено, що філософсько-методологічною основою розвитку загальної середньої освіти в США є концепція реформаторської педагогіки, яка полягає в практичній спрямованості навчання та виховання. З'ясовано, що еволюція становлення загальної середньої освіти в Америці відбувалася за двома хронологічними періодами – передінформаційного та інформаційного суспільства. Попри це, спроби періодизації розвитку американської вищої освіти досі є нечисельними та неповними. Це підсилює значущість запропонованої розвідки.

Зупинимось детальніше на визначенні основних понять зазначеної проблеми. Термінологічний аналіз довідкової літератури допоміг визначити загальні характеристики понять «періодизація», «критерій періодизації», «період», які стали основою для ключових понять нашого дослідження.

Періодизація – це розподіл на періоди (Бусел В., 2004). Розкриттю якісних змін в ході подій і явищ, які вивчаються, їх форм і змісту на певних етапах історичного розвитку сприяє метод періодизації. Метод періодизації допомагає не тільки визначенню якісних і кількісних перетворень педагогічних явищ, а й з'ясуванню причини цих змін (Бусел В., 2004).

Академічний тлумачний словник української мови визначає період як історичний етап у суспільному або культурному розвитку країни, народу, що характеризується визначними подіями, явищами або процесами (Білодід І., 1975). За визначенням, поданим у сучасному тлумачному словнику української мови, період – це проміжок часу, обмежений певними датами, подіями тощо, час, коли відбувається яка-небудь подія, триває дія, розгортається чиясь діяльність, чи позначений існуванням, наявністю чого-небудь (Яковлева А., Яковлева Т., 2017). Тлумачний словник української мови визначає період як певну стадію, фазу чого-небудь, історичний етап у суспільному або культурному розвитку країни, народу, суспільного явища, що характеризується визначними подіями, явищами або процесами (Ващенко Л., 2012).

Отже, період – це проміжок часу, обмежений датами, подіями; час, коли відбувається якась подія, певна стадія, фаза чогось; історичний етап в громадському чи культурному розвитку країни, народу, який характеризується важливими подіями, явищами або процесами; проміжок часу, протягом якого відбувається якийсь регулярно повторюваний процес або рух.

Важливим аспектом історико-педагогічної періодизації розвитку освіти є питання висвітлення критеріїв, які допоможуть визначити під час дослідження міру оцінки історико-педагогічних факторів, рушійних сил процесу розвитку вищої медичної освіти. Критерій періодизації – це той історичний фактор, який розкриває основний зміст певного відрізка часу конкретного історичного процесу, або підстава для оцінки, класифікації чогось.

Наукове визначення критерію дали представники філософської течії діалектичного матеріалізму, згідно з яким критерієм істини є суспільно-історична практика (Шинкарук В., 1986). Критерієм істини називають міру для визначення достовірності наших знань про предмети, явища об'єктивної дійсності, це людська практика, практична похідна діяльності людей (Кондаков Н. 1975). Виходячи з вище викладеного, дослідження передбачає вивчення явищ історичної об'єктивної дійсності як міру достовірності наших знань про досліджуваний предмет. Вивчення суспільно-історичної практики, в нашому випадку розвитку освіти в США, зокрема вищої медичної освіти, розкриє історико-педагогічні чинники, а критерії будуть мірою для визначення рушійної сили в розвитку вищої медичної освіти. Сама ж історична практика становлення і розвитку вищої медичної освіти як практична похідна людської діяльності вкаже шляхи їх вдосконалення.

Як бачимо, проблема періодизації історії освітньої системи є проблемою методологічного порядку. Періодизація історії освітньої системи США дуже тісно пов'язана з періодизацією всесвітньої історії та історії самої країни. Разом з тим, як відомо, будь-яка наука має конкретні особливості своєї періодизації, які відображають специфіку розвитку її процесу на різних історичних етапах. У цьому контексті історико-педагогічна наука не є винятком, оскільки вона вивчає витoki становлення і тенденції розвитку освітніх процесів, педагогічної думки в усіх їх протиріччях.

Загалом, у сучасній історико-педагогічній науці є різні підходи до проблеми періодизації освітніх систем. Як бачимо, складність цієї проблеми полягає в тому, що дуже не просто встановити єдиний критерій, основу, які здатні задовольнити потребу обґрунтованого членування і всесвітнього історичного процесу, і регіональних його історій. Конкретні результати освітніх реформ взагалі не можна вивести з їхнього задуму і виконання, оскільки їх вплив на освіту опосередковується різними соціокультурними чинниками.

Незважаючи на наявність вагомих досліджень, в американській та вітчизняній історико-педагогічній науці недостатньо обґрунтованою є характеристика основних періодів розвитку американської вищої медичної освіти. Характеризуючи етапи розвитку цієї системи освіти, слід відштовхуватися від тих факторів, які здійснили вплив на становлення і розвиток системи медичної освіти.

Обговорення / Discussion. У вітчизняній науковій літературі існують різні погляди на проблему критеріїв періодизації. Так, В. Курило вважає, що при розробці періодизації треба враховувати істотні характеристики системи освіти (Васильєва С., б.д.). При типологізації освітніх реформ Л. Березівська визначає такі критерії, які можна взяти за основу при періодизації розвитку освіти: суспільна значущість реформ, їх персоніфікаційна характеристика, масштабність і перспективність, змістовна характеристика, процесуальні зміни, усталені назви за керівниками реформ (Березівська Л., 2009). Феномен особистості враховує О. Сухомлинська, коли розглядає проблему періодизації розвитку педагогічної думки як одну з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання (Сухомлинська О., 2003).

Таким чином, періодизація – це науково обґрунтований розподіл хронологічних меж розвитку освітньої системи на періоди, де період – це проміжок часу, протягом якого відбувається розвиток навчальних закладів, пов'язаний з соціальним розвитком нашого суспільства та держави; критерій періодизації – міра оцінки історико-педагогічного фактора, який є рушійною силою процесу розвитку навчальних закладів в певний період дослідження.

Досі спроби періодизації американської медичної освіти були здійснені окремими американськими вченими (Ж. Міллер, Р. Гайгер, Ф. Рудольф, Е. Сальсберг, Дж. Форте). У вітчизняних наукових розвідках зустрічаються лише поодинокі спроби загальноісторичної періодизації американської вищої освіти (М. Шутова, О. Стойка, О. Тарасова), які, в основному, наслідують традицію американських істориків освіти (Д. Теннер, Г. Колінз, В. Джейнс, Т. Дай, Дж. Бест, Л. Кремін). Аналіз різних підходів до визначення критеріїв і здійснення періодизації окремо досліджуваних феноменів дозволяє нам сформулювати і встановити основні критерії для обґрунтування історико-педагогічної періодизації розвитку вищої медичної освіти США:

1) домінуюча науково-педагогічна парадигма, в межах якої розвивається вища медична освіта;

2) характер політичних, соціальних та економічних подій в країні.

На основі зазначених критеріїв можна виділити і предметно схарактеризувати основні періоди, які, в свою чергу, включають специфічні внутрішні етапи чи субперіоди.

За основу періодизації за першим критерієм було взято масштабне аналітичне дослідження медичної освіти в США та Канаді, яке отримало назву Звіту Флекснера (The Flexner Report) і стало підґрунтям докорінних реформ американської медичної освіти. Його результати було опубліковано 1910 р. (Flexner A., 2018). Саме в ньому вперше описано близьку до сучасної модель медичної освіти. Центральним елементом цієї навчальної моделі розуміння наукових принципів, що лежать в основі фізіології людини і розвитку патологічних процесів, є прийняття клінічних рішень. У своїй праці А. Флекснер вказав на небезпечну тенденцію відмови від справжнього пізнавального інтересу на користь прагматизму – в науці, в освіті і в людському мисленні загалом (Чайковський Ю., Хламанова Л., 2015). Концепція А. Флекснера щодо реформи медичної освіти складалася з трьох компонентів: 1) внесення до навчальних планів окрім вивчення фізіології та морфології, які він вважав необхідною передумовою медицини, ще і природничих дисциплін та статистики, що мало сприяти розвитку логічного мислення; 2) добре структурованого клінічного навчання, заснованого на досвіді клінічної школи Джона Гопкінса; 3) наукової діяльності, на яку, крім суто наукових завдань, покладалася важлива навчальна місія. Окрім цього, А. Флекснер вважав, що наукова діяльність в клініці буде сприяти поліпшенню лікування хворих (Чайковський Ю., Хламанова Л., 2015). Загалом, модель навчання медицини А. Флекснера вважається «академічною», зорієнтованою на університетське навчання, на відміну від існуючої раніше у США «учнівської» (apprenticeship) моделі. Власне, академічність навчання, наявність підготовки з фундаментальних дисциплін надає лікарю діяти не лише за інструкціями, а й робити діагностичний та лікувальний вибір у ситуаціях невизначеності, які часто виникають в умовах клініки. Саме така можливість відрізняє лікаря від інших медичних працівників, дії яких жорстко регламентовані службовими інструкціями (Чайковський Ю., Хламанова Л., 2015).

Таким чином, *дореформений* період характеризується «учнівською» моделлю здобуття медичної освіти, великою кількістю неакредитованих приватних медичних шкіл, відсутністю наукових досліджень в межах навчальних закладів. *Післяреформений* період представив нову парадигму професійної підготовки лікарів, яка передбачала академічність самої освіти, розширення кола фундаментальних та природничих дисциплін, які вивчали студенти-медики, впровадження масштабних наукових досліджень в межах навчальних закладів, скорочення числа медичних шкіл за рахунок жорсткого інспектування та акредитації.

За другий критерій періодизації було взято характер політичних, соціальних та економічних подій в країні та виділено 5 періодів.

Доколоніальний період (заселення території країни першими племенами – 1620 р.) характеризувався відсутністю єдиної централізованої стандартизованої педагогічної системи. Передача знань, в тому числі медичних відбувалася в усній формі і базувалася на багатовіковому емпіричному досвіді корінних жителів Америки.

Знання про лікування захворювань існували у формі народної медицини. Лікуванням захворювань займалися знахарі, які вважалися носіями знань про людину, набутих попередніми поколіннями. Загалом в доколоніальний період було накопичено значний обсяг досвіду та інформації про фітотерапію, лікування ран, легких недугів, контрацепцію, основи гігієни.

Колоніальний період (1620–1783 рр.) розпочався із поселенням пуритан-емігрантів на території США. Основними здобутками цього періоду є запровадження інституту обов'язкової освіти, відкриття перших колоніальних коледжів, становлення медичної освіти у формі «учнівської» моделі навчання.

Загалом, медична освіта в цей період розвивалася відносно повільно. Впродовж тривалого часу підготовка медичних працівників здійснювалася за межами країни – в університетах Європи (Единбург, Лондон, Лейден). Так, у XVIII ст. 117 американських лікарів здобули медичну освіту в університеті Единбурга в Шотландії (Miller G., 1976). Більшість медичних працівників здобували знання як учні практикуючих лікарів (модель учнівства – apprenticeship). Таке навчання тривало, як правило, три роки і полягало у постійних спостереженнях та безпосередній допомозі у роботі лікаря. Через брак кваліфікованих працівників населенню, як і раніше, часто доводилося вдаватися до практик народної медицини. Інколи такі послуги надавали церковнослужителі (Medical education, n.d.).

Ситуація змінилася напередодні Війни за незалежність. На хвилі зростання національної свідомості та необхідності підготовки власних медичних працівників для задоволення громадянських та військових потреб 1765 р. з'являється перша медична школа при коледжі Філадельфії. 1767 р. засновано медичний факультет при Королівському коледжі в Нью-Йорку, в

якому 1770 р. вперше в історії медичної освіти США було присвоєно ступені доктора медицини (Cooke J., 1993). 1782 р. засновано Медичну школу Гарвардського університету.

По суті, здобуття незалежності США стало точкою відліку формування американської нації, її ідентичності, менталітету, що дало підставу виокремити наступний період розвитку американської медичної освіти. Окрім того, що *період становлення національної системи медичного забезпечення* (1783–1910 рр.) був часом фундаментальних соціально-політичних перетворень, він відіграв важливу роль у становленні медичної освіти США. Внаслідок активних політичних дискусій, становлення законодавчої бази всієї країни загалом, територіальної експансії, розвитку економіки, виникає потреба у працівниках економічної, політичної, медичної, освітньої сфери.

Хоча в середині XIX ст. американська медична освіта була недостатньо якісною, реформа системи вже почалася. В основі трансформації лежало кілька факторів: революція в експериментальній медицині, що відбувалася в Європі; значна кількість американських лікарів, які подорожували до Європи (зокрема, Німеччини) для вивчення лабораторних методів дослідження; поява сучасного університету в Америці; розробка системи масової освіти для забезпечення кваліфікованих абітурієнтів університету; плекання ідеї філантропії серед багатьох заможних підприємців. Разом ці чинники забезпечили інфраструктуру нової системи медичної освіти.

Саме цей період став початком створення сучасної системи медичної освіти в США, яке відбулося в два етапи. Перший етап, який розпочався в середині XIX ст., відзначився революцією в ідеях щодо мети та методів медичної освіти. Після закінчення Громадянської війни педагогіки-медики почали відмовлятися від традиційного уявлення про те, що здобуття медичної освіти полягає виключно у вивченні фактів через усне запам'ятовування. Навпаки, нова мета медичної освіти полягала у виробленні проблемного та критичного мислення, вмінні знаходити та оцінювати інформацію. Для цього було зменшено роль традиційних дидактичних методів читання лекцій та опрацювання підручників та зацентровано на важливості самоосвіти та навчання шляхом виконання практичних завдань. Завдяки лабораторній роботі та клінічним заняттям студенти повинні були стати активними учасниками навчання, а не пасивними спостерігачами, як раніше.

Таким чином, в цей період відбувається реформування існуючої «учнівської» моделі підготовки лікарів, утверджується уявлення про роль медичної освіти як вироблення проблемного та критичного мислення, вміння знаходити та оцінювати інформацію. З'явилася ідея відкриття нових знань через клінічні дослідження. Це сприяло перетворенню медичних шкіл із автономних установ у частини університетів як потужних навчально-дослідницьких закладів.

Цей період характеризується успішним подоланням кількох соціальних викликів, які постали перед країною. Одним із них стала боротьба із сегрегацією у галузі освіти загалом та медичної освіти зокрема. Проте найбільші здобутки цього періоду стосувалися власне структури навчання в медичній школі. Так, було додано нові дисципліни та лабораторні й наукові роботи до навчального плану, впроваджено чотирирічний навчальний план з дев'ятимісячними семестрами, окремі приватні медичні школи поступово почали заміщуватися медичними школами при університетах. Впродовж цього часу у медичних школах було накопичено великі фінансові ресурси, збудовано нові лабораторії, впроваджено етапи інтернатури та резидентури як необхідні віхи професійної підготовки лікаря.

Перші тривалі реформи в медичній освіті відбулися, коли Гарвардський та університети Пенсильванії й Мічигану продовжили курс навчання до трьох років, додали нові дисципліни та лабораторні та дослідницькі роботи до навчального плану та почали влаштовувати до штату вчених в галузі медицини. 1893 р. було відкрито Медичну школу Джона Гопкінса. Вона відразу стала моделлю, на яку орієнтувалися всі інші медичні школи, як і Університет Джона Гопкінса в 1876 р. став моделлю для сучасного американського дослідницького університету. Обов'язковою вимогою для вступу стало попереднє отримання диплому коледжу, особливість, яка і досі відрізняє американську медичну освіту від європейської. Було впроваджено чотирирічний навчальний план з дев'ятимісячними семестрами, академічні групи були невеликими. Контроль за навчальними досягненнями здійснювався часто, лабораторні та клінічні заняття керувалися вченими, а дослідницька робота в галузі медицини стала одним із головних завдань медичної освіти. У 1880–1890-х рр. навчальні заклади по всій країні почали наслідувати ці провідні медичні школи, розпочавши кампанію з реформування американської медичної освіти.

Необхідною стала як інституційна, так і інтелектуальна революція, яка відбулася між 1885 і 1920 рр. Впродовж цього часу у медичних школах було накопичено значні фінансові ресурси, зібрано висококваліфікованих штатних викладачів, придбано сучасні клінічні засоби. Медичні школи, які раніше існували автономно, стали тісно пов'язаними з університетами та навчальними

лікарнями. Це стало передумовою і поштовхом до подальших змін в межах системи медичної освіти США.

Період реформування та удосконалення національної системи медичної освіти (1910–1975 рр.) став відповіддю освітньої системи країни на ті проблеми, які постали перед США в середині ХХ ст. Як згадувалося, 1910 р. А. Флекснер опублікував доповідь про стан медичної освіти в США та Канаді. У цій книзі він описав ідеальні умови для медичної освіти за прикладом Медичної школи Джона Гопкінса, і несприятливі умови, які все ще існували в більшості медичних шкіл. Хоча Звіт Флекснера не зробив достатнього інтелектуального внеску в обговорення того, як слід навчати лікарів, він наблизив реформу медичної освіти до реального життя громадян, перетворивши те, що раніше було приватним питанням у межах самої професії, у нагальне суспільне питання.

Цей період також важливий становленням інституту інтернатури та резидентури. Під час Першої світової війни медична освіта зосереджувалася майже виключно на додипломній медичній підготовці, на завершення якої студент отримував ступінь доктора медицини. Оскільки більшість випускників медичних шкіл працювали в сфері загальної практики, чотири роки навчання вважалися належним часом для підготовки. Проте, до Першої світової війни, об'єм медичних знань, методик і практик суттєво зріс. Впродовж чотирирічного курсу викласти весь спектр накопичених знань було неможливим. Відповідно, період інтернатури після закінчення основного навчання став обов'язковим стандартом для кожного лікаря. До середини 1920-х років проходження інтернатури вимагали вже від усіх випускників медичних навчальних закладів США.

Згодом медична освіта США зіткнулася ще з однією проблемою: задоволення потреб випускників, які пройшовши курс інтернатури, бажали продовжити навчання у більш вузькій клінічній спеціальності (наприклад, офтальмологія, педіатрія чи хірургія) або в галузі клінічних досліджень. Цю проблему було вирішено шляхом впровадження інституту резидентури – кількарічного стажування у клініках. Таким чином, на завершення цього періоду американська медична освіта була готова до викликів, які постали перед нею в середині ХХ ст.

Період реформування та удосконалення національної системи медичної освіти став показником готовності США до викликів часу. Внаслідок двох масштабних військових конфліктів та економічного потрясіння під час Великої депресії, які сталися протягом доволі короткого періоду американська освітня система почала змінюватися та розвиватися.

Вихід із масштабної економічної кризи було забезпечено економічною політикою, яку проводила адміністрація президента Ф. Рузвельта, передвиборна платформа якого обіцяла так званій «новий курс». 1932 р. Комісією з вартості медичного обслуговування опубліковано Звіт про стан охорони здоров'я в країні, який засвідчив, що для багатьох груп населення кваліфікована медична допомога була недоступною. В результаті цього 1934 р. за ініціативою Американської медичної асоціації Палатою представників було прийнято рішення про впровадження обов'язкового медичного страхування. Згодом, 1935 р. було прийнято Закон про соціальне забезпечення (Social Security Act), який передбачав систему виплат пенсій за рахунок підприємців та страхового внесок на охорону здоров'я. Так реформування соціальної сфери, з-поміж інших переваг, сприяло підвищенню престижу професії лікаря.

Під час Другої світової війни стандарти медичної освіти зростали, попри те, що розвиток вищої освіти в США було уповільнено у зв'язку з відпливом молодих людей до армії. 1940 р. було опубліковано Доповідь Комісії з вищої медичної освіти, в якій вперше описано процес підготовки інтернів та резидентів та запропоновано рекомендації з її покращення. Комісією з зв'язків з медичною освітою було створено в 1942 р. (Poncelet A., Hirsh D., 2016). Участь США у Другій світовій війні відіграла важливу роль у розвитку медицини і медичної освіти. Впродовж цього періоду відбулося масштабне накопичення знань в галузі військової медицини та дотичних до неї спеціальностях, тому цей період характеризується закріпленням інституту резидентури.

Повоєнний період надав поштовх розвитку вищої освіти не лише у зв'язку з виникненням нових суспільних потреб, а й через притік молодих людей, які мали потребу у здобутті освіти. Так, у 1944 р. урядом США було встановлено освітні привілеї для ветеранів і учасників Другої світової війни прийняттям так званого Солдатського білля про права (Servicemen's Readjustment Act / GI Bill) (Fraser J., 2009). Білля про права ветеранів, прийняті після Другої світової й корейської воєн (впроваджені відповідно в 1944 і 1952 рр.) справили значний вплив на розвиток вищої освіти завдяки наданню мільйонам ветеранів можливості вступити до коледжів.

У відповідь на запуск СРСР штучного супутника було прийнято Закон про освіту в галузі національної оборони (National Defense Education Act) 1958 р. Цей закон прямо визначив основну мету державної політики в галузі освіти – зміцнення військово-технічного потенціалу США. Загалом період 1945–1960 рр. – це етап максимально інтенсивного розвитку системи освіти в США,

зумовлений прагненням забезпечити військову перевагу. Модернізація здійснювалася шляхом якісного оновлення технічного устаткування навчального процесу, форм і методів навчання (Шутова М., 2004).

В галузі фінансування вищої медичної освіти також відбулися суттєві зміни. У 1950-х рр. почали видаватися федеральні гранти на підтримку медичних шкіл та університетських лікарень. У практику входить отримання грантів на наукові дослідження (History of the U.S. ..., n.d.). Відображаючи зміни у суспільстві, медичні школи також стали більш репрезентативними для різноманітних груп населення, яке вони обслуговували.

Рішучі зміни наступили у 1960-і рр., які відзначилися значними успіхами в різних сферах життя, в тому числі в медицині, і сплеском громадської активності. В академічних колах дедалі наполегливіше звучали думки про необхідність перебудови медичних та освітніх структур. У зазначений період відбулося перетворення вищої школи США в багатоступеневий механізм. Одночасно активізувалися процеси інтеграції та кооперації ВНЗ, що дозволило здійснювати міждисциплінарний підхід до навчання. Перехід американської вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки фахівців привів до структурних змін і всередині самих університетів, а саме до створення міждисциплінарних департаментів. Поряд зі структурними змінами у вищій школі США відбулися і значні кількісні зрушення, пов'язані зі зміною чисельності різних типів вищих навчальних закладів, студентів, прийнятих на навчання, професорсько-викладацького штату.

У цей період у вищій школі США було впроваджено цілу низку нових напрямів в організації навчального процесу: міждисциплінарний принцип навчання, гуманітаризація освіти, інтенсифікація навчального процесу; система керованої (контрольованої) факультативності, система індивідуалізованого навчання (система тьюторства), застосування активних методів у процесі навчання.

Таким чином, в цей період актуальним стало питання забезпечення рівних громадянських прав та доступності освіти, яке стало успішно вирішеним за рахунок грантів на наукові дослідження. В галузі фінансування вищої медичної освіти також відбулися суттєві зміни, оскільки у відповідь на фінансові виклики почали видаватися федеральні гранти на підтримку медичних шкіл та університетських лікарень. Одночасно активізувалися процеси інтеграції та кооперації ВНЗ, що дозволило здійснювати міждисциплінарний підхід до навчання. Перехід американської вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки фахівців привів до структурних змін і всередині самих університетів, а саме до створення міждисциплінарних департаментів. Всі ці зміни стали й основою, і результатом нової історичної реальності – глобалізованого суспільства.

Зупинимося детальніше на визначенні поняття «глобалізація». Наприкінці 1970-х рр. цей термін увійшов в науковий обіг соціології, згодом увійшовши в ширший вжиток. Під глобалізацією розуміють процес створення єдиного культурного, економічного правового, освітнього та інформаційного простору. Основними ознаками глобалізованого суспільства є стандартизація та уніфікація різних сфер людської діяльності, створення транснаціональних компаній, зростання ролі мережі Інтернет та англійської мови.

Розвиток системи медичної освіти в умовах глобалізації (1975 – наш час.) характеризується зростанням її доступності для різних груп населення та іноземних громадян. В цей період особливого значення набувають Академічні центри здоров'я – сплани медичної школи і університетської лікарні, які стали залучати найбільш кваліфікованих фахівців з усього світу, ставши надзвичайно впливовими і складними закладами освіти та наукових досліджень.

Окрім цього, цей період характеризується особливо активною участю президентів США у формуванні освітнього курсу країни. Загалом цей період відзначається тенденцією істотного посилення державного регулювання вищої освіти як на законодавчому, так і на адміністративному рівні. Це проявилось в реформуванні системи федерального і штатного управління вищою школою, в зростанні значення системи законодавчого регулювання вищої освіти США. Стала відчутною стійка тенденція до зміни методів, технологій, форм здобуття вищої освіти з метою забезпечення індивідуалізації, гуманізації та інтенсифікації навчального процесу, в тому числі за допомогою розширення використання нових технологій в освітньому процесі.

Узагальнена пропонується періодизація розвитку системи медичної освіти США представлена у формі таблиці 1.

Висновки / Conclusions. Таким чином, дослідження історії становлення та розвитку системи медичної освіти в США дозволило виявити своєрідність розвитку її окремих періодів, специфіку, пов'язану з соціально-економічним рівнем розвитку американського суспільства, тенденцію його культурного становлення в певний відрізок часу. На кожному етапі ставилися і вирішувалися завдання щодо задоволення освітніх потреб американського суспільства. Звичайно, пропонується

схема періодизації розвитку освітньої системи не претендує на остаточний і незаперечний варіант. Будь-яка періодизація є приблизною і умовною. Встановити точну дату значних історико-педагогічних процесів, що залежать від тенденцій суспільного розвитку на тому чи іншому етапі історії, дуже складно, оскільки питання періодизації історії освітньої системи тієї чи іншої держави тісно пов'язані із загальними проблемами світорозуміння, рухом суспільства від однієї соціально-економічної формації до іншої, більш прогресивної.

Таблиця 1

Узагальнена пропонується періодизація розвитку системи медичної освіти США

| | Період | Часові межі |
|---|---|---|
| Критерій періодизації: домінуюча науково-педагогічна парадигма, в межах якої розвивається вища медична освіта. | | |
| 1 | Дореформений | Заселення Північної Америки першими племенами із Азії – 1910 р. |
| 2 | Післяреформений | 1910 – наш час |
| Критерій періодизації: характер політичних, соціальних та економічних подій в країні. | | |
| 1 | Доколоніальний період | Заселення Північної Америки першими племенами із Азії – 1620 р. |
| 2 | Колоніальний період | 1620 – 1783 рр. |
| 3 | Період становлення національної системи медичного забезпечення | 1783 – 1910 рр. |
| 4 | Період реформування та удосконалення національної системи медичної освіти | 1910 – 1975 рр. |
| 5 | Розвиток системи медичної освіти в умовах глобалізації | 1975 – наш час |

Список використаних джерел / References:

1. Березівська, Л. Д. (2009). *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*. (Дис. д-ра. пед. наук). Київ. / Berezivska, L. D. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady reformuvannia shkilnoyi osvity v Ukraini u XX stolitti* [Organizational and pedagogical principles of reforming the school education in Ukraine in the XX century]. Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Білодід, І. К. та ін. (Ред.) (1975). *Словник української мови*. (Т. 6: П-Поїти). Київ: Наукова думка. / Bilodid, I. K. et al. (Ed.). *Slovnuk ukraiïnskoiï movy*. (T. 6: P-Poyity) [Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
3. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун». / Busel, V. T. (2004). (Ed.). *Velykyi tлумachnyi slovnuk suchasnoï ukraiïnskoiï movy* [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: VTF «Perun». [in Ukrainian].
4. Васильєва, С. А. (б.д.). *Критерии определения периодизации развития дошкольных учебных учреждений разных типов в системе образования Украины (вторая половина ХХ ст. – начало ХХІ ст.)*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/710487/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%E2%84%96%2018.pdf> (дата звернення 21.09.2018) / Vasil'eva, S. A. (n.d.). *Kriterii opredeleniya periodizatsii razvitiya doshkol'nykh uchebnykh uchrezhdenij raznykh tipov v sisteme obrazovaniya Ukrainy (vtoraya polovina XX st. – nachalo XXI st.)* [Criteria for determining the periodization of the development of preschool educational institutions of different types in the education system of Ukraine (second half of the XX century – the beginning of the XXI century)]. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/710487/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%E2%84%96%2018.pdf> (last accessed 21.09.2018) [in Russian].
5. Ващенко, Л. О. та ін. (Ред.). (2012). *Тлумачний словник української мови: Близько 10 тисяч слів*. Київ: Довіра. / Vashchenko, L. O. et al. (Ed.). (2012). *Tлумachnyi slovnuk ukraiïnskoiï movy: Blyzko 10 tysiach sliv* [Interpreational Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian].
6. Кондаков, Н. И. (1975). *Логический словарь-справочник*. Москва: изд-во «Наука». / Kondakov, N. I. (1975). *Logicheskij slovar'-spravochnik* [Logical reference dictionary]. Moscow: izd-vo «Nauka». [in Russian].
7. Сухомлинська, О. В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: АПН. / Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem* [Historical and Pedagogical Process: New Approaches to Common Problems]. Kyiv: APN. [in Ukrainian].
8. Чайковський, Ю. Б. і Хламанова, Л. І. (2015). Додипломна вища медична освіта в Україні: що можна змінити вже сьогодні? *Медична освіта, 1*, 125–128. / Chaikovskiy, Yu. B. & Khlananova, L. I. (2015). *Dodyplomna vyshcha medychna osvita v Ukraini: shcho mozna zminyty vzhe sohodni?* [Postdoctoral Higher Medical Education in Ukraine: What can be changed today?]. *Medychna osvita, 1*, 125–128. [in Ukrainian].

9. Шинкарук, В. І. (Ред). (1986). *Філософський словник* (2-ге вид., переробл. і доповн.). Київ. / Shynkaruka, V. I. (Ed). (1986). *Filosofskyi slovnyk* (2-nd ed., revised ed.) [Philosophical Dictionary]. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Шутова, М. О. (2004). *Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті – 1990-ті рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ. / Shutova, M. O. (2004). *Problemy reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v SSHA (1950-ti – 1990-ti rr.)* [Problems of Reforming General Secondary Education in the USA (1950–1990 s)]. Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
11. Яковлева, А. М. і Яковлева, Т. М. (2017). *Сучасний тлумачний словник української мови*. Харків: Навчальна література. / Yakovleva, A. M. & Yakovleva, T. M. (2017). *Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukraiïnskoiï mouy* [Modern interpretation dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: Navchalna literatura. [in Ukrainian].
12. Cooke, J. E. (1993). *Encyclopedia of the North American colonies* (1st ed.). Charles Scribners Sons. [in English].
13. Flexner, A. (2018). *Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Classic reprint). London: Forgotten Books. [in English].
14. Fraser, J. W. (2009). *The School in the United States: A Documentary History*. Routledge. [in English].
15. *History of the U.S. Healthcare System*. (n.d.). Retrieved from <http://samples.jbpub.com/9781284043761/Chapter1.pdf> (last accessed 11.10.2018). [in English].
16. *Medical education*. (n.d.). Retrieved from <https://www.encyclopedia.com/history/united-states-and-canada/us-history/medical-education> (last accessed 14.09.2018). [in English].
17. Miller, G. A. (1976). Physician in 1776. *Clio Medica*, 11 (3), 135–146. [in English].
18. Poncelet, A. & Hirsh, D. (2016). *Longitudinal Integrated Clerkships: Principles, Outcomes, Practical Tools, and Future Directions*. Gegensatz Press. [in English].

Дата надходження статті: «08» жовтня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «20» листопада 2018 р.

Горпініч Тетяна – доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України», кандидат педагогічних наук

Horpinich Tetiana – assistant professor of the English language department of the I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Горпініч, Т. (2018). Періодизація розвитку медичної освіти в США. *Педагогічний дискурс*, 25, 63–71.

Cite this article as:

Horpinich, T. (2018). Periodization of the Development of Medical Education in the USA. *Pedagogical Discourse*, 25, 63–71.

УДК 378.147: 004.77

UDC 378.147: 004.77

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.09

АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ,

доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний
економічний університет, вул. Львівська, 11)

ANATOLIY VYKHRUSHCH,

doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil National Economic University,
Lvivska str., 11)

ORCID: 0000-0002-1982-0768

Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1899–1914 рр.)

Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrey Sheptytsky (1899–1914)

У статті охарактеризовано найважливіші аспекти розумового виховання особистості в творчій спадщині видатного мислителя Андрея Шептицького. Розумове виховання розглядається як елемент виховної системи, яка охоплює всі головні аспекти життєдіяльності: віра, жертвна праця для людей, тілесне здоров'я, моральність, подолання нечистоти і п'янства, працьовитість, єдність, ощадливість, застереження від заздрості, нарікань, сприйняття долі і прагнення подолання убогості. Для розуміння суті розумового виховання важливим є звернення Митрополита Андрея до інтелігенції. Акцентовано увагу на питаннях настрою слухачів, запобігання втоми, доречне використання гумору. Для кращого запам'ятовування важливими є п'ятнадцятихвилинні підсумки дня, а також повторення головних думок. Відображено важливість зацікавленості, новизни, доречності поміркованої пристрастності, простоти стилю, мова, образність, порівняння, доступність бесіди, слухання добрих проповідей старших, спільне читання, духовних вправ (реколекції).

Ключові слова: розумове виховання, розвиток, дидактика, педагогіка.

The article describes the most important aspects of intellectual education in the creative heritage of the outstanding thinker Andrey Sheptytsky. Intellectual education is considered as an element of the educational system, which covers all major aspects of life: faith, self-sacrificing work for the benefit of other people, physical health, morality, fighting impurity and drunkenness, diligence, integrity, thrift, avoiding envy and reproach, the right perception of one's fate and desire to overcome poverty. To understand the essence of intellectual education, Metropolitan Andrey's appeal to the intelligentsia is important. Attention is focused on boosting listeners' spirit, prevention of fatigue, appropriate use of humor. Fifteen-minute recollections on the day, as well as the repetition of the main thoughts are important for better memorization. The importance of interest, novelty, significance of moderate passion, simplicity of style, language, imagery, comparison, availability of a conversation, hearing of good sermons of the elders, joint reading, spiritual exercises (recollections) is shown. Specific examples illustrate the importance of uniting nationally minded people, of systemic activities aimed at raising the level of people's culture, while culture is considered as one of the priorities. The problem of knowing the truth, freedom of choice, the search for causal relationships, mutual complementation the theory and actual facts, the school of prayer, the importance of the national university, the concentration of effort, the problem of rational use of time, the importance of silence in the development of personality are singled out. Within the investigated period, attention is focused on the importance of family education; the role of reading is emphasized. The importance of the common pastoral work and mastering the art of sermon, the need for proper respect for the work of teachers is proved.

Key words: intellectual education, development, didactics, pedagogy.

Вступ / Introduction. Проблема розумового виховання залишається до наших днів однією з найменш досліджених. Причиною цього явища є недостатня увага до передового досвіду минулих років. Підтвердженням цього є той факт, що в сучасній європейській дидактиці майже не згадуються видатні вітчизняні мислителі, а рівень обізнаності зі зарубіжними авторами ХХ ст. не витримує критики.

Педагогічна система Митрополита Андрея на рівні структурного, функціонального, теоретичного моделювання потребує окремого монографічного дослідження. Спробуємо

узагальнити доступну інформацію, щодо системи розумового виховання в працях видатного мислителя.

Насамперед доцільно звернути увагу на оцінку особистості Андрея Шептицького. Апостольський Екзарх українців Франції, Швейцарії та країн Бенілюксу Михаїл Гринчишин у передмові до пастирських послань Митрополита Андрея зробив влучне аналітичне узагальнення: «Послання Митрополита мають окрему силу та неначе натхнення згори. Вони просвічують і повчають. У них знаходимо те, що є його особистістю – притаманне йому. Вони віддзеркалюють його власну душу... Не раз думка його підноситься. Немов лет птаха, що з висоти бачить усе краще та ясніше, ніж із землі. У його посланнях знаходимо не лише здорову богословську думку, але також і глибокі філософічні рефлексії. Митрополит чудово бачив психологічні потреби народу. Він на них указував і їх висвітлював. У посланнях бачимо його дари доброго вчителя та катехита... Митрополит не тільки визначний духовний письменник, але силою власної особистості, вродженою геніальністю, проникливим розумом і особистою святістю став він знаряддям Духа Божого. Відчуваємо, що його вустами говорить Дух, який у ньому перебував. У його душі щаслива сполука виняткових людських здібностей із автентичною святістю» (Гринчишин М., 2007).

Постать видатного мислителя і проповідника Християнства викликала закономірний інтерес дослідників. Упродовж останніх років захищені кандидатські дисертації (Л. Крупа, Я. Білас) в яких всебічно висвітлена історична значимість діяльності Митрополита, О. Кекош успішно захистив кандидатську роботу «Просвітницька діяльність та педагогічні погляди Андрея Шептицького», окремі аспекти педагогічної системи Андрея Шептицького розглянуті в докторських дисертаціях М. Ступарика, М. Чепіль, Ю. Щербяка та ін.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета статті – дослідити основні ідеї видатного мислителя Андрея Шептицького, щодо системи розумового виховання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати особливості розумового виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького.
2. З позицій системного підходу розглянути зміст пастирських послань митрополита Андрея.
3. Окреслити можливості використання ідей просвітителя в процесі розвитку сучасної філософії дидактики.

Методи / Methods. Під час дослідження було використано елементи контент-аналізу, синтез емпіричного матеріалу.

Результати / Results. Аналізуючи пастирські тексти не можна не звернути увагу на одну дивовижну особливість. У 1999 р. Єпископ Андрей звертається до вірних Станіславівської єпархії з першим словом Пастиря. Окрім релігійних духовних аспектів стаємо свідками добре продуманої, своєрідної педагогічної системи, яка охоплює всі головні аспекти життєдіяльності: віра, жертвна праця для людей, тілесне здоров'я, моральність, подолання нечистоти і п'янства, працьовитість, єдність, ощадливість, застереження від заздрості, нарікань, сприйняття долі і прагнення подолання убогості, «бит економічний», любов до ближніх, родини, вітчизни, застереження від ненависті, співпраця інтелігенції та священників для добра народу, пошук правди життя, подолання байдужості, благодійність, просвітництво...

Філософія освіти, а саме так ми розглядаємо висновки Митрополита, щодо загальних питань розвитку суспільства передбачала визначення головного вектора діяльності. Найважливішим завданням визначено утвердження засад віри і боротьба із злом, яке набуває, на думку А. Шептицького дедалі більшого розмаху. Для вирішення цих завдань на одному з чільних місць самовіддана, ефективна, спільна діяльність священників. В одному з перших Пастирських послань з красномовною назвою «Наша програма» Єпископ Андрей завершує текст молитвою в якій просить про «Духа мудрости та розуму».

Розумове виховання розглядається як елемент системи. Не втрачають значимості наступні тези. По-перше, це своєрідний вектор «правдивої культури», так як «Христова наука працею віків не вичерпала своєї сили культурної. Она носить в собі до тепер через мірну силу поступу і просвіти». По-друге, виокремлюється економічний чинник в єдності з просвітою, обумовлений тим, що «до багатства суспільність не дійде без правдивої просвіти і без неї легко то, що має, стратить. Для того то справедливо люди цінять собі науку і просвіту. Бо наука для висших верств суспільности є силою в не однім вигляді більшою, чим багатства. Нарід, котрий має учених, здобуває собі в інших признанне і честь, і люди з ним рахуватися мусять». Зауважимо, що увага до економічних аспектів буде неперервною в працях А. Шептицького: «Треба нам теж брати керму в економічній праці! Треба людям помагати у закладанні християнських крамниць, шпихлірів, позичкових кас, ріжних господарських і ремісничих спілок та всяких інших під економічним оглядом пожиточних установ» (Пастирське послання Єпископа Андрея..., 2007 b). По-третє, серед завдань для учителів як один із головних пріоритетів названий зв'язок теорії з практикою життя:

«Учіть їх жити. Звертайте їх бажання і охоту до того, що є підставою багатства і сили народної. Нехай вже молоді діти учаться любити свою землю, нехай учаться діти при ній працювати, нехай будучі покоління візьмуть в свої руки торгівлю і промисл, бо слабою завсіди є суспільність, в котрій торгують чужинці. Не ся суспільність щаслива і богата, котра численних має теоретиків, але ся, котра в кожному напрямі сама собі вистарчає. Виробляйте в молодіжці самостійність, індивідуальність, учіть їх на себе більше числити, ніж на других, не оглядатися на поміч правительства і краю, але власною ініціативою дороблятися самостійного битю» (Пастирське послання Єпископа Андрея..., 2007 а). Цей дивовижний за глибиною документ можна було б прирівняти до рангу філософії освіти, а ряд пропозицій досягають рівня державної політики. По-четверте, вже в перших зверненнях Єпископа Андрея домінує тема родини, починаючи від сімейних стосунків, підготовки матері до народження дитини, завершуючи організацією виховного процесу в родині: «Ваша хата є першою і найважливішою школою, в якій діти Ваші мають навчитися любити Бога й людей. А якою буде ця школа, такою буде, очевидно, й наука!».

По-п'яте, як окреме завдання виокремлюється заохочення до читання.

Завершивши півторарічне служіння на рівні Єпископа, ставши Митрополитом, Андрей Шептицький у своєрідний спосіб подякував парафіянам, звернувшись до них з Пастирським посланням. Його зміст наповнений не лише релігійною тематикою, але й містить філософські, психологічні, педагогічні роздуми. У контексті досліджуваної проблеми виокремимо наступні аспекти. По-перше, акцентується увага на двох силах душі, які відрізняють людину від тварини. Це розум і воля. На думку Митрополита з допомогою розуму «пізнаємо, застановляємось, думаємо». Мета розуму пізнавати правду, а воля «є на те, щоб хотіти та бажати добра». По-друге, важливим є висновок, щодо свободи людини, право на вибір. По-третє, вдалі приклади не втрачають значимості до наших днів: «А один пустиножитель, як почав у вечір молитву від слова «Боже безконечної доброти», – так і лишився на цьому слові... Цілу ніч розважав над цими словами і щойно ранком ясне сонце перервало йому це довге та солодке розважання над Божою добротою».

Для розуміння суті розумового виховання важливим є звернення Митрополита Андрея до інтелігенції (1901 р.). У контексті досліджуваної проблеми важливими є два аспекти. По-перше, на початку звернення Митрополит пояснює особливості пастирських послань до народу: «У листі пастирським, котрим вітаю вірних моїх єпархій, обнімаючи всі верстви нашої суспільности, я змушений уживати способу говоріння, образів і доказів, якнайприступніших для неписьменних людей. Дбаючи о них, на першій місці хочу промовляти способом, їм понятим. У таким, однак, представленню річи не оден важний предмет мусить бути лише поверховно порушений або й зовсім залишений. Доказів можна лиш уживати популярних, котрі не всім вистарчають, а багатьом видаються слабими» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 с). У цьому фрагменті бачимо ряд важливих дидактичних вказівок, які можуть використовувати не лише священники, але й вчителі. Насамперед це усвідомлення необхідності популярного викладу інформації, а також доступність, образність, доказовість, врахування особливостей людей, рівня освіти. По-друге, Митрополит використовує емоційну аргументацію, яка за глибиною і значимістю досягає методологічного рівня важливого для філософії освіти. Підкресливши важливість причинно-наслідкових зв'язків у світі, Митрополит звертаючись до безбожників пише: «Шукаючи найвисшої причини існування мусиш признати, що єсть якась сила могуча і творча, котра сей світ і житте на нїм в рух впровадила, що початком і мірою всякої моральности, якась сила виспа над усе те, що переминає і що зависить в існуванню від інших, якась сила справедлива, котра зрівнає кривди і несправедливості сего світа. Ту силу, могучу, розумну, моральну, справедливу, признаєш, хотяй її і Богом не називаєш, але, признаючи її, Бога признаєш. Будь у розумуванні щирим, звернись до простоти, без котрої до людей не трафиш, а у власнім розумі тоги знайдеш певний доказ, що єсть Бог на небі – Создатель світа і Судія совісти людської» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 с).

Перший етап діяльності Митрополита Андрея характеризується посиленою увагою до діяльності духовної семінарії у Львові. 1 вересня 1901 р. Митрополит звернувся до настоятелів і учнів із спеціальним листом в якому акцентував увагу на необхідності реформування семінарії. Передбачалося впровадження ліпшої організації, нових правил. Щодо семінаристів підкреслювалася необхідність совісної праці, відповідний спосіб життя, систематичне повторення вивченого, увага до риторики (кращі проповіді виголошувалися в семінарійній каплиці), посилення праця над самим собою, толерантність, вивчення агрономії.

Важливою передумовою успішної діяльності семінарії було створення умов, щоб ректор і префекти могли повністю віддаватися роботі, не маючи потреби в додаткових заробітках і не приймаючи інших зобов'язань.

Митрополит Андрей володіючи високим даром проповідництва щедро ділився своїми роздумами з духовенством. Багато рекомендацій мають педагогічне спрямування і можуть бути

корисними для вчителів.

Сучасна дидактика лише наближається до ідей проголошених у 1902 р.:

«Єсть, проте, місія проповіді свого рода, одною, хоча й оголошеною через кілька днів з ряду і через кількох проповідників. В тій єдності предмету, в тім співділанню кількох лежить ціла її сила. Єдність предмету досягаємо через добре зложений плян місії, в котрім предмети поодиноких наук, з собою зв'язані, взаємно так доповняються, що творять одну цілість, психологічно ведуть до одної мети. Проповідники же, доповняючися взаємно так працюють так і прикметами, спільним трудом досягають легко то, чого не міг би досягнути один проповідник». Думаємо, що в педагогіці ХХІ ст. така організація навчального, виховного процесу поступово стане нормою (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 d).

Митрополит характеризує чотири типи проповідників: катехит, який популярно, ясно викладає матеріал; проповідник, який збуджує почуття «чужого» слухачів; казуїст аналізує Закон Божий з допомогою коротких, ясних, практичних прикладів; проповідник сповіді вчить людей сповідатися.

Відзначаємо увагу до настрою слухачів, запобігання втомі, доречне використання гумору.

Для кращого запам'ятовування важливими є п'ятнадцятихвилинні підсумки дня, а також повторення головних думок.

Відзначається також важливість зацікавленості, новизни, доречності поміркованої пристрасності, простота стилю, мова, образність, порівняння, доступність бесіди, слухання добрих проповідей старших, спільне читання, духовні вправи (реколекції).

Важливою є теза про недоцільність надмірної критики слухачів, так як «формальною карикатурою проповідництва єсть картанне людей».

Як своєрідний підсумок вищеназаних ідей можна назвати документ, який стосується канонічної візитації. Насамперед зауважимо, що Митрополит Андрей починає послання з красномовної назви підрозділу: «Моя система». Це важливо для педагогів, так як кожний з них дотримуючись загальних засад повинен вибудовувати власне кажучи свою систему. Підкреслюється важливість доречного зауваження при виявленні недоліків, щоб не образити, а допомогти.

Пізніше цю ідею буде успішно використовувати видатний український педагог В. Сухомлинський в роботі з молодими вчителями.

Не втрачають значимості думки Митрополита Андрея, щодо розумового розвитку дітей: «Катехизуючи, звертаю увагу передовсім на те, чи і оскільки діти розуміють те, що говорять. Бо се річ ясна: чоловік знає лиш те, що розуміє. Задаю, проте, часом питання такі, на котрі не може відповісти той, хто не думає і не розуміє. Суть, очевидно, річі, котрі мусять діти знати напам'ять, але се знання рішучо не вистарчає; мусить катехит правду дітям так ясно виложити, щоби дитина розуміла, а так займаючи, щоби зачала думати. Першою прикметою катехити єсть популярність; другою, не меншої ваги, – спосіб, збуджуючий зацікавленне – інтерес» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 e).

Особлива увага звертається на значимість запитань при сповіді, а також на мистецтво проповіді.

Багаторазово Митрополит звертався до проблеми досвіду для ефективного впливу. У концентрованій формі ця думка висловлена в посланні «О квестії соціальной». Двома реченнями вдалося Митрополиту висловити головну суть проблеми: «До чинної праці в тім напрямі потреба немало досвіду о людях і справах, але досвід мусить на науці опиратися. Небезпеченство з обох сторін єсть будувати теорії без уваги на факта і факта студіювати без пам'яті на принципи».

Сучасна дидактика, ще не змогла оцінити роль мовчання в навчально-виховному процесі. У свій час ми спробували виокремити своєрідну формулу:

«Людина вчиться багато років, щоб добре говорити і все життя вчиться мовчати». Митрополит Андрей, підкресливши загрозу від «пустої бесіди» оцінив мовчання як знак духовного життя: «Мовчанне душу до неба підносить, всі пристрасі утихомирює і учить, як для Бога працювати, як Єго справі посвятитися. Де мовчанне заховане, там нема сварні, там неможливі плітки, там о шемранню, о обмові ніколи бесіди нема. Хто мало говорить, рідко коли впаде в якесь ухибленне, той з часом навчиться Бога любити, о Бозі думати, в кожнім найменшій ділі Бога шукати» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 f).

Сучасна дидактика лише наближається до розуміння філософії часу. Митрополит Андрей звертав увагу і на цей аспект. На його думку час присвячений на молитву і духовні вправи найцінніший: «Не тратьте з него ані найменшої хвилики».

Для вчених, молодих дослідників цікавими будуть роздуми Митрополита щодо необхідності концентрації для людей «котрі фахово в однім напрямі ціле життя з муравельною витривалістю і усильністю працюють для здобуття цілковитол повного знання в своїй спеціальності».

Митрополита Андрея можна визнати за засновника компаративістики в педагогіці релігії. Він окреслив напрями досліджень які зберегли актуальність до наших днів. Підкреслена необхідність вивчення спадщини отців церкви, церковної літератури сербів, волгарів, Росії, вітчизняних архівних матеріалів...

Для розвитку економіки і моралі виокремлюється Митрополитом Андреем значимість культури. Для підвищення рівня культури особлива увага звертається на виховання учнів середніх шкіл для яких важливими є два ідеали християнського життя: ідеали святості та ідеали науки.

Для досягнення мети, для «сповнення нашої місії» на думку Митрополита «потреба доконче спеціалістів, котрі би ціле життя посвятили на витривалу працю все в однім напрямі. Нам потреба людей, котрі би, не роздробляючи своїх сил і способностей на много, на всі предмети, але скупляючи їх в одній спеціальності, конечно дійшли до того, щоби бути єдиними найбільшими затоками даного предмета на цілий світ. Non multa sed vultum (краще менше, але краще). Не много предметів, не много книг, а много науки і много праці, вложені в оден предмет, а хотяй би одну лиш книгу. Вистарчить одна справа, перестудіована на ціле життя, але перестудіована так, як досі ніхто з учених ніколи не перестудіював, і так, щоб в тій спеціальності сто літ минуло, заким би ся найшов в світі другий учений, котрий би в той предмет вложив тільки і такої праці» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 г).

Ця проблема була такою важливою, що Митрополит багаторазово повертатиметься до неї, підкреслюючи труднощі існуючих умов, відсутність наукових центрів, доступних для українців. Як вихід із ситуації пропонується індивідуальна, системна праця: «Не перечу, що, не маючи своїх університетів і не много наукових посад, в котрих улєкшена наукова праця, не маючи наукових бібліотек ані потрібних на наукову працю фондів, не можемо відразу осягнути великих результатів. Можемо однак, мимо того, много зробити. Бо при усильній праці, добрій системі, а передовсім в точно определєній спеціальності може писати знамениті праці науковий чоловік, що не жие в великім науковім центрі і не має під рукою великих бібліотек ані архівів... Нема сумніву, що чоловік, котрий на працю наукову в однім напрямі відкладав би дві, три години денно, через кільканадцять літ з певності дійшов би до незвичайного згнання свого предмету. Для того думаю, що, мимо трудностей нашого положення, не годиться нам зражатися, не годиться рук опускати. Ми повинні противно – якнайсильніше о то старатися, щоби поміж нами чимраз більше находилося людей, готових посвятитися науці, людей, котрі би в науці працювали і приготовлялися до такої праці» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 г).

Для розумового виховання молоді, окрім індивідуальної праці, важливе значення мали і мають університети. Промова Митрополита Андрея в «австрійській Палаті Панів» з красномовною назвою «Про потребу українського університету у Львові» вражає глибиною і бездоганною логікою аргументації. Нагадавши, що Україна в XVII ст. мала «квітучі академії», Митрополит зауважив, що саме університети мають колосальний вплив на піднесення культури, «в новітніх часах вони стали найбільшими й найважливішими центрами культурного й національного життя», фонди «віддані на піднесення культурного життя й науки, є, точно говорячи, не видатками, а радше інвестиціями, які приносять велику користь». Зауваживши, що теоретичне визнання права на культуру і абстрактна свобода самостійного розвитку є недостатньою і потребує державної підтримки, Митрополит підкреслив, що нехтування культурними потребами є «раною, яка мусить принести болючу шкоду організмові нації і, у висліді, також організмові імперії, до складу якої вона належить» (Промова Митрополита Андрея..., 2007 г).

Для розумового виховання молоді вирішальне значення має особистість учителя. Зауваживши, що в добрих учителів «буде добра наука, а злих – зла» Митрополит підкреслював необхідність гідного матеріального статусу учителів: «А як доброго учителя знайдете, то не жалуйте ему грошей, платіть ему добре, бо на добру пенсію заслугує. Добра наука і добре вихованне дітей – то річ так важна і так цінна, що майже на ню ціни нема» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 г).

Своєрідною вершиною проблематики розумового виховання в спадщині Митрополита Андрея стала ідея про школу молитви. Її суть полягає в тому, щоб «на кожде слово звертати увагу, кожде слово вимовляти душею». Дар молитви розглядається як подарунок Бога, захист від зла, чудо, радість, щастя. У школі молитви важливо розуміти різноплановість, змістовне наповнення кожного слова, так як «одне і те саме слово може мати не раз і кілька ріжних значень, а завсіди може бути висказане з кількома ріжними успособленнями, приміром, слово «Отче», з яким звертаємося до Бога, може бути сказане для вираження чисто природного порядку, без уваги на стан освячуючої благодати. Але може бути бране в значенні відносин прибраних дітей до Отця небесного через Ісуса Христа. Дальше слово «Отче» може бути актом віри, любови, може бути сказане з чувством покаяння, прощення, покори або еще іншими» (Пастирське послання Митрополита Андрея..., 2007 г).

2007 j).

Висновки / Conclusions. Підсумовуючи вищесказане, можна виокремити три основні періоди характерні для діяльності Андрея Шептицького. Перший період, який має ряд субперіодів можна назвати підготовчим. Він завершився в 1888 р. зі вступом до монастиря Другий період, на перший погляд, короткотривалий в часі, але надзвичайно важливий як для Андрея Шептицького, так і для краю це 1888–1901 рр. Третій період охоплює час з 1901 р. до 1914 р. Наступні періоди потребують окремого вивчення. Гіпотетично можна передбачити, що період заслання можна назвати четвертим періодом. П'ятий період тривав з 1917 р. до 1939 р., а заключний період, обумовлений початком другої світової війни передбачав зміни в організації діяльності, уточнення авторських концептуальних засад.

Найважливішим досягненням другого і третього періоду стало створення своєрідних основ філософії освіти. Це передбачало об'єднання національно свідомих сил, системну діяльність спрямовану на підвищення рівня культури народу, при цьому культура розглядається як один із пріоритетів, виокремлюється проблема пізнання правди, свобода вибору, пошук причинно-наслідкових зв'язків, взаємне доповнення теорії та конкретних фактів, школа молитви, важливість національного університету, концентрація зусиль, проблема раціонального використання часу, значимість мовчання в розвитку особистості. У досліджуваній період акцентується увага на значимості сімейного виховання, підкреслюється роль читання, доведена важливість спільної душпастирської роботи, мистецтво проповіді, необхідність належного пошанування праці учителів. Кожний з цих елементів знайде подальший розвиток як на теоретичному рівні, так і в практичній діяльності.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Гринчишин, М. (2007). Введення в книгу. *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. VII–XI). Львів: «Артос». / Grynchyshyn, M. (2007). *Vvedennia v kn. Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* [Introduction into the book Sheptytskyi Andrei. Pastoral Messages of 1899–1914]. (Vol. 1, pp. VII–XI). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
2. Пастирське послання Єпископа Андрея до вірних Станіславівської єпархії. (2007 а). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 3–18). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do virnykh Stanyslavivskoi yeparkhiii [Pastoral message of Bishop Andrei to the faithful of Stanislaviv diocese]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 3–18). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
3. Пастирське послання Єпископа Андрея до духовенства. Наша програма. (2007 б). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 19–26). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do dukhovenstva. Nasha prohrama. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei to the clergy. Our program]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 19–26). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
4. Пастирське послання Митрополита Андрея. До руської інтелігенції. (2007 с). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 175–198). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia. Do ruskoii intelihentsiii. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei. To the Russian intelligentsia]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 175–198). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
5. Пастирське послання Митрополита Андрея. О місіях і духовних вправах. (2007 d). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 391–410). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia. O misiiah i dukhovnykh vpravakh. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei. About missions and spiritual exercises]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 391–410). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
6. Пастирське послання Митрополита Андрея до духовенства. О канонічній візитації. (2007 е). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 411–429). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do dukhovenstva. O kanonichnii vizytatsiii. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei to the clergy. About canonical visitation]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 411–429). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
7. Пастирське послання Митрополита Андрея до Сестер служебниць. (2007 f). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 616–622). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do Sester sluzhebnyts. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei to Sisters of Service]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 616–622). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
8. Пастирське послання Митрополита Андрея до духовенства. Зближаються часи... (2007 g). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 641–649). Львів: «Артос». / Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do dukhovenstva. Zblyzhaiutsia chasy.... (2007). [Pastoral message of Bishop Andrei to the clergy. The times are approaching...]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 641–649). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].
9. Промова Митрополита Андрея в австрійській Палаті Панів. Про потребу українського університету у Львові. (2007 h). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 718–721). Львів: «Артос». / Promova Mytropolitya Andreia v avstriiskii Palati Paniv. Pro potrebu ukraiinskoho universytetu u Lvovi. (2007). [The speech of Metropolitan Andrei in the Austrian House of Lords. About the need of Ukrainian university in Lviv]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 718–721). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].

10. Пастирське послання Митрополита Андрея Канадійским Русинам. (2007 і). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 722–767). Львів: «Артос». / Pastyrskie poslannia Yepyskopa Andreia Kanadiiskym Rusynam. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrey to the Canadian Rusins]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 722–767). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].

11. Пастирське послання Митрополита Андрея до духовенства. О молитві і церковнім правилі. (2007 ж). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр.* (Т. 1, с. 686–705). Львів: «Артос». / Pastyrskie poslannia Yepyskopa Andreia do dukhovenstva. O molytvi i tserkovnim pravyli. (2007). [Pastoral message of Bishop Andrey to the clergy. About prayer and church rules]. *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1899–1914 rr.* (Vol. 1, pp. 686–705). Lviv: «Artos». [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «01» серпня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «20» листопада 2018 р.

Вихрущ Анатолій – професор кафедри психології Тернопільського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Vykhruhch Anatoliy – professor of the department of psychology of Ternopil National Economic University, doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Вихрущ, А. (2018). Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1899–1914 рр.). *Педагогічний дискурс, 25, 72–78.*

Cite this article as:

Vykhruhch, A. (2018). Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrey Sheptytsky (1899–1914). *Pedagogical Discourse, 25, 72–78.*

УДК 374.7(100-69=112.2+477)
UDC 374.7(100-69=112.2+477)
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.25.10

НЕЛІНА ХАМСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32)

NELINA KHAMS'KA,
candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University, Ostrozhko str., 32)
ORCID: 0000-0001-5567-9266

ДМИТРО МАТІЮК,
аспірант
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32)

DMYTRO MATIUK,
postgraduate student
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University, Ostrozhko str., 32)
ORCID: 0000-0002-1169-2896

Освіта дорослих в німецькомовних країнах та перспективні напрями її розвитку в Україні

Adult Education in German-Speaking Countries and Perspective Directions of its Development in Ukraine

У статті обґрунтовано актуальність дослідження освіти впродовж життя, висвітлено основні ідеї Концепції освіти дорослих в Україні. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел окреслено причини, які гальмують процес розвитку освіти дорослих в Україні. Висвітлено окремі напрямки розвитку освіти впродовж життя у німецькомовних країнах Європи та виокремлено перспективні ідеї екстраполяції у вітчизняну освітню систему. Розкрито передумови розвитку освіти дорослих в німецькомовних країнах. Проаналізовано освітню діяльність інституцій, які сприяють розвитку освіти впродовж життя в німецькомовних країнах. Висвітлено проект Німецької Асоціації освіти дорослих «talentCAMPus» та багатомовний портал «Portal Deutsch». Систематизовано прогресивні надбання німецькомовних країн в галузі освіти дорослих, які варто екстраполювати у вітчизняну освітню систему. Представлено обговорення вмотивованості дорослого населення до неперервної освіти. Зроблено висновок, що розробка системи освіти дорослих та її впровадження в Україні на основі прогресивного досвіду європейських країн забезпечить особистісне та професійне зростання кожного громадянина України та сприятиме формуванню суспільства знань.

Ключові слова: *освіта дорослих, Концепція освіти дорослих, німецькомовні країни, екстраполяція, неперервна освіта, освіта впродовж життя, інноваційний проект.*

The importance of lifelong learning is explained in the article. The main ideas of the Conception of adult education in Ukraine are highlighted.

The aim of this research is to analyze the activity of educational institutions in German-speaking countries, that support the development of lifelong learning, and to find perspective directions of education throughout life improvement in Ukraine. Achievement of the suggested aim involves the use of a set of methods: historically-structural in order to sort out pedagogical literature and to represent historiography of this problem; comparative in order to single out organizational and technological aspects of adult education development in Ukraine; extrapolation – for studying the tendencies of lifelong learning development in German-speaking countries and their creative transfer to the Ukrainian educational space.

In the course of our research we have analyzed the preconditions of adult education development in German-speaking countries. The main institutions, that support the development of lifelong learning in German-speaking countries, are singled out: Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutsches Institut für

Erwachsenenbildung, der Deutsche Volkshochschulverband, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium.

The studying of the adult education development in German-speaking countries has given us an opportunity to highlight perspective directions of extrapolation into Ukrainian educational system. They are the following: creation of the adult education institute network vertically – from central educational institutions to regional and local; development of conceptual foundations of this lifelong education level, specification of content, forms, methods and learning tools of adult education; implementation of innovative projects, that would provide access of adults to different forms of lifelong learning and would give an opportunity to deepen knowledge and improve professional competence without leaving the working place.

Discussions concerning adult's motivation to lifelong learning are analyzed. It was concluded that the development of adult education system and its implementation in Ukraine based on progressive experience of German-speaking countries will ensure personal and professional growth of every citizen of Ukraine and will contribute to the knowledge society formation.

Key words: *adult education, the Concept of adult education, extrapolation, German-speaking countries, lifelong education, education throughout life, innovative project.*

Вступ / Introduction. Освіта дорослих відіграє ключову роль у розвитку сучасного суспільства. Її актуальність зростає у зв'язку з переходом суспільства від освіти на все життя до освіти впродовж життя.

З огляду на це провідні країни Європи та світу активно розробляють і впроваджують нові нормативні документи, стратегії розвитку, програми освіти дорослих.

Одним із джерел, яке збагатило б вітчизняну українську освіту, є досвід розвитку освіти впродовж життя в німецькомовних країнах, оскільки він є найбільш прогресивним і результативним на лоні світових тенденцій поширення неперервної освіти.

Надання кожному українцю можливості брати участь у програмах з освіти для дорослих, які засвідчили свою ефективність у німецькомовних країнах, дасть змогу підтримувати рівень освіченості українського суспільства, який відповідав би потребам сьогодення.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – проаналізувати діяльність освітніх інституцій німецькомовних країн, які сприяють розвитку освіти впродовж життя та визначити перспективні напрямки удосконалення неперервної освіти в Україні.

Методи / Methods. Для проведення дослідження було використано такі методи:

– історико-структурний був використаний з метою здійснення структуризації вітчизняної педагогічної літератури, з метою представлення історіографії досліджуваної проблеми та здійснення аналізу вітчизняних, зарубіжних джерел, матеріалів періодичної преси;

– порівняльно-зіставний – з метою виявлення організаційних, процесуально-змістових, технологічних аспектів розвитку освіти дорослих в Україні;

– екстраполяції – для вивчення сформованих у минулому і сьогоденні стійких тенденцій розвитку освіти протягом життя в німецькомовних країнах і творче перенесення його в український освітній простір.

Результати / Results. Аналіз світового досвіду розвитку освіти дорослих свідчить, що тривалий час ця галузь розвивалася за загальнопедагогічними принципами та не мала суттєвих відмінностей. У 1833 р. німецький учитель вищої школи Олександр Капп (Alexander Kapp) вперше вжив термін «андрагогіка», який розглядається як теорія навчання дорослих. Ця наука вивчає зміст, форми, методи та засоби організації навчання дорослих людей з метою полегшення цього процесу, вдоволення їхніх освітніх потреб, підвищення операціональності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості (Official site of andragogy lead by Professor J. Raistmann, 2018).

Передумовами подальшого розвитку освіти дорослих став промисловий переворот XVIII–XIX століть у провідних європейських країнах, який зумовив зростання вимог до освіченості та професійної кваліфікації дорослого населення. Саме тому в цей час великим попитом почали користуватися дистанційні школи та інституції освіти дорослих (Матіюк Д., 2018).

Після завершення Другої світової війни в країнах Європи були розроблені програми для колишніх військовослужбовців, яким потрібні були нові знання та навички для швидшої інтеграції у післявоєнне суспільство. Свідченням актуальності зазначеної проблематики прогресивних країн світу є міжнародні конференції з освіти дорослих під егідою ЮНЕСКО (CONFINTEA), які в післявоєнний період проходили у Ельзінорі (Данія, 1949), Монреалі (Канада, 1960), Токіо (Японія, 1972), Парижі (Франція, 1985), Гамбурзі (Німеччина, 1997), Бангкок (Тайланд, 2003), Белем (Бразилія, 2009), Сувон (Корея, 2017) (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018).

У ході дослідження ми проаналізували перспективні напрямки розвитку освіти дорослих в

німецькомовних країнах (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург). Передумови впровадження та зазначена проблематика є актуальними, оскільки система освіти цих країн входить до числа найуспішніших та найперспективніших в Європі, і має певні напрацювання, які довели свою ефективність (Матіюк Д., 2018).

Розглядуваний нами напрям є складовою неперервної освіти німецькомовних країн, яка включає наступні види навчання: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal) (Council of Europe. Formal, non-formal and informal learning, 2018).

Нами була проаналізована освітня діяльність наступних інституцій, які сприяють розвитку освіти дорослих в німецькомовних країнах: Федерального інституту професійної освіти та підготовки (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB), Німецького інституту освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Німецької Асоціації освіти дорослих (Der Deutsche Volkshochschulverband – DVV), Німецького товариства академічної безперервної освіти (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium), до складу якого входять освітні заклади Австрії, Німеччини, Швейцарії.

Головною метою вищезазначених інституцій є наукові дослідження з напрямку використання передового світового досвіду з розвитку програм підвищення кваліфікації та практична підтримка освіти дорослих.

Протягом 50 років Федеральний інститут професійної освіти та підготовки (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) здійснює наукову діяльність в напрямку розвитку професійної освіти та підвищення кваліфікації дорослих у Німеччині. Важливим є те, що визначено правову основу діяльності інституту, що забезпечує виконання його основних завдань. До ключових напрямків роботи інституту належать «Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring» («Дослідження та моніторинг професійної освіти»), «Struktur und Ordnung der Berufsbildung» («Структура та організація професійного навчання»), «Berufsbildung International» («Міжнародний розвиток професійної освіти») та «Initiativen für die Berufsbildung» («Ініціативи для професійної освіти»). Основними завданнями вищезазначеної організації є надання можливостей для якісних наукових досліджень з проблематики освіти дорослих, політичне консультування урядових організацій з освітніх питань, забезпечення якості професійного навчання, систематизація переліку професійних кваліфікацій, підтримка культурних проєктів, моніторинг післядипломної підготовки дорослих, підтримка національного агентства «Bildung für Europa» («Освіта для Європи»). Варто зазначити, що профорієнтаційне консультування як одна із форм роботи з дорослим населенням сприяє забезпеченню їх актуальними кваліфікаціями для зростання економічного і соціального майбутнього країни та підсилює позиції Німеччини з огляду на тенденції розвитку її ринку праці (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018).

Німецький інститут освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) здійснює дослідження з питань освіти впродовж життя, перспективних програм підвищення кваліфікації та забезпечення можливостей неперервної освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen, 2018).

Ключовими завданнями Німецького інституту освіти дорослих є:

1. Проведення досліджень інноваційних практично-орієнтованих форм та методів роботи з дорослими.
2. Підготовка інфраструктури для проведення досліджень.
3. Передача знань шляхом проведення семінарів, тренінгів, воркшопів, вебінарів, он-лайн курсів дорослому населенню.
4. Розвиток інноваційних концепцій для практичного застосування.
5. Надання консультацій щодо національної та міжнародної освітньої політики (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen, 2018).

Потужним структурним підрозділом освіти впродовж життя є Німецька Асоціація освіти дорослих (Der Deutsche Volkshochschulverband – DVV) – галузеве об'єднання, що включає в себе понад 900 вищих народних шкіл в 16 федеративних землях Німеччини. Ця організація належить до складу європейської мережі закладів, які сприяють популяризації освіти впродовж життя. Вона визнана провідною у галузі освіти дорослих і міжнародного співробітництва. Впродовж 45 років це об'єднання підтримує розвиток неперервної освіти в Німеччині. Вищезазначена організація має понад 200 партнерів у 30 країнах Африки, Азії, Латинської Америки та Європи. Основна мета цієї організації полягає в забезпеченні навчальних можливостей «для кожного, в усьому світі, впродовж життя» (Education for everyone. Worldwide. Lifelong.) (Der Deutsche Volkshochschulverband, 2018).

На сьогоднішній день учасники Німецької Асоціації освіти дорослих мають змогу брати участь в актуальних проєктах організації. В рамках дослідження ми проаналізували проєкт «talentCAMPus» та багатомовний портал «Portal Deutsch».

1) Проект «talentCAMPus» надає учасникам змогу скористатися актуальними безкоштовними пропозиціями культурного розвитку в рамках програми федерального міністерства освіти й науки «Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung». Шляхом реалізації вищезазначеної програми федеральне міністерство освіти та науки надає підтримку позашкільним пропозиціям для культурної освіти до 2022 р. В місцевих освітніх спілках федеральних земель удосконалюють проекти та програми, які забезпечують доступність освіти для дітей, молоді та дорослих біженців. Завдяки активній участі населення в культурно-освітній діяльності люди розвивають і таким чином набувають важливі навички для успішного життя, здобувають особистісне визнання, що дає змогу бути впевненим у власних силах та майбутньому.

У концепції проекту «talentCAMPus» передбачено навчання дітей та молоді з 9 до 18 років з обмеженими можливостями під час канікул. Додатково надається можливість для навчання батьків, які їх супроводжують (проект «talentCAMPus Ferien»). Окрім того, є можливості для навчання молодих біженців з 18 до 26 років (проект «talentCAMPus 18plus»).

Заслугує на увагу освітній концепт «talentCAMPus mit begleitender Elternbildung», який передбачає рівноцінні компоненти з орієнтованими на навчання стандартними пропозиціями та можливостями для вільного культурного розвитку. Участь у проекті передбачає всебічний розвиток особистості та надає можливості для соціального навчання в групі. Проект зазвичай реалізується впродовж тижня (з понеділка по п'ятницю), навчальний процес триває повний робочий день (6–8 годин). У процесі розгляду та експертизи організація враховує наступні критерії:

- якість внеску місцевого проекту для досягнення мети освітнього концепту «talentCAMPus» та програми «Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung»;
- якість змістового та педагогічного концептів;
- переконливість визначення цільової групи;
- переконливість співпраці в місцевій спільноті;
- продуманість та економічна обґрунтованість використання коштів (TalentCAMPus-Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung, 2018).

2) Багатомовний проект «Portal Deutsch» узагальнює інформацію про актуальні можливості вивчення німецької мови в народних університетах та проводить всеохоплюючий огляд багатосторонніх можливостей для викладачів та студентів, які, перейшовши на сайт, можуть знайти інформацію про різносторонні освітні пропозиції, зокрема «Einstieg Deutsch – Das Lernangebot» («Вступ до німецької мови – навчальна пропозиція»), який надає інформацію про можливості вивчення німецької мови для біженців (Einstieg Deutsch – Das Lernangebot, 2018).

Окрім того, відвідувачам порталу пропонуються «Heimat-Rezepte» («Рецепти з Батьківщини») та мобільні додатки для вивчення німецької мови. Учасники отримують доступ до навчальних матеріалів з додатками. Вся інформація стосовно навчання є безкоштовною для користувачів. Відділ «Panorama» пропонує найкращі приклади застосування передового досвіду, фахові статті, огляди актуальних проектів. Вищезазначений відділ покликаний сприяти обміну досвідом та налагодженню зв'язків між студентами та викладачами (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2018).

Німецьке товариство академічної безперервної освіти (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) є об'єднанням, яке включає в себе понад 325 учасників з вищих навчальних закладів та центрів підвищення кваліфікації Німеччини, Австрії та Швейцарії. Головною метою вищезазначеного товариства є підтримка, координація та презентація заходів з підвищення кваліфікації та дистанційних курсів, які проводять вищі навчальні заклади. Велика увага приділяється дистанційним формам навчання та сучасним технологіям у підвищенні кваліфікації дорослих (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 2018).

Багаторічний досвід німецькомовних країн в галузі освіти дорослих і його позитивний вплив на розвиток освіченості суспільства спонукає освітню та наукову спільноту України до переосмислення прогресивних надбань та їх екстраполяції у вітчизняну систему освіти, зокрема:

- потребує створення мережі інституту дорослих по вертикалі - від центральних освітніх установ до регіональних та місцевих;
- розробки концептуальних засад цієї ланки неперервної освіти, конкретизації змісту, форм, методів, засобів навчання дорослих;
- впровадження інноваційних проектів, які б забезпечували доступ дорослого населення до різних форм освіти впродовж життя, дозволяли б поглиблювати знання та удосконалювати професійну компетентність без відриву від виробництва.

Розробка системи освіти дорослих потребує диференціації її складових, зокрема, одним групам населення дасть можливість адаптуватися до швидкозмінних умов життя, іншим - забезпечить індивідуальні освітні потреби, професійне зростання тощо. Важливою в організації освітньої діяльності дорослих є розробка змісту програм навчання, які б відповідали різнорівневим

можливостям та освітнім потребам громадян і забезпечували взаємозв'язок теоретичних знань з їх практичною підготовкою. Система освіти дорослих в Україні має базуватись на національних цінностях і збагачуватись загальноєвропейськими.

Обговорення / Discussion. Забезпечення ефективного розвитку освіти дорослих є актуальним для української держави, про що свідчить розробка проекту Закону України «Про освіту дорослих» (МОН приймає заявки до робочої групи з розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих», 2018).

З огляду на це вищезазначена проблематика потребує подальшої теоретичної розробки та практичної реалізації її засад.

Концепцію освіти дорослих в Україні розроблено провідним вітчизняним науковцем Л. Лук'яною. В цьому науковому доробку обґрунтовано доцільність розвитку освіти дорослих в Україні, окреслено актуальні проблеми сучасної освітньої сфери дорослих, визначено її мету і завдання, запропоновано напрями розвитку вітчизняної освіти дорослих, етапи впровадження та очікувані результати в контексті глобалізації, інтеграції до європейського освітнього простору (Лук'янова Л., 2011).

На думку Л. Сігаєвої, однією з головних передумов повороту до освіти дорослих є зростання вимог на ринку праці до професіоналізму фахівців та їх компетентності (Сігаєва Л., 2010).

Український науковець І. Лещенко виокремлює наступні причини відставання освіти дорослих України від практики провідних країн світу:

- недостатність наукового обґрунтування освітньої політики в цілому;
- зосередження уваги на проблемах дитячо-юнацької освіти;
- відсутність необхідної нормативно-правової бази;
- оцінювання потенційних можливостей освіти дорослих;
- замала кількість рекомендаційних документів міжнародних організацій;
- недостатнє дослідження зарубіжного досвіду в цій галузі (Офіційний сайт проекту Global International Scientific Analytical Project, 2018).

Крім того, на сторінках освітянської преси та в мережі Інтернет проводиться публічне обговорення щодо вмотивованості дорослого населення навчатися впродовж життя та можливості застосування набутих знань в практичній діяльності. Зокрема, в рамках Форуму неформальної освіти дорослих «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства» обговорювались проблеми, які набули дискусійного характеру, зокрема щодо навчальних програм з громадянської освіти: сучасні вимоги до змісту та методів (модератор Ю. Петрушенко); освіти для людей похилого віку та активне громадянство (модератор А. Моргун); місто, що навчається у формуванні активного громадянина (модератор С. Прийма); практичні аспекти співпраці педагогів-андрагогів і центрів освіти дорослих в Україні у формуванні громадянського суспільства (модератор Т. Сорочан) («Вік живи, вік учись» – Форум неформальної освіти дорослих).

Висновки / Conclusions. Розробка системи освіти дорослих та її впровадження в Україні на основі прогресивного досвіду європейських країн забезпечить особистісне та професійне зростання кожного громадянина України та сприятиме формуванню суспільства знань.

Вивчення проблематики розвитку освіти протягом життя в німецькомовних країнах дасть можливість удосконалити теоретичні засади досліджуваного процесу; розширити зміст, інноваційні практично-орієнтовані форми та методи роботи з дорослими в системі української освіти; розробити інноваційні концепції для практичного застосування у вітчизняній освітній практиці.

До перспективних напрямків досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: використання новітніх технологій здобуття освіти впродовж життя, дослідження діяльності організацій в Україні, які сприяють розвитку освіти впродовж життя.

Список використаних джерел і літератури / References

1. «Вік живи, вік учись» – Форум неформальної освіти дорослих. Взято з <http://www.ukrpress.info/2017/11/04/forum-neformalnoi-osvity-doroslykh/> (дата звернення 24.10.2018). / «Vik zhyvy, vik uchys» – Forum neformalnoi osvity doroslykh [«Live and learn» – Forum of informal adult education]. Retrieved from <http://www.ukrpress.info/2017/11/04/forum-neformalnoi-osvity-doroslykh/> (last accessed 20.10.2018). [in Ukrainian].
2. Лук'янова, Л. Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М. М. / Lukianova, L. B. (2011). *Konzeptiia osvity doroslykh v Ukraini* [Conception of Adult Education in Ukraine]. Nizhyn: PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
3. Матіюк, Д. В. (2018). Розвиток освіти дорослих в німецькомовних країнах Європи. *Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень*, 10 (13), 179–181 / Matiiuk, D. V. (2018). Rozvytok osvity doroslykh v nimetskomovnykh kraiinakh Evropy [The development of adult education in the German-speaking countries of Europe]. *Aktualni problemy suchasnoi nauky i naukovykh doslidzhen*, 10 (13), 179–181. [in Ukrainian].
4. МОН приймає заявки до робочої групи з розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих». Взято з <https://pedpresa.ua/187029-mon-pryjmaje-zayavky-do-robochoyi-grupy-z-rozroblennya-proektu-zakonu->

ukrayiny-pro-osvitu-doroslyh.html (дата звернення 28.09.2018). / MON pryimaie zaiavky z rozroblennia Zakonu Ukrainy «Pro osvitu doroslykh». [Ministry of Education and Science accepts applications to the working group on the drafting on the law of Ukraine «About Adult Education»]. Retrieved from: <https://pedpresa.ua/187029-mon-pryjmaye-zayavky-do-robochoyi-grupy-z-rozroblennya-proektu-zakonu-ukrayiny-pro-osvitu-doroslyh.html> (last accessed 28.09.2018). [in Ukrainian].

5. Офіційний сайт проекту Global International Scientific Analytical Project. Взято з <http://gisap.eu/ru/node/1380> (дата звернення 28.09.2018). / Ofitsiyni sait proektu Global International Scientific Analytical Project. [Official website of the project Global International Scientific Analytical Project]. Retrieved from <http://gisap.eu/ru/node/1380> (last accessed 28.09.2018). [in Ukrainian].

6. Сігаєва, Л. Є. (2010) *Розвиток освіти дорослих в Україні (друга пол. XX ст. – поч. XXI ст.)* [моногр.]. Київ: ТОВ «ВД ЕКМО». / Sigaieva, L. E. (2010) *Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini (druha pol. XX st. – poch. XXI st.)* [The development of adult education in Ukraine (second half of the XX century – beginning of the XXI century)]. [monograph]. Kyiv: TOV «VD ЕКМО». [in Ukrainian].

7. Bundesinstitut für Berufsbildung. Retrieved from <https://www.bibb.de/> (last accessed 05.10.2018) [in German].

8. Council of Europe. Formal, non-formal and informal learning. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning> (last accessed 04.10.2018) [in English].

9. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Retrieved from <https://dgwf.net/> (last accessed 18.10.2018) [in German].

10. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen. Retrieved from <https://www.die-bonn.de/institut/default.aspx> (last accessed 05.10.2018) [in German].

11. Der Deutsche Volkshochschul-Verband. Retrieved from <https://www.volkshochschule.de/ueber-uns.html> (last accessed 08.10.2018) [in German].

12. Deutscher Volkshochschul-Verband. Portal Deutsch. Retrieved from <https://portal-deutsch.de/panorama/> (last accessed 15.10.2018) [in German].

13. Einstieg Deutsch – Das Lernangebot. Retrieved from <http://www.ich-will-lernen.de/> (last accessed 12.10.2018) [in German].

14. Official site of andragogy lead by Professor J. Raistmann, Bamberg University. Retrieved from <http://www.andragogy.net> (last accessed 01.10.2018) [in English].

15. TalentCAMPus-Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Retrieved from <https://www.talentcampus.de/start/> (last accessed 10.10.2018) [in German].

16. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea> (last accessed 03.10.2018) [in English].

Дата надходження статті: «26» жовтня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «20» листопада 2018 р.

Хамська Неліна – доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Khams'ka Nelina – assistant professor of the department of pedagogy and professional education of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Матіюк Дмитро – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Matiuk Dmytro – postgraduate student of the department of pedagogy and professional education of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Цитуйте цю статтю як:

Хамська, Н. & Матіюк, Д. (2018). Освіта дорослих в німецькомовних країнах та перспективні напрями її розвитку в Україні. *Педагогічний дискурс, 25*, 79–84.

Cite this article as:

Khams'ka, N. & Matiuk, D. (2018). Adult Education in German-Speaking Countries and Perspective Directions of its Development in Ukraine. *Pedagogical Discourse, 25*, 79–84.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Балендр Андрій – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Бучківська Галина – докторант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент

Вихрущ Анатолій – професор кафедри психології Тернопільського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Горпініч Тетяна – доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України», кандидат педагогічних наук

Грицак Наталія – докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент

Куліченко Алла – доцент кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Матіюк Дмитро – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Мороз Надія – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Сиско Наталія – докторант Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кандидат психологічних наук

Стойко Катерина – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Хамська Неліна – доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

AUTHORS OF THE ISSUE

Balendr Andrii – assistant professor of the English language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Buchkivska Galyna – postdoctoral student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Horpinich Tetiana – assistant professor of the English language department of the I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, candidate of pedagogical sciences

Hrytsak Natalia – postdoctoral student of the department of methods foreign literature studying's of National Pedagogical Dragomanov University, candidate of philological sciences, associate professor

Khams'ka Nelina – assistant professor of the department of pedagogy and professional education of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Kulichenko Alla – assistant professor of foreign languages department of Zaporizhzhia State Medical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Matiuk Dmytro – postgraduate student of the department of pedagogy and professional education of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Moroz Nadiia – assistant professor of the English Language Department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences

Stoiko Kateryna – postgraduate student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Sysko Natalia – postdoctoral student of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of psychological sciences

Vykhreshch Anatoliy – professor of the department of psychology of Ternopil National Economic University, doctor of pedagogical sciences, professor

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 25
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2018. Вип. 25. 86 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Кришук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Ільїнський С.*

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 22.11.2018 р. Здано до друку 22.11.2018 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 9,45.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам. № 36.

Адреса редколегії:

29013 м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Видавець ФОП Сікорська С.В.
Свідоцтво серії Б-02, №054105

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 25
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2018.
Issue 25. 86 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 22.11.2018. Submitted for publication 22.11.2018.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 9,45.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 36.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Publisher Individual Entrepreneur Sikorska S.V.
Certificate of the series B-02, №054105