

ISSN 2451-0998
e-ISSN 2543-7461

Intercultural Communication

No. 2(3) 2017



ALCIDE DE GASPERI UNIVERSITY
OF EUROREGIONAL ECONOMY IN JÓZEFÓW

ALCIDE DE GASPERI UNIVERSITY OF EUROREGIONAL ECONOMY
IN JÓZEFÓW (POLAND)

Intercultural Communication

Vol. 2(3), 2017

Issued twice a year

ISSN 2451-0998
e-ISSN 2543-7461



Graca Tadeusz	Ph.D., Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów, Poland, Warsaw (<i>Editor-in-Chief</i>)
Sokolova Sofia	Assoc. Professor. Ph.D., Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów, Poland, Warsaw (<i>Deputy Editor</i>)
Luczyńska Aurelia	mgr, Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów, Poland, Warsaw (<i>English, Polish language editor</i>)
Sznajderowa Anna	Ph.D., Matej Bel University, Slovakia, Banská Bystrica (<i>Slovak language editor</i>)
Dudko Iryna	Assoc. Professor., Ph.D., National Dragomanov University, Institute of Philology Ukrainian, Ukraine, Kyiv (Ukrainian language editor)
Ulishchenko Violetta	Prof., Ph.D., National Dragomanov University, Institute of Requalification and Advanced Training, Ukraine, Kyiv (<i>Russian language editor</i>)
Čižmárová Mária	Prof., Ph.D., University of Prešov, Slovakia, Prešov
Krajewski Piotr	Prof. Ph.D., University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland, Olsztyn
Nesterenko Galyna	Prof. Ph.D., National Pedagogical Dragomanov University, Institute of Requalification and Advanced Training, Ukraine, Kyiv
Sitarz Mirosław	J.C.D., Prof., Ph.D., The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland, Lublin
Terem Peter	Prof. Ph.D., Matej Bel University, Slovakia, Banská Bystrica
Zhanpeissova Naziya	Assoc. Professor., Ph.D., Baishev University Aktobe, Republic of Kazakhstan, Aktobe
Breński Wiesław	Ph.D., University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland, Olsztyn
Wiśniewski Rafał	Ph.D., University Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Warsaw
Zarzecki Marcin	Ph.D., University Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw,

Proofreading: Sofia Sokolova, Ph.D., Artur Banaszak, M.A.

Cover: Jadwiga Popowska

Typesetting, type-matter: Jadwiga Popowska

Volume 10,17 ark. ed.

Circulation – 100 copies

Printing and binding: INTER-BOOK Paulina i Grzegorz Indrzejczyk S.C.

Address publisher

Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów (Poland)
05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 4; tel/fax (+48) 22 789 19 03; <http://wsge.edu.pl>

www.interculturalwsge.com
intercultural@wsge.edu.pl

ISSN 2451-0998,
e-ISSN 2543-7461

© Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów (Poland)

All Rights Reserved. Copying, reprinting and distribution of all or part of this publication without permission is prohibited.

TABLE OF CONTENTS

LANGUAGE AND LITERATURE

KENISH ABILDAYEVA, NAZIRA AISEYEVA.	11
The naive worldview in the anthroponymic system of the Kazakhs	
ZHANNUR ISSINA.	31
Issue of improving student's reading culture	
TAMILA GRUBA.	43
Realization of the text-centred approach in Ukrainian language lessons in senior classes	
<i>Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах</i>	
NATALIA MEDYNSKA.	57
Realization of categorical meanings of a personality in monosyllabic verbal sentences in the modern Ukrainian language	
<i>Реалізація категорійних значень особи в односкладних дієслівних реченнях у сучасній українській мові</i>	

EDUCATION

BAKIT KULBAEVA, NORSLU KIBATAEVA, ALTYN MUSTAYAPOVA.	75
The development of functional competence of the teacher to the level of modern requirements	
<i>Развитие функциональной компетентности педагога – на уровень современных требований</i>	
VIKTORIYA ZAVALNYUK.	93
Children's upbringing in the spirit of Christianity in the educational and pedagogical concept of N.-L. Zinzendorf	
<i>Виховання дітей у дусі християнських традицій в освітньо-педагогічній концепції Н.-Л. Цинцендорфа</i>	

ANDRIY ZAVALNYUK	105
The tendencies of the educational and upbringing development in the catholic schools in Germany (1945- in the late 1980s)	
<i>Тенденції розвитку навчання і виховання учнів в католицьких школах Німеччини (1945 р. – кін. 80-х рр. XX ст.)</i>	
VADYM KOVAL	119
The research of historical development of physical education as a pedagogical system in vocational and technical education institutions (1950–1990)	
<i>Дослідження історичного розвитку фізичного виховання як педагогічної системи у навчальних закладах професійно-технічної освіти (1950–1990 рр.)</i>	
BAYAN TUREBAYEVA	141
The psychological and pedagogical conditions of the cultural intelligence’s development of the of future psychology teachers in the multicultural environment of the university	
<i>Психолого-педагогические условия развития культурного интеллекта будущих педагогов-психологов в поликультурной среде вуза</i>	
NATALIIA DALIUK	161
Organization of training with the usage of distant technologies at the higher educational institutions	
<i>Організація навчання з використанням дистанційних технологій у ВНЗ</i>	

PSYCHOLOGY

NATALIA KOVCHYN	183
Adaptation of individuality in the modern society: challenges and opportunities	
NATALIA KOVCHYN	195
Organization of the psychological and socio-cultural adaptation	

JURISPRUDENCE

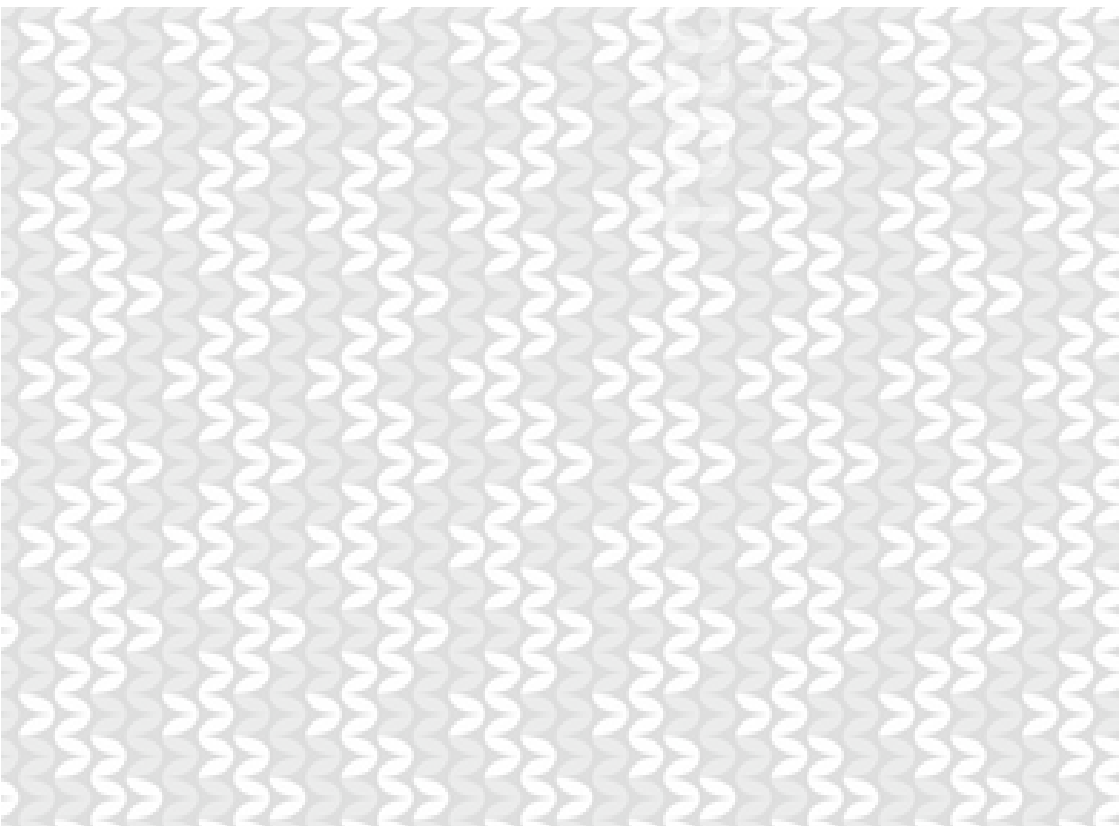
- VITALII DEMIANCHUK 209
The distinction between administrative and other legal relationships
that arise during the implementation of anticorruption policy
*Розмежування адміністративних та інших правовідносин,
що виникають під час реалізації антикорупційної політики*

PHILOSOPHY OF PEDAGOGY

- OKSANA OHMUSH-KOVALEVSKA 229
Acciological reflexia of the inclusion phenomena in pedagogical
informational culture
*Роль інформаційної культури сучасного викладача у реалізації
інклюзивної освіти*



**LANGUAGE
AND
LITERATURE**



KENISH ABILDAYEVA

Baishev University Aktobe
Kazakhstan, Aktobe
kenish_abildayeva@mail.ru

NAZIRA AISEYEVA

Baishev University Aktobe
Kazakhstan, Aktobe
nazira_aiseyeva@mail.ru

Abildayeva K., Aiseyeva N. (2017).

The naive worldview in the
anthroponymic system of the Kazakhs.
Intercultural Communication,
ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 11–29.

The naive worldview in the anthroponymic system of the Kazakhs

ABSTRACT

The system of Kazakh anthroponyms is characterized by both regional and social peculiarities. This study is devoted to the anthroponymy of Aktobe city. The proper names have vivid national and cultural semantics as their values are arbitrary from history and culture of people – native speakers. In Kazakh namegiving the loss of magical function occurs, which gives way to social and aesthetic functions.

Purpose of the study. Studying the dynamics of the naive worldview in the system of Kazakh anthroponyms on the materials of Aktobe city (Kazakhstan), as well as the conceptual foundations of onomastic representation and its subsequent practical application.

Methods of research. The main methods of the work are the method of contrastive-comparative analysis of linguistic units in synchrony and diachrony and the method of statistical data processing.

Conclusions. In the Kazakh namegiving a gradual loss of the magical function takes place, which gives way to the social, appellative, epistemic, and aesthetic functions.

In modern Kazakh women's names, just as in ancient times, the appellative function of namegiving gives way to an aesthetic function. The arsenal of modern women's names is refilled by sonorous names, borrowed from both the Eastern and Western culture.

Despite the activity of the general trend in the Kazakh anthroponymic system for the transition to national forms and variants of naming (execution of surnames

and patronymics in accordance with the national traditions), upon registration newborns, the Aktobe residents continue to write their names in the documents more often in Russian, which generally indicates dominance of Russian language in the Kazakh youth environment of Aktobe city.

Keywords: *namegiving, Kazakh, anthroponym, name, people, Aktobe, function, name dictionary.*

Introduction

In modern Kazakh society, as in most modern societies, there are significant changes in the tradition of naming, due to the transformation of its functions. According to the research of Kazakhstani scientists, the ancient magic function in the namegiving of the Kazakhs gradually loses its meaning, giving way to social function. The main functions of naming in modern Kazakh anthroponymics are nominative, communicative (contacting), cognitive (epistemological, gnostic, means of acquiring new knowledge), appellative (appeal, motivation); voluntative (effects associated with the expression of will); epistemic (the function of storing and transmitting knowledge about reality, traditions, culture), social, expressive (Zhanpeisova, 2007).

The system of Kazakh anthroponyms is characterized by both regional and social characteristics.

Kazakh names at all times were an object of study of Kazakhstani scientists, whose works examined the structural, functional features of national anthroponyms, the problems of their translation in texts of works of art, and so on (See: Zhubanov 1966, Zhanuzakov 1976, Zhanenova 1994, Kerimbayev 1995, Musabayeva 1995, Amanzholov 2001, Kuldeyeva 2001, Madiyeva 2001, Omarbekova 2006, Zhanpeisova 2016 and others). The most famous were the works of T. Zhanuzakov, the compiler of the voluminous directory of Kazakh names, who studied in detail the history of the formation of the Kazakh anthroponymic system, including in the aspect of phonetic development of the numerous borrowed anthroponyms (Zhanuzakov 1976). The scientist considers the most important periods of development of the Kazakh anthroponymic system, from the beginning of the archaic epoch until the end of the 20th century.

At the same time, Kazakh anthroponyms were not considered earlier in the regional aspect, there are no special works, dedicated to the anthroponymics of Aktobe city.

The aim of the study is the studying the dynamics of the naive worldview in the system of Kazakh anthroponyms on the materials of Aktobe city; in the study of the conceptual foundations of onomastic representation and its subsequent practical application.

Methods of research. The main methods of the work are the method of contrastive-comparative analysis of linguistic units in synchrony and diachrony; method of statistical data processing, that allows to form a holistic view of the features of the regional worldview.

Appellative namegiving in Kazakh language: name as social gene

In the light of modern linguistic tasks related with the enhanced studying of the language and culture of the Kazakh people the need for anthroponymic research of each region increases, because anthroponyms are a unique class of onomastic vocabulary, preserving the distinctiveness of linguistic and cultural, religious traditions, as well as interethnic relationships (Zhanuzakov 1988).

Proper names allow to reveal the peculiarities of the cultural traditions of the given people: “Personal names of people are signs and symbols that can be deciphered and described. The semantic space of a personal name, being an important element in the system of language and culture, helps to reveal the mental, national and cultural features of the ethnos. It is possible to disclose the content of the anthroponym by relying on the general language and cultural-psychological connotations of anthroponyms in the people’s minds (mentality) (background knowledge, vertical context, cultural traditions). The semantics of anthroponyms is a potentially important area of research both from the linguistic point of view and from the point of view of intercultural communication” (Alyoshina 2009, p. 62). Proper names have a vivid national and cultural semantics, because their meanings are directly arbitrary from the

history and culture of the people – the bearer of the language. The names reflect the genetic, historical and cultural features of the formation of the ethnos, its artistic legacy. Knowledge of names and surnames allows us to broaden our understanding of the past, to realize the uncontrollable connection between language and people.

The formation of the proper names of people is one of the most important subjects in the history of language. But the solution of such questions is the most difficult task, because the formation of own names from the nominal names that characterize the people, goes back to antiquity. At present, it is not always possible to establish which material representation underlies the root of a particular word. Language, in its content, is a reflection of material life. At the same time, we must take into account nationality, as a result of which the related languages according to abstract concepts expressed in them differ from each other according to the ideas underlying each word. The object of the study of the anthroponomists of different schools and trends was recently the search for etymology, i.e. determination of the origin and meaning of those words from which personal names, nicknames, and last names were formed. We believe that one of the feature of anthroponomy of any people should be recognized as the evolution of the person's naming formula.

People's names carry a significant part of the culture and traditions of the whole people. The ancient origins of the ritual of naming go back to the animistic notions of people, according to which the name embodies the birth of a new soul. Until the child had a name, he was as if on the verge of two worlds: the earthly world and the world of "another".

In the traditional culture of many people anthroponyms were attributed to magical functions. So, the common belief was that a name can have a beneficial effect on a person or harm him. The tradition of naming the child with a sweet name, bringing a happy fate, was widely spread among many people. So, for example, in Arab culture popular were "speaking" names, initially endowing the child with one or another quality. For example, *Jamila* "beautiful", *Karim* "generous", *Amin* "honest" etc. According to other ideas, the person's name had the ability to stop the death of children in the family. In this regard, in the Slavic tradition was widespread using the parents' or grandfather and grandmother's

names. But this custom contradicted the prohibition of the repetition of the name in the same family and generation, as it was believed that if one of the namesakes died, death awaited another. Therefore, the names of parents were given only in special cases, such as the frequent death of children in one family.

Sometimes children in the family were specially called by the same names, also for magical purposes. For example, if a woman has one girl, she must give her last her own name so that the next boy is born. Such a principle of “onomastic magic” was spread not only among the Slavic people, but also among the Kazakhs. In this occasion, Ch.Ch. Valikhanov once wrote: “Yrym <...> are called ceremonies, performed in the form of omens. For example, those who do not have sons, and the girls are born, give the last for their daughters the name of Ultugan “the son was born,” so that it would be a sign of the birth of a son”(Valikhanov 1984, p. 209).

G.B Madiyeva in the article “A proper name in the context of intercultural communication” considers the proper name as a concept, which is “a collection of proper names and all representations behind them” (Madiyeva 2001, p. 88). In her opinion, this category has a universal character, i.e. has universal significance for all people. But it is important to consider that each nation has its own specific naming system, conditioned by the national culture. The name was born as a verbal reflection of customs, nature, religious rituals and their pre-eminent attributes. The name not only has the function of denoting individuals to satisfy the practical need for communication within certain societies, but also reflects in a complex way, fixes the state of their culture.

Let’s note the works of Kazakh linguist Sarsen Amanzholov, which consider the motivation of proper names, the problems of the origin of Kazakh tribal names, dialectal features of PN (proper names), the translation and transliteration of foreign-language PN, the functioning of PN in intercultural communication. For example, in the work “Questions of dialectology and the history of the Kazakh language”, the author considers tribal tamgas as important indicators of the ethnic composition of the tribe and clans (Amanzholov 2001). The family *tamga* (kaz. tanba “brand, seal”), according to S. Amanzholov – is a family sign, which marked almost the entire spectrum of material culture of the nomad – from domestic animals to household goods and weapons. Graphic

patrimonial signs of Kazakhs – tamga – have become centuries-old witnesses of the formation of clan ties within the Kazakh people and outside it – with neighboring tribes and states.

Besides the Tang symbols, each genus or tribe had urans (a battle cry), which had the names: of the genus under the name *kangly* – uran Aiyrylmas (Baiterek), of the genus *ysty* – Zhauatar, of the genus *naiman* – Kaptagai etc. These names can be considered as proper names, as they identify a particular kind or tribe.

As uranonims are used the names of ancestors, and the names of people who, due to their organizational abilities, heroic deeds or wise deeds were elevated to the rank of heroes, saints. The name of the uranium should have been associated with the name of the patron, which is due to the mythological notions of the sacredness of PN, a personal name (Kerimbayev 1995, p. 144–145). In modern Kazakh language, Tang symbols and uranonims are no longer used. However, an interesting fact of modern Kazakh culture is that any Kazakh, along with the name, patronymic and surname, will necessarily indicate his clan-tribal affiliation (for example, *zhagalbaily*, *tama*, *naiman*, *kabāk*, etc.)

Analysis of personal names in historical documents allowed S. Amanzholov to assert that the Turkic were not only the names and titles of the Naiman khans, but also the names of women, the names of the localities, etc. It is noteworthy that the involvement of anthroponymy data allowed S. Amanzholov to prove the Turkic origin of the Naimans – one of the major clans of the Middle Zhuz of the Kazakh tribal organization. (Amanzholov 2001).

Analyzing the Kazakh personal names, S. Amanzholov distinguishes 9 motives, acting at their creation: the desire to have a good innings (*Omar*; *Ospan*); wishes for longevity (names-protections of *Shulgau* “footcloth”, *Ultarak* “insole”); wish that the child had a good character *Zhibek* “silk”; the wish that the child be revered as a *Khan* (bai) (*Omarhan*); an indication of a certain natural phenomenon (*Aituar* “the moon will rise”, *Kuntuar* “the sun will rise”); an indication of an event that occurred in this village, the house (*Amankeldi* “safely returned”); an indication of the circumstances of the child’s birth (*Surabaldy* “begged”); connection with the names of the terrain (*Altai*, *Oral*); the name given after the October Revolution (*Rosa*, *Marat*, *Telman* are names of international significance) (Amanzholov 2002).

This classification is rightfully considered as one of the first semantic classifications of Kazakh names.

Kh. Zhubanov, considering complex personal names, mentions the names of genera and tribes, which are one of the sources of identification of a whole group of people, and an individual belonging to this group. He emphasizes that “the emergence of personal names – a phenomenon later. Before the emergence of personal names, individuals wore the common name of a tribe or clan ... Under the new circumstances that caused more complex relationships between members of society that elevated the importance of the individual, the old way of identifying individuals by the name of the whole collective was not expressive enough, and it became necessary to specify the common tribal or clan by new, shared names – personal names” (Zhubanov 1966, p. 48).

Kh. Zhubanov, analyzing the syntax of complex names, notes that “there is a certain imagery in them – the verbal unspokenness of the whole idea, which is put into names ... Names with geographic names like *Edil* (Volga) are given in order to mark this place of birth of the child. Actually, the composition of the word *Edilbai* is not enough to express this idea, the full expression of which would be *Edilde tugan bai* – a rich man, born on the Volga bank” (Zhubanov 1966, p. 53).

The naive worldview in the system of anthroponyms of Aktobe region people

The semantics of names (anthroponymy) reflects the linguistic features of a particular region. In the language are discovered forms, household versions of personal names (Gafurov 1987). According to Gafurov’s research, in the personal names of residents of the southern regions of Kazakhstan, instead of sonorous phonetic sounds [b] and [m], a deaf consonant [p] is often used, not only at the beginning, but also in the centre of personal names and surnames, for example, *Paktagul* (instead of *Maktagul*), *Polymbet* (instead of *Bolymbet*).

For residents of Almaty, Taldykorgan, Zhambyl regions, the use of the consonant [ch] instead of the literary [sh] is typical: *Chegebai*, *Akchal*, *Chonbai*, *Chotbai*, *Choibek*, *Achimkhan*, etc. (Gafurov 1987).

Phonetic development of personal names, borrowed from dialects, is uneven. This process is associated with the peculiarities of the dialect, on the one hand, with the historical stages of the development of the language, on the other. The formation of household options in oral speech is caused by the word-formative base of names, especially originating from the Arab-Iranian and Mongolian languages. Phonetic differences of the borrowed personal names are observed among residents living not only in one area, but even in one village. Elements of dialects in personal names and surnames are caused by their wide functioning in a lively conversation. The special composites used in the anthroponyms testify to the linguistic features in this or that region, for example, the Arabic word *gali* is widely used in the components of complex names of residents of the western regions of Kazakhstan: *Bisengali*, *Sisengali*, *Zhumagali*, *Ergali*.

The components *akyn*, *bek*, *bai*, *khan* are characteristic for the inhabitants of the Semirechie and the south of the region, for example, *Orazakyn*, *Nurakyn*, *Al'akyn*, *Zhumabai* and others (Gafurov 1987).

Quantitative and qualitative characteristics of Kazakh male anthroponyms

To obtain the most complete picture of changes in the quantitative and qualitative composition of the Kazakh nameplate during 1996-1999, we performed a comparative description of Kazakh names based on the archive of the lists of students of Baishev Aktove University (more than 3000 names), registry office and telephone directory of Aktobe city. Let's show an analysis of Kazakh male names. For naming, for example, 154 boys born in 1996 in Kazakh families, 26 names were used, which indicates the diversity and individuality of the name of Aktobe inhabitants (see Table 1).

Here are 40 popular names with high rates of frequency in the period from 1996 to 1999: *Adil/Adil/* (17 boys are named by this name), *Nursultan* – 15, *Bauyrzhan* – 13, *Daniyar* – 12, *Nurzhan/Nurzhan* – 12, *Aslan/bek* (11), *Azamat* – 9, *Arman* – 8, *Bakyt/zhan* – 8, *Daulet/Daulet* – 8, *Dastan/bek* – 7, *Aibek*, *Akylbek*, *Didarbek/Didar* – 6, *Azat*, *Galymzhan/Galymzhan*, *Darkhan*, *Elaman*

–5, *Abzal, Aisultan, Alisher, Akzhol, Askar, Erkin, Zhanibek/Zhanibek, Mukhtar, Nurbek/ Nurbek, Nurdaulet/Nurdaulet* – 4. Almost all names are “talking”, that reflects the general picture of the Kazakh namegiving: for example, *Bakyt* “happiness”, *Azamat* “citizen”, *Erkin* “free”, *Adil* “fair” and so on. Among them there are quite a few appellatives: *Nursultan* (the name of the country’s president), *Alisher* (the name of the Eastern poet), *Mukhtar* (the name of the famous Kazakh writer), etc.

These names of Aktobe residents are among the most rare in terms of frequency: *Ablaikhan, Almukhaddin, Al-Farabi, Gabdygapfar, Gimrat, Ginayat, Ginyat, Dinmukammed, Yensanat, Erturik, Zakariya, Zerip, Lalmukhamed, Shyngyskhan*. These names are mainly appeals related to the Turkic (*Al-Farabi*), religious / Muslim (*Dinmuhammed*) or the Kazakh (*Ablaihan*) culture itself.

Table 1. THE MOST USED MALE NAMES OF CHILDREN FROM KAZAKH AKTOBE FAMILIES.

	Cut		1	2	3	4
	Name		1999	1998	1997	1996
1	2		3	4	5	6
1	Adil/et/bek	17	9	4	2	2
2	Aslan/bek	11	5	–	3	3
3	Daniyar	12	5	3	2	2
4	Dastan/bek	7	7	–	–	–
5	Akylbek	6	4	1	–	1
6	Azamat	9	4	1	3	1
7	Galymzhan/Galym/zhan	5	4	–	1	–
8	Nurzhan/Nurzhan	12	4	5	2	1
9	Nursultan	15	4	2	6	3
10	Aibek	6	3	–	3	–
11	Akzhol	4	3	1	–	–
12	Alisher	4	3	–	–	1
13	Arman	8	3	–	4	1
14	Baurzhan	13	7	4	1	1

1	2	3	4	5	6	7
15	Didarbek/Didar	6	5	–	–	1
16	Yerkin	4	3	1	–	–
17	Zhanibek/ Zhanibek	4	3	–	–	1
18	Mukhtar	4	3	–	1	–
19	Abzal	4	2	–	1	1
20	Azat	5	2	–	3	–
21	Aisultan	4	2	–	–	2
22	Alim	3	2	–	1	–
23	Aktilek	3	2	–	–	1
24	Asylbek	3	2	–	–	1
25	Abai	2	–	–	1	1
26	Bagdat	3	2	–	–	1
27	Bakyt/zhan	8	2	4	1	1
28	Birzhan	2	2	–	–	–
29	Darkhan	5	–	3	2	–
30	Daulet/Daulet	8	–	7	–	1
31	Nurdaulet/Nurdaulet	4	–	3	–	1
32	Ulan	5	–	4	–	1
33	Yelaman	5	–	4	–	1
34	Kudaibergen	3	–	3	–	–
35	Nurbek/Nurbek	4	–	3	1	–
36	Tamerlan/Temirlan	2	–	2	–	–
37	Nurlan/Nurlan	3	–	2	–	1
38	Yerbolat	3	–	–	3	–
39	Manas	3	–	–	3	–
40	Askar	4	–	–	3	1
41	Timur	3	–	–	2	1
Sum of frequencies by cut			92	56	49	33
Sample size by cut			180	242	163	154

Source: development of authors during the cut.

Thus, from 739 boys, 239 were named by 41 names. Of these, compound – 17, for example, *Aysultan*, *Aktilek*, *Baurzhan*, *Kudaibergen*, *Elaman*, *Nurdaulet*, *Nurzhan*, *President*. We assume that the insignificant representation of composite names is a reflection of the trend towards a gradual departure from the use of composite names among Kazakhs, as evidenced by the data of scientists. (Zhanuzakov, 1968).

One of the factors contributing to the high social evaluation of the name in the Kazakh language is, in our view, the phonetic structure of the name. This concept is quite capacious and it has several parameters. Among them – the length of the syllable and the vowel of the end of the names. As for the length of the syllable, the names-leaders are dominated by two-syllable names – *Adil*, *Aidar*, *Aidos*, *Almas*, *Arman*, etc. (total 25). Three-syllable names are 9 names – *Azamat*, *Alibek*, *Alisher*, etc. And only one name – *Amangeldy* – is four-syllable.

Among the 40 names are groups of names with the same auslauts. The largest of them is characterized by the final segment -an: *Arman*, *Baurzhan*, *Bakhytzhana*, *Yerzhan*, *Erlan*, *Nurlan*, *Ruslan*, *Sultan*, *Temirlan*. In the second place is the group of names with the final segment -at: *Azamat*, *Bulat*, *Kairat*, *Kanat*, *Marat*, *Murat*, *Talgat*. There are names with a common end segment -ar: *Didar*, *Askar*, *Daniyar*, *Mukhtar*, names with such auslauts are also given -l', -os, -yt, -er, -y, -et, -en, -as, -ur: *Adil*, *Aidos*, *Bakhyt*, *Alisher*, *Daulet*, *Dauren*, *Manas*, *Timur*.

Quantitative and qualitative characteristics of Kazakh female anthroponyms

The corps of female names is also subject to gradual change. To obtain the most complete picture of changes in the quantitative and qualitative composition of the Kazakh nameplate during 1996-1999 we performed a comparative description of Kazakh names based on the lists of students of Baishev Aktobe University. Let's imagine an analysis of Kazakh women's names.

Table 2. THE MOST FEMALE NAMES OF CHILDREN FROM KAZAKH AKTOBE FAMILIES.

	Cut		1	2	3	4
	Name		1999	1998	1997	1996
1	2	3	4	5	6	7
1	Aruzhan	8	5	2	-	1
2	Aidana	42	9	11	10	12
3	Ayazhan	13	10	3	-	-
4	Aigerim/Aigerim/Aikerim	43	10	17	7	9
5	Ainur/Ainur	27	8	10	7	2
6	Arailym	15	8	3	3	1
7	Aizhan	17	4	2	6	5
8	Aida	9	5	2	1	1
9	Laura	4	3	-	-	1
10	Assel/Assel	15	3	4	3	5
11	Nazerke	17	6	3	7	1
12	Nazira/Nazira	4	2	-	2	-
13	Diana	9	3	4	2	-
14	Zhadyra/Zhadra	8	2	3	1	2
15	Zhansaya	16	3	6	6	1
16	Gauhar	10	3	2	3	2
17	Gulnur	10	3	1	3	3
18	Madina/Madina	17	3	3	5	6
19	Nurshat	8	3	3	2	-
20	Akbota	8	3	-	2	3
21	Maral/Akmaral/zhan	10	2	-	1	7
22	Korkem/zhan/ai	4	2	1	1	-
23	Dina	3	2	-	-	1
24	Gulsezim	6	2	3	-	1
25	Fatima	7	2	2	3	-
26	Altynai	10	2	4	2	2
27	Moldir / Moldir	18	2	3	5	8
28	Gulnaz	4	2	-	1	1

1	2	3	4	5	6	7
29	Aiy/zhan/gul	7	2	2	2	1
30	Inkar	4	2	-	2	-
31	Dinara	17	2	8	4	3
32	Indira	8	2	4	1	1
33	Akmarzhan /Marzhan/gul	8	2	4	1	1
34	Tolganai	6	2	1	1	2
35	Saniya	4	2	1	-	1
36	Zuhra	3	2	-	-	1
37	Lyazzat	4	2	1	-	1
38	Zhannur	3	2	1	-	-
39	Nargiza / Nargiza	5	2	-	2	1
40	Akniyet	3	2	1	-	-
41	Maira	4	2	2	-	-
42	Albina/Albina	10	-	5	2	3
43	Asem/gul/Asem/a	22	-	8	11	3
44	Symbat	8	1	4	2	1
45	Zarina	8	1	4	2	1
46	Alina	5	1	3	1	-
47	Kamila/Camila	6	1	3	2	-
48	Zhuldyz/ai	8	1	3	3	1
49	Zhazira	11	1	5	1	4
50	Kuralai	4	-	3	-	1
51	Zhanar	8	-	4	2	2
52	Saltanat	11	2	2	5	2
53	Meruyert	10	1	3	2	4
54	Perizat	9	1	3	2	3
Sum of frequencies by cut			148	173	134	113
Sample size by cut			298	388	318	260

Source: development of authors during the cut.

To name 260 girls born, for example, in 1996 in Kazakh families, 42 names were used (that is, 4 children were named on the same name). Here are 20 of

the most popular names with the highest frequency rates for the period from 1996-1999: *Aigerim/Aigerim/Aikerim*, 43 girls are named by this name; *Aidana* 42; *Ainur/Ainur* 27; *Asemgul/Assem/a* 22; *Moldir/Moldir* 18; *Madina/Madina* 17; *Dinara* 17; *Nazerke* 17; *Zhansaya* 16; *Arailym* 15; *Assel/Asel* 15; *Ayazhan* 13; *Saltanat* 11; *Albina/Albina*; *Maral/Akmaral/zhan* 10; *Meruert* 10; *Altynai* 10; *Gauhar* 10; *Gulnur* 10.

The degree of concentration of names can be expressed as the fraction of the ten most frequent names (Nikonov 1984, p. 192). The data in the table show that the average index of the degree of concentration of names remains generally constant.

Table 3. THE DEGREE OF CONCENTRATION OF NAMES FREQUENCY.

60s		70s		80s		90s		2000	
20,6%		21%		21,7%		20,5%		21,4%	
Gulnar	11	Aigul	46	Aigul	96	Aigerim	43	Aruzhan	92
Saule	9	Gulmira	23	Ainur	85	Aidana	42	Dilnaz	50
Gulshat	8	Gulnar	20	Nurgul	65	Ainur	27	Madina	49
Ainagul	6	Almira	18	Gulmira	64	Assem	22	Amina	35
Aliya	5	Zhanargul	16	Almira	55	Moldir	18	Sabina	33
Galiya	5	Lyazzat	16	Assel	52	Madina	17	Anel	33
Zhanat	5	Ainur	15	Gauhar	47	Zhansaya	16	Nurai	32
Zhanna	5	Zhanar	15	Ainagul	42	Arailym	15	Dana	27
Svetlana	5	Bibigul	14	Gulnar	39	Ayazhan	13	Diana	26
Aigul	8	Gulzhan	13	Zhanargul	38	Saltanat	11	Kamilla	24

Source: development of authors during the cut.

The data in the table show that the average index of the degree of concentration of names for decades (analysis performed by the names of mothers of newborns) remains generally constant.

The frequency of other names is different: 37 names are used from 10 to 18 times, 47 names are used from 5 to 9 times, popular in Aktobe in 1996-1999 names *Aigerim*, *Aidana*, *Ainur*, *Assem*, *Aruzhan*, *Diana*, *Kamilla*, *Madina* are marked as the most frequent in 2001 in Almaty (Madiyeva 2004,

p. 34). Comparison of the most active part of the female name-holder of different periods shows the gradual replacement of most of the two-part names by simple Kazakh and foreign languages, more names ending in -a / -y, the length and syllabic composition of names is shortened. Popular names listed in the lists representing different generations do not match. If most names are saved in the general fund of the national names the activity of some names in another period is replaced by their gradual retreat into passive stock, for example: the names *Ainagul*, *Almagul*, *Bibigul*, *Gulmira*, *Gulnar* very popular in the 60-80s, do not occur in the list of names of 1996-1999, only 1 time *Gulzhan*, *Elmira* were used for the names of newborns, *Akmaral*, *Zhanargul*, *Zhanat* were used 2 times.

Let's consider the peculiarities of names by their structure: 58% of modern female names consist of two components, most of the components are whole words, some of them are used as independent names: *aru* "beauty", *asyl* "precious", *gul* "flower", *dana* "knowledgeable, wise", *erke* "lamb", *mira* (from the Russian "world"). As a component in two-part names are used 53 words, 74 words are used as 2 components, on frequency the word "a" is used on the first place, with its participation are formed 63 words, including 39 names, where -ai is the first component, in 16 names – the second, in 7 names was its possessive form ai + ym, in 1 name – the possessive form of the adjective ay + ly (moony) + m.

In T. Zhanuzakov's "Secrets of Names" dictionary (Zhanuzakov 1974), 25 two-base names with the first component ai are represented.

The table shows the most frequent components of composite female names, indicating the number of names in which they are used.

The analysis showed that in the namesake of the 70's compound names represented an absolute majority. In the role of the first component of compound names of women in the 70-80s were used 94 words, the second – 84, the most frequent components are the same that were mentioned in the names of girls, but in the tenner, besides them, there were: *bal-*, *zhuma-*, *bakyt-*, *naz-*, *asyl-* at the beginning of the names, *-han /-hanym*, *-zada*, *-zhamal*, *-zere*, *-ziya* – in the second part of the names. Thus, compound names, with a slight reduction of total number in comparison with the simple names in the previous decades, were more differ, and the degree of activity of their components is gradually changing.

Table 4. THE MOST FREQUENT COMPONENTS OF COMPOSITE FEMALE NAMES.

1st component	The number of names	2nd component	The number of names
<i>Ai-</i> “moon”	39	<i>-zhan</i> “soul”	18
<i>Ak-</i> “white”	21	<i>-gul</i> “flower”	17
<i>Gul-</i> “flower”	20	<i>-ai</i> “moon”	16
<i>Nur-</i> “light”	15	<i>-mira</i> “peace”	7
<i>Al-</i> “country”	6	<i>-nur</i> “light”	7
<i>Zhan-</i> “soul”	5	<i>-naz</i> “caprice”	5
<i>Ul-</i> “son”	5	<i>-nara</i> “nobility”	5
<i>Aru-</i> “beauty”	4	<i>-ai</i> “moon” + <i>-ym</i>	4
<i>Asyl-</i> “precious”	4	<i>-dana</i> “wisdom”	4
<i>Dil-</i> “heart”	4	<i>-erke</i> “lambskin”	4

Source: development of authors during the cut.

The number of simple derived names with a verb stem has been reduced, including names that have been associated with belief in the magical power of the name. For example, earlier were frequent names as *Zhanyl* “make a mistake”, *Zhanylsyn*, *Koisynt* “let him stop”, *Boldyk*, *Bolgan*, *Toidyk*, *Toigan* “enough”, *Uldemet*, *Ultu*, *Ultugan* “give birth to the son” – these names were given girls in families where they expected the birth of a boy; names, derived from the foundations of the verb “sakta” (preserve), “tursyn” (let it remain), *Saktagul* *Tursynai*, *Tursyngul* were given in families where children often died.

Most of the female names have from 2 to 5 variants of writing, for example: *Anel* – *Annel*, *Anelya*, *Anella*; *Kamila* – *Camilla*, *Camilya*, *Khamilya*; *Gulnaz* – *Gulnaz*, *Gulnaza*. The maximum number of variants is noted in the names formed with the participation of the most common components of the two-part female names *ai*, *ak*, *zhan*, *gul*, *nur*, which can act both in the beginning and in the role of the second component of the name, for example: *Gulnur* and *Nurgul*, *Ainur* and *Nurai*; in the Russian variant this name has at least 2 variants of writing: *Nurgul* and *Nurgul'*, less often *Nurgulya*, *Ainur* and *Ainura*.

Despite the activity of the general trend in the Kazakh anthroponymic system towards the transition to national forms and variants of naming (design of surnames and patronymics in accordance with national traditions), when registering newborns, their names in the documents continue to be written more often in Russian: the name *Assem* in 6 entries is written in Kazakh, in 13 – in Russian, the name *Aigerim* only in one document is written in Kazakh, in 11 – in Russian, the name *Aisulu* in 3 documents is written in Kazakh, in 7 – in Russian.

In general, there are 2 trends in the development of the modern Kazakh name-list: on the one hand, there is a revival of obsolete, almost obsolete names (*Aisha, Aishabibi, Togzhan, Zeynep, Rakhima, Balkadisha, Barshyn*), on the other – active involvement of sonorous foreign names, that indicates the predominance in the female name of the aesthetic function (*Adelina, Alina, Amanda, Angelina, Annett, Vlada, Diana, Diane, Zhanel, Zarina, Karina, Milana, Milena, Rayana, Sayara, Tomiris, etc.*).

Conclusions

Personal name for the Kazakh anthroponymy is an ancient concept, the surname – category is relatively new. The foundations of Kazakh personal names and surnames contain information about the diverse ethnic contacts of Kazakhs with other peoples and tribes, are rooted in antiquity.

Changes in the onomasticon of modern Kazakh language are inevitable. The change of personal names is mainly due to regrouping inside Kazakh proper names.

In the Kazakh namegiving a gradual loss of the magical function takes place, which gives way to social, appellative, epistemic, aesthetic functions.

In modern Kazakh women's names, just as in ancient times, the appellative function of namegiving gives way to an aesthetic function. The arsenal of modern women's names is refilled by sonorous names, borrowed from both Eastern and Western culture.

Despite the activity of the general trend in the Kazakh anthroponymic system to the transition to national forms and variants of naming (execution

of surnames and patronymics in accordance with the national traditions), upon registration newborns, Aktobe residents continue to write their names in the documents more often in Russian, which generally indicates dominance of Russian language in the Kazakh youth environment of Aktobe city.

References

- Alyoshina L.N. (2009). Otrazheniye mental'nykh osobennostey v natsional'nykh antroponimicheskikh sistemakh. [Reflection of mental features in national anthroponymic systems]. *Messenger of Moscow State University*. No. 1: Linguoculturology, Moscow: Moscow State University, p. 62. (In Russian).
- Amanzholov S. (2001). *Voprosy dialektologii i istorii kazakhskogo yazyka*. [Issues of Dialectology and the History of the Kazakh language]. Almaty. (In Russian).
- Amanzholov S. (2002). *Kazax tili teoriyasynyñ negizderi. Osnovy teorii kazakhskogo yazyka*. [Fundamentals of the theory of the Kazakh language]. Almaty. (In Kazakh).
- Dzhanuzakov T.D. (1974). *Tayny imen*. [Secrets of names]. Alma-Ata: Kazakhstan. 132 p. (In Russian).
- Dzhanuzakov T.D. (1976). *Osnovnyye problemy onomastiki kazakhskogo yazyka*. [The main problems of onomastics of the Kazakh language]. (PhD Thesis). Alma-Ata. 129 p. (In Russian).
- Dzhanuzakov T.D., Belousov Ya.P. (1968). *Kakoye vybrat' imya?* [What name to choose?]. Alma-Ata: Kazakhstan. 48 p. (In Russian).
- Gafurov A.G. (1987). *Imya i istoriya: Ob imenakh arabov, persov, tadzhikov i tyurkov*. [Name and history: About the names of Arabs, Persians, Tajiks and Turks]. Dictionary. Moscow: Science. (In Russian).
- Kerimbayev E.A. (1995). *Kazakhskaya onomastika v etnokul'turnom, nominativnom funktsional'nom aspektakh*. [Kazakh onomastics in ethnocultural, nominative functional aspects]. Almaty, pp. 144-145. (In Russian).
- Gul'deyeva G.I. (2001). *Antroponimicheskaya sistema sovremennogo kazakhskogo yazyka*. [Anthroponymic system of the modern Kazakh language]. (PhD Thesis). Kazan. 239 p. (In Russian).
- Madiyeva G.B. (2001). *Imya sobstvennoye v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii* [A proper name in the context of intercultural communication]. *Messenger of Kazakh National University*. No. 16 (50), p. 88. (In Russian).

- Madiyeva G.B. (2004). *Imya sobstvennoye v kontekste poznaniya* [A proper name in the context of cognition]. Almaty, p 34. (In Russian).
- Musabayeva M.D. (1995). *Nazyvnyye antroponimy kazakhskogo yazyka v etnolingvisticheskom osveshchenii* [Names of anthroponyms of the Kazakh language in ethnolinguistic illumination]. (PhD Thesis). Almaty.
- Nikonov V.A. (1984). *Tyurkskaya onomastika*. [Turkic onomastics]. Alma-Ata: Science, p. 192. (In Russian).
- Omarbekova A.K. (2006). *Kognitivno-semanticheskiye i lingvokul'turologicheskiye osoben-nosti antroponimicheskikh frazeologizmov*. [Cognitive-semantic and linguocultural features of anthroponymic phraseological units]. (PhD Thesis). Almaty. (In Russian).
- Sokolova S. (2010). Strukturno-funktsional'ni osoblyvosti antroponimiv u romani P. Kulisha "Chorna rada". *Literatura ta kul'tura Polissya*, vol. 59, pp. 21-29. (In Ukrainian).
- Valikhanov Ch. (1984). *Sobraniye sochineniy*. [Collected works]. In 5 volumes. Vol. 1. Alma-Ata: Kazakh Soviet Encycl., p. 209. (In Russian).
- Zhanenova Z.R. (1994). *Istoriko-lingvisticheskiy analiz kazakhskogo antroponimikona 40-90-kh godov XX stoletiya*. [Historical and linguistic analysis of the Kazakh anthroponymicon of 40-90-ies of the XX century]. (PhD Thesis). Kazan, 181 p. (In Russian).
- Zhanpeisova N.M. (2007). *Vvedeniye v yazykoznaniiye. Uchebnyye moduli* [Introduction to linguistics. The training modules]. Aktobe: Baishev Aktobe University. (In Russian).
- Zhanpeisova N.M. (2016). *Kontsept Islam v kazakhskoy kontseptosfere*. [Concept Islam in the Kazakh conceptsphere]. Almaty: Almanac. 226 p. (In Russian).
- Zhanpeissova N., Sultan Zh. (2016). Issue of improving student's reading culture. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 1(1), pp. 22–36.
- Zhanyzakov T. (1988). *Kazaq esimderi* (anyqtama sözdik. [Kazakh names (directory)] Almaty: Science. 480 p. (In Kazakh).
- Zhubanov K. (1966). *Issledovaniya po kazakhskomu yazyku*. [Research on Kazakh language]. Alma-Ata. (In Russian).

Received: 05.04.2017

Accepted: 15.08.2017

ZHANNUR ISSINA
Kazakh-Russian International University
Kazakhstan, Aktobe
Zhannur_8383@mail.ru

Issina Zh. (2017).
Issue of improving student's
reading culture.
Intercultural Communication,
ISSN 2451-0998, vol. 2(3),
pp. 31–42.

Issue of improving student's reading culture

ABSTRACT

The article explores scientific principles, the principles of historicism, ethnic, unity of form and content, systematic and balanced development, the role of teachers, accessibility, clarity, strength and effectiveness of the studying results.

Purpose: The purpose of this article is to define the specifics of teaching literature in Kazakh schools, enhance reading culture (of students first of all, it is related to the selection of material and ethnical diversity of students in Kazakh schools) and evaluate the ways of literary works analysis at school: reading and analysis, reader's perception and ways of determining it, "following-the-author" analysis; to study the system of literary images, problem analysis as a way of survey at school.

Methods: During the study of this article the research method was used as the most efficient. The article also emphasizes the special significance of accounting the knowledge and skills. In this article we consider the attitude to literature as a kind of illustration, a particular way of understanding reality.

Results: The ultimate goal of educational activity is formation of the student as subject, who have reached the level of development to carry out educational activities by itself; plan and adjust their actions to correlate the result with the intended purpose.

Keywords: *teaching methodology, Kazakh school, fiction literature, reader interest, reader culture, analysis, principles, interest to reading, teaching process.*

Introduction

An important role in the comprehension of educational material plays an ability to select material and classify it regarding ethnic identity of the Kazakh

school students: “One should be able to choose the appropriate material, which is connected to the chosen theme. It is necessary to learn main lines of theme’s development, basic concepts and facts, putting more detailed analysis on the next steps to use it later as needed. Each text should be approached critically, evaluating the views of the author on certain contentious issues in the light of their own ideas and experience” (Argumov, Eromkina, 1972, p. 7).

Purpose: The purpose of this article is to define the specifics of teaching literature in Kazakh schools, enhance reading culture (of students first of all, it is related to the selection of material and ethnical diversity of students in Kazakh schools) and evaluate the ways of literary works analysis at school: reading and analysis, reader’s perception and ways of determining it, “following-the-author” analysis; to study the system of literary images, problem analysis as a way of survey at school.

Research methods: Teaching literature suggests enhancing of the students’ reader culture. Moreover, it is necessary to take into account other features of students in Kazakh schools during the educational process at the literature lessons, because these special features may influence the efficiency of material comprehension: “During the selection and presentation of text for reading it is necessary to consider linguistic skills of students and their social, psychological and ethnical characteristics, interests and individual capabilities. “(Lihatina, 2008, p. 57). The most important aspect is the ability of students in general and in Kazakh schools in particular to think independently, to select the material, classify it and draw conclusions, independence of students is considered to be the highest achievement of the educational process, and the end result is the following: “The ultimate goal of educational activity is formation of the student as subject, who have reached the level of development to carry out educational activities by itself; plan and adjust their actions to correlate the result with the intended purpose. Thus, independent work is the highest form of educational activity “(Dzhankaraeva, 2008, p. 137).

Conditions required to creading culture

During the study of this theme the research method was used as the most efficient. Many researchers focus on educational material not only as

information and cognitive substance, but also emphasize its educational value: "Educational text is a perfect material for pedagogic tasks during the educational process, therefore it is difficult to overestimate the importance of the text as a unit of learning and education".

Z.Ya. Rez believes that the key to successful education of literature in school is that teacher should take into account age characteristics of students, their ability of perception and comprehension of educational material: "Teacher should know which psychological features characterize the students of IV-VI, VII-VIII and senior grades and how this features are reflected in their attitude to art: "Teacher will allow to act pliantly, tactfully and skillfully on moral development of the students in the teaching of literature." (Rez, 1985, p. 95). But at the same time Z.Ya. Rez did not take into account individual characteristics of students, because all children are different, they cannot be at the same level of intelligence and natural ability. It is very important to identify talented children and deal with them in greater depth in a special program. Unfortunately, such averaging during educational process is equal to gifted students and those who have problems with education. Many parents disapprove differentiation of the students by their abilities, since they believe that can hurt self-esteem of the kids that show no special talent, but still it is good for the children themselves when they are taught taking into account their ability and pace of comprehension of educational material. Individual approach to each student requires more time, which teachers do not have, and what is more, the number of promising students in the class does not dependent on teachers and these two factors negative impact on the effectiveness and final result of the educational process. Overcrowded classes where gifted students and underachievers are mixed together only harm the process.

Z.Ya. Rez offers the following ways of analyzing a piece of literature at school: reading and analysis as the types of student activities, the reader perception and its development, "following the author" analysis, system of studying the literary images, problem analysis as a way for review at school. But all these ways do not include the main current problem which is setting students to read belles-lettres, because without knowing the text it is impossible to analyze the work and determine its identity. Computerization

has given students an opportunity not to read a piece as a whole, but only get acquainted with its synopsis, plot and main events. The main goal of the modern teachers is to interest students, inspire them to read, show the advantages of reading a book as a whole, rather than a substitute. Z.Ya. Rez offers introductory classes to the study of literary works: “At introductory classes it is necessary to raise questions and offer tasks, establishing a connection with the previously studied and read literary works”. But in order to establish this relationship, you need a certain amount of knowledge in the fiction literature, which is also problematic in the current environment of weak interest in reading. Z.Ya. Rez claims that reading of a piece as the basis of study is a prerequisite for comprehension of the text of literary work: “Reading of the literary work is the most important condition and basis for all learning classes on literature. Success of the work on a literary theme largely depends on the organization of reading.” (Rez, 1985, p. 134).

To do this, teachers in any case have to turn to parents for help, who need to supervise homework such as reading of the literary works included in the curriculum as well as extra-curricular reading to form and broaden an outlook of the students, enhance their literacy. It is difficult for teachers to achieve this goal by themselves, one cannot lay all the responsibility on teachers. Improvement of the reading culture of students depends on the active extracurricular reading.

Z.Ya. Rez emphasizes special role of monitoring knowledge and skills in the educational process: “In addition to control, monitoring has an educational function” (Mayman, 1985, p. 289).

To awake the interest of students in reading literary works it is important to have visual and technical means of learning at the lessons of literature, which also helps to improve the reading culture of students. M.A. Rybnikova claims that for philologists the “primary” form of visual is literary works. (Rybnikova, 1963, p. 44). But this is the main difficulty of inspiring students to read literature. To do this it is necessary, to raise reading culture, the habit of reading books, from an early age and from pre-school period, when illustrations are as important as the text itself. As children grow up craving for reading should increase in line with the development of intelligence. The

process of thinking and comprehension of belles-lettres works are connected and complement each other.

V.P. Ostrogorsky considers that to stimulate an interest in reading it is necessary to attend literary and artistic interest groups, electives, exhibitions, competitions. We should note the benefits of competitions: only the most capable students will participate; for the rest of the students this competition will also be interesting, and it will pull in a little many others, and, finally, it is useful, as an example of at least relatively decent reading. Discussion of the same competition under the guidance of a teacher can bring the whole class together, so it will attract an interest of the students even more. (Ostrogorsky, 1911, p. 63-64).

This method is designed primarily for the students who have certain abilities for literature. But the other students in imitation of an enthusiastic reading will repeat it and, in turn, will be interested in reading literary works.

R.R. Mayman wondered: "Why school drama groups are run, as a rule, by literature teachers?" (Mayman, 1985, p. 188). The answer lies in the question itself, because philologists know the dramatic material, they know how to put the correct accents, allocate roles between students. It is hard to overestimate the acting time in educational process, since when playing a role, children experience the world, comprehend the curriculum, embody in the images of literary characters, get into the spirit of the work and author purposes.

The complexity of the literature perception by children lies in its multiplicity, philosophical depth, complexity of reality interpretation: "Works of literature reflect the essential characteristics of natural and social world, concentrate typical characteristics in phenomena and events, acting as a "small world", a kind of "microcosm". The emotional aesthetic compass and co-creativity makes us connecting a part with the whole: individual fates – with world-historical process of human improvement and with the progress of society "But it also is aimed at the reader culture of students (Fiction literature in the teaching of philosophy, 1984, p. 5.).

To develop the skills of the literary text analysis, it is necessary to understand the text as a whole, on the one hand, and as part of one piece on the other: "Each part of the text contains thoughts, that reveal the main thought itself in need of clarification, refinement, proving" (Gorodilova, Etskov, 1985, p. 49).

At literature lessons teacher can give assignments to students and divide text into pieces, giving them names. This may be a part of students' creative work, an ability to think independently and analyze literary works, it also contributes to the reader culture of students.

The question on appropriateness of teaching literature at school, and on the need of literature perception only as a source of information about past times was often raised, that in itself deny the spiritual and aesthetic value of artistic expression and its didactic significance: „In 1974, in newspaper „Komsomolskaya Pravda” we had another debate on the teaching of literature in general and whether it should be excluded from the curriculum, while others said to keep literature in the curriculum. However, the dispute was going from one point of view. According to some people, the literature should be studied in school, but only because modern writers cannot write about what happened in Russia a good century and a half ago. „Another point of view was the following: „Literature must... contain a maximum of useful information” (Teplinsky, 1983, p. 86).

But on the other hand, an informative approach may attract a certain interest of students and encourage them to read literary texts, which in itself is not bad, since involving students in the process of reading, understanding and further reflection and analysis is a part of reader culture.

D.T. Chirov promotes the study of literary criticism in the school as one of the aspects for awakening interest of the children to read: “School also encourages interest in literary criticism as a wise and good mentor for the reader, and together with it brings their pupils beyond literature lessons on wide expanses of extracurricular activities that find their expression in literary nights, in readers' conferences and debates” (Chirov, 1983, p. 19).

Introducing Kazakh schools to literary criticism before reading Russian literary works will prepare students in the right direction and prepare them for perception and understanding of the text. Reading of criticism after reading literary work helps students to make the right conclusions and to formulate a holistic view of images, ideas, work, author's position and uniqueness of the era, described by the author, which undoubtedly increases the reader culture.

According to the researchers an important aspect of engaging students in literature is not only entertainment, didacticism, but also cognition, forming natural and scientific view of the world, and objective relation to reality and its philosophical problems: "Fiction literature is an immediate source of augmentation, enrichment and deepening of philosophical knowledge. This is due to the fact that philosophical ideas have the property of polymorphism. Transferable philosophical content can be embodied by a variety of symbolical form, including artistic and literary forms. Handling with the latest is very beneficial for didactic reasons, for figurative language of fiction not only strengthens an emotional side of educational process, but also greatly facilitates perception of abstract philosophical propositions" (Siemneva, 1986, p. 132-133).

The role of teacher

This imagery of belles-lettres is able to specifically affect consciousness of the students as a specific feature, helping them in an accessible way to realize complex philosophical problems, their depth and ambiguity. Without this, educational process is not possible during reading the classics, penetrated with important philosophical problems of existence. The development of students' thinking is directly related to the ability to select and classify the main problems of literary works and their ideological importance. The role of teacher is very important in the terms of guidance of students' mental activities in the right direction by asking the right questions and giving creative tasks both in oral and written forms in literature classes. An ability to think independently and express one's point of view clearly is one of the main problems in reading and comprehension of literary works. And the main result of education at the literature lessons in Kazakh schools is education, formation of a spiritually developed and balanced personality, who is able to analyze and draw their own conclusions, with a sense of internationalism. And here we need role-playing games such as reading by roles, so that students can transform into the literary characters, feel them from the inside, get into the questions that torment them and try to solve them in their own and original way, investing their own meaning in all this. This is especially effective for increasing reader culture of students.

Along with the other methods to attract interest in Kazakh schools for studying and reading the works of Russian literature goes integration as an effective form of educational process organization: „The relationship between academic subjects must be meaningful and must reflect in the curriculum, textbooks, manuals, procedures, extra-curricular activities” (Sarieva, 2002, p. 30).

Interdisciplinary relationships are certainly necessary in the course of studying Russian literature in Kazakh schools, since these relationships attract students’ attention, give them ideas about the relationship of various phenomena of life, reflected in literary works, create in the minds of children a single picture of the world where events happen connected between each other due to the different cause and effect actions. The world of literary works is able to combine the most incredible things to achieve the main ideas of the author, embodied in the most sophisticated form. Mosaic interdisciplinary relationships serve as a kind of life encyclopedia for children, that excite their imagination, and fictional characters by the author, that is one of the ways to enhance reader culture.

Some researchers refer to literature as a kind of illustration: “The role of literature is a complex one. Location and value of its relief can be traced through the analysis of the main functions: cognitive, educational, illustrative” And the idea is explained further: “The art in general, and literature in particular, is a form of social consciousness, a form of knowledge of the objective world, art -shaped reflection of it. In the terms of objective world cognition the science and art go hand in hand. But each of these forms of social consciousness reflects the world in their own way, their own specific methods and approaches” (Fiction literature in the teaching of scientific communism, 1976, p. 5–6).

An understanding of literary work as an illustrative material in the study of other disciplines shapes interdisciplinary relationships that emphasize interdependence of life phenomena, their social and personal significance. It is an integral part of formation of outlook, an attitude to society, understanding of other people, as well as the demonstration of reader culture.

D.A. Klumbite emphasizes the interdisciplinary relationship in the process of attracting students to reading: “Interdisciplinary relationships play a significant role in organizing, deepening and consolidation of knowledge, forma-

tion of a students' scientific and natural outlook, and foundation of dialectical-materialistic point of view, and also expansion of outlook and development of stable cognitive interests. "(Kiumbite, 1984, p. 33). D.A. KIumbite specifies synchronous connections, which are used together with the other facts in the related disciplines, and asynchronous connections, which can be useful when being covered in other disciplines.

But teacher should not be carried away from his main goal, which is the study of artistic originality of literary works, stylistic features that make them recognizable and unique. Interdisciplinary relationship is one of the aspects for attracting attention of students to the reading and analysis of literary works, understanding of aesthetic value, improving reader culture.

A.D. Zhizhina claims: "The methods of literature are based on literature studies (history and theory of literature). Without deep and serious knowledge of all that has been done in literature studies, the methods of literature cannot exist as a science" (Zhizhina, 1984, p. 6).

In addition, A.D. Zhizhina convincingly proves the inextricable connection of teaching methods with pedagogy, psychology, aesthetics, which are unthinkable without the process of literature study and high culture of reading.

It is hard not to agree with the researcher, who believes that to overcome the difficulties in the process of teaching Russian literature at national school it should be based on the principle of community such as national identity of Russian and native literature. There is no doubt that the lack of knowledge of Russian language complicates the reading and perception of Russian literary works. But herein we have common teaching methods such as: explanatory and illustrative, reproductive (conversation, paraphrase), heuristic, etc. It is important to use research method, the most difficult, but at the same time most effective when students act as researchers and express their independent thoughts. This is one of the main manifestations of the reading culture.

K.F. Kurdyumova offers the following principles that in her opinion are necessary for teaching literature: scientism, historicism, nationality, unity of form and content, systematic and planned teaching, leading role of the teachers, accessibility, clarity, strength and effectiveness of the learning results, connection with life, principle of community and national identity of Russian and

native literary works. (Kurdyumova, 1984, p. 38–47). T.F. Kurdyumova emphasizes the special importance on the principle of demonstrativeness. One has to agree with the requirements to involve educational films, fragments of films based on the literary works included in school curriculum, slides, handouts, albums, reading books etc.

But it is necessary to comment on these films and paintings explaining to students that all these films and paintings are based on literary works are only interpretations of on literary works by directors and actors, through the prism of their personal attitude, which may differ from the original tasks and attitude of the author. Reader culture contributes to an ability of distinguishing between an original work and its interpretation.

V. Todorov wrote the following about the specifics of teaching Russian literature at national school: “Considering the diversity of functions and self-manifestation methods of teaching Russian literature at national school, it is advisable to consider systematization, which is not based on one or two bases, but a set of various psychological, pedagogical bases. “(Todorov. 1984, p. 49).

Russian literature should be read in the original at Kazakh schools, because any translation is misrepresentation for better or worse. Of course, the translation of Russian literature to Kazakh language has its advantages, as the students will have no difficulties associated with language. But just reading the original Russian literature at Kazakh schools improves the knowledge of Russian language and expand the vocabulary of students, giving them an idea of the unique authors’ style, richness of language, originality of historical era, national traditions and psychological characteristics of Russian people. Russia is the main economic partner of Kazakhstan, so it is important to know Russian language from literature.

L.A. Sheyman claims that main classification aspects of Russian literature teaching methods at national school are binary division into teaching methods and methods of learning, which, however, may be enclosed within a single method in its organizational and substantive boundaries. (Sheyman, 1981, p. 53).

To improve reader culture of students at lessons of literature in Kazakh schools it is necessary to have the ability to select the material and classify it, taking into account ethnic identity of the Kazakh school students, their knowl-

edge of language, age. To improve reader culture of students we also need problem analysis of literary works, as well as the use of demonstrativeness and technical means of education.

A special role in improving reader culture play literary and artistic groups, electives, exhibitions, competitions. Exercising the skills of literary works analysis also improve reader culture, which implies a relative division of work into parts with their own names. Reader culture of school students will be improved by informative approach to literary work, entertainment and didacticism of this work, as well as development of thinking. Reader culture improvement depends on interdisciplinary relationships, that extend outlook of students.

Conclusions

Thus the uniqueness of teaching and study literary works in Kazakh schools, development of interest in literature, improving reading culture have similarities with the teaching and study of literature in schools with specific features associated with language difficulties, but literature in original language in a certain way eliminates the problem, improving the knowledge of language. The study of literature in Kazakh schools should be based on the principle of common national identity of native literature, taking into account age characteristics of students during formation of their artistic taste and aesthetic criteria, and high reading culture as a manifestation of spirituality.

References

- Argumov B.I., Eromkina L.N. (1972). *Mathematics in school and its teaching methodology*. Moscow: Prosveshenie, p. 7. (In Russian).
- Dzhankaraeva A.I. (2008). Independent work. The highest form of teaching activities in studying a second language. *The theory and practice of teaching language and literature: current status, problems and prospects*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on November 18-19. Part I, A., p. 137. (In Russian).
- Fiction literature in the teaching of philosophy*. (1984). Moscow: Moscow State University named after M.V. Lomonosov, p. 5. (In Russian).

- Fiction literature in the teaching of scientific communism.* (1976). Moscow: Moscow State University, p. 5-6. (In Russian).
- Kurdyumova T.F. (1984). Principles of teaching Russian literature. *Methods of teaching Russian literature at national school.* Leningrad: Prosveshenie, p. 38-47. (In Russian).
- Lihatina A.A. (2008). Features of the fiction texts. *The theory and practice of teaching language and literature: current status, problems and prospects.* Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on November 18-19. part II. A., p. 57). (In Russian).
- Mayman R.R. (1985). *Practical course on the methodology of teaching literature.* Moscow: Prosveshenie, p. 188. (In Russian).
- Rez Z.Ya. (ed.). (1985). *Methods of teaching literature.* Moscow: Prosveshenie, p. 289. (In Russian).
- Rybnikova M.A. (1963). *Essays on the methodology of dramatic reading.* Moscow, p. 44. (In Russian).
- Siemnev M.A. (ed.). (1986). *Fiction literature in the teaching of dialectical materialism.* Minsk, p. 132-133. (In Russian).
- Teplinsky M.V. (1983). School, literature, theory of literature and historical and functional analysis. *Functional aspects of learning and teaching literature.* Volgograd, p. 86. (In Russian).
- Zhizhina A.D. (1984). Educating a new man and teaching methodology of Russian literature at national school. *Methods of teaching Russian literature at national school.* Leningrad: Prosveshenie, p. 6. (In Russian).
- Kudykina N. (2017). Conceptual framework of the study of socio-cultural lines of teaching literary reading in the schools of national minorities of Ukraine. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 1(2), pp. 97–107. (In Ukrainian).

Received: 24.04.2017

Accepted: 15.08.2017

TAMILA GRUBA
Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów
Poland, Warsaw
grubatamila@i.ua

Gruba T. (2017). Realizatsiya tekstotsentrychnoho pidkholdu na urokakh ukrayins'koyi movy v starshykh klasakh [Realization of the text-centred approach in Ukrainian language lessons in senior classes]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 43–56. (In Ukrainian).

Realization of the text-centred approach in Ukrainian language lessons in seniorclasses

ABSTRACT

The article analyzes the methodological and pedagogical literature on the subject, describes means of implementing a text-centric approach to learning the Ukrainian language in specialized school. The author summarizes the essential characteristics of the concept of “text-centric approach”, reveals ways of using text in Ukrainian language lessons in high school and chooses exercises and tasks, which provide efficiency of students’ preparation for further education in modern universities. Under results of the study, we come to the conclusion that the implementation of text-centric approach will contribute to improving the generalization and systematization of students’ knowledge and forming their speech abilities and skills, and systematic work with texts of different genre and stylistic identity, including professionally oriented, makes it possible to transfer knowledge to students about the chosen profession.

Purpose – the study of pedagogical and methodological literature on the chosen problem, clarification of essential characteristics of the text-centered approach, definition of content and features of texts’ usage, in particular professionally oriented, in lessons of the Ukrainian language in specialized school.

Methods. The study, analysis, and synthesis of pedagogical and methodical literature have been used to determine the essential characteristics of the concept of “text-centric approach” and to reveal the ways of using the text in Ukrainian language lessons in high school, theoretical comprehension and generalization of the experience of Ukrainian language teachers, and the analysis of textbooks in the Ukrainian language made it possible to formulate methodical recommendations for organization of work with texts.

Results. Due to the results of the study, it can be concluded that the implementation of the text-centric approach in the Ukrainian language lessons in high school allows to optimize the generalization and systematization of students' knowledge of the Ukrainian language, the formation of speech skills, and systematic work with texts of different genre characteristics, in particular professionally oriented, will enable to transfer knowledge to students about the chosen profession.

Keywords: *teaching of Ukrainian language in high school, text-centered approach into professionally oriented texts, exercises, assignments.*

ТАМІЛІА ГРУБА

Університет сворегіональної економіки

ім. Альфиде де Гаспері в Юзефові

Польща, Варшава

grubatamila@i.ua

Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано педагогічну й методичну літературу з обраної проблеми, охарактеризовано засоби реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови в старших класах. Автор узагальнює сутнісні характеристики поняття „текстоцентричний підхід”, розкриває шляхи використання тексту на уроках української мови в старших класах, обирає вправи і завдання, виконання яких забезпечить ефективність підготовки учнів до подальшого навчання у сучасних вишах. За результатами проведеного дослідження зроблено висновок, що реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах дасть змогу оптимізувати узагальнення й систематизацію знань учнів з української мови, сформувані в них мовленнєві вміння й навички, а системна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, зокрема й професійно орієнтованими, уможливить передачу учням знань про обрану професію.

Мета дослідження – вивчення педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми, з’ясування сутнісних характеристик текстоцентричного підходу, визначення змісту й особливостей використання текстів, зокрема професійно орієнтованих, на уроках української мови в старших класах.

Методи. Вивчення, аналіз і синтез педагогічної і методичної літератури використано для визначення сутнісних характеристик поняття „текстоцентричний підхід” і розкриття шляхів використання тексту на уроках української мови в старших класах, теоретичне осмислення й узагальнення досвіду роботи вчителів української мови, аналіз підручників з української мови дали змогу сформулювати методичні рекомендації до організації роботи з текстом.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах дасть змогу оптимізувати узагальнення й систематизацію знань учнів з української мови, формування в них мовленнєвих умінь і навичок, а системна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, зокрема професійно орієнтованими, уможливить передачу учням знань про обрану професію.

Ключові слова: *навчання української мови в старших класах, текстоцентричний підхід, текст, професійно орієнтований текст, вправи і завдання.*

Вступ

Зміни в системі сучасної української освіти зумовили й зміну її завдання, що полягає у формуванні різнобічно розвиненої, ініціативної, конкурентоспроможної, соціально мобільної особистості, яка володіє культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, вільно користується засобами самовираження рідною мовою, вміє аналізувати й продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації; особистості, яка в майбутньому зможе реалізувати себе як професіонал в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства. З огляду на це актуальності набуває розвиток в учнів здатності до креативно-когнітивної діяльності, підтримання в них високої мотивації до навчальних дій, формування вмінь моделювати тексти різної жанрово-стильової належності.

На реалізацію цієї мети й зорієнтоване профільне навчання української мови. У Концепції навчання української мови в системі профільної освіти правомірно зазначено про необхідність „створення умов для формування комунікативної компетентності випускника профільної школи, що передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у подальшому професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу” (Пентилюк, Горошкіна, Нікітіна, 2006, с. 76–84). Реалізації сформульованої мети сприятиме використання різноманітних засобів навчання, зокрема текстів, різних за жанрово-стильовою належністю, що й зумовлює активізацію уваги лінгводидактів до визначення сутнісних характеристик і особливостей реалізації в навчально-виховному процесі текстоцентричного підходу.

Про багатовекторність проблеми свідчить аналіз численних наукових студій українських мовознавців і лінгводидактів. І це не дивно, оскільки „життя сучасного інформаційного суспільства та кожного його члена неможливо уявити без створення й сприйняття різноманітних текстів і дискурсів, обміну ними. Сучасне інформаційне суспільство – це „Всесвіт Гуттенберга”, текстовий Всесвіт” (Бацевич, Кочан, 2016, с. 59).

Проблема використання текстів на уроках української мови в старших класах, на перший погляд, досліджена ґрунтовно й усебічно. У докторських дисертаціях С. Карамана („Зміст і технології навчання української мови в гімназії” (Караман, 2000)) і О. Горошкіної („Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю” (Горошкіна, 2005)) розкрито лінгводидактичні засади навчання української мови в профільній ланці. Н. Перхайло в кандидатській дисертації „Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови” розглядає проблему формування текстотворчої компетентності старшокласників, аналізує основні категорії лінгвістики тексту, з’ясовує поняття „текстове спілкування”, „текстотворча компетентність”, „текстироздуми”, розкриває теоретичні основи формування текстотворчої

компетентності старшокласників за допомогою інноваційних методів, прийомів і форм навчання мови та ін. (Перхайло, 2013). О. Андрієць у дисертації „Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови” (Андрієць, 2007) обґрунтовує розроблену й експериментально перевірену методику опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови, суть якої полягає в поглибленому засвоєнні старшокласниками стилістики та лінгвістики тексту, систематичному залученні їх до активних форм мовленнєвої діяльності через виконання репродуктивних, репродуктивно-креативних і креативних вправ і завдань на основі науково-навчальних текстів. Крім того, студіювання наукових публікацій українських дослідників (З. Бакум (Бакум, 2006), О. Божко (Божко, 2013), Н. Голуб (Голуб, 2013), О. Горошкіна (Горошкіна, 2010), Т. Гульчук (Гульчук, 2015), І. Дроздова (Дроздова, 2010), Л. Златів (Златів, 2015), О. Любашенко (Любашенко, 2013), О. Кулик (Кулик, 2013), О. Кучерук (Кучерук, 2014) та ін.) переконує в розмаїтості досліджуваних аспектів, пов’язаних із дефініціями „текстоцентризм”, „текстоцентричний підхід”, „текстотвірна компетентність”.

Слід зауважити, що попри значну, на перший погляд, кількість досліджень, присвячених проблемі реалізації текстоцентричного підходу в навчанні української мови в старших класах, донині лишаються всебічно не розкритими такі актуальні для сучасної лінгводидактики проблеми: формування текстотвірної компетентності учнів в умовах глобального інформаційного простору; обґрунтування шляхів застосування професійно орієнтованого тексту як ефективного засобу навчання української мови в старших класах; виокремлення принципів умотивованого вибору текстів залежно від обраного учнями профілю навчання та ін. Усе сказане ще раз підкреслює актуальність проблеми реалізації текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах. Це зумовлює вибір теми нашої розвідки.

Методи. Вивчення, аналіз і синтез педагогічної і методичної літератури використано для визначення сутнісних характеристик поняття „текстоцентричний підхід” і розкриття шляхів використання тексту

на уроках української мови в старших класах, теоретичне осмислення й узагальнення досвіду роботи вчителів української мови, аналіз підручників з української мови дали змогу сформулювати методичні рекомендації до організації роботи з текстом.

Мета дослідження. Метою статті є вивчення педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми, з'ясування сутнісних характеристик текстоцентричного підходу, визначення змісту й особливостей використання текстів, зокрема професійно орієнтованих, на уроках української мови в старших класах.

Вивчення наукових студій

Вивчення наукових студій українських лінгводидактів спонукає до висновку, що вони дають різні трактування дефініції „текстоцентричний підхід”. Узагальнимо сутнісні характеристики поняття, сформульовані науковцями:

- текстоцентричний підхід до навчання мови передбачає добір текстів-взірців, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації (Дроздова, 2010, с. 264);
- текстоцентричний підхід, або вивчення мови на текстовій основі, – це визнання тексту не тільки одиницею мовної комунікації, а й основною дидактичною одиницею на уроках української мови; безперечні переваги текстоцентричного підходу в тому, що мовні одиниці подаються не абстраговано, ізольовано, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні в мовленні (Кулик, 2013, с. 40–41);
- текстоцентричний підхід реалізується шляхом систематичного використання на уроках української мови (й аспектних, й уроках формування комунікативних умінь) висловлювань різних жанрово-стильових різновидів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних)) (Божко, 2013, с. 98);

- текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності студента (Златів, 2015, с. 178).

Нам видається сформульоване О. Кулик визначення найбільш повним, оскільки воно корелюється з вимогами чинних програм з української мови. Тому будемо послуговуватися ним у науковій студії.

Сьогодні текстоцентричний підхід реалізується в таких напрямках:

1. Текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища.
2. Текст є найважливішим засобом залучення до української культури.
3. Навчання української мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ, формується система лінгвістичних понять.
4. Текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, засвоюються закономірності функціонування мови в мовленні.
5. Текст виступає як основний засіб оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, аудіювання, говоріння, письма).
6. Текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування” (Бакум, 2006, с. 92-94; Кулик, 2013, с. 41).

Узагальнення виділених сутнісних характеристик текстоцентричного підходу зумовлює такий висновок: науковці одностайні в тому, що текстоцентричний підхід реалізується завдяки використанню текстів різної жанрово-стильової належності.

Методичні підходи до тексту пов’язані з пошуком ефективних шляхів розвитку мовлення учнів, зокрема формуванням умінь не лише сприймати тексти, а й продукувати їх залежно від ситуації спілкування, бо „у тексті виховується чуття слова, здатність сприймати його семантичний

обшир, встановлювати асоціації між словами, без яких не буває тексту” (Бондарчук, 2001, с. 10). Погоджуємося з Т. Донченко, що текст, який становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, дає змогу побудувати завдання для з’ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостережень над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає учням не тільки зрозуміти роль тієї чи іншої мовної одиниці в мовленні, але й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови. Завдання мають привернути увагу учнів до краси художнього слова, його звучності, мелодійності, стимулювати учнів до побудови власного тексту. Ці образи змушують думати, збуджують почуття (Донченко, 1995, с. 60).

Методичні рекомендації до організації роботи з текстом

Складаючи завдання та організовуючи роботу з текстом, вчителів необхідно з’ясувати, які супровідні цілі можуть бути розв’язані, тому важливо пам’ятати, що засвоєння учнем мови тісно пов’язане для нього з досягненням певних сторін дійсності, а також пам’ятати, що повноцінно осмислити лексему, граматичну форму чи конструкцію учень може лише в тому випадку, коли його одночасно навчають зрозуміти відношення, які існують між фактами і явищами реальної дійсності і відображені в мові. Встановлення логічних зв’язків між змістом тексту і використаними лексемами, граматичними формами і конструкціями сприяє формуванню учнів уваги до мови, прагнення зануритися в тонкощі семантичних відтінків і значень виховує мовне чуття, а також відповідальне ставлення до вибору мовних засобів і користування рідною мовою (Донченко, 1995, с. 63–64).

Важливою вважаємо правильну організацію роботи з текстом. Науковці виділяють такі основні етапи роботи з текстом: спостереження й осмислення текстових ознак; з’ясування теми і головної думки висловлювання, визначення особливостей структури, мовних засобів, які сприяють реалізації комунікативної мети (порівняльна характеристика син-

таксичних конструкцій та інтонації); часткова зміна тексту, зіставлення наявних мовних засобів і синонімічних до них із висновком про доцільність чи недоцільність авторського вибору (спостереження над особливостями індивідуального стилю на рівні лексичних, фразеологічних засобів), пропуск окремих компонентів для з'ясування їх змістової та стилістичної ваги (аналіз стилістичних відтінків синонімів, антонімів, їх вмотивований відбір у тексті, відбір слів до словника діалектної лексики, обґрунтування лексичного вибору заголовку). Завершальним етапом роботи може стати створення власного тексту – відтворення змісту окремих фрагментів, введення додаткової мікротемі, підпорядкованої основній темі, використання інших аргументів, створення тексту подібного призначення.

Професійно орієнтований текст як засіб навчання української мови

Важливим засобом навчання української мови в старших класах вважаємо професійно орієнтований текст „як середовище функціонування мовних одиниць, що дає змогу залучити старшокласників до мовленнєвої діяльності, мотивує засвоєння лінгвістичної теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал уроку” (Горошкіна, 2010, с. 78). Основна мета такого тексту полягає в ознайомленні учнів з обраним фахом.

Нам видається, що під час роботи з професійно орієнтованим текстом найбільш ефективними будуть такі вправи: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій (Пентилюк, Нікітіна, Горошкіна, 2004, с. 5–7). Така система вправ і завдань дозволить учням не тільки повторити засвоєні відомості про текст, послідовно уточнити і поглибити

знання про його структуру, стильові ознаки, усвідомити комунікативний принцип добору мовних засобів, а й сприятиме розвитку естетичного мовного смаку, якісному збагаченню мовної культури старшокласників.

Висновки

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновки, що реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах дасть змогу оптимізувати узагальнення й систематизацію знань учнів з української мови, формування в них мовленнєвих умінь і навичок, а системна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, зокрема професійно орієнтованими, уможливить передачу учням знань про обрану професію. Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на визначення ролі соціокультурних чинників у формуванні мовної особистості учнів.

Бібліографія

- Андрієць, О. (2007). *Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови*: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон.
- Бакум, З. (2006). *Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови*. Педагогічні науки : зб. наук. праць (47), сс. 91–94.
- Базевич, Ф., Кочан, І. (2016). *Лінгвістика тексту*: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Божко, О. (2013). *Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення*. Збірник наукових праць. Педагогічні науки (64), сс. 94–100.
- Бондарчук, Л. (2001). *Методику підказує текст*. Тернопіль.
- Глазова, О. (2013). *Текстоцентричний підхід у вивченні української мови*. Методичні діалоги (7-8), сс. 22–27.
- Голуб, Н. (2013). *Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови*. Науковий часопис

- НПУ імені М. П. Драгоманова (20), сс. 72–76.
- Горошкіна, О. (2010). *Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи*. Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. (50), сс. 73–79.
- Горошкіна, О.М. (2005). *Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02*. Херсон.
- Гульчук, Т. (2015). *Текстотворча компетентність як наукове поняття*. Науковий вісник Донбасу 4 (32). Стаття надійшла (02.12.2015) [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF).
- Донченко, Т. (1995). *Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови*. Київ: Фондація ім. О. Ольжича.
- Дроздова, І. (2010). *Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей*. Х. : ХНАМГ.
- Златів, Л. (2015). *Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків*. Наукові записки Національного університету „Острозька академія” (57), сс. 177–184.
- Караман, С.О. (2000). *Зміст і технологія навчання української мови в гімназії* : автореф. дис... д- ра пед. наук: 13.00.02. Київ.
- Кулик, О. (2013). *Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі*. Теоретична і дидактична філологія (15), сс. 38–48.
- Кучерук, О. (2014). *Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема*. Українська мова і література в школі (2), сс. 2–7.
- Любашенко, О. (2013). *Текстоцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті*. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (112), сс. 107–113.
- Овсієнко, Л. (2015). *Реалізація ідеї текстоцентризму в навчанні лінгвістики тексту студентів-філологів*. Рідна школа (11/12), сс. 40–43.
- Пентилюк, М., Нікітіна, А., Горошкіна, О. (2004). *Концепція когнітивної методики навчання української мови*. Дивослово (8), сс. 5–7.
- Пентилюк, М., Нікітіна, А., Горошкіна, О. (2006). *Концепція навчання української мови в системі профільної освіти*. Українська мова й література в середніх

школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах (9–10), сс. 76–84.

Перхайло, Н. (2013). *Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.

Руденко, Ю. (2015). *Текстоцентричний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теорія і методика навчання*. Освітологічний дискурс (4), сс. 181–194.

References

- Andriyets' O. (2007). *Metodyka opratsyuvannya naukovo-navchal'nykh tekstiv u starshykh klasakh z pohlyblenym vyvchennyam ukrayins'koyi movy*. (PhD Thesis). Kherson. (In Ukrainian).
- Bakum Z. (2006). Tekstotsentryzm u suchasniy systemi pryntsyviv navchannya ukrayins'koyi movy. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats'*. Vol. 47, pp. 91–94. (In Ukrainian).
- Batsevych F., Kochan I. (2016). *Linhvistyka tekstu*. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. (In Ukrainian).
- Bondarchuk L. (2001). *Metodyku pidkazuye tekst*. Ternopil. (In Ukrainian).
- Bozhko O. (2013). Suchasni pidkhody do formuvannya tekstotvirnykh umin' uchniv pid chas vyvchennya syntaksysu skladnoho rechennya. *Zbirnyk naukovykh prats'*. *Pedahohichni nauky*. Vol. 64, pp. 94–100. (In Ukrainian).
- Donchenko T. (1995). *Orhanizatsiya navchal'noyi diyal'nosti uchniv na urokakh ridnoyi movy*. Kyiv: Fundatsiya im. O. Ol'zhycha. (In Ukrainian).
- Drozdova I. (2010). *Naukovi osnovy formuvannya ukrayins'koho profesiynoho movlennya studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsial'nostey*. Kharkiv: Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv. (In Ukrainian).
- Hlazova O. (2013). Tekstotsentrychnyy pidkhid u vyvchenni ukrayins'koyi movy. *Metodychni dialohy*, vol. 7-8, pp. 22–27. (In Ukrainian).
- Holub N. (2013). Osoblyvosti tekstotvorchoyi diyal'nosti uchniv 5-7 klasiv v umovakh kompetentnisnogo navchannya ukrayins'koyi movy. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, vol. 20, pp. 72–76. (In Ukrainian).
- Horoshkina O. (2010). Linhvodydaktychni zasady stvorennya pidruchnykiv

- z ukrayins'koyi movy dlya profil'noyi shkoly. *Visnyk Lvivskogo universytetu. Seriya filol.*, vol. 50, pp. 73–79. (In Ukrainian).
- Horoshkina O.M. (2005). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh III-ho stupenia pryrodnycho-matematychnoho profilii*. (PhD Thesis). Kherson. (In Ukrainian).
- Hul'chuk T. (2015). Tekstovorcha kompetentnist' yak naukovе ponyattya. *Naukovyy visnyk Donbasu*, vol. 4(32). Retrieved (02.12.2015) from: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF). (In Ukrainian).
- Karaman S.O. (2000). *Zmist i tekhnolohiia navchannia ukrainskoi movy v himnazii*. (PhD Thesis). Kyiv. (In Ukrainian).
- Kucheruk O. (2014). Sotsiokul'turnyy rozvytok uchniv yak lnhvometodychna problema. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, vol. 2, pp. 2–7. (In Ukrainian).
- Kulyk O. (2013). Priorytetnist' tekstotsentrychnoho pidkhdou do navchannya ukrayins'koyi movy v zahal'noosvitniy shkoli. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya*, vol. 15, pp. 38–48. (In Ukrainian).
- Lyubashenko O. (2013). Tekstotsentrychnyy pidkhid u pobudovi lnhvodydaktychnykh stratehiynavchannya v universyteti. *Naukovizapysky Natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova*, vol. 112, pp. 107–113. (In Ukrainian).
- Ovsiyenko L. (2015). Realizatsiya ideyi tekstotsentryzmu v navchanni lnhvistyky tekstu studentiv-filolohiv. *Ridna shkola*, vol. 11/12, pp. 40–43. (In Ukrainian).
- Pentylyuk M., Nikitina A., Horoshkina O. (2004). Kontsepsiya kohnityvnoyi metodyky navchannya ukrayins'koyi movy. *Dyvoslovo*, vol. 8, pp. 5–7. (In Ukrainian).
- Pentylyuk M., Nikitina A., Horoshkina O. (2006). Kontsepsiya navchannya ukrayins'koyi movy v systemi profil'noyi osvity. *Ukrayins'ka mova y literatura v serednikh shkolakh, himnazyakh, litseyakh ta kolehiumakh*, vol. 9–10, pp. 76–84. (In Ukrainian).
- Perkhaylo N. (2013). *Formuvannya tekstotvorchoyi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi profil'noho navchannya ukrayins'koyi movy*. (PhD Thesis). Kyiv. (In Ukrainian).
- Rudenko Yu. (2015). Tekstotsentrychnyy pidkhid do uvyraznennya movlennya maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv: teoriya i metodyka navchannya. *Osvitolohichnyy dyskurs*, vol. 4, pp. 181–194. (In Ukrainian).
- Zlativ L. (2015). Dyskursyvno-tekstotsentrychnyy pidkhid do navchannya

ukrayins'koyi movy za profesiynym spryamuvannyam studentiv-matematykiv.
Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya", vol. 57,
pp. 177–184. (In Ukrainian).

Received: 01.06.2017

Accepted: 15.08.2017

NATALIA MEDYNSKA
Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów
Poland, Warsaw
medynsky.natalia@gmail.com

Medynska N. (2017). Realizatsiya katehoriynykh znachen' osoby v odnoskladnykh diyeslivnykh rechennyakh u suchasniy ukrayins'kiy movi [Realization of categorical meanings of a personality in monosyllabic verbal sentences in the modern Ukrainian language]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 57–72. (In Ukrainian).

Realization of categorical meanings of a personality in monosyllabic verbal sentences in the modern Ukrainian language

ABSTRACT

This article deals with categorical meanings of the personality in monosyllabic verbal sentences in the modern Ukrainian language which are cleared up in the aspect of realization of their functions, taking into account the various grammatical and semantic modifications of syntactic structures. According to the results of the study, it was concluded that the category of the personality of the verb interacts with the category of method, the personality and the categories of substantiality - subject and object, aspectuality, temporality. Illustrative material of scientific reference provides the most diverse knowledge about the life, ways of life, customs, worldviews, psychologies, ways of thinking, spiritual and moral values of representatives of the Ukrainian people, stimulates the acceptance and conception of other cultures.

Purpose. The aim of the study – is to find out realization of categorical meanings of a personality in monosyllabic verbal sentences in the modern Ukrainian language.

Methods of research. The following methods are used in scientific research: linguistic description of speech facts; structural analysis, represented by the methods of structural-semantic, transformational analysis.

Results. The category of the personality of the verb interacts with the category of method at the level of lexical and grammatical semantics, with the category of personality and under the categories of substantiality – the subject and object, aspectuality (type and kinds of action), temporality (internal and, mainly, external time) and with syntagmatic semantics of categories of predictability and modality.

The formal-grammatical paradigm of verbal forms represents their invariance and corresponding fixity to the structural patterns of sentences. In speech acts (in the text), grammatical forms according to the speaker's allocution, purpose and the type of communicative structure generalize informative content of the statement on the basis of connection of words as the main components, and the secondary forms, which are determined due to the grammar of particular language and the author's direction and express objective and subjective modality (wider – modus) of an author's direction, emotions, evaluations and expression.

Key words: *monosyllabic sentences, category of the personality, the verb, the predicate, definite-personal sentences, undefine-personal sentences, generalized-personal syntactic structures.*

НАТАЛІЯ МЕДИНСЬКА

Університет єврорегіональної економіки

ім. Альфреда де Гаспері в Юзефові

Польща, Варшава

medynsky.natalia@gmail.com

Реалізація категорійних значень особи в односкладних дієслівних реченнях у сучасній українській мові

ABSTRACT

У статті з'ясовано категорійні значення особи в односкладних дієслівних реченнях в аспекті реалізації їхніх функцій, урахуваючи різні граматичні і семантичні модифікації синтаксичних структур у сучасній українській мові. За результатами проведеного дослідження зроблено висновок, що категорія особи дієслова взаємодіє з категорією способу, персональності й підкатегоріями субстанційності – суб'єкта і об'єкта, аспектуальності, темпоральності. Ілюстративний матеріал наукової розвідки надає найрізноманітніші знання про життя, побут, звичаї, світогляд, психологію, спосіб мислення, духовні і моральні цінності представників українського народу, стимулює прийняття та розуміння інших культур.

Мета дослідження – з'ясувати реалізацію категорійних значень особи в односкладних дієслівних реченнях у сучасній українській мові.

Методи дослідження. У науковій розвідці використано такі методи: лінгвістичний опис мовних фактів; структурний, представлений методикою структурно-семантичного, трансформаційного аналізу.

Висновки. Категорія особи дієслова взаємодіє з категорією способу на рівні лексичної і граматичної семантики, з категорією персональності й підкатегоріями субстанційності – суб'єкта і об'єкта, аспектуальності (виду і родів дії), темпоральності (внутрішнього і переважно зовнішнього часу) та з синтагматичною семантикою категорій предикативності і модальності. Формально-граматична парадигма дієслівних форм репрезентує їхню інваріантність і відповідну закріпленість за структурними схемами речень. В актах мовлення (у тексті) граматичні форми відповідно до ілюкції мовця, мети, типу комунікативної структури об'єктивують інформативний зміст висловлення на основі сполучуваності слів як основні компоненти, так і вторинні, зумовлені граматиною конкретної мови й авторською настановою та виражають об'єктивну і суб'єктивну модальність (ширше – модус) авторської настанови, емоцій, оцінок та експресії.

Ключові слова: *односкладні речення, категорія особи, дієслово, предикат, означено-особові речення, неозначено-особові речення, узагальнено-особові синтаксичні структури.*

Вступ

На сучасному етапі розвитку лінгвістичних досліджень помітно посилилося зацікавлення питаннями взаємодії частин мови на синтаксичному рівні функціонування їхніх одиниць.

У цьому зв'язку **актуальним** постає питання про категорійні значення особи в односкладних дієслівних реченнях в аспекті реалізації їхніх функцій, урахуваючи різні граматичні і семантичні модифікації синтаксичних структур. Ілюстративний матеріал наукової розвідки є джерелом інформації про життя, побут, звичаї, світогляд, психологію, спосіб мислення, духовні і моральні цінності представників українського народу.

Методи дослідження. У науковій розвідці використано такі методи: лінгвістичний опис мовних фактів; структурний, представлений методикою структурно-семантичного, трансформаційного аналізу.

У статті поставлено за мету з'ясувати реалізацію категорійних значень особи в односкладних дієслівних реченнях у сучасній українській мові.

Їхня специфіка висвітлена у лінгвістичних дослідженнях українських учених: І.Р.Вихованця, К. Г. Городенської, Н. Л. Іваницької, А. П. Загнітка, М. В. Мірченка, О. І. Бондаря, Г. В. Кутньої, Н. В. Кавери, О. П. Сулими, Н. М. Костусяк, О. Г. Межова та інших мовознавців. Однак репрезентація односкладних речень з предикатом у граматичній формі дієслова і дотепер є однією з складних у мовознавстві.

Категорія особи у категорійній системі дієслова

Специфіка односкладних речень із дієслівними предикатами полягає в незаповненні позиції суб'єкта на формально-синтаксичному рівні речення. Для конструкцій із незаповненим лівобічним семантичним компонентом-суб'єктом (підметом на формально-синтаксичному рівні) характерне імпліцитне представлення суб'єкта як означеного, неозначеного або узагальненого, тобто учасника / неучасника мовлення чи адресата. Такі речення позначають відповідно термінами *означено-особові*, *неозначено-особові* та *узагальнено-особові*. Кожен тип названих речень має предикат у граматичній формі дієслова, що є маркером імпліцитно представленого суб'єкта.

Н.О. Слюсарєва вважає, що морфологія, за винятком десемантизованих елементів, найабстрактніша: її категорії засвідчують високий ступінь відмежування від часткового і конкретного (Слюсарєва, 1986). В актах мовлення, зокрема в описах, переказах, у внутрішньому мовленні, коли немає потреби вказувати на себе займенником *Я*, цю функцію виконує форма дієслова 1-ї особи, напр.: *Перед очима якісь кола. Глянув на балкона, а він палає. Дивлюсь – дерево, на гілляці привиділося зашморг* (Л. Костенко). Означено-особовим є також речення, у якому особу називано формою іменника в кличному відмінку, яка виконує функцію звертання до адресата мовлення, а дієслівний предикат маркує адресата формою 2-ї особи однини. Позицію вокатива-адресата може займати не тільки назва особи (іншої істоти), а й предметне ім'я, напр.:

- *Мамо, а дайте я спробую.*
- *За плугом хочеш? – здивувалася мати.*
- *Еге. Думаєте не вмюю? – відповів з гіркотою Андрій.*
- *Спробуй, – відповіла вона тихо.*
- *Давай мені віжки (Д. Бедзик);*
- *О слово! Будь моїм мечем (О. Олесь).*

У реченні з предикатом волевиявлення займенник *ти*, що вказує на адресата мовлення, на формально-граматичному рівні частіше не експлікований формою називного відмінка суб'єкта дії. Тут адресата позначено формою кличного відмінка іменника, а для присудка в системі дієслівної парадигми наявні спеціалізовані форми, що позначають адресата мовлення, які взаємодіють із формами наказового способу дієслова. В односкладному реченні форма наказового способу виконує роль головного члена. Для односкладних, як і для двоскладних речень характерна своя просодика: виділення звертання в окрему синтагму паузою й фразовим наголосом, особливо поширене атрибутом чи кількома означеннями. Наприклад: *О божє наш милосердний! О царю поганій! Царю проклятий, лукавий, Аспиде неситий! Що ти зробив з козаками... Божє милий, Зжалься, божє милий!* (Т. Шевченко).

У діалозі особовий займенник *ти* часто опускають, але на адресата вказують форми наказового способу дієслова 2-ї особи однини (чи множини):

„Яremo! Герш-ту хамів сину?

Піди кобилу приведи,

Подай патинки господині

Та принеси мені води,

Вимети хату, внеси дрова,

Посип індікам, гусям дай,

Піди до льоху, до корови,

Та швидше, хаме!.. Постривай!

Упоравшись, біжи в Вільшану:

Імості треба. Не барись” (Т. Шевченко).

Другий тип односкладних дієслівних речень становлять конструкції, що виражають звернення (апеляцію) до узагальненого адресата – кожної людини чи певного кола, або самого мовця, який ділиться своїми враженнями, відчуттями, досвідом. Такі конструкції переважають у народних прислів'ях, особливо з модальністю поради, застереження тощо, у розмовному мовленні, у різних описах психічного стану оповідача, в описах природи тощо. Напр.: **Не плюй у колодязь: пригодиться води напиться**; **Сиди до сивої коси, а за п'яницю заміж не йди**; **Добре роби – добре й буде. Хліб – сіль їж, а правду ріж** (Укр. прислів'я); **Не пийте сирі води з невідомих водойм! Стій! Б'є струмом**; **Уранці зробіть зарядку і не забудьте поспідати. Не спиться – поражуй до п'ятдесяти свій вдих і видих** (З журналу). **Як візьмеш красиву то гордись, а як багату – не журиш** (Укр. прислів'я).

Пор. у поетичному тексті:

Не завидуй багатому,

Багатий не знає

Ні приятні, ні любові –

Він все те наймає.

Не завидуй могучому,

Бо той заставляє.

Не завидуй і славному,

Славний добре знає,

Що не його люди люблять,

А ту тяжку славу,

Що він тяжкими сльозами

Вилив на забаву (Т. Шевченко);

Не завидуй же нікому, Дивись кругом себе... (Т. Шевченко).

Вокатив указує на 2-гу особу однини чи множини формою дієслова наказового способу, рідше – дійсного або й оптативного, як узагальнену особу. Заповнення позиції суб'єкта займенником *ТИ* як узагальненого адресата, мовець мотивує контекстуально, напр.: *Ти не питай, що буде там...* (О. Олесь); *Як ти боїшся – виріж, викинь геть, Своє безрадне*

й небезпечне серце, А замість нього в груди впхай собі Ганчірку, що до блискавок байдужа. Але, вчинивши так, не вибігай Із хати в бурю, не вдавай сміливця, Коли онучу носиш за ребром (Д. Павличко).

Неозначено-особове речення як засіб вираження категорійної семантики неозначеності

Семантика категорії означеності-неозначеності на синтаксичному рівні може бути об'єктивована в неозначено-особовому реченні, структурованому на основі предиката, який передбачає лівобічного аргумента – суб'єкта, діяча, носія ознаки тощо, але на формально-граматичному рівні речення він неексплікований, що зумовлено настановою мовця наголосити на самій дії або умісне не називати його, бо в цьому взагалі немає потреби. Неозначена особа і кількісно не визначена, формально на неї вказує дієслово у формі 3-ї особи множини. Адресат – читач чи слухач – загалом орієнтується або не орієнтується щодо особи (осіб), але далеко не завжди намагається дізнатися, хто є виконавцем дії. Пор.: 1. *У двері стукають: Вставай!* (А. Малишко); Читачеві вже відомо, що *сім'я, яка сховала на горіщі пораненого бійця, здогадується, що це прийшли німці або поліцаї*. 2. *Учора передали інтерв'ю з одним російським психотерапевтом, він говорив про диспластину людини* (Л. Костенко). 3. *У США, нарешті, вибрали президента, ...А тепер вимагають імпичменту* (Л. Костенко). У другому і третьому реченнях неозначеність особи діяча відрізняється: хто передавав інтерв'ю, не має значення, але неозначено-особовий займенник *один (якийсь)* та іменник *психотерапевт* певною мірою орієнтують на фах ученого, якого можна встановити, якщо є потреба. Інформацію ж про вибори президента і подальші події представлено структурою неозначено-особового речення, у якому немає потреби називати діяча (народ США).

О.М. Пешковський виділяв неозначено-особові речення як своєрідно представлені мовцем, на відміну від неповних двоскладних з опущеним підметом та від безособових, у яких (за його визначенням) присудок

виражений безособовим дієсловом, оскільки опущений підмет можна встановити з контексту, а в безособовому головний член передає процес без участі особи, а тому предикат не відкриває позицію суб'єкта (Пешковский, 2001). Напр.: *Вечоріє. У дворі гомонять, збираються вечеряти.* Неозначено-особові речення передають усталені істини пор.: *Та кажуть, що горю нічим не зарадиш* (Л. Горлач) і *Люди ж і осудять доки не замовкнуть.* **Скажуть** – як зав'яжуть (Є. Гуцало). Опущений підмет в неповному реченні може бути об'єктивованим наприкінці: *Їм нес вершини моститься до ніг. Вітрища голос, як в дубовій бочці. Жбурляє страх шматками на навідліг, Назад стежина. Тут нема доріг... Спускаються у сутіноків сорочці Натомлені. Щасливі. Переможці* (М. Боровко). Іменник *переможці* конкретизує осіб, які сходили на Говерлу, хоч скільки їх було, хто саме сховався на гору, невідомо, як, наприклад, і в реченні: *На Говерлу щороку сотні піднімаються* (З газети); *У лісі ялинку зрубали...* (Д. Павличко).

Узагальнено-особові речення з головним членом у формі дієслова 2-ї особи множини набувають ознак трафаретних вимог, заборони, поради, попереджень: *По траві не ходіть; Не пускайте собаки без намордника; Вимагайте в автобусі проїзний квиток; Зачиняйте за собою двері; Не стійте на краю платформи (за жовтою лінією); Виходячи з вагона, не забувайте своїх речей.*

Узагальнене значення передають також речення головний член яких виражений формою 1-ї особи множини наказового, рідше дійсного способу, але в часовій перспективі передає дію як властиву узагальненій особі ознаку: *Саджаєм дерева Обличчям до сонця, Саджаєм дерева Сердцями до людей, Саджаєм дерева на батьківській землі... І дерева ростуть корінням у землі* (М. Боровко); *Живемо так, щоб бути для століть* (М. Боровко).

У концепції І.Р. Вихованця дієслово як одиниця морфологічного та синтаксичного рівнів мови виражає значення дії, стану та процесу, які становлять ядро цього лексико-семантичного класу слів і його дієвідмінюваних форм, призначених для виконання функції присудка двоскладного речення та співвідносного з ним головного

члена односкладного речення (Вихованець, 1988, с. 17). Із погляду функціонального призначення основними формами дієслівного присудка він визначає особові форми, які в системі мови співвідносяться з предикатними синтаксемами у функції дії, процесу, стану та з ремою в актуальному членуванні (Вихованець 1992, с. 72). Дієслівні традиційні односкладні конструкції вчений розглядає як другий тип речень із нульовим будь-яким членом (перший тип – неповні речення із нульовим будь-яким членом, співвідносним із підметом). Підставою кваліфікації зазначених конструкцій як двоскладних неповних, зауважує І.Р. Вихованець, слугує «наявність суб'єктної синтаксеми, зумовленої валентністю відповідного предиката, з одного боку, і потенційна можливість функціонування суб'єктної синтаксеми тільки у формі називного відмінка власне-іменника або займенникового іменника, з другого боку» (Вихованець, 1992, с. 75–76). Не заперечуючи можливості трансформації означено-, неозначено- й узагальнено-особових речень у двоскладні, ми се-таки подіяємо думку О.О. Шахматова, який увів терміни означено-особові, неозначено-особові й узагальнено-особові для позначення типів односкладних речень і вважав, що непотрібна контекстна підтримка для вираження особи підметом, оскільки дієслово вже виражає це значення (Шахматов, 2001). А О.М. Пешковський уточнює, що в таких конструкціях не вистачає займенника, що вказує на особу (Пешковський, 2001, с. 184). Отже, підстава для кваліфікації аналізованих конструкцій як односкладних повних є, якщо враховувати особливе призначення дейктичних слів, які виражають функційно-прагматичну семантику в реченні: *я* – це мовець, діяч, адресант, а *ти* – адресат; *він як і (вона, воно, вони)* – неучасник в актах мовлення, предмет (об'єкт) повідомлення.

Категорійна семантика безособовості в дієслові та її реалізація в структурі речення

Категорія особи дієслова, що виражає стосунок дії до суб'єкта та об'єкта, спрямована в синтаксис ще однією ознакою, співвіднесеною з категорією персональності – здатністю визначати процеси, явища

самодостатньо, не пов'язано з діяльністю істоти взагалі, або як стихійні, природні явища, процеси, осмислені людиною як певні закономірності за певних обставин (*світати, смеркати, дніти, вечоріти* – пори доби, пов'язані зі сходом і заходом сонця); *морозити* (стан, пов'язаний зі зміною температури), що передають фізичний, психічний стан людини, незалежний від її волі або характеризує її в певний період (*не спиться, не лежиться, не сидиться, не віриться, щастить, не щастить, не віриться та ін*). В українській мові такі дієслова називають безособовими, які виконують роль головного члена безособових речень. Причому в актах мовлення предикати зі значенням фізичних процесів синонімічні з предикатами, які відкривають позицію суб'єкта як чинника: *Гримає грім* (як чинник – розряд, що сприймається на слух; **Сніжить** – *Сніг покриває землю – падає сніг; Дощить* – *довго йде дощ*. Пор. також можливі заміни особовими конструкціями: **Не спиться** (мені, дитині) – *Сон не бере (мене, дитину); Не віриться в перемогу* (нам, спортсменові); *Ми не віримо в перемогу, і Спортсмен не вірить у перемогу*.

На семантичному рівні суб'єкт стану постає як пасивний, якому не вдається щось змінити. На формально-синтаксичному рівні речення він займає позицію додатка, у формі давального відмінка іменника (займенника). До безособових належать і дієслова зі значенням оптативної модальності: *хочеться* (*не хочеться*), *бажається*, *прагнеться*, *кортить*. Ці дієслова функціонують переважно у сполученні з інфінітивом та іменником у давальному адресата або родовому відмінку однини. Напр.: **Спати мені не хочеться, і сон мене не бере** (Укр. казка); **Хочеться дивитись, як сонечко сяє, трава шелестить** (Т. Шевченко). **Хочеться води криничної, живої**. Головний член таких односкладних речень може корелювати з присудком двоскладного; але дієслово-присудок тоді вжитий в особовій формі, що співвідноситься з формою підмета в називному відмінку: **Захотілося бабі скоринки. Захотіла баба скоринки** (Укр. казка).

Безособовість здатні виражати і дієслова дії, напр.: **Читається художній твір із захопленням – Мені сьогодні не читається**.

Речення з дієслівним предикатом на позначення стану легко трансформуються з двоскладного в односкладне речення, напр.: *Дівчинка*

не терпить образи – Дівчині не терпиться відповісти на образу; Дівчина вірить у щастя – Дівчині віриться в щастя.

Безособові дієслова мають також форму минулого часу: 3-ї особи однини середнього роду та умовного способу на *-л (о)*: *кортіло, бажалося, було (не було)* та майбутнього *не буде*, теперішнього часу *немає* (заперечне, крім минулого часу, а минулого і теперішнього часу – немає). Напр.: *У дворі нікого не було. Так кортіло солодкого та не було* (Розм.). *Немає святіш за мовчання. Що дзвонить від землі до небес* (П. Осадчук); *Немає у світі більшої драми І більшої душевної муки, Як махати рік у рік прапорами, Відучивши від праці руки* (Л. Костенко); *Затанцювали птиці на лимані, А вранці неба не було в тумані* (Л. Костенко).

Безособовими на формально-синтаксичному рівні визнають і дієслова повної способово-часової парадигми, які у формі, аналогічній 3-й особі однини, передають стихійні процеси: *Удень припікало; Уже світлішало; Раптом завихрило, крутило, жбурляло, ревла – щось страшне творилося.* До таких конструкцій належать і речення з дієслівним предикатом стану (головним членом односкладного речення): *Болить, тисне на серці; Так схопило аж трусило, тіпало, ніби в гарячці; Похолонуло в грудях, сперло дихання* (переважно в уснорозмовному стилі).

Ці та інші дієслова у формі інфінітива, зі зв'язкою, предикатні форми на *-но, -то*, предикативні прислівники виражають безособовість у своїх вторинних функціях: *Хай буде легко спогадом про Вас. Хай буде вічно спогадом пресвітним Вмовляю себе, що місяць – це так небагато* (Л. Костенко).

Висновки

Категорія особи дієслова взаємодіє з категорією способу на рівні лексичної і граматичної семантики, з категорією персональності й підкатегоріями субстанційності – суб'єкта і об'єкта, аспектуальності (виду і родів дії), темпоральності (внутрішнього і переважно зовнішнього часу) та з синтагматичною семантикою категорій предикативності і модальності. Формально-граматична парадигма дієслівних форм репрезентує їхню інваріантність і відповідну закріпленість заструктурними

схемами речень. В актах мовлення (у тексті) граматичні форми відповідно до ілокуції мовця, мети, типу комунікативної структури об'єктивують інформативний зміст висловлення на основі сполучуваності слів як основні компоненти, так і вторинні, зумовлені граматиною конкретної мови й авторською настановою та виражають об'єктивну і суб'єктивну модальність (ширше – модус) авторської настанови, емоцій, оцінок та експресії.

Перспектива подальших досліджень реалізації категорійних значень особи в односкладних дієслівних реченнях пов'язана з виявом синтаксичних і функціональних особливостей інших структурних різновидів, що уможливить комплексну репрезентацію об'єкта дослідження у комунікативному аспекті.

Бібліографія

- Бондар, О. (1996). *Темпоральні відношення в сучасній українській літературній мові: Система засобів вираження*. Одеса: Астропринт.
- Боровко, М. (2007). *Вибрані твори*. Київ: Генеза.
- Вихованець, І. (1988). *Частини мови в семантико-граматичному аспекті*. Київ: Наукова думка.
- Вихованець, І. (1992). *Нариси з функціонального синтаксису української мови*. Київ: Наукова думка.
- Горлач, Л. (1991). *На відстані душі: вибране*. Київ: Молодь.
- Городенська, К. (2002). *Семантичний і морфологічний потенціал предикатів кількості*. Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Луцьк (5), сс. 23–26.
- Гуцало, Є. (1996). *Твори*. Київ: Дніпро.
- Загнітко, А. (1990). *Система і структура граматичних категорій дієслова*. Київ: НМКВО.
- Загнітко, А. (2006). *Теорія сучасного синтаксису*. Донецьк: Дон НУ.
- Іваницька, Н. (1985). Зумовленість синтаксичної структури двоскладного речення валентністю дієслова-присудка. *Мовознавство*. (1), сс. 39–43.

- Іваницька, Н. (2000). Член речення як синтаксична категорія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Філологія. Вінниця: ВДПУ, (2), сс. 70–73.
- Кавера, Н. (2007). *Семантична типологія предикатів стану: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова»*. Київ: Інститут української мови НАН України.
- Костенко, Л. (1989). *Вибране*. Київ: Дніпро.
- Костусяк, Н. (2012). *Структура міжрівневих категорій сучасної української мови*: монографія. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки.
- Кутня, Г. (2009). До питання класифікаційних критеріїв предикатів у мовознавчій літературі. *Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць*. (18). Донецьк: Дон НУ, сс. 75-80.
- Леута, О. (2008). *Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові*: монографія. Київ: Такі справи.
- Малишко, А. (2004). *Далекі орбіти: [вибрані твори]*. Київ: Криниця.
- Мельничук, О. (1972). Загальні питання синтаксису української мови. *Сучасна українська літературна мова*. (За ред. І.К. Білодіда). Київ: Наукова думка, сс. 5–50.
- Мірченко, М. (2004). *Структура синтаксичних категорій*: монографія. Луцьк: «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки.
- Олесь, О. (1990). *Твори*. Київ: Дніпро.
- Павличко, Д. (2008). *Вибрані твори*. Київ: «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана.
- Пешковский, А. (2001). *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Языки славянской культуры.
- Плющ, М. (1986). *Категорії суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення*. Київ.
- Плющ, М. (2011). *Словоформа у семантично елементарному та ускладненому реченні*. Вибрані праці. Київ: НПУ ім. Драгоманова.
- Слюсарева, Н. (1986). *Проблемы функциональной морфологии современного английского языка*. Москва: Наука, 1986.

Сулима, О. (2007). Причини транспозиції відмінкових форм іменника у складеному іменному присудку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Проблеми граматики і лексикології української мови: Збірник наукових праць*. (3). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, сс. 153-158.

Українські народні казки, легенди, анекдоти (1989). Київ: Молодь.

Українські прислів'я та приказки (1983). Київ: Дніпро.

Шахматов, А. (2001). *Синтаксис русского языка*. Москва: УРСС Эдиториал.

Шевченко, Т. (2003). *Поетія 1837–1847*. Київ: Наукова думка.

References

Bondar, O. (1996). Temporal'ni vidnoshennya v suchasniy ukrayins'kiy literaturniy movi: *Systema zasobiv vyrazhennya*. Odesa: Astroprint. (In Ukrainian).

Borovko, M. (2007). *Vybrani tvory*. Kyiv: Geneza. (In Ukrainian).

Horlach, L. (1991). *Na vidstani dushi: vybrane*. Kyiv: Molod'. (In Ukrainian).

Horodens'ka, K. (2002). Semantychnyy i morfolohichnyy potentsial predykativ kil'kosti. *Naukovyy visnyk Volyns'koho derzhavnoho universytetu im. Lesi Ukrayinky*. Lutsk, vol. 5, pp. 23–26. (In Ukrainian).

Ivanyts'ka, N. (1985). Zumovlenist' syntaksychnoyi struktury dvoskladnoho rechennya valentnistyu diyeslova-prysudka. *Movoznavstvo*, vol. 1, pp. 39–43. (In Ukrainian).

Ivanyts'ka, N. (2000). Chlen rechennya yak syntaksychna katehoriya. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedpedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Filolohiya*. Vinnytsia: VDP, (2), pp. 70–73. (In Ukrainian).

Kavera, N. (2007). *Semantychna typolohiya predykativ stanu* (PhD Thesis). Kyiv: National Academy of Sciences of Ukraine. (In Ukrainian).

Kostenko, L. (1989). *Vybrane*. Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian).

Kostusyak, N. (2012). *Struktura mizhrivnevnykh katehoriy suchasnoyi ukrayins'koyi movy*. Lutsk: Volyns'kyy natsional'nyy universytet imeni Lesi Ukrayinky. (In Ukrainian).

Kutnya, H. (2009). Do pytannya klasyfikatsiynykh kryteriyiv predykativ u movoznavchiiy literaturi. *Linhvistychni studiyi: Zbirnyk naukovykh prats'*, vol. 18. Donetsk: Don NU, pp. 75-80. (In Ukrainian).

- Leuta, O. (2008). *Struktura i semantyka diyeslivnykh rechen' v ukrayins'kiy literaturniy movi*. Kyiv: Taki spravy. (In Ukrainian).
- Malyshko, A. (2004). *Daleki orbity: vybrani tvory*. Kyiv: Krynytsya. (In Ukrainian).
- Mel'nychuk, O. (1972). Zahal'ni pytannya syntaksysu ukrayins'koyi movy. *Suchasna ukrayins'ka literaturna mova* (ed. I.K. Bilodid). Kyiv: Naukova dumka, pp. 5–50. (In Ukrainian).
- Mirchenko, M. (2004). *Struktura syntaksychnykh katehoriy*. Lutsk: „Vezha” VDU im. Lesi Ukrayinky. (In Ukrainian).
- Oles', O. (1990). *Tvory*. Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian).
- Pavlychko, D. (2008). *Vybrani tvory*. Kyiv: «Ukrayins'ka entsyklopediya» im. M.P. Bazhana. (In Ukrainian).
- Peshkovskyy, A. (2001). *Russkyy syntaksys v nauchnom osveshcheny*. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. (In Russian).
- Plyushch, M. (1986). *Katehoriyi sub'yekta i ob'yekta v strukturi prostoho rechennya*. Kyiv. (In Ukrainian).
- Plyushch, M. (2011). *Slovoforma u semantychno elementarnomu ta uskladnenomu rechenni. Vybrani pratsi*. Kyiv: NPU im. Drahomanova. (In Ukrainian).
- Shakhmatov, A. (2001). *Syntaksys russkoho yazyka*. Moscow: URSS Edytoryal. (In Russian).
- Shevchenko, T. (2003). *Poeziya 1837–1847*. Kyiv: Naukova dumka. (In Ukrainian).
- Slyusareva, N. (1986). *Problemy funktsional'noy morfolohyy sovremennoho anhliyskoho yazyka*. Moscow: Nauka, 1986. (In Russian).
- Sulyma, O. (2007). Prychyny transpozyciyi vidminkovykh form imennyka u skladenomu imennomu prysudku. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Problemy hramatyky i leksykolohiyi ukrayins'koyi movy: Zbirnyk naukovykh prats'*, vol. 3. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, pp. 153-158. (In Ukrainian).
- Ukrayins'ki narodni kazky, lehendy, anekdoty*. (1989). Kyiv: Molod'. (In Ukrainian).
- Ukrayins'ki prysliv'ya ta prykazky*. (1983). Kyiv: Dnipro. (In Ukrainian).
- Vykhovanets', I. (1988). *Chastyny movy v semantyko-hramatychnomu aspekti*. Kyiv: Naukova dumka. (In Ukrainian).

- Vykhovanets', I. (1992). *Narysy z funktsional'noho syntaksysu ukrayins'koyi movy*. Kyiv: Naukova dumka. (In Ukrainian).
- Zahnitko, A. (1990). *Systema i struktura hramatychnykh katehoriy diyeslova*. Kyiv: NMKVO. (In Ukrainian).
- Zahnitko, A. (2006) *Teoriya suchasnoho syntaksysu*. Donetsk: Don NU. (In Ukrainian).

Received: 01.06.2017

Accepted: 15.08.2017



EDUCATION



BAKIT KULBAEVA
Baishev University Aktobe
Kazakhstan, Aktobe
kulbaeva_1972@mail.ru

NORSLU KIBATAEVA
The branch of JSC “National Center for
professional development “Orleu”
Kazakhstan, Aktobe
kibataevan@mail.ru

ALTYN MUSTAYAPOVA
Baishev University Aktobe
Kazakhstan, Aktobe
Altyn-ac@mail.ru

Kulbaeva B., Kibataeva N., Mustayapova A. (2017).
Razvitiye funktsional'noy kompetentnosti pedagoga
– na uroven' sovremennykh trebovaniy
[The development of functional competence of the
teacher to the level of modern requirements].
Intercultural Communication, ISSN 2451-0998,
vol. 2(3), pp. 75– 92. (In Russian).

The development of functional competence of the teacher to the level of modern requirements

ABSTRACT

The purpose: to make attempt to answer the questions connected with the analysis, understanding different interpretations of the conceptual apparatus on the problem of “functional competence” and radical change of professional consciousness of the teacher.

Research methods. In the course of experimental work conducted at the Institute, the various methods of analysis, collection, systematization of material: observation, interview, discussion, questioning, testing were used. The paper discusses modern requirements to professional activity of the teacher and the ways of formation of its functional competence in the transition to a model of education focused on result.

The degree of proficiency in the functional competence of teachers is directly related to the successful activities of the student, the development of key competencies. One of the key competencies is the state’s demand for the quality of the high school graduate’s personality in the form of educational outcomes. The main functional qualities of a person in solving a strategically important task for the country are initiative, the ability to think creatively and to identify non-standard solutions, the ability to determine the professional path, the willingness to learn throughout life.

All available functional skills are formed in intercultural communication in the conditions of the school.

Results: The appropriate methodological recommendations were developed, training manuals were issued; the experience of creatively working teachers was summed up, measures were taken to improve the content of the program of courses “Development of functional skill (reading, mathematical, natural-science) for students in the framework of an international PISA study”.

Keywords: *competence, functional competence, competence approach, professional development.*

КУЛЬБАЕВА БАКИТ САГИНДЫКОВНА

Актюбинский университет им. С. Баишева

Казахстан, Актюбе

kulbaeva_1972@mail.ru

КИБАТАЕВА НОРСЛУ КАЗАНГАПОВНА

АО “НЦПК “Өрлеу” институт повышения квалификации

педагогических работников по Актюбинской области

Казахстан, Актюбе

kibataevan@mail.ru

МУСТАЯПОВА АЛТЫН САРСЕНОВНА

Актюбинский университет им. С. Баишева

Казахстан, Актюбе

Altyn-ac@mail.ru

Развитие функциональной компетентности педагога – на уровень современных требований

РЕЗЮМЕ

Цель: осуществить попытку ответить на вопросы, связанные с анализом, осмыслением разных трактовок понятийного аппарата по проблеме “функциональная компетентность”.

Отвечая на вызовы XXI века – века глобализации, имеются основания для того чтобы рассматривать функциональную компетентность как качественно новое, и общественно исторически значимое усвоение профессиональной компетентностью, высшим способом которого является овладение профессионально-педагогического мастерства.

Методы. В ходе экспериментальной работы, проводимой в институте, были использованы различные методы анализа, сбора, систематизации материала: наблюдение, интервью, беседа, анкетирование, тестирование. В работе рассматриваются современные требования к профессиональной деятельности педагога, а также пути формирования его функциональной компетентности в условиях перехода к модели образования, ориентированного на результат.

Степень владения педагогами функциональной компетентностью напрямую связана с успешной деятельностью по выполнению разнообразных функций, направленных на решение профессиональных задач, в первую очередь по отношению к ученику, развития у него ключевых компетенций.

Степень владения педагогами функциональной компетентностью напрямую связана с успешной деятельностью ученика, развитием ключевых компетенций. Одним из важных ключевых компетенций является требование государства к качеству личности выпускника средней школы в виде результатов образования. Главными функциональными качествами личности в решении стратегически важной для страны задачи являются инициативность, способность творчески мыслить и выявлять нестандартные решения, умение определять профессиональный путь, готовность учиться в течение всей жизни. Все имеющиеся функциональные навыки формируются в межкультурной коммуникации в условиях школы.

Результаты: Были разработаны соответствующие методические рекомендации, выпущены учебно-методические пособия; обобщен опыт творчески работающих учителей, осуществлены меры по совершенствованию содержания программы курсов “Развитие функциональной грамотности (чтения, математической, естественно-научной) учащихся в рамках проведения международного исследования PISA”.

Ключевые слова: компетентность, функциональная компетентность, компетентностный подход, повышение квалификации.

Ум заключается не только в знании,
но и в умении применять знания на деле.
*(Величайший философ и ученый
всех времен и народов Аристотель)*

Введение

В меняющемся мире все эксперты и специалисты сходятся в одном: образование – это та точка опоры, от которой оттолкнется в своем развитии мировая цивилизация. И закономерно то, что в последнее время образование рассматривается как один из ключевых факторов экономического развития, как фактор формирования рабочей силы, подготовки и повышения квалификации кадров и эффективности труда. Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана “Социально-экономическая модернизация – главный фактор развития Казахстана” отметил: “Важно повышать качество педагогического состава; надо усилить... требования к повышению квалификации преподавателей школ и вузов” (Nazarbayev, 2012).

Одним из показателей успешности вхождения в мировое образовательное пространство казахстанского образования является выполнение международных стандартов, в которых формирование функциональной грамотности обозначено в качестве одной из приоритетных задач. Высокий уровень функциональной грамотности у учащихся могут обеспечить только высококвалифицированные педагоги со сформированной функциональной компетентностью, способные к самоопределению, самосовершенствованию, самореализации в специальности; прививающие у обучающихся уважение к своей культуре, культуре других народов и наций, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения (Aleksashina, 1997). Функциональная компетентность рассматривается как один из компонентов профессиональной компетентности.

Надо отметить, что в Казахстане в настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированного на результат. Во всех нормативных документах: Государственная Программа развития образования Республики Казахстан 2016-2019 годы, Национальный план

действий по развитию функциональной грамотности школьников, Послания Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана: “Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана”, “Стратегия “Казахстан-2050”: новый политический курс состоявшегося государства” формирование функциональной грамотности рассматривается как главное условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности” (*Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2016-2019 gody, 2016, Natsional’nyy plan deystviy po razvitiyu funktsional’noy gramotnosti shkol’nikov na 2012–2016 gody, Nazarbayev, 2012*).

Анализ публикаций в научных трудах

Функциональная грамотность, бесспорно, начало базового фактора, способствующего активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также учением всей жизни. Основу функциональной грамотности составляют компетенции. Вопросами изучения компетенции, компетентностей и компетентностного подхода занимались и занимаются зарубежные ученые: Р. Уайт, Дж. Равен, С. Берган, Р.С. Йегер, В. Хутмахер и др.; российские педагоги: И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.В. Хуторской и др., казахстанские исследователи: В.В. Сериков, К.К. Жампеисова, Ж.Ж. Наурызбай и др. Особый акцент при проведении исследований рассматривались разные трактовки понятий “компетентность”, “профессиональная компетентность”, “функциональная компетентность” с опорой на научные труды Зимней И.А., Хуторского А.В., Кричевского В.Ю. (Zimnyaya, 2004, Kalikova, 2009, Krichevskiy, 1987).

В рамках статьи мы не претендуем на задачу полного изучения, исследования методологии функциональной компетентности педагогов, опираясь на научные поиски и разработки виднейших ученых как зарубежной, так и отечественной педагогики, но мы делаем некоторые попытки по кардинальному изменению профессионального сознания учителя, анализу, осмыслению разных трактовок понятийного аппарата по проблеме “функциональная компетентность”.

Несомненно, в науке появилось множество новых знаний, понятий, которые необходимы современному педагогу. Одно из таких новых понятий как “функциональная компетентность” мы рассматриваем как часть профессиональной компетентности учителя, которая должна быть охарактеризована определенным уровнем сформированности знаний-умений-навыков по выполнению основных педагогических функций. Интерес к данной проблеме в педагогических исследованиях особенно возрос только в последние годы. Считаем, что только педагог, сам владеющий функциональной компетентностью, может осуществлять на практике выполнение на качественно новом уровне профессиональных задач по формированию функциональной грамотности школьников и обучающихся студентов.

Цель исследования: кардинально совершенствовать педагогическую работу, направленную на качественное выполнение профессиональных функций, актуализирующих роль функциональной грамотности обучающихся, рассмотрения ее теоретико-методологических основ и инновационных подходов по развитию функциональной компетентности.

Основная гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие функциональной компетентности педагога эффективно, если теоретико-методологические основы “функциональной компетентности” опираются на представлении о человеке “самом себе” в процессе профессиональной деятельности учителя с учетом реализации на практике профессиональной “Я – Концепции”; разработки инновационной модели формирования “функциональной компетентности”, создания особых способов организации учебных действий учителя, направленных на творческую самореализацию, самостоятельность, открытость к инновациям.

Методы исследования

В ходе проводимого эксперимента были использованы различные методы исследования: теоретические (моделирование, анализ, синтез); эмпирические (наблюдение, сравнение, тестирование, интервьюирование)

ние); математические (статистические, сетевое моделирование, программирование). Как считает Е.Э. Смирнова, “специалист становится зрелым, полноценным работником лишь тогда, когда осваивает весь спектр функций” (Resheten', 1983, p. 11).

В XXI веке – веке глобализации, действительно имеются все основания для того чтобы рассматривать функциональную компетентность как качественно новое овладение профессиональной компетентностью, высшей формой проявления которой является достижение “акме” – наивысшей точки профессиональной зрелости и педагогического мастерства.

Функциональная компетентность обусловлена содержанием осуществляемой профессионально-педагогической деятельности и свойствами личности учителя. Соответственно с этим функциональная осведомленность определяется как целостная, системно-организованная, личностно обусловленная характеристика учителя, как субъекта деятельности, адекватная целям и содержанию профессионально-педагогической деятельности. На основе исследований В.Ю. Кричевского, можно выделить функциональную компетентность как самостоятельный вид профессиональной компетентности учителя. В.Ю. Кричевский выделяет 4 вида профессиональной компетентности: “функциональная, характеризующая профессиональными знаниями и умениями; интеллектуальная, выражающиеся в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей; ситуативная, которая позволяет действовать в соответствии с ситуацией; социальная, предполагающая наличие коммуникативных и интегративных способностей” (Krichevskiy, 1987).

Содержание работы

Научные изыскания ППС кафедр института и практический опыт педагогов, работающих на экспериментальных площадках (общеобразовательные школы, колледжи) свидетельствуют о том, что процесс развития функциональной компетентности компетентности должен быть обусловлен спецификой педагогического труда, посредством

качественного решения образовательных задач и вытекающих особенностей содержания и процесса взаимодействия.

В ходе эксперимента по развитию функциональной грамотности, проводимого на базе института “Научно-методические основы формирования и развития функциональной грамотности учащихся в условиях перехода к модели образования, ориентированного на результат” были исследованы современные требования к педагогическим работникам и пути формирования функциональной компетентности учителя – предметника в целом, рассмотрены теоретико-методологические основы формирования функциональной компетентности педагога, модель формирования функциональной компетентности педагога, внедрены основные направления совершенствования функциональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

Не случайно принятый в 2012 году в Республике Казахстан концептуально новый пятилетний Национальный план действий в сфере образования ставит во главу угла развитие функциональной грамотности школьников, как основополагающий принцип воспитания человека новой формации. Опыт экспериментальных площадок показал, что развитие функциональной грамотности школьников обеспечит молодым людям, владеющих системой ключевых компетенций, эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно использовать их в процессе социальной адаптации и межкультурной коммуникации. В этой связи более важными становятся не конкретные знания и умения (которые довольно быстро устаревают или бездействуют), а умения самостоятельно добывать новую для себя информацию, осваивать новые виды деятельности, т.е. способности к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию.

Известно, что ключевые компетенции – это требование государства к качеству личности выпускника средней школы в виде результатов образования. Исследование функциональных качеств личности в условиях решения стратегически важной для страны задачи является инициативность, умение творчески мыслить, искать нестандартные решения, найти профессиональный путь, готовность обучаться в тече-

ние всей жизни. Все данные функциональные навыки межкультурной и межличностной коммуникации, являющейся основой функциональной компетентности формируются в условиях современной школы.

Поэтому система образования, и прежде всего, система среднего образования, нуждается в педагогах, способных эффективно решать проблемы межкультурного взаимодействия и коммуникации, направленной на обеспечение качества образования в условиях быстро изменяющегося мира (Kusainov, 2013). А это значит, что нам необходимо поднять функциональную компетентность педагога на уровень современных требований.

Особенно эта мысль значима в связи с тем, что цель современного общего среднего образования в условиях перехода к модели образования, ориентированного на результат, предусматривает обеспечение дальнейшего развития у учащихся способностей к познанию, творческому использованию полученных знаний в любой учебной и жизненной ситуации, готовности к саморазвитию и самоуправлению в течение всей жизни, т.е. формированию функциональной грамотности.

И хотя в целом данная установка, казалось бы, соответствует главной цели в любой модели обучения, включая классическую, традиционную модель педагогики, где цель – это знания, умения и навыки, соответствующие трем уровням познания по Я.А. Коменскому: понимание (*мысль*), усвоение (*память*) и применение (*практическая деятельность*), тем не менее, сегодня назрела необходимость переосмыслить саму концепцию обучения и воспитания человека новой эпохи, своеобразной “точкой отсчета” которой должно стать *развитие мыслительной деятельности учащихся на совершенно ином качественном уровне* в соответствии с потребностями времени (Komenskiy, 1982). Видный американский исследователь и деятель в области образования Ф.Г. Кумбс конкретизировал эту мысль таким образом: “Для того, чтобы совладать с кризисом, каждой системе образования понадобится многое такое, что вряд ли можно приобрести за деньги – идеи, смелость, решимость, способность критической самооценки в сочетании со стремлением к поискам и изменениям” (Kusainov, 2013).

Образ развитой личности будущего поколения – это человек с высокими духовными идеалами и этическими принципами, и мышление будущего поколения людей должно стать беспрецедентно иным. Задача школы будущего – обучение и воспитание человека-личности. М.П. Щетинин, талантливый современный педагог, придает важное значение воспитанию в ребенке масштабной личности: “Маленькая роль воспитывает маленького человека, великая роль – масштабную личность” (Shchetinin, 1986).

Современная жизнь и школа нового тысячелетия требует от педагога быть активным, так как человек новой формации должен уметь быстро ориентироваться и оперативно подстраиваться к жизни, применяя свои знания, умения и личностные качества в процессе коммуникации и жизнедеятельности (Sotnikov, 2008). Помимо определенных знаний, полученных в школе, университете человек должен обладать и необходимым набором знаний, приобретенных из жизненного опыта. Сюда можно отнести постоянную потребность в познании и творчестве, умудренность и гибкость мышления, сообразительность и спонтанность, свободу духа и уверенность в себе, умение адаптироваться и инициативность и др.

Семья и школа должны быть оплотом познания, живым звеном, истинным образовательным объединением, в котором сами ученики должны принимать активное участие. От воспитания учеников в семье и образования в школе зависит в будущем и состояние народа. (Velichko, 2014). Каждая мать, подходя к колыбели ребёнка, прежде всего, должна ему сказать: “Ты всё можешь”, а в дальнейшем постоянно внушать эту мысль в его сознание. Школе всегда нужна была система, которая позволяет быстрее выращивать кристаллы знаний, придаёт им прочность, облегчает усвоение новой информации, максимально освобождает от зубрёжки текста, помогает поверить в свои силы и идти по жизни с гордо поднятой головой “Я – могу!”. (Lesgaft, 1991). Только с таким посылом можно эффективно реализовать на практике и добиться нужных результатов в деле воспитания функционально грамотной личности.

Современная образовательная парадигма строится по принципу: от передачи прошлого опыта – к формированию инструментария для видения будущего, т.е. образование сейчас выступает инструментом конструктивного будущего. От преподавания – к изучению, от монолога – к интерактивному взаимодействию, от формулы: учитель знает – чему учить, к формуле – ученик выбирает, чему учиться. На наш взгляд, учитель современной школы – это учитель-исследователь, способный анализировать собственную практику, видеть проблемы и успешно их решать через организацию образовательного процесса”. И, несомненно, в условиях перехода на обновленное содержание среднего образования “...области профессиональных компетенций учителя расширяются. Это – междисциплинарная и проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий в обучении и управлении, интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями и консультационное сопровождение родителей” (Shamshidinova, 2014, Khutorskoy, 2003).

Тем самым, меняется роль современного учителя. Он из информатора превращается в членджера (оказывает поддержку учащимся в их самостоятельной познавательной деятельности, направляет их деятельность для самоанализа, развивает уроки, которые поддерживают другие стили обучения, обучает особым активным стратегиям, предоставляет конструктивную обратную связь и т.д.) и фасилитатора (бросает вызов учащимся для использования навыков мышления высокого порядка и т.д.). Только учитель в роли фасилитатора и членджера может, результативно используя активные стратегии обучения, организовать активную познавательную среду для учащихся, где каждый ученик может эффективно вовлекаться в процесс разрешения проблем при помощи обмена мнениями, требуемыми для решения и сбора знаний, формирования навыков для достижения данного решения. Вполне вероятно, что в будущем учащиеся смогут применить свои знания не только к разным предметам, но и к разным сферам своей практической деятельности.

Целенаправленное развитие педагогом мыслительных операций основных категорий мышления в процессе своего профессионально-методического роста способствовало по итогам экспериментальной

работы ускорению перехода от низкого уровня готовности к более высокому – моделирующему, к современной профессиональной деятельности, основанной на развитии его функциональной компетентности.

Результаты мониторинговых исследований

Проводимые мониторинговые исследования в системе повышения квалификации показали, что степень владения педагогами функциональной компетентностью в начале и в конце эксперимента, представленная в нижеследующей таблице (Таблица 1), имеют положительную динамику “приращения профессиональных знаний”, на основе выработанных показателей и критериев, связанных с результатами педагогической деятельности (выполнение педагогических функций в рамках формирования функциональной грамотности школьников, участие в конкурсах профессионального мастерства, публикация статей, представление работ на республиканских, международных уровнях, мобильность и принятие решение в «ситуациях включения», владение ИКТ–компетентностью, защита мини-уроков, результативность учащихся в олимпиадах, научных проектах и т.д.) (Ulishchenko, 2016, Sokolova, 2013).

Таблица 1. СТЕПЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ.

	Компьютерная	Грамотность при ЧС	Информационная	Коммуни кативная	Владение англ.яз.	Решение профес. задач	Правовая
Учителя (в начале эксперимента)	8,9	9,0	9,0	8,8	9,0	7,8	8,1
Учителя (в конце эксперимента)	9,3	9,5	9,4	9,2	9,3	8,3	8,5

Источник: собственная разработка на основе проведенных исследований.

Действительно, педагоги убедились в том, что согласно Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2016-2019 годы осуществляется переход на обновленное содержание среднего общего образования, которое должно быть основано на компетентностном подходе. При компетентностном подходе процесс постановки целей должен отличаться от традиционного тем, что учитель выбирает цели и формулирует задачи, соотносясь с ценностями развития ученика, на основе понимания ситуации в развитии учащегося, его интересов, потребности. Новые ценности и цели образования, признание значимости всех субъектов образования для развития и саморазвития личности обучающегося вызывают потребности поиска новых образовательных технологий, в которых есть место инициативе обучающегося, сочетание свободы познания и деятельности. Основные положения компетентностного подхода в обучении построены на личностно-ориентированной модели образования, где воспитывающий не подгоняет развитие каждого ученика к определенным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития.

В системе повышения квалификации при обучении взрослых педагогов были предприняты шаги-действия по научно-методическому обеспечению профессионального роста педагогов на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат (Vershlovskiy, 1987, Zhaytarova, 2004), организации курсов в рамках обновления содержания образования на основе уровневых программ повышения квалификации, разработанных Центром педагогического мастерства АОО “Назарбаев Интеллектуальные школы при сотрудничестве с Факультетом образования Кембриджского университета” (*Informatsionno-metodicheskiy zhurnal “Pedagogicheskiy dialog”*, 2013).

Формами завершения отдельных этапов эксперимента стали: онлайн-конференция; онлайн-семинары по ключевым направлениям развития функциональной компетентности педагогов; семинары, фестиваль, телемост, круглые столы; демонстрация Мастер-классов, тренинги, коучинги учителей на базе экспериментальных школ института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области.

Выводы

В результате проведенной работы достигнуты определенные результаты в достижении цели исследования, осуществлено методическое обеспечение учебного процесса как в школе, колледжах, так и в институте, подготовлены к изданию и выпущены учебно-методические пособия, методические рекомендации; обобщен опыт работы учителей-экспериментаторов, проведена определенная работа по совершенствованию содержания программ курсов повышения квалификации” Развитие функциональной грамотности (чтения, математической, естественно-научной) учащихся в рамках проведения международного исследования PISA”, руководствуясь методическими рекомендациями по разработке образовательных программ, учебно-тематических планов курсов повышения квалификации (Akhmetova, Karayev, 2014).

Проведение данных исследований способствовало:

- ▶ целенаправленной реализации Национального плана развития функциональной грамотности учащихся по конкретным направлениям (математической, естественно-научной и читательской);
- ▶ повышению уровня исследовательской деятельности учителя – практика общеобразовательных школ, преподавателя колледжей;
- ▶ активизации творческой деятельности учителей по моделированию технологии формирования и развития функциональной грамотности учащихся;
- ▶ формированию и развитию функциональной компетентности учителей – практиков, участвующих в эксперименте;
- ▶ повышению уровня методической деятельности учителей (в зоне развития своей траектории) с низкого уровня, последовательно, в более высокие уровни (практико-методическая деятельность, конструктивно-методическая деятельность, проектируемо-методическая деятельность и научно-методическая/моделирующая деятельность);
- ▶ научно-методическому обеспечению процесса формирования и развития функциональной грамотности учащихся;

- переходу экспериментальных школ из режима функционирования в режим инновационного развития.

Что привело к:

- повышению учебной мотивации учащихся экспериментальных школ;
- активизации познавательной деятельности учащихся в плане применения полученных ими знаний на практике и повышения качества знаний, т.е. повышению индекса решаемости заданий по уровням трудности (от 52% до 73,3%), что является хорошим показателем освоенности метапредметных знаний и сформированности у учащихся универсальных учебных действий;
- достижению положительной динамики формирования функциональной грамотности в коммуникативной деятельности в зависимости от возраста учащихся (от 68,8% до 86,6%).

Таким образом, дальнейшее исследование проблем формирования функциональной компетентности учителя на концептуальном уровне, разработка критериально-диагностического аппарата исследования, внедрения инновационных идей в педагогическую практику напрямую связано с реализацией ключевых идей Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников. И безусловно, проводимые в системе повышения квалификации творческие встречи педагогов “за круглым столом”, научно-практические конференции, обучающие тренинги придадут дальнейший импульс для трансформации новых методологических положений, принципов, сущности, структуры, содержания курсового и межкурсового обучения учителей, направленно-го на формирование функциональной компетентности.

References

- Akhmetova, G.K. Karayev, Zh (2014). *Obrazovatel'nyye programmy, uchebno-tematicheskiye plany kursov povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya [Educational programmes, educational-theme plans of updating courses for teachers]*. Almaty: LLP “Credoss-Trade”, p. 458. (In Russian).
- Aleksashina, I.Yu. (1997). *Uchitel' i novyye oriyentiry obrazovaniya. [Teacher and new formation of guiding lines]*. St. Peterburg, p. 153]. (In Russian).
- Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2016-2019 gody (2016). [State programme for the development of education for 2016-2019]*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 1 marta 2016 goda, No. 205. [Approved by Presidential decree of Kazakhstan Republic No. 205 of 1 March 2016]. (In Russian).
- Informatsionno-metodicheskiy zhurnal “Pedagogicheskiy dialog” (2013). [Information-methodical magazine “Pedagogical dialogue”]*. Astana: Tsentr pedagogicheskogo masterstva AOO “Nazarbayev Intellektual'nyye shkoly pri sotrudnichestve s Fakul'tetom obrazovaniya Kembridzhskogo universiteta [The centre of pedagogical skill of GSA “Nazarbayev Intelligent schools in co-operation with the Department of formation of Cambridge university”], No. 1,2. (In Russian).
- Kalikova, S.A. (2009). *Uchastiye Kazakhstana v TIMSS 2007 [Participation of Kazakstan in TIMSS 2007]*. Almaty: Otkrytaya shkola, No. 4. (In Russian).
- Khutorskoy, A. (2003). *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya [The key competence as the component of personal-oriented formation]*. *Narodnoye obrazovaniye*, No. 2, p. 58-64. (In Russian).
- Komenskiy, Ya.A. (1982). *Izbrannyye pedagogicheskiye proizvedeniya [Elected pedagogical products]*, Vol. 2. Moscow, 1982. (In Russian).
- Krichevskiy, V.Yu. (1987). *Professiogramma direktora shkoly – Problemy povysheniya kvalifikatsii rukovoditeley shkol. [Principal's high-qualification – The problem of improvements of professional skill of the chiefs of schools]*. Moscow: Pedagogika, p. 67]. (In Russian).
- Kusainov, A.K. (2013). *Kachestvo obrazovaniya v mire i v Kazakhstane [Quality of education in the world and in Kazakhstan]*. Almaty, p. 193-194. (In Russian).
- Lesgaft, P.F. (1991). *Semeynoye vospitaniye rebenka i ego znachenije [Family education of the child and its value]*. Moscow, Pedagogika, p. 311. (In Russian).

- Natsional'nyy plan deystviy po razvitiyu funktsional'noy gramotnosti shkol'nikov na 2012 – 2016 gody* [National plan of action for development of the schoolers' functional literacy by 2012 – 2016]. Retrieved (01.03.2017) from: <http://www.primeminister.kz>. (In Russian).
- Nazarbayev, N.A. (2012). “*Strategiya “Kazakhstan-2050”*: novyy politicheskiy kurs sostoyavshegosya gosudarstva” *Poslaniye Prezidenta RK – Lidera natsii Nursultana Nazarbayeva narodu Kazakhstana* [“Strategy” Kazakhstan-2050”: new political rate of the approved state. Message from the president of the Republic of Kazakhstan, the leader of the nation, Nursultan Nazarbaev, to the people of Kazakhstan]. Retrieved (01.03.2017) from: http://bnews.kz/kz/news/2050_strategy/astana/_kazakhstan_halkina_zholdauinin_tolik_matini-2014_01_17-973385. (In Russian).
- Nazarbayev, N.A. (2012). *Sotsial'no-ekonomicheskaya modernizatsiya – glavnyy faktor razvitiya Kazakhstana. Poslaniye Prezidenta strany narodu Kazakhstana* [Social-economic upgrading is main factor of development of Kazakstan. President's message to the people of Kazakhstan. Astana. 27.01.2012. (In Russian).
- Resheten', N.N. (1983). *Delovaya igra v podgotovke spetsialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu* [Business game for preparation of specialists on physical training and sports]. Moscow: GTSOLIFK, p. 38]. (In Russian).
- Shamshidinova, K.N. (2014). Ot obrazovatel'noy politiki k praktike i issledovaniyu [From educational politics to practice and research]. *Pedagogicheskiy dialog*. No. 4(10), p. 12-15. (In Russian).
- Shchetinin, M.P. (1986). *Ob 'yat' neob'yatnoye* [To grasp the immensity]. Moscow: Pedagogika, 1986, p. 124. (In Russian).
- Sokolova, S. (2013). Sredstva motivatsii aktivizatsii nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavateley pol'skikh universitetov. *Perspektivy razvitiya vysshey shkoly: materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Grodno: Grodno State Agrarian University, pp. 275-278. Retrieved (01.03.2017) from: https://catalog.ggau.by/downloads/%D0%9F%D0%A0%D0%92%D0%A8_2013/117.pdf. (In Russian).
- Sotnikov, G.G. (2008). Shkola tret'yego tysyacheletiya [The school of the third millennium]. “*Del'fis*”, No. 53(1/2008). (In Russian).
- Ulishchenko, A. (2016). Personal and Professional Development of an Academic Teacher in the Context of the Lifelong Education. *Intercultural Communication*, Vol. 1(1)2016, pp. 73-86. Retrieved (01.03.2017) from: <http://interculturalwsge.com/opublikowane-numery/8>. (In Ukrainian).

Velichko, E.M. (2014). Bud'te primerom dlya svoikh detey [Set an example for your children]. "Del'fis", No. 78.]. (In Russian).

Vershlovskiy, S.G. (1987). *Obshcheye obrazovaniye vzroslykh: stimuly i motivy* [Adult general education: incentives and rewards]. Moscow: Pedagogika, p. 183. (In Russian).

Zhaytapova, A.A. (2004). *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye professional'nogo rosta uchiteley na etape perekhoda k modeli obrazovaniya, oriyentirovannogo na rezul'tat.* [Scientific-methodical support of professional growth of teachers at stage transition to the model of result-oriented education]. Almaty, p. 189. (In Russian).

Zimnyaya, I.A. (2004). *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii.* [The key competence as an effective-purpose-oriented base of competent approach in education]. Moscow: Research centre of the problems of quality of specialists, p. 169. (In Russian).

Received: 08.03.2017

Accepted: 15.08.2017

VIKTORIYA ZAVALNYUK
Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów
Poland, Warsaw
zavalnyk.v@gmail.com

Zavalnyuk V. (2017). Vykhovannya ditey u dusi khrystyans'kykh tradytsiy v osvitr'no-pedahohichniy kontseptsiyi N.-L. Zinzendorfa [Children's upbringing in the spirit of Christianity in the educational and pedagogical concept of N.-L. Zinzendorf]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 93–104. (In Ukrainian).

Children's upbringing in the spirit of Christianity in the educational and pedagogical concept of N.-L. Zinzendorf

ABSTRACT

The actuality of our scientific research is determined by the necessity for the historical analysis of the free children's upbringing in the spirit of Christianity in the educational and pedagogical concept of N.-L. Zinzendorf in the 18th century. The principles of the free upbringing in the pedagogical concept of this pedagogue, namely the principles of the free development of the child's full potential, combining both demanding as well as respectful attitude towards a child and the formation of the teacher-and-child relationships principle in the process of upbringing.

Purpose. The main object of our scientific research is to investigate the Children's upbringing in the spirit of Christianity in the educational and pedagogical concept of N.-L. Zinzendorf in the 18th century.

Methods of investigation. The historic and logic analysis, generalization, systematization and classification of the archives and printed sources. The systematical and logical analysis of the scientific work, scientific literature and archive are used in this study.

Results. The new approaches of Christian upbringing used by Zinzendorf in the 18th century gave the opportunity not only to reach children's hearts, but also to reveal and enlarge the good in their lives. The sensibility and tolerance, which had nothing in common with the strict school upbringing of the early Pietism, were at the core of this new approach.

Key words: *free upbringing, educational and upbringing process, Christian upbringing, child's potential, new approaches of upbringing.*

ВІКТОРІЯ ЗАВАЛЬНЮК

Університет єврорегіональної економіки

ім. Альчиде де Гаспері в Юзефові

Польща, Варшава

zavalnyk.v@gmail.com

Виховання дітей у душі християнських традицій в освітньо-педагогічній концепції Н.-Л. Цинцендорфа

АНОТАЦІЯ

У науковому доробку висвітлено педагогічний стиль культури виховання, зокрема принципи вільного розвитку внутрішнього потенціалу дитини у душі християнських традицій в освітньо-педагогічній концепції Н.-Л. Цинцендорфа у XVIII ст., поєднання у процесі виховання вимогливості та поваги до вихованця та принцип побудови особистісних стосунків між вихователями та вихованцями, як основні складові вільного виховання. У статті досліджено застосування індивідуального підходу у вихованні та збереження індивідуальності дитини, забезпечення природного розвитку, щирість та відкритість у виховному процесі.

Мета дослідження. Вивчення принципів вільного виховання внутрішнього потенціалу дитини в освітньо-педагогічній концепції Н.-Л. Цинцендорфа у XVIII ст.

Методи. Історико-логічний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація і класифікація архівних матеріалів та друкованих джерел, логіко-системний аналіз праць, наукової літератури та архівних джерел.

Висновки. Нові методи виховання, використані Цинцендорфом у XVIII ст. давали змогу не тільки достукатися до дитячих сердець, а й збільшити частку добра в їхньому житті. В основу нової методики виховання було закладено коректність та чутливість, що не мало нічого спільного із характером суворих шкіл раннього пієтизму.

Ключові слова: *вільне виховання, навчально-виховний процес, християнське виховання, внутрішній потенціал дитини, нові методи виховання.*

Вступ

У рамках святкування цього року 500-річчя Реформації, яка торкнулася не лише суто релігійних питань, а вплинула на багато сфер суспільного життя, спостерігається чимала зацікавленість педагогічним стилем виховання, зокрема християнською освітньою національною та світовою спадщиною, звернення до кращих зразків з виховання дітей та молоді у душі християнства. Одним з найвідоміших педагогів-християн XVIII ст. є Ніколаус-Людвіг Цинцендорф, вагомим внеском якого у розвиток світової педагогіки стало поширення ідей морально-християнського виховання у заснованих ним навчально-виховних інституціях, які, пройшовши усі випробування часу, продовжують успішно функціонувати і зараз.

Освітньо-педагогічну діяльність Н.-Л. Цинцендорфа досліджують такі німецькі дослідники, як: Г. Райхель (G. Reichel), М. Вебер (M. Weber), Й. Герде (J. Gerde), Г. Вайль (H. Weil), Г. Кітель (H. Kittel), П. Баумгарт (P. Baumgart), А. Фріман (A. Freeman), Г. Бінтц (H. Bintz), Г. Крюгер (G. Krüger), Т. Веттах (T. Wettach), Й. Клеппер (J. Klepper), Л. Мюллер (L. Müller). В Україні ім'я Н. Цинцендорфа пов'язують зазвичай виключно з релігією та теологією, його освітянська діяльність лишалася поза увагою.

Метою нашої роботи є дослідження принципів вільного виховання у педагогічній концепції Н.-Л. Цинцендорфа у XVIII ст., зокрема принципів вільного розвитку внутрішнього потенціалу дитини, поєднання у процесі виховання вимогливості та поваги до вихованця та принцип побудови особистісних стосунків між вихователями та вихованцями.

Принцип вільного розвитку внутрішнього потенціалу дитини

Застосування індивідуального підходу у вихованні та збереження індивідуальності дитини, забезпечення природного розвитку, щирість та відкритість у виховному процесі мали сприяти звільненню дітей від непотрібного примусу, який призводив до обмеження та штучних показників успішності. Цинцендорф виступає проти концепції пістичного вихо-

вання, яке мало на меті передусім приведення дитини до покаяння перед Богом, характеризуючи таку постановку цілі виховного процесу як таку, що суперечить природі дитини, а сам процес називає не чим іншим, як дресируванням. Навчально-виховний процес, на його думку, має перш за все допомогти дитині пізнати себе, світ, розкрити таланти та обдарування для того, щоб дитина у подальшому могла самостійно обрати свій життєвий шлях. Процес покаяння перед Богом та спокутування гріхів він взагалі виводить з площини педагогічного, вважаючи його справою лише теології та впливу надприродної сили Бога. Таким формулюванням Цинцендорф здійснив поступ у звільненні процесу виховання від неприйнятної йому ролі примусу, залишивши тим самим за ним лише виховну функцію. Звертаючись до батьків й вихователів, педагог просить їх не мучити дітей постійними закликами до розкаяння у гріхах, а стати для них друзями, тими, хто розуміє і задовольняє їх потреби (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1753, 3 Juli). Говорячи про „вільний благородний розвиток дитини“ як основний принцип виховання, Цинцендорф протиставляє його тенденціям розвитку пієтичної педагогіки, спрямованої на „злам природної волі“ дитини, і регламентує процес виховання як відповідальність старших перед дитиною за її всебічний розвиток. „Основним принципом у вихованні дітей має бути вільне, благородне, дбайливе ставлення до них, надання кредиту довіри, який, можливо, принесе плоди лише через тридцять років” (Barbyshe Sammlung, 1748, p. 135-136).

Вимога вільного виховання для Цинцендорфа стосується захисту і підтримки дитини у всіх життєвих сферах, де гальмується природний розвиток, де порушуються гідність та права особистості, її „велич“, там, де навчання та виховання набувають форм „дресирування“ й примусу і унеможливають, таким чином, отримання якісної освіти.

Отже, говорячи про принцип свободи у вихованні, Цинцендорф трактує свободу як: розкриття внутрішнього потенціалу дитини, її обдарувань і талантів, свободу дії Духа Божого та свободу особистості.

На противагу домінуючій у той час пієтичній системі виховання, яка намагалася штучно обмежити зовнішній вплив на дитину та впливати на неї шляхом настанов, низки правил, догм та заповідей, Цинцендорф наго-

лошував на необхідності розвитку дитини у „вільному просторі“, в якому б її таланти могли розкритися повною мірою, без постійного втручання з боку діючої цензури. Таким чином, виходячи із наслідків діяльності, абсолютно природним шляхом, дитина буде навчатися сама встановлювати необхідні для неї межі. Правила і заборони виконують у такому разі лише функцію, що допомагає набути цей досвід. Цинцендорф наводить приклад із своєї власної виховної роботи: „У вихованні моїх дітей я дозволяв їм робити те, що вони хотіли, звичайно, крім того, що могло зашкодити оточенню. У моїй присутності вони могли бути такими, як є, і не намагалися бути кращими” (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1752, 7 Februar).

За поглядами Цинцендорфа, дитина, через її безпосередність, непретензійність та цілісність волі може жити від природи правильно, її перші ідеї є „законними, вірними і приємними Спасителю” (Zinzendorf, 1747, p. 391). Саме тому безпосередній виховний вплив на дитину у найменшому віці має бути зведений до мінімуму. Якщо діти йдуть за їхнім природним розвитком, їх не потрібно ані надмірно наказувати, ані напучувати, ані забороняти. За дитячою щирістю необхідно лише спостерігати і від цього вчитися (Zinzendorf, 1743, p. 243). З огляду на це вільне зростання й формування характеру дитини є передумовою перетворення її у майбутньому на старанну, працелюбну дорослу людину із здоровою психікою. Діти, які виховувалися у надто суворих умовах, не можуть розкритися повною мірою, часто є нещасними та непридатними до доброї справи, не можуть знайти своє місце у суспільстві. Надто суворий стиль виховання призводить до протилежного результату, тобто діти перетворюються на лицемірів та „мамчиних синочків” (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1755, 25 November).

Відтак, Цинцендорф застерігає батьків від надмірної вимоги послуху, оскільки так вони створюють „недієздатних індивідуумів”. Протилежний результат досягається тоді, коли замість надсурового контролю для надто жвавих дітей створюються умови, які не пригнічують їх, а дають змогу виявити закладену в них життєву силу. Цинцендорф переконаний, що за умов правильного підходу у вихованні саме „невиховані” й „важкі” діти у

дорослому житті можуть досягти більших результатів, тоді як ті, що мали зразкову поведінку, стають інертними, байдужими й лінивими і нічого не досягають. Педагогічні ідеї Цинцендорфа, спрямовані на вільний розвиток дитини, були революційними для свого часу і є новаторськими у часи сьогодення.

Ідеями природного розвитку внутрішніх сил дитини педагог руйнує принцип „захисту”, якому надавали великого значення пієтичні педагоги „Сирітського Дому” А. Франке і прихильником якого тривалий час був він сам. Характеризуючи дітей, що жили у штучно створених умовах, він називає їх такими, що не здатні приймати серйозні рішення, не є самостійними, не можуть прогресивно мислити, на них не можна покластися. (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1753, 10 Januar).

Отже, шляхом застосування принципу вільного розвитку внутрішніх сил Цинцендорф прагне зробити простір діяльності дитини набагато більшим, аніж це дозволяло ортодоксальне пієтичне виховання. Навчання ж дітей у сучасних йому навчально-виховних закладах він вважав недосконалим, оскільки воно визначало стиль поведінки вихованця, негативно впливаючи на його індивідуальність, і унеможлиблювало всебічне розкриття внутрішнього потенціалу дитини. Цинцендорф підкреслює унікальність кожної дитини зокрема, наголошуючи на створенні у його школах таких умов і підходів до вихованця, які б сприяли всебічному розвитку й розкриттю природних якостей дитини. Свободу ж у вихованні він вбачає у звільненні процесу навчально-виховного процесу від дресирування. Діти не – маріонетки, а живі творіння Божі, і процес набуття ними освіти має бути вільним духовним дійством, яке відбувається за участі вихователів.

Принцип поєднання у процесі виховання вимогливості поваги до вихованця

Цинцендорф підкреслює важливість порядку й дотримання певних правил. Виховний процес для нього є синтезом свободи Духу, індивідуального зростання кожної дитини та розвитку громадського життя. За-

вдання вихователя – знайти правильне співвідношення між „правилом” і „свободою”. Він підкреслює, що ця полярність закладена у самій дитині, що кожна дитина природно потребує обмежень шляхом дотримання певних правил, порядку, законів, зразків. Виходячи із свого власного досвіду, він пише, що „діти не хочуть, щоб їх примушували до чогось, проте охоче дотримуються запропонованому їм плану, вони є схожими на віск, з якого можна щось зліпити. Все залежить від того, хто прийде до них першим” (Zinzendorf, 1742, р. 256). Діти мають не сліпо дотримуватись певних правил поведінки, позитивного прикладу, правила й порядок повинні пробудити у них духовні сили та підштовхнути до свідомого вибору доброго.

Принцип побудови особистісних стосунків – ще один принцип побудови виховного процесу у Н. Цинцендорфа, який мав допомогти розкритися дитині і вивільнити її внутрішні сили. Цинцендорф заперечував однібічний вплив на дитину через книжки та науку. Одним із найважливіших ключових моментів досягнення успіху у вихованні вчений вважав безпосередній, живий контакт з дитиною, оскільки шляхом звертання лише до розуму дитини досягається тільки частина результату. Завдяки саме живому спілкуванню з дитиною, („*vita communi*”), вихованню „серця” створюється, на думку Цинцендорфа, чудовий синтез науки та духу, що дає змогу розкрити всю повноту духовних та душевних сил дитини. Н. Цинцендорф у своїй діяльності катехета церковної громади та вчителя приділяв багато уваги особистісному спілкуванню з дитиною, саме особистісне спілкування визначав передумовою досягнення успіху у навчально-виховному процесі. Думки про те, наскільки важливий та серйозний особистісний контакт із дитиною, містяться у передмові до дитячого катехізису: „Спілкування з дитиною важить більше за високомовні розмови дорослих. І оскільки саме це спілкування для багатьох є чимось незначним та нікчемним, я, без сумніву, віддаюся цій роботі і ставлюся до дітей, як до рівних...” (Barbische Sammlung, 1748, р. 47). Глибока повага і любов до дитини вирізняли Н. Цинцендорфа з-поміж багатьох інших педагогів-аристократів того часу та зробили його неординарною постаттю своєї епохи. Всесвітньо відомим став його вислів: „Діти – маленькі

величності, їх хрещення – їх помазання, і з цієї миті на них не можна дивитися по-іншому, як на вроджених королів... З таким творінням слід поводитися, як із скарбом, що несеш у ламкій посудині через вузьку стежку, із страхом та тремтінням” (Zimmerling, 2000, p. 120). Цинцендорф вважав, що, виявляючи любов до дитини, можна досягти набагато більшого, ніж через настанови та суворо регламентовані правила поведінки.

Найважливіша роль у цьому процесі відводиться для вчителя. Цинцендорф висуває вимогу побудови таких стосунків з кожним учнем, які мають ґрунтуватися на принципах любові і довіри. Він наголошує на тому, що у вчителів діти мають побачити Спасителя і найкращого друга. Лише через любов вихователя, якою він торкається дитячих сердець, можна досягти позитивних результатів і розкрити серце дитини. Любов’ю педагог називає звернення вчителя до дитини, „вбачливість”, „полегкість”, яка була для нього ознакою педагогічного хисту. В одній із своїх промов до дітей він говорить: „Я хочу змінитися і стати таким, як ви, я хочу проникнути у ваш образ” (Zinzendorf, 1755, p. 158). Цинцендорф так змальовує образ „правдивого” педагога: „Справжній вихователь – той, хто завжди тримає дитячу справу у серці, хто трансформується в образ дитини, вчиться мислити, як вона. І якщо через кілька років хтось із вихованців стане злочинцем та випадково зустрінеться зі своїм вчителем, він має бути впевненим, що той не відвернеться від нього, а кинеється в його обійми” (Utendörfer, 1923, p. 208). Полегкість як вираз любові вихователя до вихованця Цинцендорфа найкраще вбачає в образі Христа: він є прикладом лагідності й смирення, його мова вирізнялася ясністю та простотою, хоча слова завжди були наповнені глибоким змістом. На таке ставлення викладача дитина безперечно відповість довірливістю, вдячністю та послухом, проте не з рабською боязкістю, а з довірливою прихильністю.

Отже, говорячи про вільне виховання і використовуючи термін „вільне, благородне виховання”, Цинцендорф тлумачить його як найвищий вияв свободи особистості, яка досягається шляхом тісного особистого спілкування між вихователями і вихованцями. Намагаючись вплинути на учнів, вихователь не повинен прагнути досягти втілення свого особистого образу в дитині, а мусить надавати більше можливостей для розвитку

закладених у ній талантів й обдарувань, спостерігати, заохочувати та підтримувати. Ставлення до дитини має бути неупередженим, безстороннім. Навіть якщо дитина не чинить так, як вчитель, ставлення до дитини має бути люб'язним і ширим.

Основну мету навчально-виховного процесу Цинцендорф вбачає у досягненні дитиною самостійності, вмінні мислити, аналізувати, робити висновки та приймати адекватні рішення. Він не вимагає сліпого послуху, послух повинен стати виразом дитячої довіри дорослим і бути самостійно обраною свідомою позицією. Саме тому вихователь має прагнути стати „конфіденційною особою” для вихованців, особою, якій вони без будь-яких побоювань та повсякчас можуть відкрити душу, поділитися найпотаємнішим. Під час застосування покарань важливим є розуміння учнями виховного значення покарання, „щоб жодну дитину не було покарано, якщо вона не усвідомлює, що зробила щось зле. Діти мають таку ж совість, як і дорослі” (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1740, 13 Januar).

Стримуючим механізмом у вільному вихованні дитини повинні бути вихователі, які обов'язково мусять мати такі риси характеру, як лагідність, терпіння, простодушність, вірність, ясність розуму. Вони самі повинні вільно мислити, мати ясні та стійкі погляди на життя, бути простими й доступними, щоб навчити цьому і вихованців. Характеризуючи стиль виховання у своїх навчально-виховних закладах, Цинцендорф говорить про те, що у його школах створюються усі умови для вільного розвитку дітей, вихованцям не треба боятися, вони можуть вільно висловлювати свої думки, тому „навіть сільські діти, що потрапляють до нас, у своєму розвитку й вільності поглядів випереджають окремих дітей знатного походження” (Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine, 1751, 12 Februar).

Педагогічні погляди Цинцендорфа, його особливе ставлення до дітей, акцент на важливості дотримання природного розвитку дитини, підкреслення важливості вияву почуттів у навчально-виховному процесі знайшли свій подальший розвиток у педагогічних поглядах великого французького педагога-натураліста Ж.-Ж. Руссо, відображених у його творі „Еміль” через кілька років після смерті Цинцендорфа. Обидва вчені пору-

шують важливі проблеми теорії виховання. Вони категорично протестують проти безпосереднього впливу вихователів на дитину й підтримують ідею захисту дітей від руйнівного впливу навколишнього оточення. Для Цинцендорфа таке відгородження, звичайно, мало релігійний характер. Як він вважав, виховання дітей – це свята справа, через яку діти ще з раннього дитинства мають усвідомити свою приналежність Богові. Водночас цей педагог наголошує на тому, щоб дорослі не перешкоджали підліткам у їх самостійності, оскільки занадто ретельне піклування може призвести до неприємних наслідків. Під час своїх перших педагогічних спроб у громаді Гернгута Цинцендорф вважав за необхідне відгороджувати підлітків від впливу навколишнього оточення та ставив перед підлітками нові складні завдання. І, як він сам пізніше визнавав, реакція підлітків на перевантаження була гострою та різкою. Нові методи виховання, використані Цинцендорфом пізніше, відрізнялися від попередніх і давали змогу не тільки достукатися до дитячих сердець, а й збільшити частку добра в їх житті. В основу нової методики виховання було закладено коректність та чутливість, що не мало нічого спільного із характером суворих шкіл раннього пієтизму.

Висновки

Найважливішими принципами у процесі вільного стилю виховання дитини Н.-Л. Цинцендорф вважає принципи вільного розвитку внутрішнього потенціалу дитини, поєднання у процесі виховання вимогливості та поваги до вихованця та принцип побудови особистісних стосунків між вихователями та вихованцями. Навчально-виховний процес мав сприяти досягненню дитиною самостійності, навчити мислити, аналізувати, робити висновки та приймати адекватні рішення, він мав бути звільненим від сліпого послуху, послух повинен був стати виразом дитячої довіри дорослим і бути самостійно обраною свідомою позицією. Подальші наукові розвідки можуть стосуватися порівняння здобутків освітньо-педагогічної концепції Н.-Л. Цинцендорфа з ідеями інших педагогів-реформаторів XVIII ст.

References

- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1740, 13 Januar). Synoidal Protokol.
- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1751, 12 Februr). Jungerhausdiarium.
- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1752, 7 Februar). Jungerhausdiarium.
- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1753, 3 Juli). Jungerhausdiarium.
- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1753, 10 Januar). Jungerhausdiarium.
- Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut.* (1755, 25 November) Jungerhausdiarium.
- Barbysche Sammlung: alter und neuer Lehrprincipia, Sitten-Lehren und den vorigen und itzigen Gang der Oeconomie Gottes und ihrer Diener illustrirender Stücke.* (1748). Barby, p. 357.
- Uttendörfer, O. (1923). *Zinzendorf und die Jugend. Die Erziehungsgrundsätze Zinzendorfs und der Brüdergemeine.* Berlin, p. 208.
- Zimmerling, P. (2000). *Alles zu Liebe tun in der Freiheit. Zitate von Graf Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700–1760).* Basel: F. Reinhardt; Herrnhut: Comenius-Buchhandlung.
- Zinzendorf, N. (1742). *Eventual-Testament. Büdingische Sammlung.* Bd. 2. Büdingen.
- Zinzendorf, N. (1743). *Rede aus Philadelphia.* Büdingische Sammlung. Büdingen.
- Zinzendorf, N. (1747). *Homilien über die Wundenlitaney der Brüder.* Herrenhaag.
- Zinzendorf, N. (1755). *Kinderreden.* Barby, 1. Auflage. Barby.

Received: 30.05.2017

Accepted: 15.08.2017

ANDRIY ZAVALNYUK

Alcide De Gasperi University of Euroregional

Economy in Józefów

Poland, Warsaw

zavalnyuk.andrzej@gmail.com

Zavalnyuk A. (2017). Tendentsiyi rozvytku

navchannya i vykhovannya uchniv

u katolyts'kykh shkolakh Nimechchyny

(1945 r. – kin. 80-kh rr. XX st.)

[The tendencies of the educational and

upbringing development in the catholic schools

in Germany (1945 – in the late 1980s)].

Intercultural Communication, ISSN 2451-0998,

vol. 2(3), pp.105–118. (In Ukrainian).

The tendencies of the educational and upbringing development in the catholic schools in Germany (1945 – in the late 1980s)

ABSTRACT

The actuality of our scientific research is determined by the necessity for the historical analysis of the educational and pedagogical activity of the Catholic schools in Germany during the period from 1945 until the unification of Germany. Because, during this time – the period of the school education reforms and search for the new ways of education and upbringing, the priority of the education and upbringing of the Catholic schools was the moral and spiritual education, and the main purpose of the school education was to educate pupils to become the harmonious and spiritually developed individuals. The scientific research highlights the regulation of the church documents about the educational and upbringing process of the Catholic schools, namely: programs, rules, and constitutions that were adopted by the Catholic synods and councils, or by one person – the Pope. The article represents the issues about the activity of the Catholic schools: the identity infringement of the teachers' staff, financial and economic security of the educational establishments, upholding the rights and freedoms of the private schools and adjustment in government control over school, the intensification of the educational process. The scientific research investigates the reforms of the traditional Catholic school system of education in the 1960s-1980s.

Purpose. The investigation of the tendencies of the educational and upbringing development in the Catholic schools in Germany during the period from 1945 until in the late 1980s.

Methods of investigation. Historic and logic analysis, generalization, systematization and classification of the printed sources and archives. The retrospective, systematical and logic analysis of the scientific work, scientific literature and archive are used in the study.

Results. In the period of the Catholic schools reformation we distinct the following changes of the implementation of the traditional Catholic school policy: a permission for the coeducational studying at schools, a permission for the catholic-pupils to study at the non-Catholic schools, the encouragement of the teachers, who were the parishioners of the Catholic church, to teach at the Catholic schools, the rights and freedoms for the schools in determination of the priority of the educational and upbringing process.

Keywords: *catholic schools, educational and upbringing process, Catholic political points of view, the directions of education and upbringing, Christian upbringing, educational reforms.*

АНДРІЙ ЗАВАЛЬНЮК

Університет єврорегіональної економіки

ім. Альчиде де Гаспері в Юзефові

Польща, Варшава

zavalnyuk.andrzej@gmail.com

Тенденції розвитку системи навчання та виховання учнів у католицьких школах Німеччини (1945 р. – кін. 80-х рр. XX ст.)

АНОТАЦІЯ

У статті представлено регламентацію навчально-виховного процесу католицьких шкіл у церковних документах, зокрема у програмах, положеннях, конституціях, що приймалися католицькими синодами та консилиумами, або одноосібно Папою Римським. Праця презентує проблемні питання діяльності католицьких шкіл: порушення ідентичності вчительського складу, забезпечення фінансово-економічної стабільності закладів освіти,

відстоювання прав і свобод приватних закладів шкільної освіти, визначення контролюючих меж держави та інтенсифікацію навчального процесу. У статті досліджено питання реформування традиційної католицької шкільної системи освіти у 60-х–80-х рр. ХХ ст., зокрема питання коедукативного навчання, надання дозволу учням-католикам відвідувати некатолицькі школи, залучення парафіян-католиків до вчителювання у католицьких школах, надання школам широких свобод у визначенні пріоритетних напрямів навчання та виховання учнів.

Мета дослідження. Вивчення тенденцій розвитку системи навчання та виховання учнів у католицьких школах Німеччини в період від 1945 р. до кін. 80-х рр. ХХ ст.

Методи. Історико-логічний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація і класифікація друкованих джерел та архівних матеріалів, ретроспективний, логіко-системний аналіз праць, наукової літератури та архівних джерел.

Висновки. У період реформування католицьких шкіл відмічаємо наступні зміни у впровадженні традиційної католицької шкільної політики: дозвіл на коедукативне навчання у школах, дозвіл на навчання учнів-католиків у некатолицьких школах, залучення учителів, парафіян католицької церкви, до вчителювання у католицьких школах, надання школам широких прав і свобод у визначенні пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *католицькі школи, навчально-виховний процес, католицька шкільна політика, напрями навчання і виховання, християнське виховання, реформування освіти.*

Вступ

Час глобальних перетворень та пошуку шляхів до духовного відродження нації обумовлюють важливість здійснення ретроспективного аналізу навчально-педагогічної діяльності католицьких шкіл у Німеччині у період від 1945 р. до часу об'єднання Німеччини в єдину державу, оскільки в період реформування освіти країни, пошуку нових шляхів у здійсненні навчання і виховання учнів, пріоритетом навчання і виховання католицьких шкіл було духовно-моральне виховання, а цілком навчання у школах – підготовка гармонійно розвиненої духовної особистості.

Серед публікацій, важливих для нашого дослідження відмічаємо праці таких німецьких дослідників, як Р. Бухер (R. Bucher), В. Вітенб-

рух (W. Wittenbruch), Й. Діков (J. Dikow), Р. Ільгнер (R. Ilgner), В. Реєс (W. Rees), Й. Розенбум (J. Rosenboom), у яких порушено питання розвитку католицьких навчальних закладів і змісту навчання та виховання у них у період від 1945 р. до кін. 80-х рр. ХХ ст.

Метою нашої роботи є дослідження тенденцій розвитку системи навчання та виховання учнів у католицьких школах Німеччини у період від 1945 р. до кін. 80-х рр. ХХ ст.

Особливості функціонування католицьких шкіл у повоєнний період

Після Другої світової війни у Німеччині відбувається стрімка розбудова закладів євангельської та католицької шкільної освіти приватної форми власності, що за словами єпископа з Берліна – Курта Шарфа (Kurt Scharf) – було „конкретною відповіддю церкви на конкретну потребу” (Scharf, 1973, р. 27). Як зазначає дослідник Й. Розенбум (J. Rosenboom), мета функціонування таких шкіл полягала у тому, щоб „у хаотичний час врятувати людину, особливо молодь” (Rosenboom, 1958, р. 153).

Загальноосвітні приватні католицькі школи знаходилися у післявоєнний період під опікою католицьких орденів, монастирів або католицьких товариств. Цікавим вважаємо той факт, що майже усі вчителі католицьких шкіл входили і до опікунської ради цих закладів, а тому можна із упевненістю говорити про ідентичність школи й опікунів школи, принаймні директор школи у переважній більшості шкіл був і головою опікунської ради закладу. Директор школи мав право вирішувати справи, пов’язані з організацією діяльності та функціонуванням школи, окрім питань працевлаштування, якими, як і іншими питаннями регулювання діяльності католицьких орденів, опікувалася верхівка відповідного монастиря або ордену.

Від середини 60-х рр. ХХ ст. спостерігається порушення питання ідентичності вчительського складу та опікунства школи з причини недостатньої кількості членів чернечих орденів, здібних до вчителювання. Тому католицькі ордени були вимушені працевлаштовувати вчителів

– вихідців “зі світу”, у тому числі і на посади керівників закладів. Збільшення відповідальності й розширення функцій опікунсько-меценатських рад призвело до залучення до них фахівців юридичного та господарчо-інженерного корпусу. Оскільки для багатьох орденів такий розвиток подій виявився неприйнятним, кількість шкіл, що перебували під їхньою опікою було значно скорочено. Таким чином, серед приватних католицьких закладів освіти у 1987–1988 н.р. ордени здійснювали опіку над 52,2% шкіл, у веденні єпископатів знаходилося 35,4% закладів, у 13,4% опікунами були католицькі братства, об’єднання та приватні особи (Katholische Schulen, Engagemant, 1990, р. 79). Слід також зазначити, що впродовж 1972–1982 рр. тільки у в м. Мюнстер єпископат перейняв від орденів опіку над сімома школами (Ilgner, 1992, р. 203). Подібне відбувалося в католицьких приходах по всій країні, наслідком чого було розширення складу педагогічних працівників та залучення до освітньо-педагогічної діяльності католиків-мирян.

Перед християнськими приватними закладами шкільної освіти у другій половині ХХ ст. по новому постала проблема забезпечення фінансово-економічної стабільності закладів, на що безпосередній вплив мали підвищення зарплати та соціального пакету вчителям державних шкіл, вимога зменшення допустимої кількості учнів в одному класі, збільшення вимог до внутрішнього устаткування та матеріально-технічної бази шкіл. Фінансові надходження від релігійних громад через церковний податок та через сплату за навчання батьків становили лише незначну суму, що призвело до тривалих дискусій навколо цього питання. Результатом такого обговорення було значне залучення помісних релігійних громад для вирішення фінансових питань приватних шкіл. Так, у землі Північний Рейн-Вестфалія (Nordrhein-Westfallen) тільки 1988 р. на забезпечення діяльності католицьких шкіл було виділено понад 11 мільйонів німецьких марок, що становило 94% усіх надходжень до бюджету католицьких шкіл (Bucher, 2005, р. 151).

Іншим проблемним питанням діяльності християнських приватних закладів шкільної освіти у зазначений період слід уважати питання прав і свобод приватних закладів освіти, а також визначення контролюючих меж держави. З одного боку держава радила приватним школам розви-

вати їхній потенціал, зокрема через підготовку кадрів у власних закладах педагогічної освіти, розвиток власних організаційних шкільних структур або через розширення пропозиції навчальних дисциплін. З іншого боку євангельські й католицькі школи, як і інші приватні заклади освіти, повинні були підпорядковуватися загальним державним директивам у галузі освіти, яких повинні були дотримуватися усі заклади шкільної освіти, як державні, так і приватні (Avanegius, 1980, p. 162–163). Загалом можна стверджувати, що чим меншою була фінансова підтримка з боку держави певній школі, тим менше державні службовці втручалися у справи школи.

У зв'язку із проведенням реформ у Німеччині в галузі освіти з середини 60-х рр. перед католицькими школами також постала проблема інтенсифікації навчального процесу та розробки нової сучасної педагогічної концепції, яка б відповідала вимогам сучасного інноваційного навчання. З метою розробки нової педагогічної стратегії католицьких шкіл наприкінці 70-х рр. XX ст. відбувається об'єднання керівників чоловічих шкіл католицьких орденів із керівниками жіночих католицьких шкіл у єдину організацію. Зустрічі представників новоутвореної організації відбувалися кілька разів на рік у м. Вюрцбург (Würzburg). Безпосереднім завданням новоутвореного органу була підтримка й консультування місцевих шкіл.

З метою поживлення діяльності католицьких шкіл ще 1957 р. під час проведення Єпископської конференції у м. Фульда (Fulda) відбулося об'єднання різних приватних шкільних організацій до Робочої групи католицьких шкіл (Arbeitskreis katholischer Schulen), яку очолив єпископ із Мюнхена Д. Фішер (D. Fischer). 1982 р. цей орган було реорганізовано у Комісію з питань виховання та школи (Kommission für Erziehung und Schule) при Єпископській конференції, він мав поживити роботу серед приватних католицьких шкіл. Реорганізованому органу вдалося вийти за межі дотепер здійснюваної діяльності, яка полягала в основному у забезпеченні підвищення кваліфікації вчителів. Відтепер діяльність спілки було спрямовано на випрацювання загальної педагогічної концепції католицьких шкіл та дотримування спільної позиції в освітніх питаннях. Зусиллями спілки видавався освітній журнал „Представництво” (Engagement) та деякі навчальні матеріали, організовувалися шкільні змагання та

предметні олімпіади, спілка представляла німецькі католицькі школи в інтернаціональних комісіях (Pigner, 1989, p. 94). У період 1945–60-х рр. ХХ ст. на засіданнях Робочої групи порушувалися питання фахової підготовки учнів католицьких шкіл та специфіки інтернатського виховання у католицьких школах. У період реформ освіти Німеччини – від середини 60-х до кін. 70-х рр. ХХ ст. – порушувалися питання освітньо-політичного характеру та ідентичності католицького виховання. Упродовж 80-х рр. дискутувалися теми всебічного виховання учнів, історично-політична освіта в католицьких школах, застосування новітніх методів й технологій у навчальному процесі.

Орган, що керував роботою спілки й слугував одночасно редакцією для її публікацій, мав назву „Центр освіти Німецької Єпископської конференції” (Zentrale der Bildung der Deutschen Bischofskonferenz). Цей орган було утворено на поч. 70-х рр. разом із заснуванням секретаріату Німецької Єпископської конференції. Новоутворена організація взяла на себе завдання, які раніше виконував „Єпископський центр орденських шкіл” (Bischöfliche Zentrale für Ordenschulen) у Кельні та „Центр приватних католицьких шкіл” (Zentrale für private katholische Schulen). Діяльність Центрального органу мала велике значення для католицьких шкіл, оскільки йому були ввірені питання регулювання діяльності та функціонування шкіл, якими раніше опікувалася Єпископська комісія при Німецькій Єпископській конференції. Крім того, Центральний орган здійснював статистичну, документальну та юридичну роботу.

Переорієнтування традиційної католицької шкільної політики

Дослідник В. Вінтербрux (W. Winterbruch) зазначає, що Папа Іоанн ХХІІІ у Програмі „Aggiornamento” поставив перед церквою завдання „здійснення святого доручення у сучасному світі” (Wittenbruch, 2006, p. 181). Після його смерті церковним собором, який відбувся 7 грудня 1965 р., було прийнято пасторську конституцію під назвою „Про церкву у сучасному світі”, у якій також розглядалися питання про необхідність

ведення відкритого діалогу католицької церкви із сучасними світськими інститутами. Важливе значення при цьому надавалося здійсненню виховної та просвітницької роботи у як державних загальноосвітніх школах, так і у приватних школах, що знаходилися під опікою католицької церкви чи її інституцій, при чому акцентувалося на необхідності формулювання нових цілей у навчально-виховному процесі шкіл, застосуванні нових методів та принципів навчання. Вчителям та віруючим католикам пропонувалося брати участь у навчально-виховному процесі через залучення їх до викладання предметів духовно-морального спрямування та участь в органах самоврядування.

Від 1965 р. набули чинності чисельні церковні документи, які визначали нове визначення цілей для католицьких закладів освіти. Перший такий документ було прийнято Другим Ватиканським консилиумом, на якому було прийнято декларацію про християнське виховання „*Gravissimum educationis*”. У попередників цього документа „*Schema constitutionis de scholis catholicis*” та „*Schema propositionum de scholis catholicis*” йшлося виключно про католицькі школи. У документі ж від 1965 р. йшлося переважно про загальне християнське виховання, при чому твердження, що стосувалися католицьких шкіл, були скорочені. Декларація „*Gravissimum educationis*” у її остаточному вигляді містила положення про сутність і завдання католицької школи, акцентуючи більше на теологічних та педагогічних питаннях, і у порівнянні до ранішніх документів не мала інформації про правові та політичні питання діяльності шкіл (Wittenbruch, 2006, р. 186–187). Але слід зазначити, що у документі не було окреслено шляхів досягнення задекларованих цілей.

Втіленню положень декларації у життя слугувала робота Спільного синоду єпископатів Німеччини. Результатом цієї діяльності було прийняття документів про „Християнське виховання у школах” (від 22 листопада 1974 р.) та „Церковна відповідальність у галузі освіти” (від 18 листопада 1975 р.). В останньому документі зокрема розглядалися й питання діяльності приватних католицьких шкіл. Слід також відмітити появу Декларації католицької школи 19 березня 1977 р., ухваленою Римською конгрегацією, у якій зокрема йшлося про необхідність синтезу культури й віри,

а також віри й життя. Як зазначає дослідник Й. Діков (J. Dikow), „поява цього документа спричинила чималу дискусію серед католиків щодо шляхів досягнення поставлених цілей” (Dickow, 1981, p. 124).

Із сильною прив’язкою до Декларації 1965 р. папою Іоанном Павлом II 25 січня 1983 р. було підписано *Codex Iuris Canonici*, який вступив у силу 27 листопада 1983 р. Цей документ з одного боку акцентував на загальнохристиянському вихованні, у чому був схожий на Декларацію 1965 р., з іншого боку Положення Юридичного канонічного кодексу (*Codex Iuris Canonici*) не вимагали більше від батьків-католиків інституційного навчання їхніх дітей у суто католицьких школах, відтепер діти католиків отримали право на відвідини й інших загальноосвітніх шкіл, про „католицьке виховання” у такому випадку батьки повинні були подбати самостійно (Rees, 1986, p. 130). Прийняття цієї постанови сприяло виходу учнів-католиків за межі католицького віровчення й виховання та сприяло росту екуменічної свідомості.

У новому кодексі спостерігається зміна шкільної доктрини католицьких шкіл, зокрема до документа було включено спеціальний розділ про християнське виховання, який складався із основних питань (рядки 793–795), питання організації навчального процесу та викладання релігії (рядки 796–806), питання організації вищої освіти (рядки 807–821). Цікаво, що і цей документ, подібно до декларації 1965 р., не окреслював шляхів досягнення поставлених цілей.

У досліджуваній період відбувається стрімке зростання кількості учнів у католицьких школах. Згідно статистичних даних католицької церкви наприкінці 60-х рр. у 1027 католицьких приватних школах навчалось близько 200 тисяч учнів (Dickow, 1981, p. 78). Цікаво, що зріст кількості учнів католицьких шкіл від 60-х рр. відбувався на фоні зменшення кількості учнів у державних школах. На поч. 80-х рр. у цих закладах освіти налічувалось вже понад 310 тисяч учнів (*Verzeichnis der katholischen Schulen*, 1984, p. 90). До кінця 80-х років кількість учнів у католицьких школах дещо зменшилася, так що у 1987–88 н.р. у них навчалось 297 тисяч учнів, тобто на 4,2% менше (*Verzeichnis der katholischen Schulen*, 1988, p. 98). Упродовж досліджуваного періоду відбувається також стрімка розбудову

ва католицьких шкіл. У цей період було побудовано понад 300 католицьких навчальних закладів, 26% з яких були загальноосвітніми школами. У 1987–1988 н.р. під опікою католицької церкви та її відгалужень – орденів, товариств, приходів, єпископатів, шкільних центрів, об'єднань – перебувало 86 основних, головних та початкових шкіл, 5 перехідних шкіл, 128 реальних шкіл, 192 гімназії, 7 спільних шкіл, 47 шкільних центри, 183 школи для дітей з особливими потребами, 200 професійних шкіл та 272 реабілітаційних заклади – загалом 1120 шкіл, у яких навчалося 297 184 учні (3% від загальної кількості учнів загальноосвітніх шкіл) (Verzeichnis der katholischen Schulen, 1988, p. 102). Серед усіх закладів приватної освіти ФРН католицькі приватні школи склали близько 53%, що склало лише 2,5% від загальної кількості усіх шкіл країни. Такий незначний показник у порівнянні до інших країн можна пояснити особливостями розвитку освіти Німеччини, зокрема існуванням упродовж століть державної конфесійної моделі школи та викладанням релігії певної конфесії у державних та комунальних закладах освіти, що для багатьох батьків було цілком прийнятним й достатнім для католицького виховання.

У досліджуваній період відбуваються зміни у традиційній католицькій шкільній політиці, що стосувалося зокрема коедукативного навчання. Існування роздільного навчання хлопців і дівчат у католицьких школах було типовим для католицької шкільної політики і обумовлено психологічними й фізіологічними особливостями хлопців і дівчат. Противники спільного навчання, зокрема представники Спілки католицьких німецьких жінок вбачали у коедукативному навчанні порушення моральних норм у процесі виховання жінки. Від 60-х рр. у суспільстві відбувається дискусія щодо спільного навчання хлопців і дівчат, при чому саме у коедукативному навчанні вбачали важливий інструмент емансипації жінки, натомість роздільне навчання вважалося таким, що перешкоджає участі жінки у суспільному та політичному житті. З метою запобігання таким процесам католицькі школи почали поступовий перехід від роздільного до коедукативного навчання. На сьогодні тільки серед католицьких закладів освіти у Німеччині функціонують окремі роздільні школи для хлопців та велика кількість дівочих шкіл.

Документ парафіянина католицької церкви важливу роль у католицьких школах відводить учителю (15 жовтня 1982 р. було опубліковано „Вчитель-католик – свідок віри у школі”). Залученню звичайних парафіян католицької церкви до вчителювання у католицьких школах сприяло зменшення кількості служителів церкви та представників черничих орденів, які викладали у школах. Слід зазначити, що у 1987/1988 н.р. частка вчителів у католицьких школах із числа служителів церкви та черничих орденів склала лише 8,6% (Dickow, 1996, р. 365). Важливість роботи вчителя-католика було підкреслено на Другому Ватиканському консиліумі: „Робота вчителів – це внесок у велике доручення церкви, на цю роботу поставляються усі самим Господом через хрещення та конфірмацію” (Dogmatische Konstitution, 1965, р. 33). Наступна хвиля дискусії щодо релігійної складової у навчально-виховному процесі католицьких шкіл була спричинена появою 1988 р. пропозицій католицької конгрегації, що спричинило розробку нових навчальних планів та розмаїття педагогічних концепцій.

Приватні католицькі школи мали свободу у визначенні пріоритетних напрямів навчально-педагогічних концепцій. Переважна більшість навчальних закладів намагалася винайти свої, притаманні лише їм аспекти діяльності. Серед найбільш поширених слід відмітити такі: адаптоване навчання, плавний перехід до навчання у вищих школах (школа Св. Іоанна у м. Амьонебург (St. Johann-Schule, Amöneburg), освіта дорослих, вивчення старих класичних мов (єврейська, грецька), підготовка до теологічного навчання (колегія Клеменса Гофбауера у м. Бад Дрібург (Clemens-Hofbauer-Colleg, Bad Driburg), гурткова робота (колег Алоїзуса у м. Бонн-Бад Годесберг (Aloysiuskolleg, Bonn-Bad Godesberg), навчання дітей з особливими потребами (школа-інтернат у м. Дікхольцен (Heimstatt Dieckholzen), школа абата Йосціо у м. Нідералтайх (Abt-Joscio-Schule, Niederaltaich), підготовка відстаючих учнів до навчання у вищих закладах освіти (Єпископська вечірня гімназія у м. Ессен (Bischöfliches Abendgymnasium, Essen), цілісне навчання через обов’язкове проживання усіх учнів в інтернатах (Коллегіум Аугустиніанум Гесдонк у м. Гох, (Kollegium Augustinianum Gaesdonck, Goch), плекання тісної співпраці

з своєю релігійною громадою, помісною та вселенською церквою (школа Софії Барат у Гамбурзі (Sophie-Barat-Schule, Hamburg), школа Св. апостола Павла у м. Ольденбург (Paulus-Schule, Oldenburg), музична освіта через організацію спільних проєктів вчителів, учнів та батьків (гімназія Йоханеум у Хомбурзі (Gymnasium Johanneum, Homburg), впровадження ідей педагогіки М. Монтесорі та реабілітація учнів із порушеннями опорно-рухливого апарату (Єпископська школа ім. Марії Монтесорі у Крефелді (Bischöfliche Maria-Montessori-Schule, Krefeld), ідейна та фінансова підтримка католицьких шкіл у країнах із низьким рівнем життя (школи та інтернати монастиря Зелігентал у м. Ландсхут (Schulen und Heime des Klosters Seligenthal, Landshut), плекання ідей педагогіки миру (інтегрована „школа миру” у Мюнстері (Integrierte Friedensschule, Münster), соціально-педагогічна робота (школа Кетелера-Ла Роша у м. Оберурзель (Ketteler-La Roche Schule, Oberursel), білінгвальна освіта (школа ім. папи Іоанна XXIII у м. Пульхайм-Штомельн (Papst-Johannes-XXIII-Schule, Pulheim-Stommeln) (Dickow, 1988, p. 77).

Слід також зазначити, що пропозиції щодо формування нових педагогічних концепцій католицьких шкіл публікувалися опікунами навчальних закладів у чисельних церковних „Порядках” та „Принципах”. Той факт, що подібні документи друкувалися часто церковними єпархіями, свідчить про перехід опікунства над католицькими закладами освіти від орденів до єпископатів.

Висновки

Розвиток католицьких навчальних закладів у досліджуваній період визначали документи, ухвалені католицькою церквою, у яких окреслювалися цілі та завдання навчання й виховання учнів у католицьких школах. У період реформування католицьких шкіл відмічаємо наступні зміни у впровадженні традиційної католицької шкільної політики: дозвіл на коедукативне навчання у школах, дозвіл на навчання учнів-католиків у не-католицьких школах, залучення учителів-парафіян католицької церкви до вчителювання у католицьких школах, надання школам широких прав і свобод у визначенні пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу.

References

- Avanerius, H. (1980). Gesetzvorbehalt und Privatschulrecht. Zur Akzessorität und Gleichwertigkeit privater Ersatzschulen im Verhältnis zum öffentlichen Schulwesen. *Deutscher Juristentag, Schule im Rechtsstaat*. Band II: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München, p. 153–196.
- Bucher, R. (2005). Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte: Thesen zur Aufgabe einer alten Institution in neuen Zeiten. *Engagement*. Heft 2, p. 148–157.
- Dickow, J. (1981). *Bibliographie Katholische Schule 1962–1981*. München: Bischöfliches Generalvikariat.
- Dikow, J. (1988). *Katholische Schulen*. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.). Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen. Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dickow, J. (1996). 1000 Jahre Schule – Schlaglichter der Geschichte auf die Probleme der katholischen Schule von heute. *Engagement*. Heft 4, p. 365–378.
- Dogmatische Konstitution des 2. Vatikanischen Konzils über die Kirche „Lumen gentium“* (1965). München.
- Ilgner, R. (1989). 30 Jahre Arbeitskreis katholischer Schulen. *Engagement*. Heft 1, p. 94–96.
- Ilgner, R. (1992). *Zur Geschichte des katholischen Schulwesens. Im Auftrag des Arbeitskreises katholisches Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Bachem-Verlag.
- Katholische Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (1990). *Engagement*. Heft 2–3, p. 77–89.
- Rees, W. (1986). *Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung*. Regensburg: Pustet Verlag.
- Rosenboom, J. (1958). *400 Jahre Lateinschule – 10 Jahre Paul-Schneider-Gymnasium Meisenheim*. Meisenheim: Feickert Verlag.
- Scharf, K. (1973). *Rede anlässlich des 25jährigen Bestehens des Evangelischen Schulwesens in Berlin*.
- Wittenbruch, W. (2006). Das „progetto educativo“ – ein Erziehungskonzept in der Spur von „Gravissimum educationis“ (1965). *Engagement*, Heft 2, Wittenbruch, p. 178–187.

Zentrale Bildung der deutschen Bischofskonferenz. *Verzeichnis der katholischen Schulen und Schülerheime in kirchlicher Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)*. (1984), Bonn.

Zentrale Bildung der deutschen Bischofskonferenz (Hg.). *Verzeichnis der katholischen Schulen und Schülerheime in kirchlicher Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)*. (1988), Bonn.

Received: 30.05.2017

Accepted: 15.08.2017

VADYM KOVAL

Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów
Poland, Warsaw
vadim.jr.koval@gmail.com

Koval V. (2017). Doslidzhennya istorychnoho rozvytku fizychnoho vykhovannya yak pedahohichnoyi systemy u navchal'nykh zakladakh profesyno-tekhnichnoyi osvity (1950–1990 rr.) [The research of historical development of physical education as a pedagogical system in vocational and technical education institutions (1950–1990)]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 119–140. (In Ukrainian).

The research of historical development of physical education as a pedagogical system in vocational and technical education institutions (1950–1990)

ABSTRACT

This article deals with development of tasks, content, forms and methods of students physical education in Ukrainian vocational schools as the pedagogical process of mastering the values of physical culture. The historical and pedagogical experience of formation of the concept of the skilled workers physical training in 50-90s of XX century and its development as the modern pedagogical system was analyzed, systematized and generalized. The little-known facts and important archival legal documents and regulations on organization and development of the system of the vocational schools students physical education in Ukraine during the investigated period were introduced into scientific literature.

Purpose. The use of historical and pedagogical experience to create a modern model of compulsory physical education of future skilled workers requires the study of the main tendencies of the development of physical education as a pedagogical process in educational institutions for the training of skilled workers in Ukraine in 1950-1990 and the search for ways of revival in the educational field of today sports and recreational innovations that were realized in the process of mastering the values of physical culture of that time.

Methods. General scientific: analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization that contributed to study of historical and educational phenomena, facts, creative works of scientists in the sphere of theory and practice of the

vocational schools student's physical education during the investigated period. Special historical and pedagogical: search-bibliographic (for studying, analysis, systematization of archival documents, library materials, printed sources concerning the research problem), historical and structural (for study of historical and educational phenomena chronology), historical-comparative (to identify tendencies in development of Ukrainian vocational schools students' physical education during the investigated period) and the methods of theoretical generalization (for formulation and justification of conclusions of carried out research, identification of the ways of scientific work usage in modern conditions).

Results. It was proved that educational system of physical education in 50-90s of the XX century included directions of general, professional-oriented and sport-oriented physical education, which were united only purpose, objectives and principles. The practical significance of the obtained results is that analyzed and generalized experience of physical education development as the pedagogical process in Ukrainian vocational schools during the investigated period may be used for future historical and pedagogical research; introduction it into the modern concept of the vocational students physical training, which will facilitate formation of their physical qualities necessary for successful mastering the future profession and achievement of high professional experience; increase of professional competence of teachers of physical education.

Keywords: *physical education, pedagogical process, vocational educational institutions, vocational and applied physical training, physical complex of GTO (Ready for Labor and Defense of the USSR), sports society.*

ВАДИМ КОВАЛЬ

Університет єврорегіональної економіки

ім. Альчиде де Гаспері в Юзефові

Польща, Варшава

vadim.jr.koval@gmail.com

Дослідження історичного розвитку фізичного виховання як педагогічної системи у навчальних закладах професійно-технічної освіти (1950–1990 рр.)

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено розвиток завдань, змісту, форм та методів фізичного виховання учнів у закладах профтехосвіти України як педагогічного процесу оволодіння цінностями фізичної культури. Проаналізовано, систематизовано та узагальнено історико-педагогічний досвід побудови концепції фізичної підготовки кваліфікованих робітників у 50-90 -х роках ХХ століття та її розвиток як сучасної педагогічної системи. У науковий обіг введено маловідомі факти та важливі архівні нормативно-правові документи і положення про організацію та розбудову системи фізичного виховання учнів профтехосвіти в Україні впродовж досліджуваного періоду.

Мета дослідження. Використання історико-педагогічного досвіду для створення сучасної моделі *обов'язкової фізичної освіти* майбутніх кваліфікованих робітників потребує дослідження основних тенденцій розвитку фізичного виховання як педагогічного процесу у навчальних закладах підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в Україні у 1950–1990 рр. та пошуку шляхів відродження в освітній галузі сьогодення спортивно-оздоровчих інновацій, які реалізовувалися в процесі оволодіння цінностями фізичної культури того часу.

Методи. Загальнонаукові: аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація для вивчення історико-педагогічних явищ, фактів, творчого доробку вчених із питань теорії та практики фізичного виховання учнів профтехос-

віти досліджуваного періоду. Спеціальні історико-педагогічні: пошуково-бібліографічний (для вивчення, аналізу, систематизації архівних документів, бібліотечних матеріалів, друкованих джерел із проблеми дослідження), історико-структурний (для дослідження хронології історико-педагогічних явищ), історико-порівняльний (для виявлення тенденцій у розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України в досліджуваний період) та метод теоретичного узагальнення (для формулювання та обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-дослідної роботи, визначення шляхів використання наукового доробку в сучасних умовах).

Висновки. Доведено, що педагогічна система фізичного виховання у 50-90-х роках ХХ століття включала напрями загального, спортивно спрямованого та професійно спрямованого фізичного виховання, які були об'єднані єдиною метою, завданнями та принципами. Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що проаналізований та узагальнений досвід розвитку фізичного виховання як педагогічного процесу в навчальних закладах професійно-технічної освіти України досліджуваного періоду може бути використаний для подальших історико-педагогічних досліджень; впровадження його в сучасну концепцію фізичної підготовки учнів профтехосвіти, що сприятиме формуванню у них фізичних якостей, необхідних для успішного оволодіння обраною професією й досягнення високої професійної майстерності; підвищення професійної компетентності педагогів із фізичного виховання.

Ключові слова. *фізичне виховання, педагогічний процес, професійно-технічні навчальні заклади, професійно-прикладна фізична підготовка, фізкультурний комплекс ГПО (Готовий до праці та оборони), спортивне товариство.*

Вступ

В сучасній Україні на тлі розбудови громадянського суспільства і відродження національних традицій та духовного життя, відбуваються незворотні інтеграційні процеси в європейське співтовариство. Це зумовлює потребу глибокого дослідження історичної, наукової і культурної спадщини, особливо культурно-педагогічних надбань української нації та використання їх при вирішенні сучасних соціальних проблем.

Серед питань, що потребують нагального вирішення з урахуванням вітчизняних традицій та історичного досвіду, – удосконалення національної системи фізичного виховання та оздоровлення дітей і молоді. Основні орієнтири для організації загартування молодих людей, формування їх рухових умінь і навичок закладені в Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (Koval, 2015, p. 18).

Особливої уваги заслуговує фізичне виховання в професійно-технічних навчальних закладах, адже воно сприяє підготовці майбутніх кваліфікованих робітників до праці. Здоров'я працівників розглядається сьогодні як головна складова національного капіталу, важливий ресурс особистісного та професійного зростання. Завдяки фізичному вихованню в учнів закладів професійно-технічної освіти розвиваються фізичні якості, необхідні для успішного оволодіння обраною професією й досягнення високої професійної майстерності, працездатності і продуктивності праці. Окрім того, у майбутніх кваліфікованих робітників виховуються і вдосконалюються психічні і вольові риси, знання й уміння; розвиваються професійно важливі сенсорні, розумові, рухові й організаторські навички; забезпечується високий рівень функціонування і надійності всіх основних органів, систем, психічних процесів організму (Koval, 2015, p. 18).

На початковому етапі становлення та розвитку процесу фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти як педагогічної системи, визначилися його завдання, які включали: сприяння гармонійному розвитку учнів та збереження і зміцнення їх здоров'я, прищеплення необхідних знань і навичок щодо впровадження засобів фізичного виховання у побут учнів, залучення учнів до занять спортом. Саме у 50–90-х роках ХХ століття до навчальних планів уперше введено предмет “фізична підготовка”, почали реалізовуватися спортивно-оздоровчі інновації, що заслуговують відродження в освітній галузі сьогодення.

Актуальність дослідження зумовлена наявними суперечностями між сучасними вимогами щодо фізичної підготовки кваліфікованих

робітників у системі професійно-технічної освіти України і недостатнім рівнем їх витривалості, здатності до перенесення фізичних навантажень та підсилюється пошуками новітніх шляхів розвитку професійної освіти на основі здобутків минулого та недостатнім використанням історичного досвіду фізичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сучасній освітній галузі. Сприятиме подальшій модернізації педагогічної системи фізичного виховання те, що розвиток профтехосвіти віднесено до пріоритетних напрямів здійснення державної політики в освітянській сфері, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепцією загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 рр. та Державною цільовою програмою розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки (Koval, 2015, p. 18).

Метою статті є дослідження генези, виявлення основних тенденції та організаційно-педагогічних особливостей розвитку педагогічного процесу фізичного виховання учнів у навчальних закладах профтехосвіти України у 1950–1990 рр. та пошук шляхів можливого відродження в освітній галузі сьогодення спортивно-оздоровчих інновацій, які реалізовувалися в процесі оволодіння цінностями фізичної культури, використання історико-педагогічного досвіду для створення сучасної моделі *обов'язкової фізичної освіти* майбутніх кваліфікованих робітників.

Зважаючи на важливість, питання фізичного виховання учнів досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. Ареф'єв (Arefyev, 1996, p. 192), Ю. Васьков (Vaskov, 2003, p. 256), Е. Вільчковський (Vilchkovsky, 1968, pp. 5-9), Є. Приступа (Prystupa, 1995, p. 254), А. Цьось (Tsos, 1998, pp. 208–216), Б. Шиян (Shuyan, 1993, p. 184) та ін. Розвиток загальних принципів фізичної культури і спорту молоді та професійно-прикладної фізичної підготовки учнів ПТУ вивчали Ю. Антошків (Antoshkiv, 2002, pp. 141–142), В. Белінович (Belinovich, 1967, p. 47), А. Горчаков (Gorchakov, 1974, p. 20-21), В. Кабачков (Kabachkov, 2010, p. 296), Л. Матвеев (Matveyev, 1997, pp. 42–47), С. Полієвський

(Poliyevsky, 1982, p. 176), Р. Раєвський (Rayevsky, 1968, pp. 21–27) та ін. Проте ці дослідження фізичного виховання як педагогічного процесу в обраних хронологічних межах не були предметом спеціального системного історико-педагогічного вивчення.

Хронологія дослідження охоплює період з 1950–1990 рр., що зумовлено введенням у навчальні плани підготовки робітників у ремісничих та залізничних училищах (1946–1950 рр.) предмета „фізична підготовка”, упровадженням професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) у навчальний процес фізичного виховання, а у другій половині ХХ ст. – корінними системними змінами в професійно-технічній освіті України та поетапного впровадження нових типів навчальних закладів (Belinovich, 1967, p. 47).

Методи дослідження. Методологічна система дослідження складається з науково-методологічних *підходів; категорій та понять*, які стосуються предмета історико-педагогічного дослідження; методологічних *принципів* наукового дослідження; та комплексу взаємодоповнюючих *методів* дослідження: загальнонаукових (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація, що сприяли вивченню історико-педагогічних явищ, фактів, творчого доробку вчених із питань теорії та практики фізичного виховання учнів профтехосвіти досліджуваного періоду) та спеціальних історико-педагогічних (пошуково-бібліографічний (для вивчення, аналізу, систематизації архівних документів, бібліотечних матеріалів, друкованих джерел із проблеми дослідження), історико-структурний (для дослідження історико-педагогічних явищ у хронологічній динаміці), історико-порівняльний (для виявлення тенденцій у розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України в досліджуваній період) та метод теоретичного узагальнення (для формулювання та обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-дослідної роботи, визначення шляхів використання наукового доробку в сучасних умовах) (Koval, 2015, p. 18).

Виховання фізичних якостей

Аналіз теоретичних засад розвитку фізичного виховання кваліфікованих робітників показав, що у цьому процесі за допомогою комплексів фізичних вправ формувалися спеціальні знання, рухові вміння та навички, виховувалися необхідні фізичні якості необхідні для соціалізації особистості та її професійного зростання. Фізичне виховання як соціально обумовлений, педагогічно організований процес оволодіння цінностями фізичної культури протікав в рамках певної соціальної організації – системи фізичного виховання, яка становила впорядковану щодо мети діяльності сукупність елементів фізичної культури (Apanasenko, 1985, p. 80). У досліджуваній історичний період формувалася специфічна системи фізичного виховання, яка на ідеологічних, науково-методичних, програмно-нормативних та організаційних засадах забезпечувала всебічний розвиток молоді людини та сприяла формуванню фізичних, моральних і вольових якостей (Andreyev, 1988, p. 229). Таким чином, формування системи фізичного виховання було обумовлене ідеологічно-політичними вимогами до підростаючого покоління.

Аналогічно розвивався і європейський міжнародний робітничий спортивний рух, до якого були залучені тисячі робітників різних країн (заняття спортом, гімнастикою і туризмом). Перші національні спортивні союзи і клуби робочих в західноєвропейських країнах виникли в другій половині XIX ст. Соціалістичні партії використовували спортивні організації як легальні форми для проведення політичної роботи серед робітників. Фізична культура, гімнастичні ігри і спорт визначалися як засіб пролетарської класової боротьби. Був введений спортивний комплекс “Готовий до класової боротьби” (ГКБ, 1921 р.) (Physical Culture and Sports, 1982, p. 375).

Виконання завдань фізичного виховання у навчальних закладах профтехосвіти України історичного періоду дослідження забезпечувалося і тісно пов’язувалося з організацією виконання фізкультурного комплексу ГПО (Готовий до праці та оборони) та діяльністю Всесоюзного добровільного спортивного товариства (ВДСТ) “Трудові резерви” (Arefyev, 1996, p. 192).

Завданнями фізкультурного комплексу ГПО з моменту його створення у 1931 р. було впровадження фізичної культури у життя суспільства та молоді зокрема та сприяння масового розвитку спорту і виховання спортивних талантів. Однак визначення комплексу ГПО програмно-нормативною основою фізичного виховання мало й негативне значення, оскільки уроки фізичного виховання учнів фактично перетворювалися в підготовку до складання норм ГПО (All-Union Physical Education Complex «Ready for Labor and Defense of the USSR, 1960, p. 48).

Одночасно у статутах ВДСТ “Трудові резерви”, починаючи з моменту його створення у 1943 р., визначалися основні завдання – залучення членів товариства (у тому складі учнів навчальних закладів профтехосвіти) до занять фізкультурою і спортом та проведення спортивних змагань членів товариства. Фактично ВДСТ “Трудові резерви” у своїй діяльності була спортивно спрямованою громадською організацією.

Виходячи з завдань та організаційних технологій їх виконання, можна стверджувати, що *змістом фізичного виховання* учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України вже на початковому етапі його розвитку визначалося: формування в учнів знань з фізичного виховання; загальна фізична підготовка (уроки та виконання комплексу ГПО); залучення учнів до масового спорту та підвищення їх спортивної майстерності (через діяльність ВДСТ “Трудові резерви” у позанавчальний час) (Veselov, 1961, p. 435).

Подібне тлумачення змісту фізичного виховання учнів у професійно-технічній освіті надає П.Ф. Савицький, який у “Довіднику фізкультурного працівника” визначає, що змістом фізичного виховання у означених закладах є: формування необхідних теоретичних знань у сфері фізичного виховання; загальна фізична підготовка; професійно-прикладна фізична підготовка (Savytsky, 1976, p. 267).

Авторське ствердження про наявність спортивно спрямованої складової у структурі змісту фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти пояснюється вимогами щодо обов’язковості виконання *спортивного розряду* з будь-якого виду спорту для отримання високої підсумкової оцінки з предмета “фізичне виховання” або вико-

нання нормативи комплексу ГПО (ГЗБ (Готовий до захисту батьківщини) відповідно до віку) та 2 або 1 юнацький розряд з будь-якого виду спорту; на другому році навчання виконати нормативи комплексу ГПО, “Турист СРСР” та 2 або 1 юнацький розряд з будь-якого виду спорту (Savytsky, 1990, pp. 116–117).

З метою створення умов для підготовки спортсменів високого класу, гідного резерву для збірних команд, в поєднанні з успішним оволодінням учнями обраною професією, дозволялося створювати при середніх навчальних закладах профтехосвіти навчальні групи зі спортивним нахилом (Ivonič, 1977, p. 269).

Таким чином, залучення до масового спорту та спортивне вдосконалення найбільш фізично підготовлених учнів у обраних ними видах спорту були складовою частиною змісту фізичного виховання у навчальних закладах професійно-технічної освіти України.

Зміст педагогічного процесу фізичного виховання

На основі проведеного історичного дослідження, можна констатувати, що *зміст педагогічного процесу фізичного виховання у системі профтехосвіти включав наступні напрями: формування необхідного рівня теоретичних знань з фізичного виховання; загальна фізична підготовка; професійно-прикладна фізична підготовка; залучення до масового спорту та спортивне вдосконалення найкраще фізично підготовлених учнів у обраних ними видах спорту* (Koval, 2015, p. 18).

Відповідний розвиток мали також *форми та методи* фізичного виховання учнів. Вперше фізичне виховання як навчальний предмет з’явився у навчальних планах ремісничих та залізничних училищ в 1946-1950 рр. Ці навчальні заклади були створені в системі Державних трудових резервів СРСР. У закладах системи трудових резервів підтримувалася жорстка дисципліна, статuti ремісничого, залізничного училищ не давали учням ніяких прав, а визначали лише обов’язки та відповідальність за невиконання. Система трудових резервів була

закритою напіввійськовою організацією, заснованою на засадах авторитарної педагогіки. Основною організаційною формою фізичного виховання у режимі навчального дня з моменту впровадження у педагогічний процес навчального предмета “Фізична підготовка”, був *урок* (Stolbov, 1989, p. 175).

Відомий методист з фізичного виховання, автор методик В.В. Столбов (Stolbov, 1989, p. 175) відзначав, що наприкінці 40-х років ХХ ст. фізичне виховання було введено у навчальні програми закладів освіти трудових резервів як самостійний навчальний предмет, визначено основні форми навчальної та самостійної роботи. Крім навчальних занять, стали регулярними ранкова гімнастика, фізкультурні паузи під час навчання і роботи, загартовування, прогулянки. Значно покращилася масова фізкультурна і спортивна робота, яка проводилася товариством “Трудові резерви”. В усіх навчальних закладах системи трудових резервів були створені колективи фізичної культури, організована підготовка до здачі норм комплексу ГПО. Отже, основною формою фізичного виховання у навчальних закладах системи трудових резервів у позанавчальний час були секційні навчальні заняття з різних видів спорту (Vocational and technical education of Ukraine: XX century, 2004, p. 876).

Як визначає відомий методист, автор методик з фізичного виховання Л.П. Матвеев (Matveyev, 1967, p. 398), у міських і сільських професійно-технічних училищах фізичне виховання становить невід’ємну частину навчально-виховного процесу. У поєднанні з професійно-технічною освітою, моральним і естетичним вихованням воно має забезпечувати підготовку здорових, всебічно духовно і фізично розвинених молодих кваліфікованих робітників для народного господарства країни. Теоретичний матеріал програми включав основні знання з фізичної культури і спорту (Physical education program for students of vocational and technical schools, 1968, p. 31). У практичний розділ програми входить матеріал з гімнастики, легкої атлетики, лижної підготовки, спортивних ігор та плавання. З кожного виду були встановлені навчальні нормативи. У гуртожитках училищ щодня проводиться ранкова гігієнічна гімнастика, як правило, на повітрі. Для учнів, які живуть вдома, організовується-

ся гімнастика до занять. У перерві виробничого навчання проводилася фізкультпауза, зазвичай за 1,5–2 години до закінчення робочого дня. В училищах значне місце відводилося самодіяльній фізкультурно-масовій та навчально-спортивній роботі. Вона організовується колективом товариства “Трудові резерви” (Novikov, 1968. pp. 119–120).

Одночасно у цей період формуються *зміст, принципи, організаційно-педагогічні форми та методи професійно спрямованого фізичного виховання для забезпечення належного рівня фізичної підготовленості учнів до конкретної робітничої професії*. Професійно спрямований напрям фізичного виховання в нашій країні розвивався двома шляхами: у підготовці молоді до праці (ППФП) та в процесі виробництва (виробнича гімнастика) (Antoshkiv, 2002, p. 141–142).

Подальший розвиток форм та методів фізичного виховання учнів профтехосвіти України знайшов відображення у “Програмі фізичного виховання учнів міських та сільських професійно-технічних училищ (із рекомендаціями з професійно-прикладної фізичної підготовки)”, яка була впроваджена у 1971 р. У Програмі було визначено, що фізичне виховання здійснюється протягом усього періоду навчання, охоплює всі сфери життєдіяльності учнів *в режимі навчального дня, у позанавчальний час, у побуті, під час виробничої практики* (Physical education programs for students of urban and rural vocational schools (with recommendations on vocational and applied physical training, 1971, p. 166).

Додаткові заняття призначалися для учнів, які недостатньо підготовлені до виконання будь-яких норм і вимог. У Програмі зазначалося, що видами виробничої гімнастики є гімнастика до занять і фізкультурна пауза. Основним завданням виробничої гімнастики було не лише збереження здоров’я і підвищення працездатності учнів, а й формування навичок з організації та проведенні її в умовах майбутньої професійної діяльності.

Комплекси фізичних вправ гімнастики до занять і фізкультурної паузи склалися з урахуванням характеру виробничої діяльності учнів.

Основні форми фізичного виховання *в режимі навчального дня* відображені на рис. 1.

Рисунок 1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РЕЖИМІ НАВЧАЛЬНОГО ДНЯ



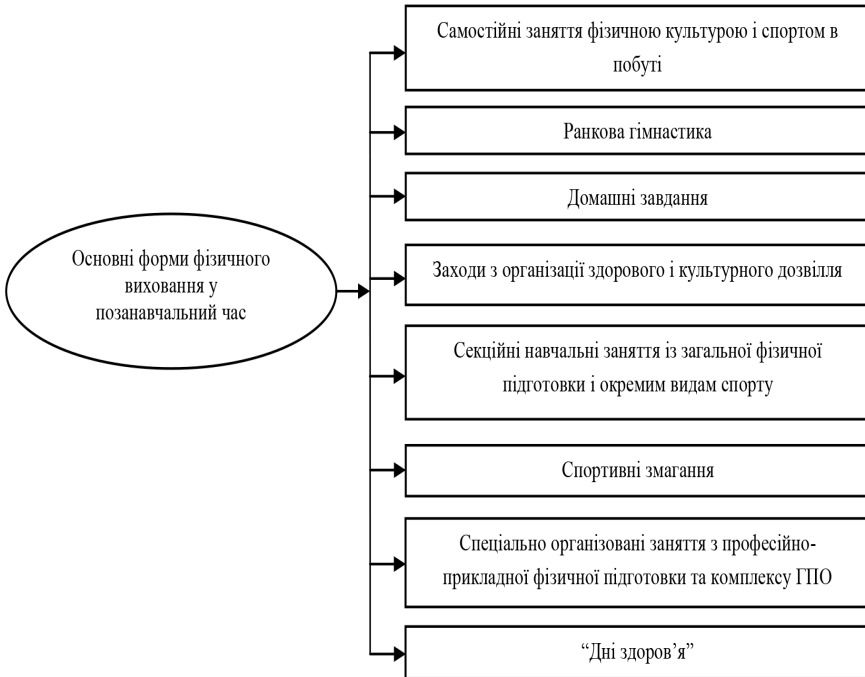
Складено автором

Обов'язкові заняття фізичними вправами (уроки) проводяться відповідно до навчального плану по 2 уроки на тиждень тривалістю по 45 хв. упродовж усіх років навчання.

Як зазначалося у програмі, для всіх учнів, що проживають в гуртожитку, ранкова гімнастика зорганізується і розглядається як одна з обов'язкових форм рухового режиму. Домашні завдання були доповненням до обов'язкових занять і мали велике виховне значення, сприяючи впровадженню фізичних вправ у побут учнів. Завданням для самостійних занять могли бути комплекси вправ загально фізіологічного впливу, спеціальні вправи, що сприяли усуненню недоліків у фізичному розвитку, вправи на розвиток фізичних якостей, вивчення комплексів гігієнічної та виробничої гімнастики, самостійне вивчення питань фізичного виховання за літературними джерелами тощо.

Основні форми фізичного виховання у *позанавчальний час* відображено на рис. 2.

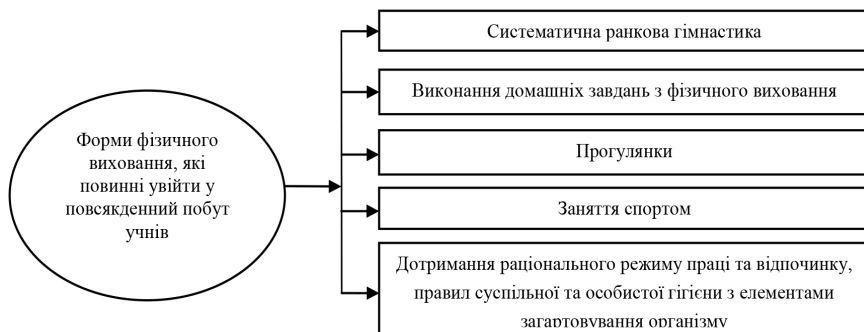
Рисунок 2. ОСНОВНІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЗА НАВЧАЛЬНИЙ ЧАС



Складено автором

“Дні здоров’я” проводилися один раз на 2-3 місяці за планом навчального закладу. Організація і проведення “днів здоров’я” покладалися на заступника директора з навчально-виховної роботи та керівника фізичного виховання. Переважний розвиток отримували види спорту, які більшою мірою забезпечували професійно-прикладне фізичне виховання учнів і для розвитку яких були найсприятливіші умови (кліматичні, географічні, матеріально-технічні тощо).

Форми фізичного виховання, які були рекомендовані для впровадження у *повсякденний побут* учнів, зображено на рис. 3.

Рисунок 3. ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОВСЯКДЕННОМУ ПОБУТІ УЧНІВ

Складено автором

Однією з форм масової фізкультурно-оздоровчої роботи були оздоровчо-спортивні або оздоровчо-трудова табори, що організовувалися навчальним закладом.

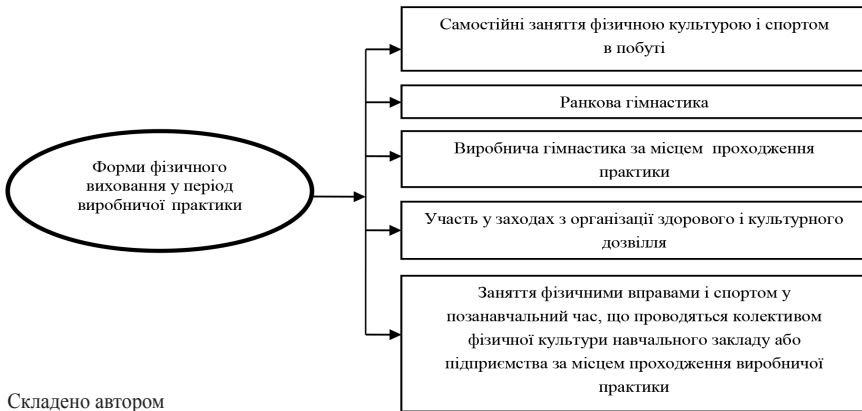
У “Програмі фізичного виховання учнів міських та сільських професійно-технічних училищ” 1977 р. зверталась увага на те, що всі форми роботи з фізичної культури і спорту органічно пов’язані між собою і вирішують завдання, поставлені перед навчальним закладом (Physical education program for students of educational institutions of vocational and technical education, 1977, p. 94).

Форми фізичного виховання у *період виробничої практики* вміщені на рис.4.

Як зазначає В.А. Івонін, фізичне виховання учнів у професійно-технічних училищах, у відповідності до програми 1977 р., здійснювалося впродовж усього періоду навчання учнів у режимі навчального дня, в позанавчальний час і в період виробничої практики (Ivonin, 1977, pp. 116-118).

У програмі наголошувалося, що в режимі навчального дня головними формами фізичного виховання вважаються уроки фізичного виховання, обов’язкові для всіх учнів; додаткові заняття; виробнича гімнастика (Physical education program for students of educational institutions of vocational and technical education, 1977, p. 94).

Рисунок 4 РИСУНОК 4. ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕРІОД ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ



Складено автором

Секційні заняття фізичною культурою, спортом і туризмом доповнювали роботу з фізичного виховання учнів у режимі навчального дня. Перевага надавалася секціям з тих видів спорту, яким були особливо значимі для виховання фізичних якостей і формування рухових навичок, потрібних для успішного оволодіння певною професією.

Доповнювали позанавчальну фізкультурну роботу “дні здоров’я”, які проводилися в училищах 1 раз у 2-3 місяці. Всі форми роботи з фізичного виховання учнів були органічно пов’язані між собою і вирішували спільні завдання, визначені у підготовці до майбутньої робітничої професії (Ivonin, 1977, pp. 116-118).

Значний досвід розробки, апробації та впровадження у практику різних форм організації фізичного виховання учнів у закладах професійно-технічної освіти України у досліджуваний період став передумовою створення відпрацьованої та ефективної моделі системи організаційних форм фізичного виховання, яка була визначена у Комплексній програмі фізичного виховання учнів середніх професійно-технічних училищ (СПТУ), прийнятій у 1986 р. Так, у цій програмі всі організаційні форми фізичного виховання учнів профтехучилищ були поділені на чотири групи: уроки фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, заняття фізичною куль-

турую, спортом і туризмом у позанавчальний час, основні загально училищні фізкультурно-масові, спортивні та туристські заходи. Всі організаційно-методичні форми уроку переслідували мету: раціонально використовувати час, щоб домогтися максимальної продуктивності занять (Complex program of physical education for students of secondary vocational schools, 1986, p. 72).

Навчальний процес з фізичного виховання планувався комплексно з урахуванням усіх форм проведення занять. Обов'язковими документами планування навчального процесу фізичної культури був графік навчального процесу, що визначав порядок засвоєння навчального матеріалу; конспект уроку. Документи планування (крім конспекту) затверджувалися та контролювалися заступником директора з навчально-виробничої роботи. Основними документами обліку результатів процесу навчання з фізичного виховання був журнал теоретичного навчання навчальної групи, карта фізичної підготовленості учня (Puzanov, 1980, p. 232.).

Висновки

Фізичне виховання учнів можна охарактеризувати як педагогічно організований процес оволодіння цінностями фізичної культури, який у закладах професійно-технічної освіти України у 50-90 -х роках ХХ століття мав соціально визначені завдання, відповідний зміст, а також ефективну систему організаційних форм, методів і засобів навчання та виховання.

На основі вивчення теоретико-методичних засад фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти встановлено, що в досліджуваній історичний період вікові особливості розвитку учнів були важливою умовою організації педагогічного процесу, який базувався на відповідних диференційованих та особистісно зорієнтованих організаційних моделях. Так, програми з фізичного виховання в закладах профтехосвіти створювалися на основі комплексу ГПО, побудованого за віковим принципом. Вікові особливості розвитку учнів також враховувалися в організації фізичного виховання через створену систему диференційованого підходу в дозуванні навантаження на уроках фізичної культури. Залежно від стану морфо-функціонального розвитку та здоров'я учні

навчальних закладів професійно-технічної освіти України розподілялися для урочних занять фізичними вправами на медичні групи: основну, підготовчу, спеціальну, – що забезпечувало природовідповідну основу цих занять.

Дослідженням педагогічного процесу фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників було виявлено специфіку розвитку його *моделі* в контексті завдань, змісту, форм та методів навчання. Доведено, що педагогічна система фізичного виховання включала напрями загального, спортивно спрямованого та професійно спрямованого фізичного виховання, які були об'єднані єдиною метою, завданнями та принципами.

Була створена ефективна система *організаційних форм фізичного виховання*, до якої входили уроки фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня; заняття фізичною культурою, спортом і туризмом у позанавчальний час; загально училищні фізкультурно-масові, спортивні та туристські заходи тощо.

Тенденцією розвитку фізичного виховання як педагогічного процесу визначало поєднання складових його змісту: формування необхідних теоретичних знань з фізичного виховання; загальна фізична підготовка; професійно-прикладна фізична підготовка; залучення до масового спорту та спортивне вдосконалення найбільш фізично підготовлених учнів в обраних ними видах спорту.

Однак, навчальні програм з фізичного виховання учнів профтехосвіти того часу в неповному обсязі визначали структуру змісту цього педагогічного процесу, оскільки не враховувала спортивно спрямованої складової.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що проаналізований та узагальнений досвід розвитку фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти України досліджуваного періоду може бути використаний для подальших історико-педагогічних досліджень; екстраполяції його в сучасну концепцію фізичної підготовки учнів профтехосвіти; підвищення професійної компетентності педагогів із фізичного виховання тощо.

Позитивні ідеї історичного досвіду фізичного виховання, фізичної культури в навчальних закладах професійно-технічної освіти України

у 50-90 -х роках ХХ століття, заслуговують відродження та впровадження в сучасній моделі *обов'язкової фізичної освіти* майбутніх кваліфікованих робітників, яка міститиме елементи національно-патріотичного виховання. Педагогічний процес сучасного фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України потребує удосконалення методичної бази та уніфікованої системи оцінки рівня ефективності фізичної підготовки робітників, створення фізкультурно-оздоровчих програм щодо залучення громадськості, волонтерського руху та молодіжних організацій військово-спортивного спрямування (Koval, 2015, p. 18).

Бібліографія

- Körperkultur und sport. Kleine Enzyklopädie. Herausgeber Kollegium: G. Erbach, G. Bormann, T. Buggel, H. Dobler, K.-J. Schonfelder, F. Trogsch, G. Wonneberger. (1982). Berlin.
- Андреев, В. (1988). Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического мастерства. Казань: Изд-во Казан. ун-та.
- Антошків, Ю (2002). Особливості професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів пожежно-технічних навчальних закладів МВС України. Молода спортивна наука України: зб. наукових праць з галузі фіз. культури та спорту. Львів: УСА, с. 141-142.
- Апанасенко, Г. (1985). Физическое развитие детей и подростков: методическое пособие. Киев: Здоровье.
- Ареф'єв, В. (1996). Методика викладання фізичної культури в школі: навч. посібник для студ. вищ. навч. Закладів. – Київ: Ін-т системних досліджень.
- Белинович, В. (1967). Вопросы организации физического воспитания учащихся профтехучилищ с учетом профессиональной подготовки. Москва: Высшая школа.
- Веселов, А. (1961). Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. Москва: Профтехиздат.
- Весоюзный физкультурный комплекс “Готов к труду и обороне СССР” – программная и нормативная основа советской системы физического воспитания: Электронный ресурс. Джерело доступу: <http://lib4all.ru/base/B3139/B3139Part18-162.php#>.
- Ивонин, В. (1977). Спутник физкультурного работника: [сборник]. Москва: Физкультура и спорт.
- Коваль, В. (2015). Розвиток фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950-1990 рр.): автореф. дис. на здобуття

- наук ступеня к. пед. наук: спец 13.00.01. Тернопіль: Вектор.
- Комплексная программа физического воспитания учащихся средних профтехнических училищ. (1986). Москва. Профтехиздат.
- Новиков, А., Матвеев, Л. (1967). Теория и методика физического воспитания: [учебник для институтов физической культуры]: В 2 т. Т.1: Общие основы теории и методики физического воспитания. Москва: Физкультура и спорт.
- Новиков, О. (1968). Теория и методика физического воспитания: [учебник для институтов физической культуры]: В 2 т. Т.2: Методика физического воспитания лиц различного возраста. Москва: Физкультура и спорт.
- Программа по физическому воспитанию учащихся проф-тех училищ. – 2-е издание. (1968). Москва.: ВДСО “Трудовые резервы”.
- Программа физического воспитания учащихся городских и сельских профессионально-технических училищ (с рекомендациями по профессионально-прикладной физической подготовке). (1971). Москва: Трудовые резервы. / [Электронный ресурс]. – Джерело доступу: ГАРФ <http://www.statearchive.ru>.
- Программа физического воспитания учащихся учебных заведений проф-тех образования / Всесоюзный научно-методический центр проф-тех обучения молодежи. (1977). Москва: Трудовые резервы.
- Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання. За ред. Ничкало, Г. (2004). Київ: Видавництво “АртЕк”.
- Пузанов, М. (1980). Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. Киев: Вища школа.
- Савицкий, П. (1976). Справочник физкультурного работника. Киев: Здоров’я.
- Савицкий, П. (1990). Спутник работника физической культуры и спорта. Киев: Здоров’я.
- Столбов, В. (1989). История физической культуры: учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение.

References

- Andreyev, V. (1988). Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti. [Dialectics of upbringing and self-education of a creative person]. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva. [Fundamentals of pedagogical craftsmanship]* Kazan’: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta. (In Russian).
- Antoshkiv, Yu. (2002). Osoblyvosti profesiyno-prykladnoyi fizychnoyi pidhotovky kursantiv pozhezhno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy

- [Peculiarities of professional and applied physical training for cadets of fire-technical educational institutions of Ukraine's Ministry of Internal Affairs]. *Moloda sportywna nauka Ukrainy: zb. naukovykh prats' z haluzi fiz. kultury ta sportu*. [The young sport science of Ukraine: a collection of scientific works in the field of physical education and sports]. Lviv: USA. pp. 141-142. (In Ukrainian).
- Apanasenko, G. (1985). *Fizicheskoye razvitiye detey i podrostkov: metodicheskoye posobiye*. [Physical development of children and adolescents: methodical manual]. Kyiv: Zdorov'ye. (In Russian).
- Arefyev, V. (1996). *Metodyka vykladannya fizychnoyi kultury v shkoli* [Methodology of teaching physical education in school]. Kyiv: Instytut systemnykh doslidzhen'. (In Ukrainian).
- Belinovich, V. (1967). *Voprosy organizatsii fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya proftekhchilishch s uchetom professional'noy podgotovki* [Issues concerning the creation of physical education for students of vocational schools, as addition to vocational training]. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian).
- Ivonin, V. (1977). *Sputnik fizkul'turnogo rabotnika: sbornik* [The companion of physical education employee: collection]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Kompleksnaya programma fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya srednikh proftekhnicheskikh uchilishch*. [Complex program of physical education for students of secondary vocational schools] (1986). Moscow. Proftekhizdat. (In Russian).
- Körperkultur und sport. Kleine Enzyklopädie*. Herausgeber Kollegium: G. Erbach, G. Bormann, T. Buggel, H. Dobler, K.-J. Schonfelder, F. Trogsch, G. Wonneberger. (1982). Berlin.
- Koval, V. (2015). *Rozvy'tok fizy'chnogo vy'xovannya uchniv navchal'ny'x zakladiv profesijno-texnichnoyi osvity` Ukrainy` (1950-1990 rr.)*. [Development of physical education of students of vocational education institutions of Ukraine (1950-1990 years)]. (PhD Thesis). Ternopil: Vektor. (In Ukrainian).
- Novikov, A. Matveyev, L. (1967). *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [Theory and methods of physical education]. Vol. 1: Obshchiye osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya. [General principles of the theory and method of physical education]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Novikov, A. (1968). *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [Theory and methods of physical education]. Vol. 2: Metodika fizicheskogo vospitaniya lits razlichnogo vozrasta. [Method of physical education for persons of different age]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
- Proftekhosvita Ukrainy: XX stolittya: Entsyklopedychnye vydannya*. [Vocational and technical education of Ukraine: XX century: Encyclopedic edition]. (Ed. N. Nychkalo.

- (2004). Kyiv: Vydavnytstvo “ArtEk”. (In Ukrainian).
- Programma fizicheskogo vospitaniya uchaschikhsya gorodskikh i sel'skikh professional'no-tekhnicheskikh uchilishch (s rekomendatsiyami po professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovke). [Physical education programs for students of urban and rural vocational schools (with recommendations on vocational and applied physical training)].* (1971). Moscow. Retrieved (20/06/2017) from: <http://www.statearchive.ru>. (In Russian).
- Programma fizicheskogo vospitaniya uchaschikhsya uchebnykh zavedeniy prof-tekh obrazovaniya [Physical education program for students of educational institutions of vocational and technical education].* Vsesoyuznyy nauchno-metodicheskii tsentr prof-tekh obucheniya molodezhi [All-Union scientific and methodological center for vocational and technical training of youth]. (1977). Moscow: Trudovyye rezervy. (In Russian).
- Programma po fizicheskomu vospitaniyu uchaschikhsya prof-tekh uchilishch. [Physical education program for students of vocational and technical schools].* (1968). Moscow: VDSO “Trudovyye rezervy”. (In Russian).
- Puzanov, M. (1980). *Ocherki istorii professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya v Ukrainskoy SSR [Essays on the history of vocational education in the Ukrainian SSR]*. Kyiv: Vishcha shkola. (In Russian).
- Savitskiy, P. (1976). *Spravochnik fizkul'turnogo rabotnika [Directory of the physical education employee]*. Kyiv: Zdorov'ya. (In Russian).
- Savitskiy, P. (1990). *Sputnik rabotnika fizicheskoy kul'tury i sporta. [A companion for an employee of physical education and sports]*. Kyiv: Zdorov'ya. (In Russian).
- Stolbov, V. (1989). *Istoriya fizicheskoy kul'tury [History of physical education]*. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russian).
- Veselov, A. (1961). *Professional'no-tekhnicheskoye obrazovaniye v SSSR: ocherki po istorii srednego i nizshego proftekhobrazovaniya [Vocational and technical education of USSR: Essays on the history of secondary and tertiary vocational and technical education]*. Moscow: Proftekhizdat. (In Russian).
- Vsesoyuznyy fizkul'turnyy kompleks “Gotov k trudu i oborone SSSR” – programmaya i normativnaya osnova sovetskoy sistemy fizicheskogo vospitaniya. [All-Union Physical Education Complex “Ready for Labor and Defense of the USSR” – Program and normative basis of the Soviet system of physical education]*. Retrieved (20/06/2017) from: <http://lib4all.ru/base/B3139/B3139Part18-162.php#>. (In Russian).

Received: 29.06.2017

Accepted: 15.08.2017

BAYAN TUREBAYEVA
Baishev University Aktobe
Kazakhstan, Aktobe
turebayeva.b.z@mail.ru

Turebayeva B. (2017). Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya kul'turnogo intellekta budushchikh pedagogov-psikhologov v polikul'turnoy srede VUZa [The psychological and pedagogical conditions of the cultural intelligence's development of the of future psychology teachers in the multicultural environment of the university]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 141–160. (In Russian).

The psychological and pedagogical conditions of the cultural intelligence's development of the of future psychology teachers in the multicultural environment of the university

ABSTRACT

The problem of development of cultural intelligence of future psychologists as a necessary quality of personality in the multicultural environment of the university in modern conditions is considered. The experience of creating effective psychological and pedagogical conditions, contributing to the development of cultural intelligence of future psychologists, is presented.

Purpose. Searching and using of effective psychological and pedagogical conditions of the development of cultural intelligence of the of future psychology teachers in multicultural education at the university.

Methods. The following methods were used during the research: general scientific methods (study of normative, instructive and methodological documents on the problem under study, analysis and study of philosophical, psychological, pedagogical, scientific, methodological, sociological literature, systematization, comparative analysis of theoretical approaches and generalization of literature on the problem of cultural Intellect); empirical: pedagogical and psychological observation of interpersonal relations in student groups; Observation of the pedagogical process, questioning, conversation, analysis of students' work, studying and summarizing the experience of teaching activities, written and oral interviews.

Results. Students don't know enough about the culture of the peoples inhabiting our planet and republic. In the curriculum of the universities there are not enough

disciplines that shape the personality with a general planetary consciousness (according to O. Suleimenov) with a global artistic and aesthetic culture. The modern specialist, first of all, is a citizen of the world who can speak many languages, knows the culture of the people of the world, who has a developed cultural intelligence. Because students spend a lot of time in the university, we suppose that only education can form all the necessary skills. Internationalization of education can develops a person's ability to live in a society, to accept a different culture, value own traditions, transfer all the best that exists in another culture, into the life of its society. In this context, the creation of pedagogical conditions for the development of cultural intelligence of students should be purposeful, multifaceted and multidirectional, ensuring a dialogue of cultures and an integrated approach in the formation of students' self-learning, responsibility, multiculturalism, tolerance and other important qualities of a modern person.

Keywords: *cultural intelligence; polyculture personality; polycultural educational environment; cross-cultural education; multicultural education; teacher-psychologists; internationalization of education; academic mobility.*

БАЯН ТУРЕБАЕВА

Актюбинский университет им. С. Баишева

Казахстан, Актюбе

turebayeva.b.z@mail.ru

Психолого-педагогические условия развития культурного интеллекта будущих педагогов-психологов в поликультурной среде вуза

АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема развития культурного интеллекта у будущих педагогов-психологов как необходимого качества личности в поликультурной среде вуза в современных условиях; представлен опыт создания

эффективных психолого-педагогических условий, способствующие развитию культурного интеллекта будущих педагогов-психологов.

Цель исследования. Поиск и использование эффективных психолого-педагогических условий по развитию культурного интеллекта будущих педагогов-психологов в процессе поликультурного образования в вузе.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы следующие методы: общенаучные методы (изучение нормативных, инструктивно-методических документов по исследуемой проблеме; анализ и изучение философской, психолого-педагогической, научно-методической, социологической литературы, систематизация, сравнительный анализ теоретических подходов и обобщение литературы по проблеме культурного интеллекта); эмпирические: педагогическое и психологическое наблюдение за межличностными отношениями в студенческих группах; наблюдение за педагогическим процессом, анкетирование, беседа, анализ результатов деятельности студентов, изучение и обобщение опыта преподавательской деятельности, письменный и устный опрос.

Выводы. Студенты мало знают о культуре народов, населяющих нашу планету и республику. В рабочих учебных планах вузов не хватает дисциплин, формирующих личность с общепланетарным сознанием (по О. Сулейменову) с глобальной художественной, эстетической культурой. Современный специалист, прежде всего, – это человек мира, владеющий языками, знающий культуру народов мира, то есть с развитым культурным интеллектом. Студенты очень много времени проводят в стенах университета, поэтому только образование в состоянии формировать все необходимые выше качества. Интернационализация образования способствует умению жить индивиду в обществе, возможно, с другой культурой, принимать ее, отдавать ей должное, ценить собственные традиции, переносить все лучшее, что есть в другой культуре, в жизнь своего социума. В данном контексте работа по созданию педагогических условий с целью развития культурного интеллекта у студентов должна быть целенаправленной, многогранной и разнонаправленной, обеспечивая диалог культур и комплексный подход в формировании у студенческой молодежи навыков самообучения, ответственности, поликультурности, толерантности и других важных качеств современной личности.

Ключевые слова: *культурный интеллект, поликультурная личность, поликультурное образовательное пространство, кросс-культурное образование, мультикультурное образование, педагог-психолог, интернационализация образования, академическая мобильность.*

Введение

В современных условиях важнейшей задачей стратегии развития высшего образования в Республике Казахстан является реформирование содержания образования в контексте поликультурности и интернационализации образовательной системы. Поликультурная парадигма образования является общегосударственной национальной задачей, способствующей консолидации многонационального казахстанского общества. Ключевыми позициями стратегии вузов являются интеграция в мировое образовательное пространство и интернационализация образовательного процесса.

Анализ научной литературы показал, что термин поликультурное образование используется наряду с такими, как “кросс-культурное”, “межкультурное” и “мультикультурное образование”. Тем не менее каждый из этих терминов отличается смысловой нагрузкой. Так, термин “кросс-культурное образование” (Crosscultural Education) характеризует способ получения образования в рамках иной культуры при приезде в другую страну, встраивании в иную культуру для получения образования с последующим возвращением на родину. Именно о кросс-культурном образовании идет речь, когда в рамках академической мобильности или программы двойных дипломов студенты временно уезжают для обучения в зарубежный вуз. В странах Западной Европы используется термин “межкультурное образование” (Intercultural Education), который подразумевает подготовку студентов для совместного обучения с представителями разных культур в едином образовательном пространстве через формирование толерантности, понимания национальных особенностей и уважения к людям иных культур. Термин “мультикультурное образование” (Multicultural Education) больше используется в США и Канаде и предполагает знакомство с другими культурами для сближения людей, принадлежащих к разным культурам, которые имеют разные системы ценностей, а также разные стили поведения. Целью мультикультурного образования является объединение человеческих ресурсов, концепций и идей, отсутствие дискриминации в сфере образования по расовому или этническому признаку. В странах Восточной Европы и СНГ, в том числе и

в Казахстане, больше применяется понятие поликультурного образования (Policultural Education). Оно по содержанию близко к термину “мультикультурное образование” и понимается как образование, способствующее усвоению знаний о других культурах, выявлению общего и особенного в культурных ценностях, обычаях и традициях, воспитанию уважительного отношения к представителям других культур. В Республике Казахстан в документах, определяющих государственную стратегию развития образования, употребляется термин “поликультурное образование”.

В настоящее время многими учеными поликультурное образование понимается как междисциплинарный процесс, а не как отдельная программа. Поликультурное образовательное пространство, по мнению Таратухиной Ю.В., “по сути является образовательной кросс-культурой: это пространство, включающее в себя совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии взаимодействия в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности и обладающих или нет свойством “диффузии” (Таратухина, 2015, с. 8). В этой связи можно отметить следующие направления современных исследований, описание которых представлены в исследовании Таратухиной Ю.В. “Основы кросс-культурной дидактики”: концепция культурно-релевантного обучения (Г. Ладсон-Биллингс). Процессы, способствующие эффективному обучению с учетом культурной особенности обучающихся изучались в работах Бэнкс (Banks). Изучением роли взаимосвязи школы и культуры (“домашней” культуры) занимались ранее (Gay, Jordan, 1985; Ladson-Billings, Nieto, 2003). Взаимосвязь культурной и расовой принадлежности и их влияния на образовательные практики описана в работах (Chapman, 2008; Howard, 2008; Ladson-Billings). Проблематика обучения этнических меньшинств затрагивалась в работах (Coleman, 1996; Alexander, 2002).

В свете реализации принципов поликультурного образования в Казахстане разработаны Концепции этнопедагогического и этнопсихологического образования студентов высшей школы. Так, в Концепции этнопедагогического образования С.А. Узакпаевой, К.Ж. Кожахметовой отмечается, что целью этнопедагогического образования должно быть

формирование национального самосознания, ответственного отношения к истории, языку, культуре и традициям своего народа (Узакпаева, Кожакметова, 1996). В Концепции этнопсихологического образования студентов высшей школы К.Б. Жарикбаева отмечено, что этнопсихологическое образование является основой гуманизации будущих специалистов (К.Б. Жарикбаев, 1998). Это процесс и результат овладения студентами системы знаний о теоретико-методологических основах этнопсихологии, творческого использования этнопсихологического наследия казахского народа в современных условиях. Основными поликультурными идеями национальной политики Казахстана являются разработка теоретико-методологической концепции формирования полиэтнической школы республики, реализация методической системы поликультурного образования. В настоящее время высшее образование рассматривается в контексте студентоцентрированного преподавания, которое в большей степени соответствует запросам современного общества. Данная направленность в системе образования расширяет границы понимания личностью значимости образования для развития культуры и цивилизации. Такой подход обеспечивает не только развитие интеллекта, личностных качеств, но и создает возможности формирования нравственного потенциала человека. В этой связи в системе высшего образования Республики Казахстан активно внедряются положения так называемых “Дублинских дескрипторов”, относящиеся к Болонской структуре квалификаций, в основе которых пять главных результатов обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов, умения в области общения, умения в области обучения. Также в настоящее время в вузовской системе Казахстана применяется Национальная рамка квалификаций, в которой четко определены результаты образования, включающие теоретические знания, практические и технические навыки, а также социальную компетенцию, для которой решающей является способность к сотрудничеству с другими людьми. В данном контексте встает вопрос, как выстроить образование в поликультурном пространстве, чтобы обеспечить более комфортную и эффективную образовательную практику, так как современный специалист

– не просто выпускник вуза, это – прежде всего, человек высокой культуры, нравственная личность, полноценный гражданин своего общества. В этой связи актуальной проблемой в стратегии развития образования является развитие культурного интеллекта личности, способной реализовать идеи выживания человечества. Для этого необходимы кардинальные изменения в духовной сфере и образовательной стратегии государства.

Цель исследования: поиск и использование эффективных психолого-педагогических условий по развитию культурного интеллекта будущих педагогов-психологов в процессе поликультурного образования в вузе.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы следующие методы: общенаучные методы (изучение нормативных, инструктивно-методических документов по исследуемой проблеме; анализ и изучение философской, психолого-педагогической, научно-методической, социологической литературы, систематизация, сравнительный анализ теоретических подходов и обобщение литературы по проблеме культурного интеллекта); эмпирические: педагогическое и психологическое наблюдение за межличностными отношениями в студенческих группах; наблюдение за педагогическим процессом, анкетирование, беседа, анализ результатов деятельности студентов, изучение и обобщение опыта преподавательской деятельности, письменный и устный опрос.

Педагогические условия развития культурного интеллекта будущих педагогов-психологов

Процессы глобализации привели к тому, что процесс образования стал более открытым и общедоступным. Во всемирном докладе ЮНЕСКО „Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами” (2009), отмечается, что право на образование должно гарантировать признание „неодинаковости” обучающихся. В документе сказано, что в систематизированном виде информацию о типах образования, которые люди получают в разных частях мира, и о том, как эти типы различаются в зависимости от страны (а иногда и внутри страны), еще только

предстоит накопить и оценить (Всемирный доклад ЮНЕСКО, 2009). В данном аспекте цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Для решения данной проблемы необходимо формирование поликультурной личности с развитым культурным интеллектом.

Понятие „культурный интеллект” в научный обиход ввели Кристофер Эрли и Сун Анг. Американский психолог Кристофер Эрли и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг предложили понятие культурного интеллекта (CQ – Cultural Intelligence, а дословно Cultural Quotient), как способность эффективно взаимодействовать с людьми, происходящими из отличных от субъекта культурных сред, то есть, не только способность понимать поведение представителей иных культур, но и умение демонстрировать те поведенческие паттерны, которые приняты в той или иной культуре (Earley, Ang, 2003). Сначала обратимся к понятию интеллект, как он трактуется в научной литературе. Интеллект (от лат. intellectus – понимание, познание) в широком смысле понимается как совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения, а в более узком смысле как мышление (Понятийно-терминологический словарь логопеда, 1997, с. 16). Наиболее часто встречаются следующие определения интеллекта:

- 1) интеллект как способность к обучению;
- 2) интеллект как способность оперировать абстрактными символами и отношениями;
- 3) интеллект как способность адаптироваться к окружающему миру.

В современной западной психологии интеллект рассматривается как биопсихическая адаптация к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Ж. Пиаже считает, что интеллект – это высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой (Пиаже, 1994).

Р. Стернберг впервые понятие интеллекта толкует на уровне описания поведения. Он выделил три формы интеллектуального поведения:

- 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное);
- 2) способность решать проблемы (способность строить планы, применять знания и т.п.);
- 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.) (Стернберг, 2002).

Исследования интеллекта в российской психологии XX века развивались в нескольких направлениях. Например, К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева считают, что интеллект – это не сумма знаний и умений, а также не сумма умственных действий, необходимых для накопления таких знаний и умений для оперирования ими в практике. Это психофизиологический механизм, присущий каждому человеку, который находится в действии постоянно и служит условием, предпосылкой приобретения, переработки и применения поступающей информации (Гуревич, Горбачева, 1992). Исследователь М.К. Акимова полагает, что интеллект – это динамическая система, которая характеризуется взаимодействием сформированного стиля интеллектуальной деятельности и стратегий, разрабатываемых для решения отдельных проблем. Интеллект, проявляясь в интеллектуальном поведении, обеспечивает выбор определенной стратегии решения задачи, релевантной как условиям и характеру последней, так и сложившимся индивидуально-своеобразным стилевым характеристикам деятельности субъекта (Акимова, 1999).

Как известно, термин „культура” обозначает традиции, обычаи, религиозные обряды, духовные ценности и литературное наследие того или иного общества. Определение этих понятий – первый шаг в изучении культуры (D'Andrade, 1995). Более емкое определение культуры должно указывать на то, что она состоит из материальных и нематериальных элементов. Такая формулировка показывает, что нематериальная/ментальная культура связана с пониманием индивидуумом своего социального окружения с его ценностями и нормами (Triandis, 1972). С другой стороны,

к материальной культуре относятся правовая система, экономическая, политическая, религиозная и образовательная деятельность (Ang, Inkpen, 2008; Leung, Ang, 2008). Таким образом, человеческое взаимодействие здесь является центральным понятием (Ortner, 1984). Подобные взаимодействия дают четкое представление о человеческих ценностях и традициях. С данной точки зрения в поликультурной образовательной среде эффективно управлять педагогическим процессом и межличностными отношениями можно только тогда, когда у педагогов и у обучающихся имеется культурная осведомленность, которая является составляющей частью культурного интеллекта личности.

Культурный интеллект находится в тесной взаимосвязи с различными сферами жизни, в том числе проявление уровня культурного интеллекта особенно четко наблюдается в образовательной сфере, что позволяет личности понимать других и реагировать на поведенческие сферы. Поликультурный характер современной образовательной среды в Республике Казахстан делает культурный интеллект обязательным компонентом профессиональной компетенции будущего специалиста. Как показывает практика, молодые люди с низким культурным интеллектом испытывают трудности в сфере межличностных и межкультурных отношений.

Как выше было отмечено, Ерли и Анг определили культурный интеллект как способность изучать новые культурные модели в процессе взаимодействия с другими людьми и возможность правильно реагировать в этих условиях. Они считают, что обычно в новых ситуациях довольно трудно найти знакомые культурные признаки. Человеку приходится создавать общую культурную концепцию, применяя свой культурный интеллект (Earley, Ang, 2003). Они также утверждают, что культурный интеллект фактически это индивидуальная особенность изучения культурного многообразия на протяжении всей жизни, которая дает людям культурную приспособляемость в ежедневных взаимодействиях. Это также относится и к эмоциональному, и к социальному интеллекту (Там же; Ng, Earley 2006; Thomas, Inkson 2004). Самым важным элементом культурного интеллекта является его динамизм (Ortner, 1984; Reckwitz,

2002). Ученые рассматривают культурный интеллект как междисциплинарное понятие (Earley, Ang, 2003; Ng, Earley, 2006; Thomas, Inkson 2004). Кристофер Эрли и Сун Анг в своих разработках опираются на идеи аккультурации и теории социального и эмоционального интеллекта. По мнению ученых, социальный и эмоциональный интеллект представлены в рамках одной культуры и не применимы к другим, культурный же интеллект как когнитивно-поведенческий концепт „работает вне культурных границ и над культурами, то есть за счет так называемого метапознания – “мыслей о мыслях”, или о когнитивных объектах. Ученые выделяют четыре компонента, составляющие базовую модель культурного интеллекта”:

- 1) мотивационный, или “побуждение”;
- 2) когнитивный, или “знание”;
- 3) метакогнитивный, или “стратегия”;
- 4) деятельностный, или “действие” (Earley, Ang, 2003).

Мотивационный компонент направлен на изучение другой культуры и обусловлен пробуждением интереса к межкультурным особенностям, стремлением к межкультурному взаимодействию. Когнитивный компонент определяется индивидуальным уровнем знаний субъекта о другой культуре, нормах и правилах функционирования в другой культурной среде. Метакогнитивный компонент влияет на когнитивные стратегии, которые позволяют перерабатывать уже имеющуюся информацию и подстраивать имеющиеся стратегии поведения к другим культурным условиям. Деятельностный компонент проявляется в умении быть гибким, показывать наиболее эффективные вербальные и невербальные образцы поведения в межкультурном взаимодействии, в снятии межкультурных барьеров в общении.

Надо отметить то, что большинство исследователей считают, что понятие “культурный интеллект” применимо не только для определения способности к эффективному взаимодействию с представителями других этнических групп, но и с представителями разных культурных слоев в рамках одного этноса.

Отсюда вытекает, что одной из новых моделей современного образования является направленность на доминирование интеллектуальных интересов и способностей. По мере развития современного образования в эпоху глобализации культурный интеллект будет становиться все более востребованным качеством индивида. В данном аспекте одной из главных задач обучения в поликультурном пространстве вуза создание таких педагогических условий, с помощью которых можно реализовать цели и задачи развития культурного интеллекта будущих педагогов-психологов. Культурный интеллект является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Комплекс педагогических условий и средств для развития культурного интеллекта студентов

Как известно, академическая среда вуза – это насыщенная атмосфера деловых и межличностных контактов, на которую влияют кругозор, стиль мышления и поведения участников образовательного процесса. Подавляющее большинство обучающейся студенческой молодежи в Актюбинском университете им. С. Баишева является представителями сельской местности Западного региона Казахстана (Актюбинской, Атырауской, Мангистауской, а также Кызылординской областей), в основном из мононациональной среды, где большинство жителей составляют казахи. Наблюдение за обучающимися, беседа с ними во внеаудиторное время, письменный опрос показали, что уровень культурного интеллекта у студентов низкий, что у них не хватает знаний о культуре других народов, населяющих Республику Казахстан. Они мало знакомы с обычаями и традициями народов республики. Испытывают затруднения при общении со своими сверстниками – представителями других этносов, также обучающихся в нашем вузе. В этой связи были определены направления работы с целью создания педагогических условий по развитию культурного ин-

теллекта будущих педагогов-психологов. Для реализации поставленных задач необходимо было четко структурировать педагогический процесс с учетом особенностей поликультурной среды вуза, так как основными структурными единицами дидактического знания являются:

- сущность и цель процесса обучения (“Зачем учить”);
- содержание процесса обучения (“Чему учить”);
- принципы процесса обучения (“Как учить”);
- методы обучения (“Как учить”);
- преподаватель (“Кто учит”);
- организация процесса обучения (“Где и когда учить”) (Таратухина, 2015).

Исходя из этого, нами был определен следующий комплекс педагогических условий и средств для эффективного развития культурного интеллекта студентов в поликультурном пространстве вуза:

- включение в содержание образования наряду с элементами отечественной, национальной культуры также элементов общечеловеческой культуры для усвоения аксиологических и нормативных форм межкультурного взаимодействия;
- гармоничное сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся;
- субъект-субъектное обучение в формате “студент – преподаватель”;
- информационно-психологическое просвещение студентов;
- активное вовлечение студентов в программы академической мобильности и др.

Практика образовательной деятельности в Актюбинском университете им. С. Байшева показывает, что данные педагогические условия способствуют расширению кругозора студентов, помогают им эффективно общаться с людьми разных национальностей, объективно воспринимать информацию и адекватно реагировать на быстрые изменения окружающего нас мира в условиях поликультурной среды. При работе со студен-

тами педагогических специальностей необходимо учитывать то, что они – будущие учителя, которые должны будут передать полученные знания и ценностные установки последующим поколениям. По сути, будущий педагог – связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Педагогическая профессия требует двойной подготовки – специальной и человековедческой. Поэтому студенты педагогических специальностей должны быть погружены в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусства, способов деятельности во всем своеобразии.

В этой связи средствами реализации поставленных задач выступают дисциплины базового и профилирующего компонентов, изучаемых в процессе подготовки будущих педагогов. Одной из таких дисциплин является “Этнопедагогика”. Данная дисциплина является обязательной для специальности “Педагогика и психология”. Содержание курса “Этнопедагогика” способствует процессу усвоения студентами определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих им функционировать в качестве полноправного члена поликультурного общества. В плане развития культурного интеллекта обучающихся курс “Этнопедагогика” обладает огромным потенциалом, так как знакомит студентов с основами народного воспитания не только казахского народа, но и других народов, населяющих нашу страну. Изучая этнопедагогику, обучающиеся получают систематизированные знания о многовековой бытовой культуре воспитания народа, которая передается в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и с взрослыми. При изучении курса необходимо акцентировать внимание студентов на толерантной сущности содержания этнопедагогики, предметом изучения которой является народная педагогика как традиционная практика воспитания и обучения, исторически сложившаяся у различных этносов. Изучение курса этнопедагогики способствует расширению представлений студентов о межнациональных различиях, о психологии межнационального взаимодействия с позиции равноправного сотрудничества; развитие ценностных ориентаций и отношений студентов к толерант-

ному поведению, преодолению межнациональных стереотипов и предрассудков. Поэтому использование технологии диалога культур является одним из важнейших средств развития культурного интеллекта на занятиях по этнопедагогике. Диалог культур – это обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других людей. В данном случае идёт многогранный процесс обучения студентов через призму поликультурных традиций нашей страны. Одним из современных эффективных методических приемов работы является использование мультимедийных технологий для создания различных проектов в условиях поликультурного пространства вуза.

Метод проектов направлен на развитие познавательной деятельности, критического и творческого мышления студентов, формирование у обучающихся умений ориентироваться в информационном пространстве поликультурного мира, самостоятельно конструировать свои знания, организовать свою учебную деятельность, направленную на создание учебного продукта, который является материальным результатом индивидуального или совместного труда. Обучаемые овладевают не только иными способами и средствами выражения мысли, но и приобщаются к иной культуре в самом широком ее представлении, что позволяет им увидеть и понять окружающий мир в его разнообразии, глубже осознать себя как представителя социокультурной общности, развить свое общечеловеческое сознание. Приведем пример одного из них. По курсу “Этнопедагогика” студентам дается задание подготовить мультимедийную презентацию на тему “Мы – народ Казахстана”. В процессе работы над презентацией они, в первую очередь, расширяют свой кругозор, приобщаются к культуре народов, населяющих Казахстан, то есть диалогу культур, осознают свою принадлежность не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общечеловеческому культурному сообществу. Такой вид работы позволяет представить учебный материал в виде ярких образов и способствует постижению мира специальных знаний обучающимися, в значительной степени развивают навыки устной речи, логику мышления, студенты развивают свои творческие и интеллектуальные способности, а также во время защиты видеопро-

екта студенты демонстрируют ораторское мастерство, что является частью профессиональной культуры будущих педагогов. Развитию культурного интеллекта студентов также способствует написание ими эссе на такие темы, как “В дружбе – достояние”, “Народный идеал “совершенного человека”, “Воспитательная роль традиций, обычаев и обрядов”. Одной из современных эффективных форм работы в вузе является СРС, которая предполагает сотрудничество на основе установления субъект-субъектных отношений преподавателя и обучаемых. Наиболее эффективными для решения обозначенных выше задач являются такие формы СРС, как метод проектов, сюжетно-ролевые игры, ситуационные задания, презентации проектов, дебаты, формирование портфолио, психолого-педагогические тренинги, которые активно применяются ППС кафедры. Например, групповая дискуссия на тему “Этикет родственных взаимоотношений в казахской семье”, которая способствует раскрытию роли семьи в формировании нравственных качеств личности. Как показала практика, такие формы СРС позволяют вовлечь каждого студента в активную познавательную деятельность. Студенты, работая в группах, разрабатывают план совместных действий, находят источники информации, способы достижения целей, распределяют роли, выдвигают и обсуждают идеи, что позволяет им систематизировать свои знания по курсу этнопедагогике, тем самым способствуя развитию культурного интеллекта обучающихся в поликультурной среде вуза. Эффективной формой внеаудиторной работы со студентами специальности “Педагогика и психология” является проведение традиционного фестиваля “В единстве – сила”, посвященного празднику “День единства народа Казахстана”. Обучающиеся самостоятельно пишут сценарий, готовят видеоматериалы и творческие номера, раскрывающие богатый духовный мир народа Казахстана: народные танцы и обряды, национальные песни, стихи на разных языках. На фестиваль приглашаются представители Ассамблеи народа Казахстана, профессорско-преподавательский состав университета. Зрителей знакомят с языком, культурой, традициями казахского, славянских, кавказских, татарского, узбекского, уйгурского, польского, корейского и других народов. Проведение фестиваля “В един-

стве – сила” позволяет обучающимся в неформальной обстановке лучше узнать самобытную культуру этносов, проживающих в Казахстане, стимулирует интерес к их истории и языку, раскрывает их творческий потенциал и способствует развитию культурного интеллекта в поликультурной студенческой среде.

Одним из важных направлений развития культурного интеллекта будущих педагогов-психологов является академическая мобильность, которая способствует улучшению качества высшего образования, совершенствованию межкультурных контактов. АУ им. С.Баишева заключил договоры по академической мобильности студентов с отечественными вузами (18 договоров), с вузами ближнего зарубежья (15 договоров) и вузами дальнего зарубежья (2 договора). Внешняя академическая мобильность студентов университета реализуется, как правило, в форме направления за пределы РК, т.е. поездки по распоряжению ректора (проректора) или декана на определенный срок для выполнения учебного задания. По программе внутренней мобильности обучающиеся специальности “Педагогика и психология” проходят обучение в казахстанских вузах (в течение одного семестра), что способствует повышению мотивации у них к изучению иностранных языков, расширяет их культурный кругозор и формирует их профессиональную компетенцию.

Одним из эффективных и часто применяемых в вузе методоя является тренинг, который с психологической точки зрения стимулирует процессы идентификации и рефлексии, что также способствует развитию общекультурных компетенций, в частности культурного интеллекта. В АУ им. С. Баишева достаточно часто проводятся различные тренинги, так, в рамках международного сотрудничества в 2015 году профессор университета Хартфорд М.Я. Бергандер прочитал лекции и провел тренинги по правилам и процедуре участия в международных исследовательских грантах, что позволило сформировать профессиональную компетентность обучающихся в области логики научного, теоретического и эмпирического исследований. Обучающиеся 3-го курса специальности “Педагогика и психология” получили возможность участвовать в семинаре-тренинге на тему “Коучинг как метод обучения и развития

персонала”, организованной АУ им. С. Баишева совместно с доцентом Оренбургского государственного аграрного университета Б.Б. Алимбаевой. Профессор Оренбургского государственного педагогического университета В.Г. Рындак провела спецкурс для обучающихся на тему “Методология образования” в результате чего у студентов была сформирована компетентность в выделении противоречий и проблем современной действительности в новой парадигме образования.

Выводы

Студенты мало знают о культуре народов, населяющих нашу планету и республику. В рабочих учебных планах вузов не хватает дисциплин, формирующих личность с общепланетарным сознанием (по О. Сулейменову) с глобальной художественной, эстетической культурой. Современный специалист, прежде всего, – это человек мира, владеющий языками, знающий культуру народов мира, то есть с развитым культурным интеллектом. Студенты очень много времени проводят в стенах университета, поэтому только образование в состоянии формировать все необходимые выше качества. Интернационализация образования способствует умению жить индивиду в обществе, возможно, с другой культурой, принимать ее, отдавать ей должное, ценить собственные традиции, переносить все лучшее, что есть в другой культуре, в жизнь своего социума. В данном контексте работа по созданию педагогических условий с целью развития культурного интеллекта у студентов должна быть целенаправленной, многогранной и разнонаправленной, обеспечивая диалог культур и комплексный подход в формировании у студенческой молодежи навыков самообучения, ответственности, поликультурности, толерантности и других важных качеств современной личности.

Библиография

- Ang, S., Inkpen, A.C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability // *Decision Sciences*. 2008. No. 39(3). pp. 337–358.
- D'andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Earley, P.C., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence. Individual Interactions across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Ortner, S.B. (1984). Theory in anthropology since the sixties // *Comparative Studies in Society and History*. 1984. Vol. 26(1). pp. 126–166.
- Triandis, H.C. (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley.
- Акимова, М.К. (1999). Интеллект как динамический компонент в структуре способностей. – Дисс. док. психол. наук. – М.
- Всемирный доклад ЮНЕСКО. Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами. (2009). Общ. ред. под рук. Ф. Ривьер, зам. Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам культуры. Материалы Бюро ЮНЕСКО в Москве. Рабочее резюме. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755r.pdf>
- Гуревич, К.М., Горбачева, Е.И. (1992). Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.
- Жарикбаев, К.Б. (1998). Концепция этнопсихологического образования студентов высшей школы. Алматы: Казахстан.
- Пижае, Ж. (1994). Избранные психологические труды. – М.
- Понятийно-терминологический словарь логопеда. (1997). / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.
- Стернберг, Р. (2002). *Практический интеллект*. – Спб., Изд-во Питер.
- Таратухина, Ю.В. (2015). *Основы кросс-культурной дидактики*. Учебное пособие. М.: Янус-К, 176 с.
- Узакпаева, С.А., Кожахметова, К.Ж. (1996). Концепция этнопедагогического образования студентов высшей школы. Алматы: Онер.

References

- Akimova, M.K. (1999). *Intellekt kak dinamicheskiy komponent v strukture sposobnostey*. (PhD Thesis). Moscow.
- Ang, S., Inkpen, A.C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decision Sciences*. 2008. No. 39(3), pp. 337–358.
- D'Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Earley, P.C., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence. Individual Interactions across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Gurevich, K.M., Gorbacheva, E.I. (1992). *Umstvennoe razvitie shkolnikov: kriterii i normativyi*. Moscow.
- Ortner, S.B. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 26(1), pp. 126–166.
- Piaget, J. (1994). *Izbrannyye psihologicheskie trudy*. Moscow.
- Ponyatiyno-terminologicheskiy slovar logopeda*. (1997). (Ed. V.I. Seliverstova). Moscow.
- Sternberg, R. (2002). *Prakticheskiy intellekt*. Saint Petersburg: Izdatelstvo Piter.
- Taratuhina Ю.В. (2015). *Osnovy kross-kulturnoy didaktiki*. Moscow: Yanus-K, 176 p.
- Triandis, H.C. (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley.
- Uzakpaeva, S.A., Kozhahmetova, K.Zh. (1996). *Kontseptsiya etnopedagogicheskogo obrazovaniya studentov vysshey shkolyi*. Almaty: Oner.
- Vsemirnyiy doklad UNESCO. Investirovanie v kulturnoe raznoobrazie i dialog mezhdu kulturami*. (2009). (Ed. F. River). Retrieved (01.03.2016) from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755r.pdf>
- Zharikbaev, K.B. (1998). *Kontseptsiya etnopsihologicheskogo obrazovaniya studentov vysshey shkolyi*. Almaty: Kazakhstan.

Received: 10.03.2017

Accepted: 15.08.2017

NATALIIA DALIUK
Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów
Poland, Warsaw
dalyuknata@ukr.net

Daliuk N. (2017). Orhanizatsiya navchannya z vykorystannyam dystantsiynykh tekhnolohiy u VNZ [Organization of training with the usage of distant technologies at the higher educational institutions]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 161–180. (In Ukrainian).

Organization of training with the usage of distant technologies at the higher educational institutions

ABSTRACT

Informatization of education is one of directions of the process of modern society informatization. Informatization of education means – the process of research and provision of educational sphere with methodology and practice of development and optimal usage of modern or, as they are called, new information technologies, focused on implementation of psychological and pedagogical training purposes. Distant training began a very actual theme of these studies from the end of the twentieth century and it spreading. According to the general tendencies of university education development in the countries of the world, the introduction of distant technologies and pedagogical experiment concerning transformation of traditional correspondence and even daytime study into the distant form for a long time takes place also at the Private Higher Educational Establishment “Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities”.

In order to do distant education to be as effective as possible, we need to organize properly with the help of systems of organizational, technical, programmed and methodological measures. It will be the main subject of this article.

The aim of the study. To substantiate expediency of introduction of distant training technologies in to educational process of higher educational institutions both on full-time education and on correspondence form of studying.

Methods. Observation of educational process organization using distant technologies at International University of Economics and Humanities, teaching of subjects using distant technologies for students of correspondence and full-time forms of education, analysis of the results of educational process organization using distant technologies at the faculties of university.

Conclusion. The possibilities of distance learning technologies are quite high. However, the replacement of traditional remote technologies is still to be treated with caution. It is a question of the fact that any person has the right at own discretion to choose educational technology or their combination. But there is a conviction that remote technology will enhance the quality of training and the level of expertise of specialists.

Keywords: *distant training, distant learning technologies, organization of educational process.*

НАТАЛІЯ ДАЛЮК

Університет еврорегіональної економіки ім. Альчиде де Гаспері в Юзефові
Польща, Варшава

dalyuknata@ukr.net

Організація навчання використанням дистанційних технологій у ВНЗ

АНОТАЦІЯ

Один з напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – процес дослідження та забезпечення сфери освіти методологією та практикою розробки та оптимального використання сучасних або, як їх прийнято називати, нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання.

З кінця минулого століття досить актуальною темою цих досліджень стало дистанційне навчання. Відповідно до тенденцій розвитку університетської освіти у світі, впровадження дистанційних технологій та педагогічного експерименту щодо трансформації традиційного заочного і навіть денного навчання у дистанційну форму упродовж тривалого часу відбувається і у Приватному вищому навчальному закладі „Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем’янчука”.

Для того, щоб дистанційне навчання було максимально ефективним, його потрібно правильно організувати за допомогою системи організаційних, технічних, програмних та методичних заходів. Саме це і виступатиме основним предметом розгляду даної статті.

Мета дослідження. Обґрунтувати доцільність впровадження дистанційних технологій навчання у навчальний процес ВНЗ як на денній так і на заочній формах навчання.

Методи. Спостереження за організацією навчального процесу з використанням дистанційних технологій в МЕГУ, викладання навчальних дисциплін з використанням дистанційних технологій студентам заочної та денної форм навчання, аналіз результатів організації навчального процесу з використанням дистанційних технологій на факультетах університету.

Висновки. Можливості дистанційних технологій навчання є досить високими. Однак, про заміну традиційних технологій дистанційними поки що варто ставитися обережно. Мова йде про те, що будь-яка людина має право на власний розсуд обрати освітню технологію чи їх поєднання. Але є переконання, що саме дистанційні технології сприятимуть підвищенню якості навчання і рівня компетенцій спеціалістів.

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційні технології навчання, організація навчального процесу.*

Вступ

„Освіта упродовж всього життя” – цей лозунг Болонського процесу передбачає безперервність навчання, починаючи із дошкільної освіти та завершуючи вищою. З кожним роком все більша кількість старшокласників відчуває потребу в поглибленій підготовці з конкурсних дисциплін для успішного складання тестів зовнішнього незалежного оцінювання знань, що значно підвищує шанси вступу до певного ВНЗ. Така підготовка успішно здійснюється в системі доуніверситетського навчання (на підготовчих курсах, в елітарних школах, підготовчому відділенні), яка функціонує майже в усіх вищих навчальних закладах України. Не кожний може собі дозволити відучитися три, чотири чи п'ять з половиною років у стінах навчального закладу, але сучасні технології можуть дати другий шанс. Дистанційне навчання – навчання на відстані – стало справжньою новацією 21 століття. Віртуальний курс лекцій дає можливість скоротити або розтягти час навчання на власний розсуд. Серед позитивних моментів такого навчання варто зазначити можливість займатися в будь-якому місці, де є комп'ютер, матеріал чітко розподі-

лений по тижнях і відповідає вимогам, які пред'являються до студентів будь-якого вузу, крім того, кожен студент має можливість виконувати завдання в зручний саме для нього час. Самого процесу виконання завдань студентом викладач не бачить. Теоретично їх може виконати хтось інший. Це – на відповідальності того, хто навчається. Лише для здачі сесії прийдеться приїхати до навчального закладу раз у рік і підтвердити свій рівень знань. Дистанційне навчання дешевше денного і заочного, але за рахунок необхідності доступу до комп'ютера й Інтернету помітно дорожчає. До тих, кого може зацікавити дистанційне навчання, можна віднести тих, хто, відповідно до своєї професійної діяльності, часто перебуває у відрядженні; знаходиться на військовій службі, тимчасово чи постійно знаходиться за межами країни, територіально віддалених слухачів, жінок, що перебувають у декретній чи відпустці по догляду за дитиною, людей з фізичними вадами, тих, хто поєднує навчання й роботу, співробітників, що підвищують свою кваліфікацію тощо.

Навчання протягом життя передбачає зростання вкладень у розвиток людського потенціалу; набуття основних навичок, включаючи комп'ютерну грамотність; поширення новітніх, більш гнучких форм навчання. Мета полягає наданні можливостей для людей будь-якого віку рівноцінного і відкритого доступу до якісного навчання.

Такий доступ став можливим завдяки дистанційному навчанню. Виникнення дистанційного навчання зумовлено значними досягненнями у сфері комп'ютеризації та інформатизації освітньої, і насамперед, навчальної діяльності, знанням і досвіду науково-педагогічних працівників і фахівців комп'ютерно-мережевих технологій, масовому використанню персональної комп'ютерної техніки. На користь дистанційного навчання свідчить тривалий процес його впровадження у багатьох країнах у XIX-XX століттях, тоді були створені перші засоби зв'язку, що дозволяли на відстані здійснювати співпрацю учня (групи учнів) і вчителя. Дистанційне навчання представляє собою нову організацію освіти, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів отримання знань, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самоосвіти. Воно призначене для широких верств населення

незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання та стану здоров'я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, здобувати повноцінну вищу освіту або підвищувати кваліфікацію і має такі переваги, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти.

З метою активізації роботи з розвитку дистанційного навчання в Україні це питання було розглянуто у 2005 році на Колегії Міністерства освіти України. На Колегії було зазначено, що саме завдяки розвитку системи дистанційного навчання, можливо суттєво розширити і підвищити конкурентоспроможність вітчизняного ринку освітніх послуг, забезпечити доступність до них різних соціальних верств та категорій населення, тим самим створивши підґрунтя для прискореного розвитку всіх стратегічно важливих напрямів нашого суспільства. Також на колегії було сказано про необхідність розглядати розвиток системи дистанційного навчання з точки зору створення єдиного національного освітньо-наукового інформаційного середовища, що надасть Україні можливість приєднатися до Європейських освітньо-наукових комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів і зробить формування системи дистанційного навчання менш затратним процесом з точки зору залучення і використання людських, фінансових та матеріальних ресурсів.

Існує значна кількість визначень поняття „дистанційне навчання”, що свідчить про стрімкий розвиток цієї галузі освітньої діяльності та намагання знайти найбільш оптимальне її науково-методичне і технологічне наповнення. При цьому слід відмітити, що посильний внесок у цю справу робиться через напрацювання досвіду організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та узагальнення цього досвіду у нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Сьогодні окремі студенти, що навчаються дистанційно в Приватному вищому навчальному закладі „Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука”, вже на третьому курсі мають роботу. Тому вони звичайно вище оцінюють престиж отриманої професії. Вони, по завершенні навчання, є більш успішними й краще

адаптованими в професійній діяльності. Вони більш задоволені місцем у колективі й стосунками з керівництвом, ніж у випускники традиційного навчання.

Мета дослідження. Обґрунтувати доцільність впровадження дистанційних технологій навчання у навчальний процес ВНЗ як на денній так і на заочній формах навчання.

Методи. Спостереження за організацією навчального процесу з використанням дистанційних технологій в МЕНУ, викладання навчальних дисциплін з використанням дистанційних технологій студентам заочної та денної форм навчання, аналіз результатів організації навчального процесу з використанням дистанційних технологій на факультетах університету.

Практичні підходи у підготовці та навчанні конкурентоспроможного випускника сучасного ВНЗ

За словами директора Фонду „Ефективного управління” Наталії Ізосімової під час дебатів, організованих Фондом та британською компанією Intelligence Squared щодо конкурентоспроможності сучасних випускників українських вишів: *„Умови сучасного світу динамічно змінюються. І коли ми говоримо про адекватний вимогам сучасності рівень знань, то маємо на увазі не обсяг останніх, а здатність людини постійно навчатися, швидко знаходити правильну інформацію, синтезувати її та правильно застосовувати на практиці”*.

Намагаючись підвищити конкурентоспроможність своїх випускників, сучасний навчальний заклад повинен більш ретельно відбирати абітурієнтів при вступі, створити необхідні умови для ефективного навчання студентів, сформуванню системи оцінки і контролю за отриманими знаннями і навиками, а також створити дієву систему мотивації студентів для розвитку власного наукового і творчого потенціалу.

Отже, постає, на нашу думку два важливих питання: як забезпечити конкурентоспроможного випускника середньої школи для подальшого навчання та як підвищити свою конкурентоспроможність випускнику,

який виходить на ринок праці? Підготовка абітурієнтів в системі доуніверситетського навчання має бути націлена на:

- поглиблену математичну, фізичну (хімічну) підготовку, яка наближена до рівня вимог до студентів I курсу всіх факультетів університету;
- підвищений рівень комп'ютерної та інформаційної підготовки;
- надання можливості поглибленого вивчення української мови;
- надання можливості поглибленого вивчення спеціальних або профільюючих дисциплін для вступу на окремі напрями, таких як технічне креслення, основи комп'ютерної графіки, основи економіки, біологія, англійська мова, фізичне виховання, тощо;
- багатопрофільна спрямованість університетського навчання обумовлює можливість одержати підготовку за всіма конкурсними дисциплінами, а також набути додаткову підготовку з дисциплін, що вивчаються у середніх навчальних закладах і потрібні для подальшого вивчення на 1-2 курсах університету;
- підготовка абітурієнтів з дисциплін зовнішнього незалежного оцінювання передбачає не тільки закріплення та поглиблення знань, передбачених шкільною програмою, що є головною метою навчання, але й знайомство майбутніх студентів з особливостями навчання з конкретної спеціальності;
- підготовка абітурієнтів у системі доуніверситетського навчання дозволяє їм також перевірити адекватність вибору майбутньої професії, закріпити мотивацію до навчання, або своєчасно обрати іншу спеціальність;
- висока якість підготовки до вступу в університеті гарантована залученням до викладання висококваліфікованого професорсько-викладацького складу.

Засоби організації електронного навчання, так званого E-learning, що означає процес навчання в електронній формі через мережу Інтернет або Інтранет з використанням систем управління навчанням, особливості і проблеми їх застосування розкриті у наукових статтях і публікаціях

(Готская, Жучков, Кораблев, 2011). Використовуючи порівняльний аналіз навчальних можливостей найбільш поширених СДН та особливості їх застосування відповідно до організації дистанційного навчання (Сисоєва, Осадча, 2011) ми запровадили дистанційні технології у нашому ВНЗ як на заочній так і на денній формах навчання.

Основним для успішного впровадження ДН є людський чинник. Якісне ДН можливе лише тоді, коли у вузі є якісне традиційне навчання. Тільки спираючись на високопрофесійний викладацький склад можна забезпечити зміст навчання, що відповідає світовим стандартам.

Наступним за значимістю, як ми вважаємо, є технологічний чинник. Розробка електронних видань можлива за наявності у ВНЗ відповідних інформаційних технологій (пакетів програм) і досвідчених спеціалістів у галузі їх застосування.

В університеті є все необхідне для дистанційного навчання:

- застосовується доступ до комп'ютера, вихід до мережі Internet.
- (Якщо такої можливості немає, використовують кейсову форму: студенту видається так званий „кейс”, що містить усі необхідні навчальні матеріали і посібники);
- бажання навчатися і вміння працювати самостійно. Це дуже важливо тому, що саме від цих двох рис залежить ефективність всього навчального процесу.

Усі інформаційні дані про навчальний процес студент може отримати на web-сайті Центру дистанційного навчання електронною поштою від викладача, методиста або консультанта (тьютора). Етапи проходження навчання студента фіксуються організаційно-адміністративною системою університету (електронний деканат) і заносяться у відомість успішності, яка є доступною викладачеві-тьютору та студенту. У відомості успішності фіксується статистика учбового процесу, а також повні протоколи виконання завдань, тестів, контрольних, курсових робіт та курсових проєктів у ході навчального процесу.

Крім того до послуг студента надається електронна бібліотека, яка

несе інформацію про основну та додаткову учбову літературу або її адресу в Інтернеті.

Стратегія навчання та вивчення курсу дистанційної освіти здійснюється на основі поєднання очних занять, самостійного вивчення студентами матеріалів курсу, активних форм проведення занять у формі практикумів, дискусій та контролю з використанням тестів у дистанційному режимі за допомогою інформаційних технологій, заключного оцінювання знань на очній сесії. Організація навчання за дистанційним курсом здійснюється наступними етапами:

- очна настановча сесія;
- навчання у дистанційному режимі;
- очна екзаменаційна сесія.

Протягом настановчої сесії студенти прослуховують вступ до курсів дистанційної освіти, отримують друковані методичні матеріали, засоби доступу до електронних навчальних джерел та обирають тему індивідуальної роботи.

Навчання у дистанційному режимі передбачає:

- самостійне вивчення теоретичного матеріалу;
- самоконтроль у формі тестування;
- участь у практичних (лабораторних) заняттях шляхом вирішення виробничих ситуацій, передбачених курсом;
- участь у семінарських заняттях та обговорення актуальних питань;
- контроль знань, вмінь, навичок з використанням тестів.

Під час навчання у дистанційному режимі забезпечується можливість електронного обміну інформацією між викладачами та студентами для отримання останніми консультацій, коментарів та пояснень до навчально-методичних розробок та передачі виконаних індивідуальних робіт. Для цього використовують функції електронної пошти.

Очна екзаменаційна сесія забезпечує підсумковий контроль знань, умінь та навичок студентів.

Організація навчання передбачає правильно розплановані етапи засво-

ення курсу; лекційні заняття, практичні і лабораторні заняття, семінари, форуми, виконання контрольних та курсових робіт, консультації з навчальних дисциплін, самостійну роботу, яка є основною формою отримання знань. У процесі навчання важлива роль надається контролю отриманих знань та методиці їх оцінювання за етапами навчання. Завершальна стадія навчання передбачає повторення й узагальнення. На цій стадії закріплюються отримані знання, уміння, доводиться їх рівень до рівня навичок і відбувається очне спілкування з викладачем (тьютором) в університеті. Обов'язковою умовою успішного навчання є безперервність, регулярність занять, повнота та систематичність виконання усіх завдань. Час потрібно планувати таким чином, щоб протягом усього періоду для навчання виділялося щоденно 30–40 хвилин. Під час навчання студент повинен:

- ▶ послідовно вивчати теоретичний матеріал курсу, наданий в навчальному посібнику цієї дисципліни;
- ▶ проводити самоконтроль отриманих знань шляхом самотестування (за тестами або питаннями, які запропоновані з відповідної навчальної дисципліни в кожному навчальному посібнику).

Після вивчення кожного навчального змістового модуля дисципліни необхідно виконувати тести поточного контролю отриманих знань з доведенням результатів виконання до викладача-тьютора і отриманням позитивної оцінки за результатами тестування.

Під час вивчення навчальної дисципліни студенту пропонують взяти участь у семінарах, форумах (з певних тем). Графік проведення семінарів, чатів, форумів (із запропонованими темами) надається студенту заздалегідь. Викладач-тьютор готує інформаційний лист з детальною інструкцією проведення такого виду знань. У чатах одночасно беруть участь декілька студентів, що вивчають навчальну дисципліну. Активність участі в цих заняттях також оцінюється викладач-тьютор певною кількістю балів.

Для закріплення вивченого теоретичного курсу студенту необхідно виконати усі передбачені навчальним планом контрольні, лабораторні, курсові роботи чи курсові проекти, які мають бути передані в Центр дистанційного навчання або на відповідну кафедру університету і захищені

у викладача курсу особисто. Виконані і захищені роботи, бали, отримані на заліку / іспиті дають можливість переведення студента на наступний етап навчання.

Передача виконаних контрольних та курсових робіт здійснюється електронною поштою або іншим шляхом (особисто, поштою тощо).

При вивченні навчальної дисципліни передбачається спілкування студента з викладачем-тьютором та викладачем цього курсу; і спілкування планується у формі on-line консультацій, розклад яких попередньо дається студенту на дошці оголошень, а також шляхом листування електронною поштою.

Після закінчення вивчення навчальної дисципліни студенту необхідно пройти підсумковий контроль знань.

Розклад термінів виконання завдань надається студенту попередньо і може бути уточненим на дошці оголошень сайту Центру дистанційного навчання університету. Підсумковий контроль знань може проводитись в усній, письмовій формах або проводиться у формі тестування з використанням комп'ютерів. При підсумковому контролі знань обов'язкове очне спілкування студента і викладача один раз на навчальний рік (як правило, на літній екзаменаційній сесії). Результати підсумкового контролю оцінюються балами.

Проведення заліків та іспитів зазначається навчальному плані-графіку і надається студенту попередньо, разом з навчальними матеріалами. Заліки та іспити проводяться при очному спілкуванні з викладачем на базі навчального центру або у навчальному консультаційному центрі. Дозвіл на участь в заліку або іспиті надає викладач курсу (викладач-тьютор) на основі загальної кількості отриманих балів при вивченні певного навчального курсу.

Аналізуючи результативність студентів, які навчалися з використанням технологій дистанційного навчання, слід зазначити, що успішно завершують вивчення дистанційних курсів лише ті, хто уміють самостійно працювати, дисципліновані та відповідальні, схильні до самоконтролю та самовдосконалення. Тому тим, хто розробляє дистанційний курс навчальної дисципліни варто звернути особливу увагу студента (на початковому

етапі вивчення курсу) на необхідність детального планування навчальної діяльності (ознайомити з рекомендованим графіком вивчення курсу), її організації (ознайомити з методичними рекомендаціями до вивчення дистанційного курсу), чіткої постановки цілей і завдань навчання (ознайомити з візиткою дистанційного курсу). Студенти повинні чітко розуміти для чого призначений запропонований дистанційний курс навчальної дисципліни. Саме від змісту матеріалу, яким розробник наповнив свій дистанційний курс і який визначає структуру й рівень пізнавальних інтересів (загальних або спеціальних) студентів, значною мірою залежить ефективність навчального процесу студентів.

Напрями удосконалення організації дистанційного навчання студентів

З метою дослідження тенденцій розвитку e-learning та виявлення причин, що ускладнюють впровадження ДО в якості основної форми навчання в Україні на сайті інформаційного порталу „Технології дистанційної освіти” в травні-червні 2011 року було проведено опитування по 24 питань. В опитуванні взяло участь 70 респондентів з України, Росії і Білорусії, з них 60% викладачів, 23% керівників, 16% аспірантів (студентів). Слід зазначити, що 94% респондентів підтримують впровадження технологій ДО, а 90% вважають, що використання дистанційних освітніх технологій є засобом, який сприяє підвищенню рівня ефективності навчальної діяльності. 39% використовує twitter. При чому ефективність використання twitter в e-learning 17% оцінюють на оцінку 4 (за п'ятибальною шкалою), а 14% на оцінку 5. Досить позитивним є те, що 40% опитаних задоволені результатами свого дистанційного навчання (Воронкин, 2011, с. 2).

Механізм процесу пізнання студента безпосередньо впливає на те, як він засвоює навчальний матеріал. Тому, розробляючи учбово-методичні матеріали для дистанційного курсу навчальної дисципліни, необхідно акцентувати увагу на психологічних закономірностях сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, а також вікові особливості студентів. Завдяки урахуванню цих особливостей підвищиться рівень сприйняття інформації

й засвоєння навчального матеріалу тими, хто вчиться в системі дистанційної освіти. Хтось може один раз переглянути зміст лекції і зрозуміти та запам'ятати викладений матеріал та виконати поставлені завдання без зауважень викладача, а для когось це потрібно зробити неодноразово...

Слід звернути увагу на низьку теоретичну і нормативну проробку проблеми дистанційного навчання. Це проявляється, насамперед, у відсутності чітко виражених цілей навчання й необхідних початкових вимог до студента, для роботи в цій системі, слабкому рівні системи контролю його знань, відсутності вимог до змісту дистанційних курсів і учбово-методичному забезпеченні, захисту авторських прав розробників навчальних матеріалів, сертифікації інститутів дистанційної освіти тощо. І, крім того, не за всіма спеціальностями можна проводити підготовку фахівців за допомогою дистанційних курсів (Ахмад, 2012, с. 4).

Глобальною проблемою національного ринку праці є його функціонування в умовах набуття Україною членства у Світовій організації торгівлі, у тому числі проблема конкурентоспроможності національної робочої сили та зайнятості в Україні іноземців (*Про затвердження Основних напрямів*, 2010).

Оскільки система освіти України йде шляхом інтеграції в європейський освітній простір, то за таких умов, як зазначає Н.Г. Ничкало, потрібен підхід, за якого освіта у XXI столітті має бути спрямованою на забезпечення неперервності навчання, надання можливостей для доступу кожної людини до оволодіння новими якісними знаннями, компетенціями і вміннями (Ничкало, 2004, с. 35–45).

На нашу думку, саме використання дистанційного навчання допоможе випускникам здобути ще одну конкурентну перевагу як при вступі до навчальних закладів 3–4 рівнів навчання так і на ринку робочої сили. Василь Шинкарук, заступник Міністра освіти і науки України, доктор філологічних наук, зазначав, що „процес євроінтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору на основі розроблених єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою. Це буде сприяти співробітництву між вищими навчальними закладами

Європи, мобільності викладацького складу та студентів. Саме завдяки дистанційному навчанню студент матиме можливість вивчати окремі курси у будь-якому навчальному закладі, і навіть за кордоном, які будуть зараховані тим вузом, що буде видавати диплом випускникові” (Шинкарук, 2007, с. 3).

Варто звернути увагу на особливе місце дистанційного навчання при отриманні другого (магістерського) рівня вищої освіти. Як правило, його здобувають люди, які прагнуть отримати конкурентні переваги на ринку праці, підвищити свою кваліфікацію та чітко усвідомлюють не тільки необхідність отримання диплому, а й необхідність володіння конкретними знаннями та навичками. На засіданні круглого столу у Давосі, який відбувся у січні 2013 р. і був присвячений саме дистанційній освіті і у якому брали участь, у тому числі, экс-міністр фінансів США і почесний президент Гарвардського університету Ларрі Саммерс, президент Масачусетського технологічного інституту Рафаель Рейф, співзасновник платіжної системи PayPal Пітер Тіль, засновник Microsoft Білл Гейтс, головним висновком стала теза: майбутнє – за онлайн-освітою.

За підрахунками спеціалістів, перепідготовка та підвищення кваліфікації зумовлена тим, що знань, отриманих у вузі, достатньо на перші 3–5 років, а кваліфікація працівників може бути втрачена кожні 10 років.

Висновки

У нестабільному підприємницькому середовищі зростає розрив між якістю робочої сили, що її потребує працедавець, і кваліфікацією здобувачів робочих місць. Існує ризик звільнення через невідповідність працівника вимогам робочого місця, оскільки в період кризи прискорюється моральне старіння знань. За цих умов, необхідним є підвищення мобільності кадрів через систему підвищення кваліфікації. Дистанційна форма підвищення кваліфікації дозволить зберегти робоче місце і отримати необхідні для продуктивної трудової діяльності знання та уміння.

Перехід до дистанційного процесу навчання й отримання освіти з використанням безмежних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерних мультимедійних засобів – стратегічно виправданий шлях створення умов для якісної та доступної освіти, прискорення розвитку суспільства, створення умов відкритості роботи урядових інституцій, держави в цілому і, як кінцевий результат, поліпшення економічної ситуації країни.

Бібліографія

- Анисимов, А.М. (2009). Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е издание исправленное и дополненное. – Харьков, ХНАГХ, – 292 стр.
- Ахмад, І.М. (2012). Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_2012_ahmad_navchannya.pdf.
- Белозубов, А.В., Николаев, Д.Г. (2007). Система дистанционного обучения Moodle. Учебно-методическое пособие. – СПб., – 108 с.
- Биков, В.Ю., Кухаренко, В.М. (2005). Дистанційний навчальний процес: Навчальний посібник / За ред. – К.: Міленіум.
- Васюк, О. (2011). Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти / О. Васюк // Вісник Книжкової палати України. – № 2. – С. 30–32.
- Воронкин, А.С. (2011) Предварительные итоги опроса „Дистанционное образование сегодня” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tdo.at.ua/news/do/2011-06-23-36>.
- Воронкін, О.С. (2009). Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України. // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ. – № 6Е. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>.
- Готская, И.Б., Жучков, В.М., Кораблев, А.В. (2011). Аналитическая записка „Выбор системы дистанционного обучения”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13>.

- Дистанційна вища освіта в Європі: виші, ціни, процес навчання. (2009). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua.prostobank.ua/finansoviy_gid/groshi_rodini/statti/distsantsiyne_vischa_osvita_v_yevropi_vishi_tsini_protse_navchannya_blog.
- Дистанційна освіта в країнах світу: що, де і як? (2009). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chasipodii.net/mp/article/1369/>
- Дистанційна освіта: плюси та мінуси [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/>.
- Дистанційне навчання – це сучасно (2013). [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-distsantsiyne-navchannya--tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini--24-vid-17.06.2013>.
- Дідик, Ю.С., Львович, О.М. (2006). Дистанційне навчання. Рекомендаційний бібліографічний покажчик / Ю.С. Дідик, О.М. Львович. – К.: Державна бібліотека України для юнацтва, – 23 с.
- Маркозов, Д.О. Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти. (2009). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Pedagogica/50819.doc.htm.
- Медведева, С.Н., Тутубалин, П.И. (2012). Информационные технологии контроля и оценки знаний в системе дистанционного обучения Moodle. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15_i1/html/11.htm.
- Моїсеєва, Ю.Ю. (2010). Дистанційне навчання: інноваційна форма вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/20890/1/Мо%D1%96s%D0%B5%D0%B5va%20Ju.Ju.pdf>
- Москаль, Ю. (2008). Світові тенденції розвитку заочної та дистанційної вищої освіти / Ю. Москаль // Психологія і суспільство. – № 3. – С. 116–122.
- Ничкало, Н.Г. (2004). Сучасні світові тенденції, українські реалії та перспективи наукового забезпечення якісної освіти / Якісна освіта в багатоетичному суспільстві: Матеріали регіонального семінару. К.: Сфера, – С. 35–45.
- Овчарук, О.В. (2004). Дистанційна освіта в європейських країнах та США у контексті розвитку інноваційних технологій / О.В. Овчарук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 7. – С. 37–40.

- Положення про дистанційне навчання. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466.
- Про затвердження Основних напрямів реалізації державної політики зайнятості на 2010-2011 роки. (2010). Постанова кабінету міністрів України від 8 вересня 2010 р. № 831. Київ. Режим доступу (01.06.2017): <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/831-2010-%D0%BF>.
- Сисоєва, С.О., Осадча, К.П. (2011). Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/931578>.
- Толочко, В.М. (2009). Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
- Шинкарук В. (2007). Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Вища школа, № 5, с. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.uira.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/vis_shk_modern_str.htm
- Шуневич, Б.І. Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу (01.06.2017): <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/122/108>.

References

- Bykov, V.Yu., Kukhareno, V.M. (2005). *Dystantsiyni navchalnyi protsess [Distant Educational Process]*. Kyiv: Milenium. (In Ukrainian).
- Belozubov, A.V., Nikolayev, D.G. (2007). *Sistema distantsionnogo obucheniya Moodle [System of Distant Education Moodle]*. Saint Petersburg, 108 p. (In Russian).
- Dystantsiina osvita v krainakh cvitu: scho, de i yak? [Distant Education in the World Contries: What, Where and How?]*. (2009). Retrieved from: <http://www.chasipodii.net/mp/article/1369/>. (In Ukrainian).
- Dystantsiina osvita v Yevropi: vyschi, tsiny, protsess navchannia [Distant Education in Europe: Higher Educational Institutions, Prices, Process of Training]*. (2009). [Elektronnyi resurs]. – Retrieved from: http://ua.prostobank.ua/finansoviy_gid/groshi_rodini/statti/dystantsiyna_vischa_osvita_v_yevropi_vishi_tsini_protses_navchannya_blog. (In Ukrainian).

- Dystantsiina osvita: pliusy ta minusy [Distant Education: Pluses and Minuses].* [Elektronnyi resurs]. – Retrieved (01.06.2016) from: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/>. (In Ukrainian).
- Dystantsiine navchannia – tse suchasno [Distant Education – it is Modern].* [Elektronnyi resurs]. (2013). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-dystantsiine-navchannia--tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini--24-vid-17.06.2013>. (In Ukrainian).
- Didyk, Yu.S., Lvovych, O.M. (2006). *Dystantsiine navchannia [Distant Education]*. Kyiv: Derzhavna biblioteka Ukrainy dlia yunatstva, 23 p. (In Ukrainian).
- Gotskaya, I.B., Zhuchkov, V.M., Korablev, A.V. (2011). *Analiticheskaya zapiska „Vybor systemy dystantsionnogo obucheniya” [Analytical Note „Choice of System of Distant Education”]*. Retrieved (01.06.2016) from: <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13>. (In Russian).
- Nychkalo, N.G. (2004). Sychasni svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy naukovogo zabezpechennia yakisnoi osvity [Modern World Tendencies, Ukrainian Realities and Prospects of Scientific Ensuring of Qualitative Education]. *Yakisna osvita v bagatoetichnomu suspilstvi: Materialy regionalnogo seminaru*. Kyiv: Sfera, pp. 35–45. (In Ukrainian).
- Polozhennia pro dystantsiine navchannia [Regulations about Distant Education]. Zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.04.2013 № 466. (In Ukrainian).
- Pro zatverdzhennya Osnovnykh napryamiv realizatsiyi derzhavnoyi polityky zaynyatosti na 2010-2011 roky*. (2010). Postanova kabinetu ministriv Ukrainy vid 8 veresnya 2010 r. No. 831. Kyiv. Retrieved (01.06.2016) from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/831-2010-%D0%BF>.
- Shunevych, B.I. *Tendentsii rozvytku dystantsiinogo navchannia u zarubizhnii vyschyi shkoli [Tendencies of Distant Education Development in Foreign Higher School]*. Retrieved (01.06.2016) from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/122/108>. (In Ukrainian).
- Shynkaryk, V. (2007). Osnovni napryamy modernizatsiyi struktury vyshchoyi osvity Ukrainy. *Iyshcha shkola*, No. 5, p. 3. Retrieved (01.06.2016) from: http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/vis_shk_modern_str.htm. (In Ukrainian).
- Sysoyeva, S.O., Osadcha, K.P. (2011). *Systemy dystantsiinogo navchannia: porivnialnyi analiz navchalnykh mozhlyvostei [Systems of Distant Training: Comparative*

- Analysis of Educational Possibilities*]. Retrieved (01.06.2016) from: <http://www.academia.edu/931578>. (In Ukrainian).
- Vasiuk, O. (2011). Teoretyko-metodychni aspekty organizatsii distantsiinoi osvity [Theoretical and Methodical Aspects of Distant Education Organisation]. *Visnyk Knyzhkovoї palaty Ukrainy*. No. 2, pp. 30–32. (In Ukrainian).
- Voronkin, O.S. (2009). *Organizatsiia dystantsiinykh tekhnologii navchannia na osnovi kompiuternykh system vyschykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Organisation of Distant Technologies on the Basis Computer Information Systems of Higher Educational Institutions of Ukraine]*. Retrieved (01.06.2016) from: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>. (In Ukrainian).
- Voronkin, A.S. (2011). *Predvaritelnye itogi oprosa „Distsantsionnoye obrazovaniye segodnya” [Preliminary Results of Survey „Distant Education Today”]*. Retrieved (01.06.2016) from: <http://tdo.at.ua/news/do/2011-06-23-36>. (In Russian).
- Akhmad, I.M. (2012). Navchannia v dystantsiinii i zmishanii formi studentiv VNZ [Training of Students of Higher Educational Institutions in Distant and Mixed Forms Education] Retrieved (01.06.2016) from: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_2012_ahmad_navchannya.pdf. (In Ukrainian).
- Anisimov, A.M. (2009). *Rabota v sisteme distantsionnogo obucheniya Moodle [Work in System of Distant Education Moodle]*. Kharkov: KHNAGKH, 292 p. (In Russian).
- Moskal, Yu. (2008). Svitovi tendentsii rozvytku zaochnoi ta dystantsiinoi osvity [World Tendencies of Correspondence and Full-Time Higher Education Development]. *Psykhologiya i suspilstvo*. No. 3, pp. 116–122. (In Ukrainian).
- Markozov, D.O. (2009). *Dystantsiine navchannia yak innovatsiina forma osvity [Distant Training as Innovative Form of Education]*. Retrieved (01.06.2016) from: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Pedagogica/50819.doc.htm. (In Ukrainian).
- Medvedeva, S.N., Tutubatulin, P.I. (2012). *Informatsionnye tekhnologii kontrolya i othenki znaniy v sisteme distantsionnogo obucheniya Moodle [Information Technologies of Knowledge Control and Assessment in System of Distant Training Moodle]*. Retrieved (01.06.2016) from: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15_i1/html/11.htm. (In Russian).
- Moiseyeva, Yu.Yu. (2010). *Dystantsiine navchannia: innovatsiina forma vyschoi osvity [Distant Training: Innovative Form of Higher Education]*. Retrieved (01.06.2016) from: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/20890/1/Mo%D1%96s%D0%B5%D0%B5va%20Ju.Ju..pdf>. (In Ukrainian).

- Ovcharuk, O.V. (2004). Dystantsiina osvita v yevropeiskykh krainakh ta SSHA u konteksti rozvytku innovatsiinykh tekhnologii [Distant Education in European Countries and USA in the Context of Innovative Technologies Development]. *Kompiuter u shkoli ta simii*. No. 7, pp. 37–40. (In Ukrainian).
- Tolochko, V.M. (2009). *Problemni aspekty dystantsiinoi formy osvity ta mozhlyvosti ii vykorystannia v Ukraini* [Problem Aspects of Distant Education and Possibilities of its Usage in Ukraine]. Retrieved (01.06.2016) from: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php. (In Ukrainian).

Received: 27.06.2017

Accepted: 15.08.2017



PSYCHOLOGY



NATALIA KOVCHYN
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ukraine, Kyiv
nkovchin@gmail.com

Kovchyn N. (2017). Adaptation
of individuality in the modern society:
challenges and opportunities.
Intercultural Communication,
ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 183– 194.

Adaptation of individuality in the modern society: challenges and opportunities

ABSTRACT

The aim of the research: To prove and show the ability of influence on the process of a individuality's adaptation in modern conditions in society.

Methods of research: The theoretical analysis of scientific sources in psychology and contemporary practical researches. Analysis and systematization of the basic concepts of modern psychology, adaptation.

Conclusions. The global transformation processes are taking place in a contemporary society. In this regard, there are problems of adaptation and exclusion of a modern individuality to deep-laid social processes. The problem is deepened by the difference in rates of processes in society and by the speed and efficiency of adaptation processes of an individuality both assimilation and accommodation. That is why a problem of researching modern phenomena and providing psychological assistance to an individuality for increasing efficiency of a individuality's adaptation in contemporary society becomes necessary and urgent.

Keywords: *adaptation, individuality, society, exclusion, stress resistance, emotional intelligence.*

Introduction

Nowadays, there are global system changes of transformed nature in the society, nature, geopolitics, environment and technosphere. These profound changes cannot affect the development, activity, active processes of the modern individuality of all ages from primary school to adult, i.e. to adulthood. Due to these processes, modern individuality has a necessity

to adapt to transformational changes and, thus, to successfully plan their own life activities, to improve and to realize themselves. However, the lack of timely adaptation can make individuality with cognitive dissonance, disharmony, physical and mental illness as a result of non-efficient adaptation or maladaptation.

The efficient realization of human potential opens chance of success to Europe and the world in today's globalized world in the third millennium. An individuality as a carrier of intelligence, experience, knowledge, social mobility, ability to adapt in transformational world, environment is the main component of the mental national wealth of each country and the main resource of socio-economic development in a globalized and European outlook (Palamarchuk, 2011, 412 p.).

Recently organic adaptability and innovation in social life, in a specific professional or academic activity has been included into competitiveness indicators of individuality that have become traditional.

The process of changes, transformations begins both in Europe and in Ukraine. It is based on the further development of society, the interests of the individuality and the desire to self-fulfilment, self-assortment in harmony with their individual values of nature and society. This will help to overcome some sporadic signs of disharmony, tension and move into a harmonious state. Modern individuality as a carrier of volitional qualities, competence, self-awareness, moral and spiritual sphere, education, adaptation is an essential driving, active power of today's society. The current stage of human development requires fundamental changes in the whole system of life. Nowadays, due to the philosophers' thought, the vision changes the meaning of life, the subordination of interests of material and spiritual values (Palamarchuk, 2011, 412 p.).

So, all this gives the special, sophisticated and systematic, creative tasks to a modern individuality. He / she must realize external processes in society and be prepared to internal transformations, including adaptation.

Theoretical analysis of scientific sources in psychology and contemporary practical researches

The problem of adaptation of an individuality in society and nature was explored by M. Amosov, K. Bernard, G. Ball, V. Kremen, N. Kovchyn, W. Canon, J. Piaget, K. Trynus, G. Craig, J. Tsehmistro.

Adaptation (lat. adapto – to be adapted to) means adapting the functions and structure of the body to environmental conditions. The processes of adaptation are aimed at preserving the stability, integrity and homeostasis. Adaptation is the adaptation of the body, organ, individuality or group to changing external conditions. There are physiological, social and psychological – when the subjects are included into a new group; professional – when someone is included into new working conditions (Psihologo-pedagogicheskij slovar', 2006, 928 p.).

Adaptation is the basis of stability both holistic and personal life filled with contradictions process. The essence of the adaptation phenomenon deals with the unity agreement with the environment and its disagreement with it (Stepanova, 1986, 352 p.).

Based on a comparative analysis of a large number of definitions of adaptation, A. Georgiyevskiy formulated the generalized concept of adaptation: "Adaptation is a special form of systems display of the external and internal environment, which manifests itself in its tendency of dynamic equilibrium with it (Georgievskij, 1989, 188 p.).

The adaptation has been defined as a process and as a result for a long time. In the study of adaptation as a process, first the temporal characteristics and stage adaptations are being characterized and the duration (a process) is being examined. This scope and sequence of investigation reveals the fundamental elements of the adaptation process, which eventually connected with a single temporal and logical sequences. The efficient aspect of adaptation is very important in this process. It is the main element in evaluating the success of adaptation as a process (Georgievskij, 1989, 188 p.).

It should be added that Peter Medawar identified and added another special aspect to the two traditional aspects of the study of adaptation (process and result). It deals with the following thing: adaptation is an essence that is explained by that the body, individuality (population) form at themselves something they

possess in the potential for further successful existence under conditions that have changed. As a result, A. Rean represented adaptation not only as a process and the result, but also as a base, platform for further formation of tumours of psychological qualities (Rean, Kudashev, Baranov, 2002, 352 p.).

J. Piaget proves that in its origins, the basis of the nature of thought, consciousness, of course, is biological thing, it is formed of the properties of the behaviour and living organisms in general (including human-being).

The first very important feature is a feature of the organization (Piaget, 1994, 680 p., Cehmistro, 2002, 363 p.).

All intellectual activity is organized activities (mental structures). J. Piaget distinguishes the organization as one of the fundamental “functional invariant” of intelligence. Adaptation is a second important fundamental invariant along with the organization, i.e. the ability to adapt facts of reality to the intelligence (Cehmistro, 2002, 363 p.).

The ability to adapt is precisely the first proof, the evidence of availability of organization in an individuality. This shows the deep unity and interdependence of these two functional invariants of behaviour – they are organization and adaptation. J. Piaget explains the essence of adaptation from the point of view of natural biological basis, fundamentals of formation and development of intelligence. J. Piaget explains and proves the nature of the adaptation process, consisting of assimilation by an individuality, environmental organism and at the same time by accommodation of an individuality to the environment (Cehmistro, 2002, 363 p.).

Intellectual assimilation is the development of elements of the environment through their reflection in the functional intellectual structures of a mind with the aim to further involvement of images appearing in the structure of intellectual activity. By J. Piaget words, mental assimilation is the inclusion of objects in patterns of behaviour that are themselves nothing but canvas of actions with the ability to actively represent.

Thus, we can conclude that the opposite and complementary process is a response (previously formed) of intellectual structure (or patterns of behaviour) to a factor of influence, its change, adaptation and adjustment, adaptation to the structure of the assimilating object. It is intellectual accommodation.

Thus, based on studies of J. Piaget we can conclude that an intellectual adaptation of an individuality is the only process which is closely related to two aspects: assimilation and accommodation. The specific content and details of assimilation and accommodation vary widely in the intellectual process. But intelligent adaptation (adaptation) is obligatory one. In each case, the assimilation of the subject, the phenomenon of intelligence at the same time provides accommodation to individual phenomena or assimilating objects (assimilation would be impossible without this aspect of the process). Any accommodation of schemes person's behaviour appears both as assimilated conversion effects, object, etc., to which individuality tries to accommodate (Krajg, 2000, 992 p., Cehmistro, 2002, 363 p.).

Assimilation of environment, society by an individuality and also its accommodation to the environment, society let us deeply understand the main essence of the formation of intelligence, namely as adequate important tool for adaptation to the environment, society, group, working conditions, etc., and at the same time mastering, understanding by all of this during interaction with the environment, society (Piaget, 1994, 680 p.).

Knowledge is not "removing" a copy of reality for psychologists. According to J. Piaget, to know the subject means to influence it, to transform it, to change it. To know means to represent object, phenomenon fast. But in order to transform, it is necessary to be able to do this, i.e. to turn, so the knowledge of the environment comes out of the individuality.

Thus, the synthesis of theoretical psychologists' researches make it possible to draw this conclusion: the essence of intellectual adaptation is to achieve a state of mutual balance of acts of intellectual assimilation and accommodation. The process of adaptation of an individuality to the environment, society should have an increase and expand in positive exchanges of an individuality and environment Based on theoretical research, the continuation and expansion of the study of adaptation in practice is a very important aspect. After all, in practice the adaptation of the individuality often happens to be inefficient. In this case we are talking about maladaptation. Maladaptation means first disappearance or destruction or complete absence of, at least – reduction of adaptation of the individuality in society.

Analysis and systematization of the basic concepts of modern psychology

Maladaptation (in psychology) is a violation of behaviour adaptation, or customizing behaviour of an individuality, the personality, due to the result of the effects of certain external or internal causes – excessive or unfair claims of excessive loads, as well as complications as a result of dissent, protest, self-identity and more. The basis of the maladaptation, as a rule, is a conflict, and under its influence there is inadequate response of an individuality to environmental conditions as certain abnormalities in the behaviour of the individuality (Psihologo-pedagogicheskij slovar', 2006, 363 p.).

In this case, it is necessary to investigate and study the causes and nature of a conflict that led to maladaptation and neutralize them.

In modern psychological literature the concept of adaptation of an individuality is interpreted with an emphasis on individual personal qualities and structure of an individuality as a whole, the specificity of the interaction between the individuality and the social environment, the realization of acquired property and personal potential on the activity of the individuality (Nalchadzhan, 1988, 264 p.).

Therefore, to ensure successful and efficient adaptation of the individuality to society, the world it is necessary to involve the experts – psychologists, sociologists, therapists et al. to develop specific programs, guidelines, training for the individual or group when there are certain problems. These developments, in their proper use, help to provide a significant increase in the efficiency of the adaptation process.

The factors affecting these processes can be internal and external, they can affect both positively and negatively. The internal ones, for example, can in some way contribute to adapt or create, rather unfavourable conditions. These may be factors of social environment, conflict, confrontation, different views: political, religious, philosophical, social, psychological, ideological. The external ones can be accommodation (material, etc.).

The internal factors are psychological traits of an individuality: tenacity, stress, coping resources, types of temperament and others.

In the process of adapting the interaction of the individuality with the environment, society, the signs of stress may take place. R. Lazarus explores this issue and introduces the concept of “coping” meaning overcoming stress, stress mastery. Thus, behaviour of an individuality is aimed at reducing, eliminating impact forces caused by the psychological stress factor; the physical condition of the individuality was called coping behaviour or mastering stress. Such strategies applied by an individuality for overcoming stress is the coping-strategies (R. Lazarus). The basis for coping stress by an individuality is a coping-strategy, the basis of personal experience (individual resources or coping resources).

Types of coping resources are divided into the following:

- physical (health, endurance, temperament, etc.).
- psychological (locus of control, self-esteem, motivation, beliefs, psycho-emotional state, etc.);
- social (social relations, various kinds of social support).

The main coping resources, promoting individuality in overcoming stress is individual resources (personal resources):

- a) cognitive coping-resources is a holistic knowledge, understanding, memory, thinking ability and critical to adequately assess the impact of the world, society and the environment;
- b) internal locus of control is the ability of the individuality and the ability to control their lives and take personal responsibility for it;
- c) “Me – concept” is a holistic system of understanding the individuality of themselves, self-esteem, self-regulation, self-correction;
- d) integrated motivational structure of individuality;
- e) affiliation is the ability to communicate with the social environment, social competence;
- f) personal belief system and personal position is relatively common psychological and philosophical categories;
- g) empathy is the ability to empathize, while accumulating their own experience.

The social resources have been allocated among individual coping-resources:

- a) socio-maintenance process is the ability to find, receive and provide social support;
- b) social support (own support staff, society).

The successful adaptation to society, the environment of the individuality depends on the level of individual coping-resources. The individuality that can adequately assess their psychological, cognitive, emotional, stressful, communication and other features, he/she easily evaluates the quality of the environment, assimilates to it and provides accommodation to society.

As it has been mentioned above, in order to ensure efficient and successful adaptation of the individuality to society, the environment under certain difficulties, problems, it is appropriate and even necessary to involve various specialists, psychologists, sociologists, therapists, etc. The developed guidelines, programs, training for these individuals and for other professionals (e.g. social services) can provide timely assistance in the process of adaptation.

For example, the individuality learns to overcome difficulties concerning studying of adaptive features of self-individuality together with professionals of social services, especially psychologists. But it is necessary to begin the study with external factors, including the formation of an adequate holistic world view. Without this process, as Einstein said, it is impossible both biological survival and social adaptation. The concept of the picture of the world is very important fundamental for the formation of individuality's outlook.

During ontogeny the specific pictures of the world are created in all spheres of consciousness. The scientific investigations show that the image of the world is being formed in different ways in different pictures of the world. The following forms of understanding reality help to create a holistic image of the world: mythology and religion (prescientific form); philosophy and science (scientific forms); fine art (non-scientific form). During phylum and ontogeny, the following specific pictures of the world are created in all these areas of consciousness: religious, mythological, philosophical, scientific and artistic. According to the assertion of

scientists, all of these pictures of the world is not picture variants, they are invariants, so each of them has a role in forming the image of the whole world in consciousness during the whole life (Nosenko, 1996, 75 p.).

Thus, each of which plays a role in forming the image of the whole world in the consciousness of an individuality during the whole life. Together with the development of critical thinking such picture of the world and knowledge of individuality makes it possible to successfully adapt to the individuality to the society. With the help of the formed picture of the world, individuality, continuing the process for successful fulfilment and adaptation, has to examine various important individual features with the help of experts (as it has already been mentioned). Thus, based on the characteristics of coping-resources (given above), individuality together with a psychologist has to determine its own:

- health (especially the condition of the nervous and cardiovascular systems, etc.);
- stamina nervous system and psychological endurance;
- type of temperament (phlegmatic, choleric, sanguine, melancholic), there are different levels of strength of the nervous system in all types, the flow velocity of nerve processes, their balance (by I. Pavlov).

The sanguine are the most adaptive due to such bones as communicativeness, optimism, attention switching speed, low (almost lack of) aggressiveness, tolerance, wide range of interests, gentleness etc.

Choleric, with high efficiency and dedication, high stress contributing to adaptation, has properties preventing integration into the society: imbalance of nervous system, irritability, a tendency to displays of aggression, low (often) level of tolerance, resentment, revenge, effectiveness etc. These qualities lead individuality to conflicts, complex social situations that hinder adaptation, including assimilation and accommodation (Hil'bukh, 1992, 216 p.).

Our research and analysis of researched of Yu. Hilbuha et al. show that such types of temperament as phlegmatic and melancholic, with the slow progress of nerve processes, high tolerance, etc., tend to successful intellectual assimilation and accommodation. But such qualities as less communication can often interfere with this process.

Almost every individual of the four temperament types has different adaptive capacity. Therefore, it is advisable to test, diagnose, advise and correct initially individually or in small subgroups of 3–4 persons, using techniques of reflection, introspection, self-esteem. As a result, the individuality will be more deeply aware of his/her psychological characteristics, and he/she will gradually expand, systematize, complement this knowledge. This will enable to carry out self-correction, self-improvement, self-fulfilment, psychological and social adaptation in society.

In this process it is important to be able to assess the psycho-emotional state, level of anxiety, level of aggressiveness, emotional and volitional component and so on. It is advisable, in particular, to use non-verbal method of “Lüscher test” and so on.

The process of adaptation is important to determine your individual type of psychological compatibility with other types of temperament and type social types.

Being a kind of psychological coping-resource, an individuality has to learn to identify the locus of control: internal and external. The internal locus of control of an individuality helps him/her to be supported in difficult situations, stress on internal reserves for individual personal features to help adaptation by overcoming stress.

The development of emotional intelligence model opened in 1996 by Reuven Bar is also an important factor for growth adaptability of an individuality in society. The emotional intelligence [EI] is a group of mental abilities that are involved in recognizing and understanding their own emotions and the emotions of others. People with high EI are able to very effectively manage their own emotional sphere. That's why their behaviour in society and work is more adaptive and it is easier for them to reach the goal successfully by interacting with each other. In the future, scientists had shown steady objective relationship between the level of EI and emotional success in the personal, professional and social spheres. So emotional intelligence contributes to the adaptation of an individuality in society.

Conclusions

Due to the fact that the global transformational processes are happening in society, the environment in the world nowadays, it is necessary to first thoroughly study these systemic changes. These changes affect the development, establishment, adaptability of the individual in contemporary society.

There is also the necessity to study the implications on the transformational processes of an individuality of different ages. It means that modern individuality gradually adapts to the surrounding changes, but the efficiency process depends on many external and internal factors that should be explored to take into account their mutual influence today.

So, the problem of adaptation of an individuality in modern society requires a deep study of the system, and assist an individuality in transforming the system processes.

References

- Cehmistro, I. (2002). *Holisticheskaja filosofija nauki [Holistic Philosophy of Science]*. Sumy: University Book, 363 p. (In Ukrainian).
- Georgievskij, A. (1989). *Jevoljucija adaptacii (istoriko-metodicheskoe issledovanie) [Evolution of adaptation (historical and methodical research)]*. Leningrad: Nauka, 188 p. (In Russian).
- Hil'bukh, Yu. (1992). *Temperament i piznaval'ni zdibnosti shkolyara (Diahnostyka, pedahohika) [Temperament and cognitive abilities of the student (diagnostics, education)]*. Kyiv, 216 p. (In Ukrainian).
- Krajg, G. (2000). *Psihologija razvitija [Developmental Psychology]*. St. Petersburg: Piter, 992 p. (In Russian).
- Nalchadzhyan, A. (1988). *Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti (formy i strategii) [Socio-psychological adaptation of the individual (forms and strategies)]*. Yerevan: Publishing house AS ArmSSR, 264 p. (In Russian).
- Nosenko, E. (1996). „Kartyna svitu” yak intehruyuchyy ta humanizuyuchyy faktor u zmisty osvity [„Picture of the world” as a integrating and humanizing factor]. Dnipropetrovsk: Publishing house Dnepropetrovsk University, 75 p. (In Ukrainian).

- Palamarchuk, L. (2011). *Sotsiokul'turna skladova zmistu shkil'nykh kursiv heohrafiyi: teoriya i praktyka [The socio-cultural component content of school geography course: theory and practice]*. Kyiv: Univesity nam. B. Hrinchenko, 412 p. (In Ukrainian).
- Piaget, J. (1994). *Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moscow: International Pedagogical Academy, 680 p. (In Russian).
- Psihologo-pedagogicheskij slovar.'* (2006.). [Psychological and Pedagogical Dictionary]. (Orig. Rapacevich E.). Minsk: „Sovremennoe slovo”, 928 p. (In Russian).
- Rean, A., Kudashev, A., Baranov, A. (2002). Psihologija adaptacii lichnosti [Psychology of personality adaptation]. *Medical Press*, 352 p. (In Russian).
- Stepanova, S. (1986). *Bioritmologicheskie aspekty problemy adaptacii [Biorhythmological aspects of the adaptation problem]*. Moscow: Nauka, 224 p. (In Russian).

Received: 17.05.2017

Accepted: 15.08.2017

NATALIA KOVCHYN
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ukraine, Kyiv
nkovchin@gmail.com

Kovchyn N. (2017).
Organization of the psychological
and socio-cultural adaptation.
Intercultural Communication,
ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 195–206.

Organization of the psychological and socio-cultural adaptation

ABSTRACT

The aim of the research: To show and approve the importance of transformation processes in society and features of a modern personality reacting.

Methods of the research: Critical analysis of scientific sources, as well as modern results of practical experience, clarification, analysis of terminological concepts, synthesis, systematization, generalization of basic concepts.

Conclusions. In relation to rapid changes in all spheres of life, that results to system changes in society in the sphere of interpersonal mutual relations, in technical environment and others, there is an actual necessity of a modern personality's adaptation for different age to the transforming conditions. If a personality cannot, or has no time to adapt to change, his/her own algorithms of behaviour, a way of thinking, a way of life, it can result to exclusion, cognitive dissonance, physical and psychical diseases, as the result of such exclusion.

Keywords: *adaptation, globalization changes, personality, social adaptation, coping resource, stress, exclusion.*

Introduction

Today, there are global transformation processes in all areas of life, society and nature of geopolitics in the whole world and in Europe. These changes lead to systemic change in society, living space as a whole, as well as in the system and the nature of interpersonal relationships, changes in the paradigm of education, technical environment.

Such transformation processes in the environment lead to the necessity for changing the modern individuality as a result of adaptation to the new conditions, where it exists, self-fulfilling, self-improving.

The problem of adaptation of an individual in society is quite topical and it requires urgent investigation. The investigation was conducted by J. Piaget, I. Tsehmistro, G. Craig, B. Meshcheryakova, N. Kovchyn, M. Amosov, V. Kremen, K. Trynus, K. Bernard, W. Canon, G. Ball, W. Garbuzov et al.

The transformation of the system of values in modern society, both European and global leads to the necessity of an individual to adequately assess trends in global transformations and to adapt to them, thus avoiding intra-personal and external social conflict, cognitive dissonance. These aspects determine the topicality of modern adaptation of an individual in society, as well as in the environment.

The aim of the article is to outline the social, psychological potential of global research concerning patterns of adaptation process of an individuality, ability to manage this process for the harmonization of human relations in society, its fulfilment, to avoid conflicts, to establish an adequate picture of the world.

The topicality of the adaption problem to dynamic changes in the environment is increasingly growing. Objectively, this process is related to the fact that the adaptation process identifies opportunities, like a human-being to be survived, as well as activity in modern conditions of high environmental stressogenicity, the environment itself, society, constantly and rapidly changing constantly for various reasons.

Studies of modern psychologists, physiologists and other scientists prove that the lack of adaptability to different individual actions of different stresses over time, gradually accumulating, leads at first mainly to a decrease in the adequacy of human activity, and then to appearance of a variety of neuropsychiatric and psychosomatic diseases.

It should be noted that the priority concerning the development of ideas about adaptation at all levels in the primary doctrine belongs to K. Bernard. The main provisions of the concept of K. Bernard have been developed by W. Canon.

In the most general sense the adaptation of a human-being may be defined as the process of adaptation it as a body and as an individual to dynamic changes in living conditions. In a biological sense eight levels of adaptation: from the subjective to the population may be distinguished.

The determination of the following types of adaptation are of particular importance for our study: physiological, psychological, social and psychological, physiological, professional and socio-cultural.

Socio-psychological adaptation is considered as an aspect of mental adaptation, providing organization of microsocial interaction, formation of adequate positive interpersonal relationships, taking into account interpersonal relations of the society, realization of achievements of socially significant goals.

The socio-cultural adaptation as part of the general adaptation of an individual in society, knowledge of the culture of the country, is a very important component for today's youth, its harmonious integration into transformed social space (Palamarchuk, 2011, 412 p.).

We believe that the concept of adaptation is essentially physiological. Based on a systematic understanding, adaptation processes of an individual that are predominantly belong to psychological or physiological areas and are closely connected with the process of adaptation to the new range of individual in living conditions, are constantly being transformed (Piaget, 1994, 680 p.).

According to the concept of J. Piaget, the development of cognitive processes of the individual (in ontogeny) is the result of long-term aspirations and efforts to promptly adapt to changes in the environment, society and the world (Piaget, 1994, 680 p., Cehmistro, 2002, 363 p.).

An individual, reacting to the impact of external factors, is forced to improve and some way effectively change mental structures and algorithms activity previously formed if they no longer meet the requirements of adaptation. If necessary, it even has to form new mental structures and, therefore, survival and adaptation processes are carried out with the help of use of the following mechanisms: assimilation, when consciously or unconsciously an individual seeks new external situation adapt to previously established cognitive

structures, different skills; accommodation allowing previously formed, old patterns of behaviour, way of thinking, its intellectual activity modify in order to adapt them to modified or completely new situation (Piaget, 1994, 680 p.).

Model of Adaptation and Self-Realization of an Individuality

The scientific researches consider the process of learning as a very important way to gradually formation of an image of the world in individuality and intellectual adaptation in transformed conditions. M. Amosov, A. Einstein, G. Craig, J. Tsehmistro find an adequate picture of the world, a complete picture of the world of the individual to be a very essential for efficient operation, adaptation of a human-being and its further socialization. I. Tsehmistro, J. Piaget prove that intellectual accommodation and assimilation are invariants of intellectual individual adaptation of an individual in the environment, in the world (Figure 1).

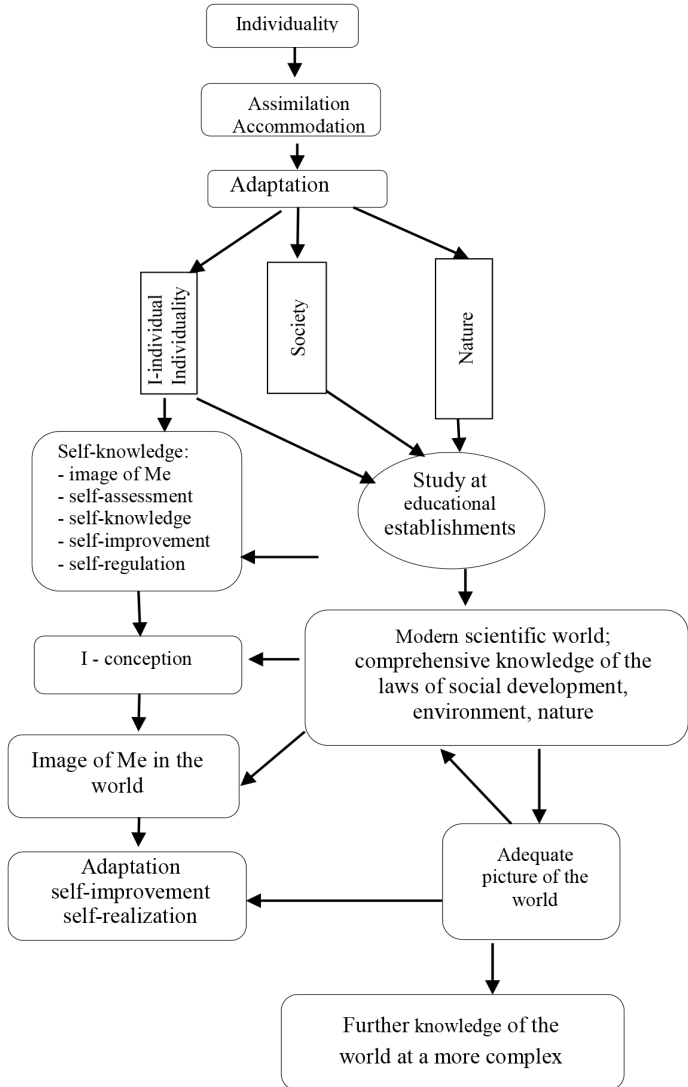
Social and psychosocial adaptation is a process of gaining some individual psychosocial status by an individual, as well as mastering the necessary socio-psychological (role) functions. In the process of social and psychological adaptation an individual seeks in some way to achieve harmony between the external and internal conditions of life and work. Adaptability of an individual increases, it increases as the achievement of harmony (the degree of adaptation to the conditions of life and work).

Due to the form, the adaptability of an individual man be defined as follows:

– *internal*, which can manifest itself in the form of restructuring of functional structures and systems of an individual at a certain transformation of the society, environment of its life and activity. In this case, the external behaviour and activity of an individual vary considerably and begin to meet the environment requirements, as well as the requirements coming from the outside. There is a generalized complete adaptation of the individual that is taking place (Sel'e, 1982, 68 p.).

Figure 1. MODEL OF ADAPTATION AND SELF-REALIZATION OF AN INDIVIDUALITY (KOVCHYN N. A).

Figure 1. Model of Adaptation and Self-Realization of an Individuality (Kovchyn N. A).



Source: own elaboration.

The external (behavioural) adaptation – in this way an individuality changes algorithm of behaviour partially in accordance with the requirements of the environment, maintaining its own independence.

It is important to note that, at the maximum adaptability level and due to this condition, the adequate psychological activity is achieved in the individuality according to the set of environmental conditions, environment, society.

Thus, social and psychological adaptation is represented as a means of protection of an individuality. Due to this phenomenon, the inner psychological tension, anxiety and destabilizing condition are being reduced, diminished or disappears. It can be formed in an individuality while interacting with other individualities, or society as a whole. The individual psychological defence mechanisms in such situations are seen as the ways of psychological adaptation.

At the stage when an individual fully develops the whole psychological defence mechanisms, then it greatly improves the personal capacity, and significantly improves the efficiency and success of social and psychological adaptation. In addition to the functions of social and psychological adaptation, the following mechanisms may also be included:

- self-knowledge and self-correction;
- self-realization of an individuality;
- achievement of the optimal balance in the dynamic system “individuality – social environment”;
- efficiency increase of individuality’s activity who adapting to the social environment;
- efficient and maximum manifestation and development of capabilities and abilities of an individuality;
- mental health preservation (Kovchyn, 2016, p. 18-22).

Social adaptation is the process and the result of active adaptation of an individuality or social system to new conditions or altered social environment through harmonization of requirements and expectations of participants.

The subject of social adaptation may be represented with the help of both

an individual and social group. At the level of individual, social adaptation is related to the process of socialization, learning cultural norms, values and patterns of behaviour corresponding to the environment.

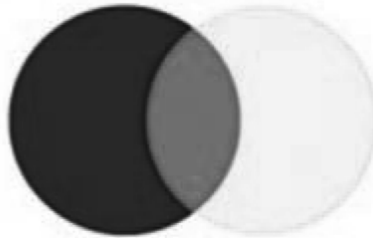
Problems of adaptation in the context of sociology were investigated by H. Spencer, P. Mliyenfeld, A. Shefle, R. Worms, A. Esninos et al. They introduced the term “adaptation” in the sociological lexicon, following the analogy between society and the human body. T. Parsons the American sociologist worked on the issue of social adaptation. In his theory the social adaptation is considered in terms of the integration of the social system, ensuring social order. He said that the society will go to equilibrium only when the individual is able to adapt themselves to social change and adapt their own ideals to new requirements or otherwise. Tension and conflict may exist in society.

Stress as a result of inefficient adaptation or maladaptation

If for any reason the adaptation of an individual does not occur or there is maladaptation, it will be accompanied by an expression of anxiety, psychological discomfort, stress.

The formation of adaptation is schematically represented on the Figure 1. Assimilation and accommodation are combined in the life of an individual. Adaptation is a result of a dual existence of assimilation and accommodations that have special characteristics of an individuality as a member of society.

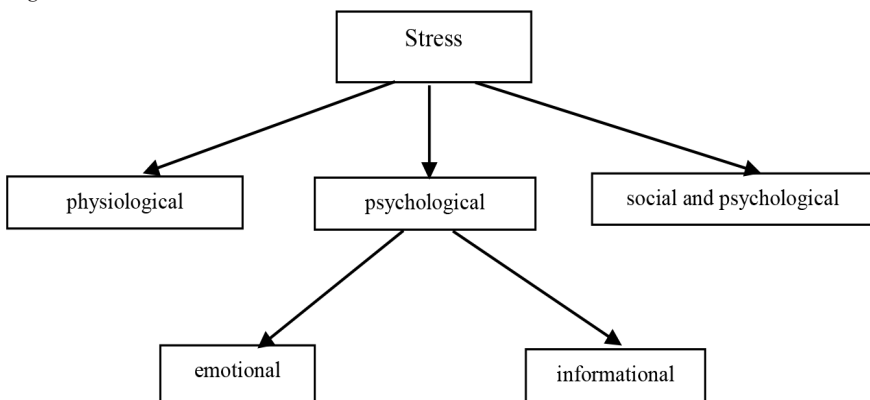
Figure 1. FORMATION OF ADAPTATION



Source: own elaboration.

Stress is a significant number of states of a human-being occurring in response to various extreme factors (stressors). Depending on the type and nature of its effects there are: physiological, psychological, social and psychological stresses. Psychological stress is divided into emotional and informational ones (Figure 2).

Figure 2. ORIGIN OF STRESS.



Source: own elaboration.

Information stress occurs in situations of information overload where a human-being cannot cope with some tasks and does not have time to make the right decisions at the desired pace.

Emotional stress occurs in situations of danger, threat, injury, exposure to environmental factors in extreme conditions.

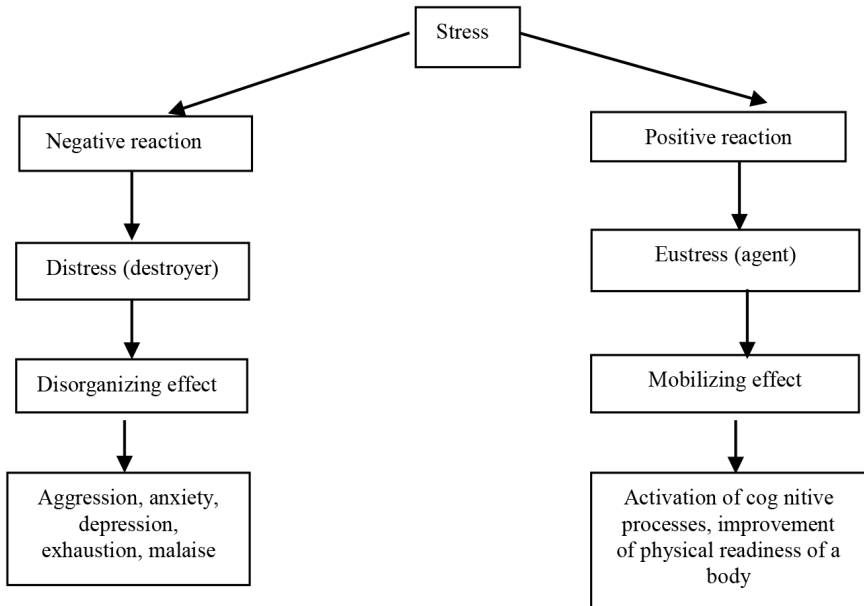
Social (social and psychological) stress occurs when there is an occurrence of certain specified social circumstances, events (change in living conditions, education, work, loss of a family member, conflicts, etc.).

R. Reich and T. Holmes studied addiction in diseases (including infectious diseases and injuries) because of different stressful events. They concluded that people who are sick, before the mental and physical illness there have been a number of life events causing the stress initially and then the illnesses. The scale was composed, where the stressgenicity of various factorsm events and phenomena was defined (Ladanov, 1989, 144 p.).

There are many definitions of stress. In 1936 the stress (English stress – tension) was outlined by H. Selye as a physical reaction in response to external physical and emotional stimulation. This reaction syndrome manifests itself in adapting all systems to the effects. Stress is inherent in any organism, “stress-free life is death,” – said H. Selye. It means that almost everything that surrounds us can cause stress under certain circumstances (sound, light, weather, people, etc.) (Selye, 1982, 68 p.).

Reaction of a body to stress factors can be positive and negative: negative – distress (stress-destroyer), positive – eustress (agent).

Figure 3. CLASSIFICATION OF STRESS (BY H. SELYE).



Source: own elaboration.

Thus the process of adaptation of the individual may take place in different ways, depending on internal factors (individuality traits such as temperament, stress, individual coping resource, “self-concept” way of thinking, the ability to self-knowledge, self-education, self-correction, self-improvement) and on

external factors (current events in the environment, favourable environment, predictability of events, availability of external drawbacks, difficulties, etc.).

If there are problems and difficulties in the process of adaptation of an individuality, in particular in the new social environment, the opportunities are necessary to be developed as a special program that would provide specific methods, techniques, etc. to support an individuality or a group. So, the program can be individual and group. The privacy of its implementation depends on the complexity of processes. Our researches have also shown that the efficiency and success of adaptation depends on the motivation of the individual or group. So during the development of assistance program the preliminary stage shall be provided: formation of motivation in an individuality or a group.

Conclusions

Thus, due to the fact that now there are intense global processes in all areas of life in nature, society, technosphere, geopolitics, there is an urgent necessity to adapt modern identity of all ages to surrounding transforming conditions. The rate of change in the world can lead to the following: due to some reasons, an individuality cannot or does not have time to adapt and change his/her algorithms of behaviour, activities, as well as to improve thinking (critical, creative, system, etc.), way of life, but it can lead to cognitive dissonance, physical and mental illness, as a result of maladaptation that may arise under these circumstances.

Thus, the efficiency of the adaptation process varies depending on the external and internal factors. When there are serious problems in the process of adaptation, particularly in the social environment, it is necessary to develop and implement a program that would include methods, techniques which would help to optimize the process of adaptation of an individual or a group.

The efficiency of the program also depends on the formation of individual motivation, understanding, willingness and ability to use the methods.

References

- Amosov, N. (2003). *Entsiklopediya Amosova. Algoritm zdorov'ya. Chelovek i obshchesovo [Encyclopedia of Amosov of health. Algorithm h. Human and society]*. Donetsk: Stalker, 464 p. (In Russian).
- Cehmistro, I. (2002). *Holisticheskaja filosofija nauki [Holistic Philosophy of Science]*. Sumy: University Book., 363 p. (In Ukrainian).
- Kovchyn, N. (2016). Suchasnyy shkil'nyy pidruchnyk yak zasib formuvannya psykhoemotsiynoyi sfery osobystosti uchnya [Modern school textbook As a means of forming a psychoemotional sphere pupil identity]. *Materials 12 international conference "Education and Science in 21 century – 2016"*, Vol. 3. Ped. science. Sofia: "Bjal Grad-BG" OOD, p. 18–22. (In Ukrainian).
- Krajg, G. (2000). *Psihologija razvitija [Developmental Psychology]*. St. Petersburg: Piter, 992 p. (In Russian).
- Kremen', V. (2011). *Filosofiya lyudynotsentryzmu v osviti'omu prostori [Humanocentrism philosophy in educational space]*. Kyiv: Znannja, 520 p. (In Ukrainian).
- Ladanov, I. (1989). *Upravlenie stressom [Stress Management]*. Moscow: Profizdat, 144 p. (In Russian).
- Palamarchuk, L. (2011). *Sotsiokul'turna skladova zmistu shkil'nykh kursiv heohrafiyi: teoriya i praktyka [The socio-cultural component content of school geography course: theory and practice]*. Kyiv: University nam. B. Hrinchenko, 412 p. (In Ukrainian).
- Piage, J. (1994). *Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moscow: International Pedagogical Academy, 680 p. (In Russian).
- Selye, (1982). *Stress bez distressa [Stress without distress]*. Moscow: Progress, 68 p. (In Russian).

Received: 17.05.2017

Accepted: 15.08.2017



JURISPRUDENCE



VITALII DEMIANCHUK
International University of Economics
and Humanities named after Academician
Stepan Demianchuk
Ukraine, Rivne
demvetmegu@gmail.com

Demianchuk V. (2017). Rozmezhuvannya administratyvnykh ta inshykh pravovidnosyn, shcho vynykayut' pid chas realizatsiyi antykoruptsiynoyi polityky [The distinction between administrative and other legal relationships that arise during the implementation of anticorruption policy]. *Intercultural Communication*, ISSN 2451-0998, vol. 2(3), pp. 209–226. (In Ukrainian).

The distinction between administrative and other legal relationships that arise during the implementation of anticorruption policy

ABSTRACT

The article is focused on the scientific and practical research of the problem of distinction of administrative and other legal relations arising during the implementation of anticorruption policy of the modern legal state.

Purpose. The objective of the article is to determine theoretical and practical principles of delimitation between administrative and other legal relations that arise during the implementation of anti-corruption policy in Ukraine.

Methods. The author of the research has applied formal and legal, historical and legal, logical and method of system and structural analysis.

Results. The author has considered the most important features of administrative and legal relations as the main form of the implementation of anticorruption measures. The author has analyzed the major doctrinal approaches to determining legal content and value of the distinction of different types of legal relations in the anticorruption field to find the best practical ways of counteracting corruption as a negative social phenomena and overcoming corruption in society. It has been noted that the basic form of the practical implementation of anticorruption regulations is administrative and legal relations, as they occur in the sphere of public administration, cover all major types of anticorruption measures, are spread to the actions of state officials and are implemented, especially by the executive state authorities through regulative, prescribing, everyday actions and decisions on combating corruption as an extremely dangerous negative social phenomena for normal functioning of the society.

Keywords: *anticorruption policy, corruption, anticorruption measures, legal relations, public administration.*

ВІТАЛІЙ ДЕМ'ЯНЧУК,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,
Україна, Рівне
demvetmegu@gmail.com

Розмежування адміністративних та інших правовідносин, що виникають під час реалізації антикорупційної політики

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена науково-практичному дослідженню проблеми розмежування адміністративних та інших правовідносин, що виникають під час реалізації антикорупційної політики сучасної правової держави.

Мета дослідження. Метою статті є визначення теоретичних та практичних засад розмежування між адміністративними та іншими правовими відносинами, що виникають під час реалізації антикорупційної політики в Україні.

Методи. У дослідженні застосовано формально-юридичний, історико-правовий, порівняльно-правовий, логічний та метод системно-структурного аналізу.

Висновки. Розглянуто основні ознаки адміністративно-правових відносин як основної форми реалізації антикорупційних заходів. Проаналізовані найважливіші доктринальні підходи до визначення юридичного змісту та значення розмежування різних видів правовідносин в антикорупційній сфері для пошуку оптимальних практичних шляхів протидії корупції як негативному соціальному явищу та подолання корупційних проявів у суспільстві. Наголошено, що основною формою практичної реалізації антикорупційних норм є адміністративно-правові відносини, оскільки вони відбуваються у сфері державного управління, охоплюють усі основні види антикорупційних заходів, поширюються на дії державних службовців та реалізуються, перш за все, органами державної виконавчої влади шляхом підзаконних, розпорядчих,

повсякденних дій та рішень з протидії корупції як вкрай небезпечному для нормальної життєдіяльності суспільства негативному соціальному явищу.

Ключові слова: *антикорупційна політика, корупція, антикорупційні заходи, правові відносини, державне управління.*

Вступ

Антикорупційна політика як прояв іманентної функції сучасної правої держави є комплексним явищем, що охоплює всі важливі сфери життєдіяльності суспільства та полягає у заходах різного юридичного змісту, характеру та галузево-інституціональної приналежності.

При цьому, як вбачається, окреме місце серед правових відносин, які виникають під час здійснення державної антикорупційної політики займають адміністративно-правові відносини, оскільки основною сферою протидії корупції є діяльність органів публічної влади з реалізації завдань державного управління, що пояснюється сутністю корупційних проявів як протиправного використання певних владних повноважень з метою особистого збагачення.

Слід зазначити, що реальність антикорупційної політики, її практично-праксеологічне втілення в поведінку учасників забезпечується завдяки регулятивним властивостям правових норм, на основі яких виникають та відбуваються відповідні правові відносини.

Отже, саме в межах правовідносин приписи правових норм антикорупційного змісту втілюються в поведінку суб'єктів права, які при цьому реалізують свої права та обов'язки чи здійснюють передбачені законодавством повноваження.

Дослідженню змісту, сутності та форм реалізації адміністративно-правових відносин присвячені праці В.Б. Авер'янова, В.І. Андріяш, Г.В. Атаманчука, І.В. Валюшко, Я.В. Ващука, Д.М. Овсянко, В.Є. Романова та інших вчених.

Водночас у наявних дослідженнях відсутній комплексний аналіз сучасних доктринальних позицій щодо визначення принципів розмежування між адміністративно-правовими та іншими видами правових відносин, що виникають під час реалізації державної антикорупційної політики.

Саме у цьому полягає важливе наукове та практичне завдання, що потребує належного вирішення у вітчизняній адміністративно-правовій науці на сучасному етапі суспільних трансформацій та імплементації європейських стандартів протидії корупції до національної правової системи України, а також адаптації чинного законодавства до антикорупційного права Європейського Союзу, що передбачає, крім іншого, комплексний характер протидії корупції, застосування різного юридичного інструментарію та міжгалузеву взаємодію на рівні правових інститутів та норм, які втілюються у конкретних правових відносинах у суспільному житті.

Метою статті є визначення теоретичних та практичних засад розмежування між адміністративними та іншими правовими відносинами, що виникають під час реалізації антикорупційної політики в Україні.

Методи дослідження. Для дослідження особливостей розмежування адміністративних та інших правовідносин, що виникають під час реалізації антикорупційної політики держави, було застосовано систему загальних та спеціальних методів юридичної науки, серед яких слід відзначити формально-юридичний, історико-правовий, порівняльно-правовий, логічний, а також метод системно-структурного аналізу.

Основні функції суб'єктів реалізації антикорупційної політики як учасників адміністративно-правових відносин

Основною формою втілення антикорупційних заходів є адміністративно-правові відносини, оскільки переважна частина таких заходів реалізується державними органами і спрямовується на протидію корупції у системі публічної влади (серед державних органів, органів місцевого самоврядування та їх посадових осіб, у тому числі – державних службовців та службовців органів місцевого самоврядування), тобто йдеться про сферу державного управління як основну площину практичного втілення державної антикорупційної політики, що є класичним інститутом адміністративного права як галузі системи національного права України.

Слід зазначити, що адміністративно-правові відносини є формою (однією із форм) існування соціальних відносин. Переважною сферою їх виникнення є сфера державного управління (Колпаков, Кузьменко, 2003, с. 69).

При цьому адміністративно-правові відносини складають взаємопов'язану систему публічно-владних відносин, що реалізується єдиною державною владою, а тому правовий аналіз їх застосування в антикорупційній політиці, на прикладі функціонування сучасної національної правової системи України, доцільно проводити комплексно, розглядаючи суспільно-політичні та структурні засади реалізації адміністративно-правових відносин як певну сукупність, що складає юридичну основу організації та діяльності компетентних органів та посадових осіб державно-управлінського характеру.

Формально-юридичний аналіз повноважень суб'єктів реалізації антикорупційної політики дає змогу виділити такі основні їх функції як учасників адміністративно-правових відносин:

- а) соціально-політична функція, як обов'язковий елемент політичної системи (Гетьманчук, 2010, с. 39) (створення належних соціальних умов для подолання корупційних проявів у суспільному житті, правове виховання громадян у дусі неприйняття корупції у будь-яких її формах, розробка програм, стратегій, концепцій державної антикорупційної політики);
- б) правозастосовна функція (безпосереднє застосування антикорупційного законодавства у повсякденному житті, видання індивідуальних актів, виконання норм антикорупційного законодавства у власній діяльності та діяльності підпорядкованих об'єктів);
- в) правоохоронна функція (застосування заходів адміністративної відповідальності до суб'єктів, які скоїли адміністративні корупційні правопорушення. Доречі, деякі фахівці (Гірич, 2013) вказують на юридичну невизначеність в українському законодавстві понять „правозастосовна функція” та „правоохоронна функція”);
- г) функція координації (координація діяльності інших державних органів з протидії корупції на центральному, регіональному та місцевому рівнях, а також координація антикорупційної політики держав на міжнародному рівні. Вчені (Ивасенко, 2001, с. 39) вважають що координація, як функція управління, забезпечує його безперервність не безперервність);

- д) функція державного регулювання (встановлення в підзаконних актах норм і правил, спрямованих на недопущення корупційних правопорушень та усуненню корупціогенних чинників у житті суспільства та функціонуванні публічної влади). Додатково звертаємо увагу, що підзаконний акт який закріплював поняття, ознаки та види корупціогенних чинників втратив чинність у 2011 році (Постанова КМУ № 1346, 2009), нового досі не прийнято;
- є) функція державного контролю і нагляду (реалізація уповноваженими суб'єктами державної антикорупційної політики контрольних та наглядових повноважень щодо відповідних об'єктів управління. Вчені (Кісіль, 2011, с. 144) вважають контроль найважливішою умовою забезпечення правильного і своєчасного виконання завдань, що стоять перед органами виконавчої влади. А під наглядом розуміється здійснення спеціальними державними структурами цільового спостереження за дотриманням виконавчо-розпорядчими органами, підприємствами, установами і організаціями та громадянами правил, передбачених нормативними актами (Колпаков, 2004, с. 105).

При цьому зазначимо, що під час реалізації своєї адміністративної правосуб'єктності державна влада нерозривно пов'язана з політичною владою, «знаходить у ній своє продовження» (Скакун, 2001, с. 34). Цей зв'язок проявляється у соціально-політичній функції виконавчої влади, яка спрямовує владно-політичну та владно-адміністративну діяльність усієї системи виконавчих органів на чітке і неухильне виконання законів та інших нормативно-правових актів і безпосереднє керівництво об'єктами управління.

Відмінність адміністративно-правових від конституційно-правових відносин

Саме через політико-правовий характер діяльності державних органів буває досить важко розрізнити адміністративно-правові та суміжні з ними конституційно-правові відносини, що виникають під час реалізації такими органами антикорупційної політики.

Наприклад, єдиним законодавчим органом в антикорупційній сфері, так само як і в інших сферах суспільних відносин, є Верховна Рада України, загальні засади статусу якого визначаються конституційно-правовими нормами, тобто реалізація парламентом його законодавчої компетенції відноситься до конституційно-правових категорій та режимів, більше того, складає один з ключових інститутів вітчизняного конституціоналізму.

Так, за слушним твердженням В.Л. Федоренка, „у ХХІ ст. спостерігається тенденція щодо розширення предмета правового регулювання різних галузей права”, а тому „конституційне та інші галузі права охоплюють своїм цілеспрямованим регулятивним впливом усе більше коло суспільних відносин” (Федоренко, 2009, с. 162), що сприяє не лише вдосконаленню, але й урізноманітненню галузевих механізмів їх правового регулювання.

Відмінність адміністративно-правових від муніципально-правових та трудових (кадрових) відносин

Більш складним з адміністративно-правової точки зору є комплексний аналіз застосування правових норм про протидію корупції у діяльності органів та посадових осіб місцевого самоврядування в Україні (міське самоврядування також умовно входить до загального поняття „державне управління” в частині науково-практичного визначення принципів, форм і методів діяльності компетентних суб’єктів владно-розпорядницького характеру). „Формування місцевого самоврядування в нашій державі виявилось одним із самих важких завдань державного будівництва. На шляху цього процесу стояли і стоять донині цілий комплекс економічних, фінансових, соціальних, політичних і правових проблем, пов’язаних, насамперед, із тривалим процесом переходу до ринкових реформ; хронічною обмеженістю дохідної бази і незбалансованістю місцевих бюджетів; розпадом існуючої соціальної інфраструктури, що субсидіювалася із коштів державного бюджету, і різким,

істотним зниженням рівня життя населення; падінням його довіри до будь-яких інститутів влади; нарешті, зі збереженням рудимента радянської системи – повним дублюванням повноважень різних рівнів місцевих рад” (Буряк, 2007, с. 8).

Особливу роль відіграє місцеве самоврядування в процесах інституціоналізації громадянського суспільства. У цьому аспекті досить важливими є висновки В.Ф. Сіренка, який вважає, що „громадянське суспільство – це царство інтересів” і „інтерес – мова громадянського суспільства, найперший засіб спілкування між людьми і разом з тим причина дій, що спонукує, людей” (Сиренко, 1991, с. 6), адже, як зазначає Ю. Панейко, „метою самоврядування може бути будь-який інтерес, що виявляється колективом населення даної території” (Панейко, 1963, с. 132).

Наведені визначення дозволяють сформулювати чітке уявлення про суб'єкта й об'єкта місцевого самоврядування. Як суб'єкт виступає саме населення (територіальна громада) або обрані ним (нею) органи – сільські, селищні, міські ради і їхні виконавчі органи (ч. 3 ст. 140 Конституції України) (Конституція України, 1996), а як об'єкт – питання місцевого значення (тобто питання безпосереднього забезпечення життєдіяльності територіального колективу).

Варто також зазначити, що з адміністративно-правової точки зору процес державного управління реалізується у діяльності конкретних людей – державних службовців та службовців органів місцевого самоврядування, причому поза суб'єктивним фактором втілення принципів державного управління у практичній діяльності окремих органів вбачається неможливим (що стосується, природно, і всієї системи державного управління в цілому). Ефективне і стабільне функціонування державної служби на сучасному етапі розвитку суспільства в Україні в значній мірі залежить від ефективного впровадження в зазначену сферу науково обґрунтованої кадрової політики. Органічним і важливим елементом згаданої політики, є нормативно врегульована процедура добору кандидатів для зарахування на державну службу (Постанова КМУ № 28, 2016), яка базується на сучасних, науково обґрунтованих методологіях, що є одним з пріоритетних завдань кожного державного органу.

Співвідношення між адміністративною та кримінальною відповідальністю за корупційні діяння

Після введення в дію чинного, побудованого на європейських принципах і стандартах, антикорупційного законодавства в Україні, на практично-прикладному рівні, проблема розмежування адміністративних та кримінальних корупційних правопорушень стала особливо актуальною.

Як зазначає Г.М. Котович, „наскільки буде якісним процес імплементації європейських антикорупційних стандартів в законодавство України як складової адаптації законодавства в цілому, настільки й буде правильною реалізація завдань, пов'язаних із необхідністю забезпечення відповідності адміністративного законодавства України європейським стандартам. Адже адміністративному законодавству належить основне місце у забезпеченні прав і свобод людини і громадянина, що органічно та нерозривно пов'язане з діяльністю виконавчої влади та інститутів державного управління. Саме його норми покликані забезпечити встановлення і розвиток демократичних відносин між громадянином і апаратом управління, які на сьогодні є критерієм оцінки внутрішньої та зовнішньої політики всіх держав світової співдружності” (Котович, 2010, с. 208).

У чинному законодавстві України встановлено адміністративну відповідальність за порушення обмежень щодо використання службових повноважень і пов'язаних з цим можливостей одержання неправомірної вигоди у розмірі, що не перевищує п'яти неоподаткованих мінімумів доходів громадян, або у зв'язку з прийняттям пропозиції такої вигоди для себе чи інших осіб (Кодекс України про адміністративні правопорушення, 1984). Тоді як згідно з ч. 2 ст. 368 Кримінального кодексу України (далі – КК України): „Одержання хабара у значному розмірі – карається штрафом від семисот п'ятдесяти до однієї тисячі п'ятисот неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або позбавленням волі на строк від двох до п'яти років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років” (КК України, 2001).

У листі Міністерства доходів і зборів України від 29.07.2013 р. № 7692/6/99-99-10-04-02-15/2667 вказано, що якщо норми інших зако-

нів містять посилання на неоподатковуваний мінімум доходів громадян, то для цілей їх застосування використовується сума в розмірі 17 гривень, крім норм адміністративного та кримінального законодавства **в частині кваліфікації** злочинів або порушень, для яких сума неоподаткованого мінімуму встановлюється на рівні податкової соціальної пільги, визначеної у підп. 169.1.1 п. 169.1 ст. 169 Кодексу для відповідного року (Лист Міндоходів України № 7692/6/99-99-10-04-02-15/2667, 2013).

Відповідно до ст. 5 КК України, закон про кримінальну відповідальність, що скасовує злочинність діяння, пом'якшує кримінальну відповідальність або іншим чином поліпшує становище особи, має зворотню дію у часі, тобто поширюється на осіб, які вчинили відповідні діяння до набрання таким законом чинності, зокрема на осіб, які відбувають покарання або відбули покарання, але мають судимість (КК України, 2001).

Отже, аналізуючи співвідношення між адміністративною та кримінальною відповідальністю за корупційні діяння, можна цілком погодитися з думкою Я.В. Ващука, що вчинення суспільно небезпечного корупційного діяння, передбаченого ст. 368 КК України, формально не підпадає під кримінальну відповідальність, якщо сума незаконної винагороди не перевищує значного розміру, і саме розмір незаконної винагороди у цьому випадку є підставою наукового та практичного розмежування адміністративно-правових і кримінально-правових відносин, які виникають під час реалізації державної антикорупційної політики (Ващук, 2012, с. 118).

Окремою групою є податкові правовідносини, до яких слід віднести оподаткування хабара („оподаткуванню податком на доходи фізичних осіб підлягають: кошти або майно (нематеріальні активи), отримані платником податку як хабар, ... у сумах, які визначені обвинувальним вироком суду незалежно від призначеної ним міри покарання” (пп. 164.2.12 п. 164.2 ст. 164 ПК України) (Податковий кодекс України, 2010, с. 556). Вважаємо, що встановивши таку норму держава переслідує не фіскальні цілі наповнення Державного бюджету України (що є одним із основних завдань державного податкового менеджменту (Ярема Б., Маринець В. та ін., 2013, с. 5), а реалізує свою антикорупційну політику через застосування принципу переконання. Тобто особі пропонується утриматися від

протизаконних дій під погрозою настання негативних наслідків, зокрема додаткових податкових обтяжень.

Таким чином, податкові норми зберегли схожість з адміністративно-правовими у зв'язку зі спільною історичною основою їх утворення і тому розмежувати їх, здебільшого, можливо лише через галузеву спрямованість нормативного акта, який їх містить, тобто критерієм розмежування податкових правових відносин від адміністративно-правових у досліджуваному напрямі державної політики є галузеве походження антикорупційних механізмів у сфері оподаткування доходів громадян та юридичних осіб.

У цілому, аналізуючи розмежування адміністративно-правових відносин від інших видів правових відносин, що виникають підчас реалізації державної антикорупційної політики, можна визначити такі специфічні ознаки адміністративно-правових відносин як основного, фундаментального, системоутворюючого виду правових відносин в антикорупційній сфері:

1. Адміністративно-правові відносини конструюються у межах адміністративно-правових норм, тобто норми містять абстрактні конструкції відносин, а реалізуються відповідні норми у процесі практичного здійснення конкретних антикорупційних заходів підзаконного, практично-прикладного, розпорядчого характеру.
2. Адміністративно-правові відносини у сфері протидії корупції об'єктивуються з виникненням юридичних фактів, передбачених адміністративно-правовими нормами, тобто корупційних правопорушень або загальних причин та умов, що сприяють скоєнню адміністративних правопорушень.
3. Одним із суб'єктів адміністративно-правових відносин у сфері протидії корупції завжди є носій владних повноважень з відповідною компетенцією щодо інших учасників, якими його наділяють конституційно-правові або адміністративно-правові норми.
4. Адміністративно-правові відносини об'єктивуються переважно в особливій сфері суспільного життя – сфері державного управління, як правило, у зв'язку зі здійсненням органами державного управління своїх

управлінських функцій, тобто у процесі виконавчо-розпорядчої діяльності за обов'язкової участі відповідного органу державного управління або іншого носія повноважень державно-владного характеру. Ця особливість адміністративних правовідносин у сфері державного управління прямо впливає з державно-владної природи державного управління. При цьому ця властивість адміністративно-правових відносин розповсюджується і на муніципально-правові відносини, тобто відносини, що виникають на рівні територіальної громади за участі органів місцевого самоврядування та/або їх посадових осіб – службовців органів місцевого самоврядування.

5. Адміністративно-правові відносини на практиці можуть виникати за ініціативою будь-якої зі сторін. Проте згода або бажання іншої сторони не є обов'язковою умовою їх виникнення. Адміністративно-правові правовідносини можуть виникати всупереч бажанню іншої сторони. Ця особливість не впливає з тих обставин, що одна зі сторін наділена владними повноваженнями (наприклад, Національне агентство з питань запобігання корупції), а друга може їх не мати (громадянин – суб'єкт корупційного правопорушення). У разі звернення громадянина до компетентного антикорупційного органу, останній, незалежно від свого „бажання”, зобов'язаний на таке звернення відреагувати і дати вмотивовану відповідь в межах власної, встановленої спеціальним законодавством компетенції. Аналогічна ситуація виникає й тоді, коли іншою стороною є не громадянин, а орган управління, підприємство, установа чи організація нижчого рівня. Зрозуміло, що органи управління мають право породжувати адміністративно-правові відносини в односторонньому порядку, керуючись інтересами держави і завданнями, що стоять перед ними. Отже, фактично адміністративно-правові відносини можуть виникати за ініціативою будь-якої зі сторін без згоди іншої.
6. Суперечки, що виникають між сторонами адміністративних правовідносин, як правило, вирішуються у позасудовому порядку, тобто шляхом прямого юридично-владного розпорядження правомочного органу, що, втім, жодним чином не позбавляє сторони їх конститу-

ційно гарантованого права та реальної можливості звертатися до суду з приводу будь-яких правовідносин.

7. Якщо учасник адміністративно-правових відносин порушує вимоги норм адміністративного права, то він відповідальний перед державою в особі її органу. Ця особливість є спільною з кримінально-правовими відносинами, що виникають з приводу реалізації антикорупційної політики, але відмінною рисою адміністративно-правових відносин та адміністративно-правової відповідальності у порівнянні з суміжними кримінально-правовими категоріями є відсутність суспільної небезпеки діянь, які відносяться до адміністративних корупційних правопорушень, а наявність у складах таких діянь суспільної шкідливості є значно меншим ступенем негативного впливу на суспільні відносини порівняно зі складами корупційних злочинів, під час протидії яким виникають кримінально-правові відносини з усім комплексом специфічних юридичних наслідків, передбачених чинним кримінальним законодавством, включаючи стан осудності винної особи.

Висновки

Підсумовуючи проведене дослідження розмежування адміністративно-правових від інших видів правовідносин, що виникають під час реалізації державної антикорупційної політики, можна дійти загального висновку, що основними формами правових відносин у вказаній сфері є адміністративно-правові, конституційно-правові, муніципально-правові, кримінально-правові, трудові (кадрові) та податкові.

При цьому основною формою практичної реалізації антикорупційних норм є адміністративно-правові відносини, оскільки вони відбуваються у сфері державного управління, охоплюють усі основні види антикорупційних заходів, поширюються на дії державних службовців та реалізуються, перш за все, органами державної виконавчої влади шляхом підзаконних, розпорядчих, повсякденних дій та рішень з протидії корупції як вкрай небезпечному для нормальної життєдіяльності суспільства негативному соціальному явищу.

Бібліографія

- Буряк, Т. (2007). Конституційно-правова регламентація об'єктного складу місцевого самоврядування в Україні: автореф. дис. ... канд. юр. наук. спец. : 12.00.02 – Конституційне право. Київ: Інститут законодавства Верховної Ради України, 20 с.
- Ващук, Я. (2012). Проблеми розмежування адміністративної і кримінальної відповідальності щодо корупційних правопорушень. Адміністративне право і процес. № 1. С. 114-119.
- Гетьманчук, М., Грищук В. та ін. (2010). Політологія. Київ: Знання, 415 с.
- Гірич, В. (2013). До проблеми визначення базових понять у контексті реформування правоохоронних органів. Аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1153/>.
- Ивасенко, А. (2001). Менеджмент. Новосибирск, 97 с.
- Кісіль, З., Кісіль, Р. (2011). Адміністративне право. Київ: Алерта; ЦУЛ, 696 с.
- Кодекс України про адміністративні правопорушення. (1984). Відомості Верховної Ради УРСР. № 51. Стаття 1122.
- Колпаков, В. (2004). Адміністративне право України. Київ: Юрінком Інтер, 544 с.
- Колпаков, В., Кузьменко, О. (2003). Адміністративне право України. Київ: Юрінком Інтер, 544 с.
- Конституція України. (1996). Відомості Верховної Ради України. № 30. стаття 141.
- Котович, Г. (2010). Загальноправова характеристика антикорупційних заходів Європейського Союзу. Форум права. № 2. С. 204-209. URL: <http://nobuv.gov.ua/journals/FP/2007-2/07gvs.pdf>.
- Кримінальний кодекс України. (2001). Відомості Верховної Ради України. № 25–26. Стаття 131.
- Панейко, Ю. (1963). Теоретичні основи самоврядування. Мюнхен: Biblos, 193 с.
- Податковий кодекс України. (2010). № 2856-VI. Відомості Верховної Ради України. № 13, / № 13-14, № 15–16, № 17, стор. 556. Стаття 112.
- Про затвердження Методології проведення антикорупційної експертизи проектів нормативно-правових актів. (2009). Постанова Кабінету Міністрів України № 1346, (втратила чинність на підставі Постанови Кабінету Міністрів

України № 1126 від 02.11.2011 р.) Офіційний вісник України. № 97, стор. 81, стаття 3356.

Про затвердження Порядку проведення конкурсу на зайняття посад державної служби. (2016). Постанова Кабінету Міністрів України № 246. Офіційний вісник України. № 28, стор. 179, стаття 1116.

Сиренко, В. (1991). Інтереси-власть-управление. Київ: Наукова думка, 16 с.

Скакун, О. (2001). Теорія держави і права. Харків: Консум, 656 с.

Федоренко, В. (2009). Система конституційного права України: теоретико-методологічні аспекти. Київ: Ліра-К, 580 с.

Щодо розміру неоподаткованого мінімуму доходів громадян при застосуванні штрафних санкцій, передбачених Кодексом України про адміністративні правопорушення. (2013). Лист Міністерства доходів та зборів України. № 7692/6/99-99-10-04-02-15/2667. URL: <http://sfs.gov.ua/zakonodavstvo/podatkovye-zakonodavstvo/listi-dps/62866.html>.

Ярема, Б., Маринець, В. та ін. (2013). Податковий менеджмент. Львів: „Магнолія 2006”, 352 с.

References

Buryak, T. (2007). *Konstytutsiino-pravova rehlementatsiia obiektnoho skladu mistsevoho samovriaduvannia v Ukraini [Constitutional and legal regulation of the object composition of local self-government in Ukraine]*. (PhD Thesis). Kyiv: Institute of Legislation of Verkhovna Rada of Ukraine, 20 p. (In Ukrainian).

Vashchuk, Ya. (2012). Problemy rozmezhuvannia administratyvnoi i kryminalnoi vidpovidalnosti shchodo koruptsiinykh pravoporushen. [Problems of differentiation of administrative and criminal liability regarding corruption offenses]. *Administratyvne pravo i protses. [Administrative law and procedure]*. No. 1, p. 114-119. (In Ukrainian).

Hetmanchuk, M., Hryshchuk, V. ta in. (2010). *Politolohiia. [Politology]*. Kyiv: Znan-
nia, 415 p. (In Ukrainian).

Hirych, V. (2013). *Do problemy vyznachennia bazovykh poniat u konteksti reformuvannia pravookhoronnykh orhaniv. [To the problem of defining basic concepts in the context of reforming law enforcement agencies]*. Analitychna zapyska. [Analytical report]. Retrieved (20/05/2017) from: <http://www.niss.gov.ua/articles/1153/>. (In Ukrainian).

- Ivasenko, A. (2001). *Menedzhment. [Management]*. Novosibirsk, 97 p. (In Russian).
- Kisil, Z., Kisil, R. (2011). *Administratyvne pravo. [Administrative Law]*. Kyiv: Alerta; TSUL, 696 p. (In Ukrainian).
- Kodeks Ukrainy pro administratyvni pravoporushennia (1984). [Code of Ukraine on Administrative Offenses]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady URSR. [Information from the Verkhovna Rada of the USSR]*. No. 51. Article 1122. (In Ukrainian).
- Kolpakov, V. (2004). *Administratyvne pravo Ukrainy. [Administrative Law of Ukraine]*. Kyiv: Yurinkom Inter, 544 p. (In Ukrainian).
- Kolpakov, V., Kuzmenko, O. (2003). *Administratyvne pravo Ukrainy. [Administrative Law of Ukraine]*. Kyiv: Yurinkom Inter, 544 p. (In Ukrainian).
- Konstytutsiia Ukrainy (1996). [Constitution of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. [Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine]*. No. 30. Article 141. (In Ukrainian).
- Kotovych, H. (2010). *Zahalnopravova kharakterystyka antykoruptsiinykh zakhodiv Yevropeyskoho Soiuzu. [General and legal characteristic of anti-corruption measures of the European Union]*. Forum prava. No. 2, p. 204-209. Retrieved (20/05/2017) from: <http://nobuv.gov.ua/journals/FP/2007-2/07gvs.pdf>. (In Ukrainian).
- Kryminalnyi kodeks Ukrainy (2001). [Criminal Code of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. [Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine]*. No. 25-26. Article 131. (In Ukrainian).
- Paneiko, Yu. (1963). *Teoretychni osnovy samovriaduvannia. [Theoretical foundations of self-government]*. Munich: Biblos, 193 p. (In Ukrainian).
- Podatkovi kodeks Ukrainy (2010). [Tax Code of Ukraine]. No. 2856-VI. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. [Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine]*. No. 13-14, No. 15-16, No. 17, p. 556. Article 112. (In Ukrainian).
- Pro zatverdzhennia Metodolohii provedennia antykoruptsiinoi ekspertyzy proektiv normatyvno-pravovykh aktiv. (2009). [On Approval of the Methodology for Conduct of Anti-Corruption Expertise of the Drafts of Legal Acts]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. No. 1346, (vtratyla chynnist na pidstavi Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 1126 vid 02.11.2011). *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy. [Official Bulletin of Ukraine]*. No. 97, p. 81. Article 3356. (In Ukrainian).
- Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia konkursu na zainiattia posad derzhavnoi sluzhby (2016). [On Approval of the Procedure for conducting a contest for the em-

- ployment of civil service positions]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. No. 246. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy. [Official Bulletin of Ukraine]*. No. 28, p. 179. Article 1116. (In Ukrainian).
- Sirenko, V. (1991). *Interesy-vlast-upravleniie. [Interests-power-management]*. Kyiv: Naukova Dumka, 16 p. (In Russian).
- Skakun, O. (2001). *Teoriia derzhavy i prava. [Theory of state and law]*. Kharkiv: Consum, 656 p. (In Ukrainian).
- Fedorenko, V. (2009). *Systema konstytutsiinoho prava Ukrainy: teoretyko-metodolohichni aspekty. [The system of Constitutional law of Ukraine: theoretical and methodological aspects]*. Kyiv: Lira-K, 580 p. (In Ukrainian).
- Shchodo rozmiru neopodatkovanooho minimumu dokhodiv hromadian pry zastosuvanni shtrafnykh sanktsii, peredbachenykh Kodeksom Ukrainy pro administratyvni pravoporushennia* (2013). [Regarding the size of the non-taxable minimum incomes of citizens while applying penalties provided for by the Code of Ukraine on Administrative Offenses]. Lyst Ministerstva dokhodiv ta zboriv Ukrainy. [Letter from the Ministry of Incomes and Taxes of Ukraine]. No. 7692/6/99-99-10-04-02-15/2667. Retrieved (20/05/2017) from: <http://sfs.gov.ua/zakonodavstvo/podatkove-zakonodavstvo/listi-dps/62866.html>. (In Ukrainian).
- Yarema, B., Marynets, V. ta in. (2013). *Podatkovi menedzhment. [Tax management]*. Lviv: "Mahnoliia 2006", 352 p. (In Ukrainian).

Received: 08.06.2017

Accepted: 15.08.2017



PHILOSOPHY OF PEDAGOGY



OKSANA OHMUSH-KOVALEVSKA
National Pedagogical Dragomanov
University Ukraine, Kyiv
a.ohmush-kovalevska@npu.edu.ua

Ohmush-Kovalevska O. (2017).
Aksiolohichna refleksiya fenomenu
inklyuziyi v informatsiyiniy kul'turi pedahohiv
[Acciological reflexia of the inclusion phenomena
in pedagogical informational culture].
Intercultural Communication, ISSN 2451-0998,
vol. 2(3), pp. 229–242. (In Ukrainian).

Acciological reflexia of the inclusion phenomena in pedagogical informational culture

ABSTRACT

Purpose: To investigate the influence of the information culture of a modern teacher on the implementation of inclusive education in an educational institution and in society.

Methods: terminological, system analysis, generalization.

Results: the implementation of inclusive education is an important component of the reform and innovative development of the educational process. The effectiveness of its implementation depends largely on the teacher, who must be ready for implementation of the inclusion and have the necessary set of competencies to work in an inclusive environment. Such readiness can be effectively developed by constantly increasing the level of its own information culture.

By focusing on the development of the teacher's information culture, we will thus ensure the development of such a philosophical concept as inclusion. After all, today it is not just a techniques and methods, it is a process of thinking, a worldview. This is perception, the inclusion in your life of something new, new. Ability to adapt in a changing world.

In this article the role of the culture of a modern teacher in the implementation of inclusive education is considered. On the basis of the analysis of literature, the advantages that can be achieved through the development of the informational culture of a modern teacher under the conditions of an inclusive environment are singled out. It is noted that the formation of an information culture offers great opportunities for improving the learning process.

Keywords: *inclusion, inclusive education, information culture, informational culture of the teacher.*

ОКСАНА ОХМУШ-КОВАЛЕВСЬКА

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Україна, Київ

o.ohmush-kovalevska@npu.edu.ua

Аксіологічна рефлексія феномену інклюзії в інформаційній культурі педагогів

АНОТАЦІЯ

Мета: дослідити вплив інформаційної культури сучасного викладача на реалізацію інклюзивної освіти в навчальному закладі та в суспільстві.

Методи: **термінологічний, системний аналіз, узагальнення.**

Висновки: реалізація інклюзивної освіти є важливою складовою реформування та інноваційного розвитку освітнього процесу. Ефективність її впровадження багато в чому залежить від педагога, який має бути готовий до реалізації інклюзії та мати необхідний набір компетенцій для роботи в інклюзивному середовищі. Така готовність може ефективно розвиватись за допомогою постійного підвищення рівня власної інформаційної культури. Зробивши акцент на розвитку інформаційної культури викладача, ми тим самим забезпечимо розвиток такого філософського поняття, як інклюзія. Адже на сьогодні це не просто техніки та методики, це процес мислення, світогляду. Це сприймання, включення у своє життя чогось іншого, нового. Вміння адаптуватися у мінливому світі.

У даній статті розглядається роль культури сучасного викладача в реалізації інклюзивної освіти. На основі аналізу літератури виокремленні переваги, яких можна досягти завдяки розвитку інформаційної культури сучасного педагога в умовах інклюзивного середовища. Зазначено, що сформованість інформаційної культури відкриває великі можливості для покращення процесу навчання.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, інформаційна культура, інформаційна культура педагога.*

Вступ

Розвиток сучасного суспільства вимагає від освітнього процесу все нових масштабів, відкриття нових шляхів для вдосконалення процесів навчання і виховання. Одним із таких шляхів останнім часом виступає реалізація концепції інклюзивної освіти, яка декілька десятиліть активно впроваджується в країнах Євросоюзу, а останні роки і в Україні. Адже в основі філософії інклюзії лежить віра в те, що кожен громадянин, незалежно від його соціального статусу, наявності вад фізичного чи інтелектуального розвитку, має отримати доступ до якісних освітніх послуг. І розглядаючи інклюзію як нову філософію освітньої простору, як нововведення в систему суспільства в цілому, стане зрозуміло, що для успішної її реалізації ще необхідно прикласти чимало зусиль. Саме для забезпечення ефективного впровадження самої інклюзії, розвитку гетерогенного (інклюзивного) середовища важливо враховувати багато чинників. Інформаційна культура педагога є одним із таких чинників. На нашу думку, саме на неї варто сьогодні звернути увагу для успішного навчання та виховання учнів/студентів в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета: дослідити вплив інформаційної культури сучасного викладача на реалізацію інклюзивної освіти в навчальному закладі та в суспільстві.

Методи: термінологічний, системний аналіз, узагальнення.

Сутність та завдання інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта – термін, який вперше був використаний у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, що була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Ця декларація стала першим міжнародним документом, який зробив акцент на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти. У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигну-

вань має бути реформування системи освіти, що надасть можливість охопити навчанням усіх осіб, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі.

На міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури „Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє”, яка проходила у Женеві у 2008 році, відмічалось, що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств (*Kolupaeva, 2009*) Термін „інклюзія” (англ. Inclusion) означає включення чи приєднання до чогось. Вітчизняні науковці розтлумачують це поняття по-різному. Дослідниця Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступені участі дітей у соціальному житті, а також різних навчальних та розвиваючих програмах (*Mishchuk, 2012*). А ось А. Колупасва розглядає інклюзію як „об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням, повне залучення дітей з відмітними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» (*Kolupaeva, 2012*). Національна асамблея інвалідів України зазначає, що „інклюзія – це політика, процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності” (*Prohrama: „Cherez osvitu do sotsial'noyi intehratsiyi”, 2003*).

Окрім термінологічних досліджень, різними аспектами в інклюзивній освіті займалися вітчизняні і зарубіжні вчені: І. Гилевич, Д. Харві, Д. Зайцев, Д. Ліпські, М. Олівер, Н. Семаго, О. Щербина, В. Бондар, А. Колупасва, Д. Бейлі А. Шевчук, О. Савченко, Т. Лорман, М. Семаго, Н. Шматко, В. Засенко, В. Ляшенко, Е. Данілявічуте, Н. Софій та ін. (*Danilavichyutye, 2013; Sofiy, 2015; Sofiy, 2017*).

Але що собою являє інклюзивна освіта? Яка сутність цього явища?

При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

1. Інклюзія – як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх особистостей. У цьому випадку, відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.
3. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. Присутність в цьому контексті розглядається як надання можливостей навчання в навчальному закладі та пристосування. Участь розглядається як позитивний досвід, який набуває індивідуум у процесі навчання, та врахування ставлення особистості до самого себе в цьому процесі. Досягнення розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.
4. Інклюзія передбачає певний наголос на ті групи людей, які підлягають „ризикую” виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими „групами ризику” та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі. (Vseukrayins'kyu fond „Krok za krokom”).

Базою інклюзії є концепція „нормалізації”, основою якої є ідея про те, що життя і побутові справи людей з обмеженими можливостями мають бути максимально наближені до тих умов та стилю життя всіх інших громадян. Від себе додамо, що навчання і спілкування в спільному освітньому середовищі людей із найрізноманітнішими відмінностями роблять більш успішним і процес освіти т.зв. „нормальних” людей, тобто звичайних, які не мають яскравих відмінностей від більшості. Адже в таких умовах має місце розвиток компетенцій взаємодії з різними особистостями, в результаті підвищується конкурентоспроможність і професіоналізм випускника.

Аналізуючи питання інклюзії в Україні та за кордоном варто відзначити, що існують значні відмінності при трактуванні цього поняття. Дослідивши різні точки зору, щодо визначення цього терміну відмітимо, що в Україні під терміном „інклюзія” мають на увазі інтеграцію в освітній процес дітей з особливими потребами. У Концепції розвитку інклюзивної освіти дане поняття тлумачиться як комплексний процес за-

безпечення рівного доступу до якісної освіти людям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких молодих людей (Kolupaeva, 2009, p. 98-102), тобто роблячи акцент на практичну реалізацію цього принципу. Натомість за кордоном таке явище, як інклюзія містить у собі більше широке тлумачення – це включення в навчальний процес кожного, незалежно від його соціальних, етнокультурних чи психофізичних особливостей. У розумінні ЮНЕСКО інклюзивний підхід передбачає не лише навчання людей з особливими потребами в єдиному загальноосвітньому середовищі, а ще й активну участь усіх в повноцінному навчальному процесі, рівні можливості для отримання якісної освіти. Це „найефективніший метод боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови по справжньому інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх бажаючих” (Kolupaeva, 2009, p. 98-102).

Розглядаючи питання впровадження інклюзії в Україні сьогодні стає зрозумілим, що не тільки на законодавчому рівні, а і у практичній реалізації цього підходу є важливі чинники, які потребують детальнішої уваги. З метою ефективного управління процесом запровадження та розвитку інклюзивної практики важливо розуміти і об'єктивно оцінювати проблеми і тенденції, які у ній складаються. (Zdrahat, 2016, p. 90) Одним важливим фактором, що впливає на позитивну реалізацію інклюзії є готовність педагогічного персоналу до роботи в гетерогенному середовищі. Цей аспект є надзвичайно актуальним. Тому варто враховувати той факт, що на сьогоднішній день педагог, який потрапляє в навчальну аудиторію, стикається з необхідністю пошуку підходів до різних учнів, врахування їх особливостей, адаптації до умов навчання. Адже на сьогодні в гетерогенне середовище потрапили діти з родин мігрантів, обдаровані, з особливими потребами. Спостерігаючи таку багатоманітність доходимо висновку, що тут не може бути єдиного рішення для поставленого завдання. Це змушує шукати педагогів нові підходи до реалізації навчального процесу та розвивати у собі нові здібності та навички. Шукаючи шляхи вирішення поставленого завдання виникає питання: „Що є тією ланкою, яка допоможе

подолати перешкоди у гетерогенному середовищі під час навчання?”, „На що варто звернути увагу?”, „Яким вміннями має володіти педагог, щоб забезпечити ефективний процес навчання?”. Адже є незаперечним той факт, що саме від загальної компетентності педагога та готовності працювати в таких групах залежить подальший успіх в навчанні та вихованні різних особистостей. Аналізуючи дане питання, доходимо висновку, що роль педагога в становленні майбутньої особистості та для розвитку інклюзії надзвичайно важлива. Адже викладач не просто передає певні професійні знання та навички, він вчить ставитися до свого оточення, він вчить отримувати знання, шукати необхідну інформацію, перевіряти її достовірність, залежно від власних уподобань спрямовує розвиток цінностей толерантності чи нетерпимості і т.п.

Саме тому інформаційна культура педагога відрізняється своїм особливим призначенням – від неї багато в чому залежить майбутнє покоління, яке буде управляти державою і реалізовувати всі суспільні процеси. Тож, проблематика інформаційної культури педагога потребує окремої уваги в контексті інклюзивної освіти.

Роль інформаційної культури педагога в розвитку інклюзивного середовища

Звертаючись до терміну „інформаційна культура”, відмітимо, що він первісно виник у 70-х роках ХХ ст. для позначення культури раціональної та ефективної організації інтелектуальної діяльності людей. У перших наукових працях із проблематики інформаційної культури переважно розглядалися питання сутності інформації, інформаційних потоків та вимог до інформації. Але на сьогодні він вже набув іншого, значно ширшого значення.

Нині існують різноманітні підходи до визначення саме феномена „інформаційна культура особистості”. У межах наукової та відповідної навчальної літератури публікується безліч поглядів, часом протилежних. Проте однозначного і всеосяжного визначення цього поняття дослідники не дають.

Серед дослідників, що звертались до вивчення поняття інформаційної культури особистості як основи загальної культури людини звертались такі вчені, як Н. Гендіна, Н. Колкова, Н. Джинчарадзе, В. Миронова, О. Матвієнко, О. Пруднікова та ін. (Prudnikova, 2015; Dzhyncharadze, 1999; Matviyenko, 2006).

Що ж розуміється під „інформаційною культурою” сьогодні?

Різні науковці дають своє тлумачення цьому терміну. В словнику за редакцією С. Вишнякової поняття інформаційна культура охоплює знання й навички ефективного користування інформацією; передбачає різнобічне вміння пошуку потрібної інформації та її використання – від роботи з бібліотечним каталогом, комп’ютерної грамотності до перегляду інформації в мережі Інтернет (Vyshnyakova, 1999). У свою чергу, Ю. Брановський подає інформаційну культуру особистості як здатність та потребу фахівця використовувати доступні інформаційні можливості для системного й усвідомленого пошуку нового знання, його інтерпретації та розповсюдження (Branovskyy, 1996). І. Хангельдієва вважає, що інформаційна культура – це якісна характеристика життєдіяльності людини у сфері отримання, передачі, зберігання й використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності (Khanhel'dyeva, 1993).

Інформаційна культура – це осмислення сучасної картини світу, широке використання інформаційних потоків і їх аналіз, реалізація прямих і зворотних зв’язків з метою їх адаптації, пристосування до навколишнього світу, грамотне володіння мовами спілкування з комп’ютером, розуміння його можливостей, місця і ролі людини в інтелектуальному середовищі.

Доцільно також в даному контексті зазначити функції, що виконує інформаційна культура, щоб зрозуміти наскільки даний феномен має велике значення для розвитку інклюзії:

- світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу індивіда);
- регулятивна (здійснює вплив на діяльність, включає до світогляду людини норми та правила у галузі інформаційних технологій);

- пізнавальна (розширює знання людини за рахунок придбання ним вже існуючої інформації);
- творча (допомагає організувати дослідження, результатом якого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей);
- виховна (впливає на особистісну поведінку);
- комунікативна (сприяє діалогу між людьми, у тому числі і за допомогою комп'ютерних мереж);
- ціннісна (формує ідеал надбання знань) (Lartsov, 2002).

Інформаційна культура сьогодні вимагає від сучасної людини нових знань та умінь, особливих стилів мислення, що забезпечують необхідну соціальну адаптацію до змін та гідне місце в інформаційному середовищі.

У процесі впровадження інклюзивного середовища змінюється і наповнення розуміння інформаційної культури сучасного педагога. Якщо термін „інформаційна культура” трактувався раніше в більш вузькому значенні, як вміння користуватися комп'ютерною технікою та як здатність формалізувати знання таким чином, щоб вводити їх в автоматизовані системи, то з часом він трансформувався і вже містить в собі такі аспекти, як усвідомленість у виборі джерела інформації, це вміння прийняти та опрацювати інформацію, а також зробити її доступною для сприймання учнями.

Нині існують різні підходи до визначення поняття „інформаційна культура педагога”. Одні автори інформаційну культуру розглядають в контексті складової загальної культури, пов'язаної з функціонуванням інформації в суспільстві (І. Овчиннікова, Л. Глухова та ін.). Інші розуміють під інформаційною культурою новий неординарний стиль мислення, адекватний вимогам сучасного інформаційного суспільства (Е. Слабудіна, А. Парахін та ін.).

Наприклад, С. Конюшенко вважає, що інформаційна культура педагога ширше, ніж просто інформаційна культура особи, оскільки включає ще і професійну складову, і проявляється в інтересі педагога до інформаційної діяльності, в усвідомленому виборі джерела інформації і оволодінні алгоритмами їх переробки (Konuyshenko, 2004). Л. Лазарева вважає, що

інформаційна культура педагога – це різновид інформаційної культури фахівця, частина інформаційної культури особи (Lazaryeva, 2014). Е. Семенюк визначає інформаційну культуру як інформаційну компоненту людської культури в цілому, що характеризує рівень всіх інформаційних процесів і відносин, які здійснюються в суспільстві (Semenyuk, 1994, р. 2–7).

Можна підсумувати, що суть інформаційної культури педагога визначається тим, що, проходячи певні трансформації в професійній діяльності, вона виражається у більш високій якості цієї діяльності і більш високому рівні розвитку цілісної індивідуальності і особи педагога. З одного боку, інформаційна культура відрізняється динамічністю, мінливістю за рахунок тих перетворень, які відбуваються в досвіді педагога протягом життя. З іншого боку, інформаційна культура постійно збагачується, уточнюється, удосконалюється у зв'язку з розвитком самого інформаційного середовища, а на сьогодні і різноманітного гетерогенного оточення.

Тому, в умовах глобальної інформатизації усіх сфер людської діяльності успішне впровадження інклюзивного середовища можливе за наявності високого рівня інформаційної культури сучасного викладача. Інформаційна культура може стати основою для раціонального структурування гетерогенної групи, налагодження зворотного зв'язку, для підбору і обробки навчального матеріалу відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

Акцентуючи на розвитку інформаційної культури сучасного педагога, як важливому чиннику у розвитку інклюзії на сьогодні виникає питання: „Яким чином вона може вплинути на гетерогенне середовище”, „Що можна очікувати у підсумку?”.

Результатом такої діяльності може стати:

- ▶ підвищення здатності до створення в групах довірливої та доброзичливої атмосфери, що позитивно впливатиме на процес формування в колективі сприятливого клімату для навчального процесу;
- ▶ формування готовності до створення та реалізації толерантного соціокультурного освітнього середовища, із залученням до даного процесу позитивного досвіду колег та інших педагогів, впровадженням власних методик;

- формування вміння швидко та ефективно знаходити вихід із конфліктних ситуацій, завдяки всебічній обізнаності в роботі з гетерогенними групами, що в свою чергу позитивно впливатиме на комунікацію в навчальних групах;
- підвищення вміння планувати та реалізовувати навчальний процес таким чином, щоб враховувати всі психологічні та психофізичні особливості учасників, що в свою чергу спирається на принцип збереження здоров'я;
- підвищення знань викладача про особливості роботи в гетерогенному середовищі, що в свою чергу призведе до адаптації професійних програм, корекції навчальних технік та методів, розробці індивідуальних учбових планів та індивідуальних графіків у роботі в інклюзивних навчальних групах;
- розвиток уміння налагодити контакт з різними представниками гетерогенних груп.

Висновки

Реалізація інклюзивної освіти сьогодні виступає важливою складовою реформування та інноваційного розвитку освітнього процесу. Ефективність її впровадження багато в чому залежить від педагога, який має бути готовий до реалізації концепції інклюзії в освіті та мати необхідний набір компетенцій для роботи в інклюзивному середовищі. Таку готовність йому може дати постійне підвищення рівня власної інформаційної культури, що не тільки сприятиме розвитку компетенцій відслідковувати зміни та реагувати на них, вміння приймати ефективні рішення в складних ситуаціях, розширенню загальнокультурного та професійного кругозору викладача, але і стане ключовим чинником розвитку інклюзивної освіти.

Адже інклюзія – це певна філософія мислення, світоглядна готовність приймати зміни, включати нові підходи та методики у навчанні. Забезпечуючи інноваційний розвиток нашої освіти, сучасних викладачів, підвищуючи рівень їх інформаційної культури, ми тим самим зможемо змінити ставлення до розуміння інклюзії в цілому, підвищуючи

рівень толерантності, емпатійних навичок, готовності до співпраці в суспільстві в цілому.

Можна підсумувати, що задача освіти сьогодні – акцентувати на розвитку інформаційної культури викладача, яка сприяє формуванню самостійного мислення, вмінню швидко пристосовуватися до змін, вмінню знаходити необхідну інформацію в глобальному інформаційному просторі, ефективно адаптувати її до навчального процесу, вмінню створювати толерантне соціокультурне освітнє середовище.

References

- Branovskyy, Y. (1996). *Metodycheskaya sistema obuchenyya predmetam v oblasti ynfarmatyky studentov neftyuko-matematycheskykh spetsyal'nostey v strukture mnohurovneho pedahohycheskoho obrazovanyya*. (PhD Thesis). Moscow, p. 378. (In Russian).
- Dzhyncharadze, N. (1999) *Informatsiyna kul'tura*. Kyiv: Ukrayins'ki propileyi, 147 p. (In Ukrainian).
- Danilavichyutye, E. (2013). Zakonomirnosti vynykennyya, sutnist' ta mistse inklyuziyi u yedyniy systemi osvity v Ukrayini. *Defektolohiya: Naukovo-metodychnyy zhurnal*, No. 1. (In Ukrainian).
- Vyshnyakova, S. (1999). *Professyonal'noe obrazovanye: Slovar'. Klyuchebye ponyatyaya, termyny, aktual'naya leksyka*. Moscow: Yzdatel'stvo NMT SPO, p. 538. (In Russian).
- Vseukrayins'kyy fond "Krok za krokom", Retrieved (01/07/2017) from: http://www.usmf.kiev.ua/ie_intslusive_edutsation/. (In Ukrainian).
- Kolupayeva, A. (2009). *Inklyuzyivna osvita: realiyi ta perspektyvy*. Kyiv: Tsammit-Knyha, p. 272. (In Ukrainian).
- Konyushenko, S. (2004). *Formuvannya informatsiyanoi kul'tury pedahoha v systemi neperervnoyi profesiyanoi osvity*. Kyiv, p. 248. (In Ukrainian).
- Kolupayeva, A. (2012). *Osnovy inklyuzyivnoyi osvity*. Kyiv: A.S.K., p. 308. (In Ukrainian).
- Kolupayeva, A. (2013). Dosvid realizatsiyi inklyuzyivnoyi osvity v krayinakh Yevropy. *Zavuch. Shkil'nyy svit: Hazeta dlya zastupnykiv dyrektoriv serednikh navchal'nykh zakladiv*, No. 16, p. 23-24. (In Ukrainian).

- Khanhel'dyeva, Y. (1993). O ponyatyuy „ynformatsyonnaya kul'tura”. *Ynformatsyonnaya kul'tura lychnosti: proshloe, nastoyashchee, budushchee*: tez. dokl. Mezhdunar. nauch. konf., Krasnodar, Novorossiysk, 23-25 sent. Krasnodar: Yzd-vo Krasnodar. hos. akad. Kul'tury. (In Russian).
- Lartsov, V. (2002). *Sotsyokul'turnyy henezys lychnosti*. Kyiv: Prynt ekspress, p. 360. (In Ukrainian).
- Lazaryeva, L. (2014). *Informatsiyina kul'tura sotsial'noho pedahoha: struktura, pravyla pidhotovky i oformlennya rezul'tativ navchal'noyi ta profesynoyi diyal'nosti*. Kemerovs'ky derzhavnyy universytet kul'tury i mystetstv. Kemerov: Kemerivs'ky derzhavnyy universytet kul'tury ta mystetstv, 183 p. (In Russian).
- Mishchuk, L. (2012). Inklyuzyivna osvita yak umova sotsializatsiyi ditey-invalidiv u protsesi navchannya. *Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina"*, No. 5, p. 139–142. (In Ukrainian).
- Matviyenko, O. (2006). *Informatsiyina kul'tura osoby-stosti: osvitu'o-vykhovnyy kontekst*. Kyiv: Universytet ekonomiky ta prava „KROK”, 115 p. (In Ukrainian).
- Prohrama: „Cherez osvitu do sotsial'noyi intehtratsiyi”*. (2003) Kyiv: Natsional'na asambleya Invalidiv Ukrayiny. (In Ukrainian).
- Prudnikova, O. (2015). *Informatsiyina kul'tura: kon-tseptual'ni zasady ta svitohlyadnyy sens*. Kharkiv: Pravo, 351 p. (In Ukrainian).
- Sofiy, N. (2015). Inklyuzyivni resursni tsentry: kanads'ky dosvid ta ukrayins'ki realiyi. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya: Naukovyy, navchal'nyy, informatsiyiny zhurnal*, No. 1., p. 34–40. (In Ukrainian).
- Sofiy, N. (2017). *Orhanizatsiyino-pedahohichni umovy intehtrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy problemamy v inklyuzyvnomu navchal'nomu zakladi*. (PhD Thesis). Kyiv: Natsional'na Akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny. Instytut spetsial'noyi pedahohiky (In Ukrainian).
- Semenyuk, E. (1994). *Ynformatsyonnaya kul'tura obshchestva y prohress ynformatyky*: Nauchno-tekhnicheskaya ynformatsyya. Vol. 1. No. 1., p. 2–7. (In Russian).
- Zdrahat, S., *Problema yakosti v realizatsiyi kontseptsiyi inklyuzyvnoyi osvity: evaly-uatsiyiny pidkhid*. Intercultural Communication, vol. 1(1), 2016, p. 90.

Received: 16.07.2017

Accepted: 15.08.2017



Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów

ISSN 2451-0998
e-ISSN 2543-7461